

ÉCOLE NORMALE d'INSTITUTEURS d'ARRAS

*Premiers pas
pédagogiques...*

Conseils pratiques destinés
aux Instituteurs débutants
Élèves-Maîtres et Remplaçants



PUBLIÉ PAR

L'AMICALE DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS D'ARRAS

1963

ÉCOLE NORMALE d'INSTITUTEURS d'ARRAS

*Premiers pas
pédagogiques...*

Conseils pratiques destinés
aux Instituteurs débutants
Élèves-Maîtres et Remplaçants



PUBLIÉ PAR

L'AMICALE DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS D'ARRAS

1963

AUX ELEVES-MAITRES

Ce recueil de conseils pratiques, dont nous devons la publication à l'initiative de l'Amicale des Anciens Elèves de l'Ecole Normale — que nous tenons à remercier ici —, n'a pas la prétention de doubler les manuels de pédagogie qui vous ont été recommandés.

Il résulte d'un travail d'équipe accompli par tout le personnel chargé de votre formation professionnelle en vue de définir la méthodologie, et de réaliser l'unité de doctrine propres à l'Ecole, qui se sont imposées avec l'accroissement du nombre des élèves-maîtres et du personnel des écoles d'application.

Les quelque soixante collaborateurs — inspecteurs, professeurs, directeurs et maîtres d'école annexe ou d'application — qui y ont participé à divers titres, se sont attachés, en partant de principes généralement admis, à jalonner à votre intention un certain nombre de directions d'études qui vous guideront dans l'apprentissage de votre profession délicate, et qui vous deviendront bientôt familières ; car vous les retrouverez, à la fois, dans les cours théoriques de vos professeurs, et dans la pratique même de la classe lors de vos stages dans les écoles d'application.

Ces conseils, toutefois, pour cohérent que soit leur ensemble, ne constituent nullement un système pédagogique à part et dégagé de toutes références : vous constaterez qu'ils s'inspirent très largement des Instructions Officielles auxquelles ils renvoient le plus souvent.

Mais, s'ils s'appuient sur les données solides d'une longue expérience propre à leur assurer l'efficacité, ils n'en sont pas moins imprégnés — et très sensiblement — de l'esprit des grands courants pédagogiques modernes.

Ils répondent ainsi à leur but, qui est de faciliter votre initiation professionnelle en vous prémunissant dans l'immédiat contre les graves défauts habituels aux débutants, et en vous familiarisant avec divers aspects de la pédagogie nouvelle.

Puisse ce compagnon de vos années d'études vous faire aimer votre profession, et vous aider à trouver plus tard, sans la moindre difficulté, votre voie personnelle.

J.-R. THOMAS

Directeur de l'Ecole Normale
d'Arras.

TABLE DES MATIERES

| | Pages |
|--|-----------|
| Aux élèves-maitres | 3 |
| PREPAREZ VOTRE STAGE PEDAGOGIQUE | 5 |
| I. — Aux élèves-maitres en stage pédagogique | 7 |
| II. — La tenue du cahier de stage | 16 |
| COMMENT SEREZ-VOUS JUGE EN STAGE PEDAGOGIQUE ? | 13 |
| I. — La critique des leçons des élèves-maitres | 15 |
| II. — Le bulletin de stage : présentation | 29 |
| III. — Le bulletin de stage : commentaires | 31 |
| IV. — Le bulletin de visite des professeurs | 29 |
| V. — Le bulletin des professeurs d'éducation physique | 30 |
| FAMILIARISEZ-VOUS AVEC LA PRATIQUE DE LA CLASSE | 31 |
| I. — L'usine de méthode dans l'école à plusieurs classes | 32 |
| II. — Les travaux écrits. La tenue des cahiers | 40 |
| III. — La correction des travaux écrits | 44 |
| LA CLASSE SE PRÉPARE SOIGNEUSEMENT | 45 |
| I. — La préparation de la classe | 46 |
| II. — La préparation d'une leçon | 49 |
| III. — Un procédé pédagogique : l'enquête | 52 |
| IV. — La pratique de l'enquête à l'école primaire | 55 |
| LA PRATIQUE RAISONNÉE DE L'ENSEIGNEMENT | 62 |
| I. — Le langage et la lecture au cours préparatoire | 63 |
| II. — Les procédés d'apprentissage de la lecture | 64 |
| III. — La lecture au cours préparatoire | 67 |
| IV. — La lecture courante au cours élémentaire | 69 |
| V. — Remarques concernant la lecture silencieuse | 70 |

| | |
|--|-----|
| VI. — Plan-type d'une leçon de lecture au cours élémentaire | 71 |
| VII. — La lecture expressive au cours moyen | 72 |
| VIII. — Plan-type d'une leçon de lecture expressive au cours moyen .. | 77 |
| IX. — La lecture en classe de fin d'études (cl. de transition) | 78 |
| X. — Le compte rendu de lecture | 79 |
| XI. — L'enseignement du vocabulaire | 80 |
| XII. — Les exercices d'écriture | 82 |
| XIII. — L'apprentissage de la langue écrite | 83 |
| XIV. — Le sens de l'enseignement grammatical | 84 |
| XV. — Les exercices d'analyse grammaticale | 87 |
| XVI. — Les exercices de conjugaison | 88 |
| XVII. — A propos des exercices d'analyse et de conjugaison | 89 |
| XVIII. — L'enseignement de l'orthographe | 90 |
| XIX. — L'apprentissage de la rédaction | 90 |
| XX. — Le compte rendu de rédaction | 109 |
| XXI. — L'apprentissage de la dictée | 110 |
| XXII. — L'enseignement de la morale | 112 |
| XXIII. — L'enseignement de l'histoire | 114 |
| XXIV. — Remarques concernant l'enseignement de l'histoire | 117 |
| XXV. — La leçon d'histoire | 119 |
| XXVI. — L'histoire au cours élémentaire : exemple de fiche | 120 |
| XXVII. — L'histoire au cours moyen : exemple de fiche | 121 |
| XXVIII. — L'enseignement de la géographie | 123 |
| XXIX. — La leçon de géographie : la fiche de préparation | 127 |
| XXX. — La géographie au cours élémentaire : exemple de fiche | 127 |
| XXXI. — La géographie au cours moyen : la géographie locale (exem- ple de fiche) | 128 |
| XXXII. — La géographie au cours moyen et en classe de fin d'études : exemple de fiche | 130 |
| XXXIII. — La géographie en classe de fin d'études : exemple de fiche .. | 132 |
| XXXIV. — L'enseignement scientifique | 134 |
| XXXV. — Le cahier de sciences | 138 |
| XXXVI. — L'enseignement scientifique aux différents cours | 139 |
| XXXVII. — La préparation de la leçon de sciences | 140 |
| XXXIX. — L'apprentissage raisonné du calcul | 142 |
| XL. — L'apprentissage d'un chant scolaire | 158 |
| XLI. — L'éducation physique | 160 |
| CONSEILS POUR DEMAIN | 166 |
| I. — La correspondance administrative | 167 |
| II. — Ultimes conseils | 171 |

Préparez

votre stage pédagogique

I. Aux élèves-maîtres en stage.

II. La tenue du Cahier de Stage.

AUX ELEVES-MAITRES EN STAGE

En principe, pendant les trois ou quatre premiers jours, vous écoutez le maître de la classe, vous observerez ses procédés, réfléchirez au sujet de ses méthodes et des réactions des enfants. En particulier, vous ferez porter vos observations sur les points suivants :

a) Soin du maître à parler ~~simplement~~ pour être compris ;

b) Application non moins constante à rendre les leçons et les explications concrètes ; à faire appel aux choses familières, aux comparaisons simples ; à mettre sous les mots des réalités, des faits, des choses actuelles ou connues ;

c) Souci de rendre toute la classe active, en s'adressant à tous, et non à quelques élèves seulement, en tenant toute la classe sous son regard, en entraînant les enfants à observer, à participer à l'enseignement, à faire usage de leurs sens, à expliquer, à justifier, à former et à enrichir leur esprit ;

d) Préoccupation de donner un enseignement pratique, directement utilisable, dans les matières d'enseignement d'abord, et surtout dans la vie courante.

— Le maître ne manquera pas de vous guider. Ne craignez pas de l'interroger, de discuter loyalement avec lui. Chaque matin, vous lui soumettrez vos observations et réflexions rédigées et présentées avec soin.

— Progressivement, vous participerez aux leçons et exercices selon une importance qui variera avec vos possibilités, car si les enfants sont des sujets d'expérience, le succès de leurs études doit être assuré.

— Le travail d'un maître, j'insiste sur ce point, ne consiste d'ailleurs pas seulement à « faire des leçons ». Il consiste également, il consiste surtout à diriger des exercices de recherche, des exercices d'application, à contrôler plus ou moins discrètement le travail des élèves, tâche peu apparente aux yeux d'un débutant, mais dont je voudrais pourtant que vous puissiez apprécier toute l'importance.

— Dans les écoles d'application, l'enfant habitué à avoir presque toujours un ou plusieurs élèves-maîtres dans sa classe, prend la déplorable habitude (qui s'accentue d'année en année) de trop compter sur eux. Il leur pose des questions, sollicite leur aide, à tout propos et hors de propos aussi écoute-t-il de moins en moins attentivement ce qui s'adresse à toute la classe et perd-il de plus en plus l'esprit d'initiative. Je vous demande donc de ne lui répondre et de ne l'aider qu'à bon escient.

1. REPARTITION DES LEÇONS ET EXERCICES

— Vous êtes tenus de communiquer au maître d'application la répartition des leçons et exercices dont vous aurez la charge au cours du stage. Vous le ferez dans les conditions suivantes :

- Sur papier format écolier portant les indications suivantes, en trois exemplaires (écrire dans le sens de la plus petite dimension) :

Nom de l'élève-maître :

Ecole :

Section :

Cours :

Nom du maître d'application :

STAGE PEDAGOGIQUE DU..... AU.....

| Date | Horaire | Matière |
|------------------|----------------|---------|
| Lundi 16-10-1963 | 9 h. 15 - 10 h | Calcul |

— Le détail complet de vos leçons et exercices devra figurer sur votre répartition ; ne vous bornez pas à indiquer « matinée », ou « après-midi », mais répétez l'horaire de la matinée chaque fois que cela est nécessaire ; ne faites pas de rappel à des journées précédentes et séparez bien les journées d'un trait.

Enfin, remettez ces trois exemplaires le troisième jour de stage au maître de votre classe.

2. PREPARATIONS ECRITES

— En principe, vous présentez vos fiches au maître de la classe au moins deux jours avant de faire la leçon ; vous pourrez ainsi les modifier en temps utile s'il y a lieu.

— Sous la conduite du maître, vous vous initierez à la tenue d'un JOURNAL DE CLASSE, en consignant sur un cahier, selon un cadre et un ordre qui vous seront indiqués, les leçons que vous aurez à présenter.

— Pendant la classe, lorsque vous n'opérez pas vous-même, vous devez écouter et observer. La mise au net de vos observations et réflexions, les préparations proprement dites doivent être faites après la classe.

3. LE CAHIER DE STAGE

— Vous tiendrez, avec beaucoup de soin, un CAHIER DE STAGE, dont on attend de vous qu'il constitue un véritable instrument de travail ; le maître d'application vous renseignera sur la tenue, l'organisation et le contenu de ce cahier.

4. CORRECTION DES CAHIERS

— Vous aurez à corriger quelques cahiers, toujours les mêmes (deux ou trois bons, deux ou trois moyens, deux ou trois médiocres). Ne craignez pas d'attacher beaucoup d'importance aux écritures, à la disposition soignée des devoirs, en un mot au travail matériel. Vous soignerez vous-même votre propre écriture : si vous vous défiez de votre habileté dans ce domaine, munissez-vous d'une bonne méthode d'écriture.

5. RECREATIONS

— Au cours des récréations, vous devez vous intéresser aux jeux et au comportement des élèves, en vue de vous familiariser avec la psychologie infantile; je vous conseille d'en suivre spécialement un ou deux.

QUAND VOUS SEREZ INSTITUTEURS...

Je ne crois pas inutile de vous rappeler qu'il est interdit de recourir aux châtiments corporels. Parfois, il est vrai, la turbulence, la mauvaise volonté de certains élèves lassent la patience du maître le plus calme ; j'ajouterais même que pour quelques éléments, il semble — mais ce n'est qu'apparence — que seuls les châtiments interdits puissent donner un résultat. Même avec ceux-là, il faut vous abstenir de recourir aux sanctions illégales.

Il arrive que des parents — incapables de se faire respecter eux-mêmes — vous invitent à la brutalité à l'égard de leurs propres enfants ; défiez-vous de cette invitation. Si vous le jugez bon, dans certains cas, faites savoir à l'enfant que ses parents vous ont donné tout pouvoir et vous ont ouvert un crédit illimité de taloches. **Mais tenez-vous en là !** Car il est dangereux de profiter d'une si pitoyable autorisation, la majorité des plaintes pour violences — fondées ou non — émanant de tels parents.

Le Directeur des Stages,
A. MONTEUUIS.

II

TENUE DU CAHIER DE STAGE

Le CAHIER DE STAGE

- témoigne du travail de documentation, d'observation et de réflexion de l'élève-maître ;
- constitue, après la sortie de l'Ecole Normale, un instrument de travail efficace par les références facilement utilisables qui y figurent.

Etant données ces considérations, il nous paraît utile d'apporter les précisions suivantes :

A. - TENUE - ORGANISATION MATERIELLE :

- Nous recommandons l'utilisation d'un classeur à feuillets perforés.
- Les notes rédigées au cours de chacun des différents stages seront séparées par une feuille de carton fort sur laquelle seront indiqués l'école, le cours et le nom du maître d'application.
- Ces notes seront classées par matière enseignée, les différentes matières étant séparées par un bristol intercalaire de couleur. Chaque discipline — sans omettre les disciplines qui passent parfois pour « secondaires » : chant, éducation physique, activités dirigées — doit faire l'objet d'une étude approfondie dans l'ordre des rubriques suivantes :
 - Horaire,
 - Programme,
 - Instructions Officielles,
 - Commentaires,
 - Observations d'une leçon type,
 - Réflexions personnelles.
- A cette documentation par matière enseignée, l'élève-maître devra joindre une documentation générale sur le fonctionnement de la classe :
 - Emploi du temps,
 - Répartitions annuelle et mensuelle,
 - Répartitions journalières,
 - Manuels employés dans la classe, etc...
- Il consignera également ses observations d'ordre psychologique touchant au comportement habituel des enfants, à quelques cas particuliers et au jeu ; il pourra s'inspirer, naturellement, des indications que lui fournit son manuel de psychologie infantile.
- Pourraient être joints : un type de préparation dans chaque matière et des comptes rendus mis au net de leçons observées en dehors de la leçon-type dans chaque matière.

B. - OBSERVATIONS ET REFLEXIONS PERSONNELLES :

a) LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES :

- Si elles sont courtes pour la matière enseignée, les transcrire intégralement en mettant en évidence par l'écriture ou par le trait les idées essentielles.
- Si elles sont longues, essayer de dégager l'essentiel en n'hésitant pas cependant à en copier intégralement des extraits significatifs. Ne pas oublier d'indiquer la date des Instructions. Les conseils des maîtres d'application quant à la sélection et à la mise en valeur de l'essentiel seront ici d'une grande utilité pour l'élève-maître.

b) LES METHODES ET LES PROCEDES D'ENSEIGNEMENT :

— **Application pratique des Instructions Officielles** : Le commentaire doit être dense et précis ; il souligne nettement le passage du plan de la théorie au plan de la pratique pédagogique (méthode - technique - procédé). Au début, pour se familiariser avec ces notions, l'élève-maître pourra se reporter à son manuel de pédagogie pratique.

— **Observations d'une leçon-type** : Elle doit être notée avec beaucoup de précision : l'élève-maître y retrouvera les éléments qui figurent à la fiche-type publiée dans ce recueil p. 48

- Objet et limites de la leçon ; durée.
- Liaison avec l'acquis antérieur.
- Documentation et matériel prévus et utilisés.
- Méthode.
- Techniques et procédés.
- Fixation des acquisitions (interrogations, exercices, etc...).
- Contrôle des résultats.
- Réactions de la classe.

Les REFLEXIONS personnelles de l'élève-maître doivent avoir un double aspect, et tendre :

- vers une justification de la méthode, des techniques et des procédés employés ;
- vers une prise de conscience effective de la liaison entre les enseignements destinés aux jeunes enfants, qui se traduira par des notations personnelles pertinentes.

c) LES ENFANTS :

L'élève-maître se penchera avec confiance et intérêt vers la réalité enfantine afin d'en percer les secrets et d'en découvrir les aspects. Ses remarques, selon la période de la scolarité, constitueront soit un préambule au cours de psychologie infantile, soit une illustration des leçons reçues à l'Ecole Normale ; elles seront jugées par le maître d'application en fonction des critères énoncés pp. 15, 16, 17, 18, 19 du présent recueil.

C. - VALEUR DU CAHIER - SON EXPLOITATION :

Le CAHIER DE STAGE doit être un aide-mémoire facile à lire, attestant un travail intelligent et fécond, le témoignage d'une compréhension sûre et durable des problèmes d'ordre pédagogique, dont la présentation claire et correcte doit faire honneur à son auteur.

L'élève-maître s'efforcera d'en faire un document précis, un instrument de travail valable par la suite, au cours de la carrière ; ce sont là des critères qui permettront aux maîtres d'application d'en apprécier la valeur.

Comment serez-vous jugé en stage pédagogique ?

- I. La critique des leçons des élèves-maîtres en classe d'application.
- II. Le bulletin de stage : présentation.
- III. Le bulletin de stage des élèves-maîtres : commentaires.
- IV. Le bulletin de visite des professeurs : présentation.
- V. Le bulletin de visite des professeurs d'éducation physique : présentation.

I

LA CRITIQUE DES LEÇONS DES ELEVES-MAITRES
EN CLASSE D'APPLICATION

(Conférence du 6 novembre 1958)

I. - LA LETTRE ET L'ESPRIT DE LA CIRCULAIRE DU 3 OCTOBRE 1958 :

◆ Comment concevoir la conférence prévue ?

Examen en commun des problèmes pratiques que pose, sur le plan général et sur le plan local, la formation pédagogique des élèves-maîtres.

◆ L'esprit de cette conférence :

Les entretiens porteront, cette année, sur la critique des leçons faites en classe par les normaliens... Il n'échappera à personne que le but essentiel de cette critique est de donner aux élèves-maîtres l'HABITUDE DE REFLECHIR SUR CE QU'ILS ONT FAIT et, si possible, UNE METHODE POUR DECELER EUX-MEMES LEURS ERREURS ET LES CORRIGER.

II. - POSTULAT: TOUTE CRITIQUE N'A DE SENS QU'EN FONCTION
D'UN SYSTEME DE REFERENCES :

Notre méthode de travail à l'Ecole Normale d'Arras, a toujours répondu à un besoin d'UNITÉ :

- Unité dans les programmes des différentes sections de Formation Professionnelle (la brochure-programme).
- Unité de vues dans la liaison entre les cours théoriques et les stages pratiques (Notre Documentation Pédagogique).
- Unité de la méthode pédagogique dans la Formation Professionnelle (Notes sur la préparation de la classe, le plan-type).
- Unité dans l'appréciation du travail de stage (Notre Bulletin de stage).

Nous possédons donc un système de références sérieux qui permet, malgré le grand nombre de professeurs, de directeurs et de maîtres d'application de mener la formation professionnelle d'une manière cohérente, et d'orienter la critique sans difficultés.

En réalisant cette unité, nous pensions également à faciliter l'auto-critique de l'élève-maître, puisque nous disions, en 1957, à propos du bulletin de stage :

« Comme il est tout à fait indiqué de renseigner les élèves-maîtres sur ce qu'on attend d'eux, de façon à rendre leurs stages aussi efficaces que possible, le texte du BULLETIN constituera un excellent programme d'initiation.

Ce libellé, dans la partie LEÇONS (§ 3) — Préparation et Méthode — renvoie à la Fiche-type ; l'élève-maître à qui l'on inculque dans les cours théoriques certains principes en vue de préparer et de conduire ses leçons, se voit tout naturellement juger sur le plan pratique en fonction de ces mêmes principes ».

D'une manière générale, comment s'opère la critique des leçons des normaliens ?

— Lors des inspections des professeurs de l'Ecole : oralement et au moyen d'un Bulletin d'inspection que l'élève-maître doit copier dans son cahier de rapports de stage.

— Pendant tout le stage : par les maîtres d'application ; avant la leçon, par l'examen de la fiche de préparation remise 48 heures auparavant ; après la leçon, en fonction du travail fourni ; en fin de stage, au moyen du Bulletin récapitulatif de stage qui figurera également dans le cahier de rapports.

Une remarque importante : « Cette technique de la critique est toujours difficile à dégager avec précision et efficacité tant que l'élève-maître ne s'est pas bien pénétré de son rôle et de son action ».

En effet, l'élève-maître débutant ne sait pas toujours ce qu'on attend de lui et se fait une idée fausse du métier ; les critiques risquent d'être vaines tant qu'il n'est pas parfaitement informé des aspects de la vie enseignante. C'est pourquoi certains maîtres souhaiteraient que le stage d'octobre soit légèrement retardé.

III. - LES ASPECTS D'UNE CRITIQUE CONSTRUCTIVE:

A) COMMENT LA LEÇON S'INTEGRE-T-ELLE DANS SON ENSEMBLE, SON BUT, SES RESULTATS

— C'est ici l'aspect **logique** de la critique : « Votre leçon répond à quels impératifs d'ordre pédagogique ? Quel but visiez-vous, en vue de quels résultats ? »

La question admet deux sortes de réponses, selon que l'on se place sur le plan de l'apprentissage professionnel (niveau de la psycho-pédagogie) ou sur le plan de la progression scolaire (niveau des programmes officiels) :

a) **Vue selon l'optique professionnelle, la leçon s'insère dans le cadre de la formation pratique de l'élève-maître en liaison avec les cours de psycho-pédagogie :**

— A quels impératifs répond cette leçon, unique parfois (cas des leçons d'essai) ? : à faire prendre conscience à l'élève-maître des réalités pédagogiques et administratives : programmes, horaires, instructions officielles, réactions enfantines, méthodes, techniques, procédés. La leçon est prétexte, motivation, support de cours ou illustration, témoignage, concrétisation, etc...

— Quel objectif visons-nous ? : nécessité d'une liaison étroite entre la théorie et la pratique, entre les connaissances formelles et leur application.

— Pourquoi ? : pour justifier la nécessité d'une formation professionnelle sérieuse, suivie, profonde, qui provoque la réflexion, mène rapidement à la maîtrise et conjure par avance toute routine.

— Sur quels éléments, dans ce cas, porte notre critique ? Il suffit de reprendre les éléments de notre **BULLETIN DE STAGE** :

1. - Observations sur le **COMPORTEMENT** habituel de l'élève-maître : caractère, tenue, ponctualité, rapports avec le maître, rapports avec les élèves.

2. - Observations sur la tenue et la valeur du **CAHIER DE STAGE** : valeur des travaux personnels sur les Instructions officielles, les méthodes et les procédés d'enseignement, sur la mentalité enfantine.

3. - Observations sur la **CONDUITE DES LEÇONS** : — La préparation est-elle réfléchie, l'essentiel (objet, limites) est-il bien dégagé, le matériel est-il à pied d'œuvre ? — La méthode suivie fait-elle une part au contrôle des connaissances antérieures, à l'observation des faits, à l'activité des enfants, aux exercices d'entraînement et de contrôle ? — Le langage de l'élève-maître est-il correct, varié, précis, clair ? — Les devoirs d'application sont-ils bien pensés ? — Leur correction est-elle méthodique ?

b) Vue selon l'**optique scolaire**, la leçon s'insère dans la progression naturelle prévue par les programmes officiels et dans une suite de leçons qui doivent constituer un ensemble logique.

— La motivation de cette leçon ? Elle est maillon d'une chaîne, dans une discipline donnée, et dans le cadre plus général des programmes (notions sur le dosage et le caractère progressif de l'enseignement) ; le maître d'application la propose parce qu'elle s'inscrit naturellement dans la répartition des matières d'enseignement. Cette leçon suit et prépare d'autres leçons ; elle est parfois leçon-clé dans un enseignement précis. Elle s'inscrit dans un plan logique : vocabulaire —> élocution —> grammaire, ou encore : fractions —> échelle cartographique, ou nombres décimaux —> fractions décimales, etc... La leçon, étape de la progression.

— Dans quel but la confie-t-on à l'élève-maître ? Parce qu'il prend à son tour la responsabilité de la classe, en se substituant au maître, et qu'il devient l'artisan de cette progression, afin d'en bien comprendre le mécanisme et l'unité.

— En vue de quels résultats définitifs ? Pour qu'il prenne conscience des aspects variés d'un enseignement qui constitue un tout.

Ainsi, à tous les échelons, nous sentons ce besoin de logique, de cohésion, d'unité, de continuité. Et c'est pourquoi nous sommes particulièrement vigilants en ce qui concerne la **PREPARATION DE LA CLASSE**.

— Sur quels éléments, cette fois, porte la critique du maître d'application :

1. L'OBJET et les LIMITES de la leçon ont-ils été bien définis ?
2. La leçon a-t-elle été rattachée aux leçons antérieures ?
3. Le matériel et la DOCUMENTATION étaient-ils prévus ?
4. L'AMORCE était-elle naturelle ?
5. L'EXPLOITATION PEDAGOGIQUE a-t-elle été bien menée ?
6. Les ACQUISITIONS ont-elles été bien mises en lumière ?
7. Des exercices ont-ils FIXE et CONTROLE les acquisitions ?
8. Le travail individuel d'APPLICATION a-t-il été raisonné ?
9. L'élève-maître a-t-il l'impression d'avoir réussi ? Sinon, pourquoi ?

Au terme d'une leçon, il convient de demander à l'élève-maître quelles pierres il a apportées à l'édifice, quelle partie de la bâtie il a construite, dans quelle mesure il a complété le travail en chantier.

B) APPRECIATION DES NOTIONS ENSEIGNEES PAR L'ELEVE-MAITRE

— C'est ici l'**espace pratique** de la critique ; trois critères : « Ce que vous avez enseigné est-il utile, rentable, propre à ouvrir l'intelligence ? »

Deux sortes de réponses, encore :

a) Si nous nous plaçons sur le plan professionnel (liaison entre les cours et la pratique) :

— Cette leçon que vous venez de présenter aux enfants vous a-t-elle été **profitable**, vous a-t-elle appris quelque chose dans la connaissance des enfants, dans la pratique pédagogique ?

— Vous permet-elle de définir des règles de travail, de vous garantir contre certains défauts, de **conquérir** votre maîtrise ?

— Vous a-t-elle fait **prendre conscience** de la valeur des principes pédagogiques, des grandes lignes d'une méthode, des fins de l'éducation ?

b) Si nous nous plaçons sur le plan scolaire :

— Votre leçon a-t-elle été **utile** ?

Entendons-nous bien : ce n'est pas son objet qui est en cause, car cette leçon prévue s'imposait sans doute, mais sa mise en œuvre a-t-elle répondu à cet objet ?

• N'avez-vous pas enseigné d'erreurs ? Rare mais possible.

• Vous êtes-vous cantonné à l'essentiel ? N'avez-vous pas fait un sort trop beau à des détails, à des accidents, à des contingences ?

• Avez-vous respecté la durée impartie ? N'avez-vous pas prolongé sans raison une leçon qui aurait dû être condensée, mieux équilibrée, au détriment de l'intérêt et... des activités suivantes ?

• Avez-vous contrôlé ce que vous avez enseigné ? Qu'en restera-t-il ?

— Votre leçon est-elle **rentable, exploitable, orientée vers les acquisitions futures** ?

• Avez-vous bien vu sa place dans la progression ?

• Cette leçon pourra-t-elle servir de point de départ pour une leçon suivante ?

• Les acquisitions seront-elles durables et permettront-elles d'assurer la continuité de l'enseignement ?

• Cette leçon est-elle directement utilisable dans la vie courante ?

• A-t-elle marqué l'élève ?

— Votre leçon a-t-elle contribué au **développement harmonieux** de l'enfant, à la **formation de son esprit**, à son **enrichissement moral** ?

• A-t-elle fait travailler l'esprit ? S'est-elle adressée à l'intelligence ?

• Valeur éducative des interrogations ? Des exercices d'application ?

• Progrès vers la pensée socialisée, logique, objective ?

Il ne suffit pas de construire. Notre œuvre n'est pas pur amateurisme, dilettantisme, distraction gratuite. Cette construction que vous avez montée répond-elle à des besoins véritables ?

C) METHODE EMPLOYEE ET ADAPTATION AUX ENFANTS

— C'est maintenant l'aspect **méthodologique de la critique**. « Cette leçon que vous avez voulue utile, exploitable, éducative, obéit-elle aux règles de construction ? N'avez-vous point réalisé un ensemble informe, compact, mal assemblé, inesthétique ? Votre méthode de travail est-elle raisonnée, harmonieuse, efficace ?

Trois critères, encore, dans notre système pédagogique : l'enseignement doit être **concret, actif, pratique**.

— **Votre leçon s'appuyait-elle sur le concret ?**

- Aviez-vous du matériel, de la documentation ; avez-vous fait appel au concret, au réel, au monde familier de l'enfant ?
- Avez-vous utilisé convenablement ces matériaux ? N'en avez-vous pas été l'esclave, en raison de leur grand nombre ? Avez-vous su bien choisir ?
- Êtes-vous sorti assez tôt du concret pour mettre en œuvre l'intelligence ?
- En un mot, conscient des moyens et des possibilités des enfants, avez-vous évité les défauts courants des débutants : le verbalisme, le dogmatisme, le formalisme, l'enseignement livresque ?

— **Votre leçon était-elle active ?**

- Était-elle bien centrée sur un intérêt réel des enfants ?
- Leur activité sensorielle a-t-elle été rationnellement sollicitée ?
- Leur activité intellectuelle a-t-elle été largement provoquée ?
- Chaque enfant, personnellement, a-t-il acquis non seulement des connaissances, mais de nouveaux moyens de connaissance ?
- En un mot, avez-vous évité l'exposé ex cathedra, le brillant discours, le spectacle théâtral ?

— **Votre leçon était-elle pratique ?**

- Était-elle construite de telle manière qu'elle sensibilise les enfants aux données du réel, orientée vers une adaptation de l'enfant aux différents milieux ?
- A-t-elle procuré directement à l'enfant — ou par le biais de la connaissance — un moyen d'agir sur les choses ?
- L'a-t-elle aidé à se situer dans le temps ou dans l'espace, dans son monde, afin de lui permettre, le moment venu, de se réaliser pleinement, de se « conquérir » ?

L'éducateur est à la fois architecte et maçon. Votre leçon est une construction destinée aux autres : sera-t-elle adaptée à leurs moyens, à leurs besoins, à leurs exigences ? Vous vous êtes efforcé de bien maçonner, mais peut-on entrer dans votre maison, et y vivre, et s'y plaire ?

IV - CONCLUSION

Les réalisations opérées sur le plan local, la collaboration étroite entre les professeurs et les maîtres d'application ont permis l'élaboration d'une méthode de travail très sûre dans laquelle s'insère tout naturellement la pratique d'une critique constructive. La définition précise des critères au nom desquels s'organise cette critique permet sans difficulté à l'élève-maître de juger son propre travail et d'accomplir les progrès souhaités. Il conviendra, dès les premiers stages, d'attirer son attention sur ce fait afin de l'aider à conquérir la maîtrise dans les meilleures conditions possibles.

Bulletin de Stage

Nom de l'Elève-Maitre :

| | |
|---------------|-----|
| Note proposée | /20 |
|---------------|-----|

Ecole : _____ Stage du _____ au _____

Nom du Maître : _____ Cours : _____

ABSENCES : _____ RÉTARDS : _____

NOTATION

| - | O | + | ++ |
|---|---|---|----|
|---|---|---|----|

1. COMPORTEMENT DE L'ELEVE-MAITRE

- a) Caractère
- b) Tenue
- c) Ponctualité
- d) Rapports avec le maître
- e) Rapports avec les élèves

2. CAHIER DE STAGE

- A. Tenue
- B. Observations et réflexions personnelles sur
 - a) Les Instructions Officielles
 - b) Les Méthodes et les Procédés d'Enseignement
 - c) Les Enfants
- C. Valeur :

3. LEÇONS

- A. La Préparation
 - a) A-t-il, au cours du stage, vraiment réfléchi, et prévu la matière des leçons et la manière d'enseigner ?
 - b) A-t-il bien dégagé l'essentiel, fixé l'objet et les limites de chaque leçon ?
 - c) A-t-il bien préparé la documentation, le matériel, les tableaux, etc... comme il convient ?
- B. La Méthode
 - a) Rappel des notions acquises (interrogation) quand il y a lieu ?
 - b) Part accordée à l'observation des faits, à l'activité des enfants ?
 - c) Contacts avec la Classe
 - Attitude de l'Elève-Maitre
 - Réactions des Elèves (discipline)
 - d) Exercices de fixation, et contrôle des résultats
- C. Le langage de l'Elève-Maitre
 - Correction
 - Vocabulaire
 - Débit
 - Voix
 - La précision et la correction sont-elles exigées des élèves

4. DEVOIRS D'APPLICATION

(apprécier le niveau, la variété, l'originalité, l'appel à l'intelligence).....

5. CORRECTION DES TRAVAUX

(efficacité, régularité, valeur et soin des annotations)

6. APPRECIATIONS

- sur : — l'Education Physique
- le Dessin
- le Chant
- la Lecture à haute voix
- l'écriture au tableau noir

7. OBSERVATIONS :

TOTAUX ..

L'Instituteur :

III

LE BULLETIN DE STAGE DES ELEVES-MAITRES

QUELQUES REMARQUES :

Le nouveau BULLETIN DE STAGE destiné à recueillir les appréciations des maîtres d'application sur les élèves-maîtres qui leur sont confiés, a été mis en service à la rentrée scolaire de 1957.

L'attention des maîtres est attirée sur le fait que malgré son aspect apparemment schématique et rigide, malgré l'exploitation mécanique qui peut en être faite, ce formulaire présente un certain nombre d'avantages qu'il convient de souligner :

— Le dépouillement des rapports de stage adressés au Directeur de l'E.N. constituait un travail considérable qui se serait encore accru dans les années à venir en raison de l'augmentation du nombre des élèves de Formation professionnelle ; désormais, grâce à la conception du libellé et de l'échelle de notation qui l'accompagne, un simple coup d'œil suffira pour déceler le degré et la nature des insuffisances des stagiaires.

— Le maître d'application perdra moins de temps à la rédaction du rapport de stage et pourra signaler d'une manière instantanément visible, dépouillée de toute recherche de style, les points faibles des élèves-maîtres.

— Comme il est tout à fait indiqué de renseigner les élèves-maîtres sur ce qu'on attend d'eux, de façon à rendre leurs stages aussi efficaces que possible, le texte du BULLETIN constituera un excellent programme d'initiation.

— Ce libellé, dans la partie LEÇONS (§ 3) — Préparation et Méthode —, renvoie à la FICHE-TYPE publiée page 48 de ce recueil ; l'élève-maître, à qui l'on inculque dans les cours théoriques certains principes en vue de préparer et de conduire ses leçons, se voit tout naturellement juger sur le plan pratique en fonction de ces mêmes principes.

— Enfin, la note chiffrée attribuée en fin de stage prend beaucoup d'importance du fait qu'elle intervient dans les résultats du C.F.E.N. ; il convient donc qu'elle soit attribuée équitablement ; la diversité des stages, le grand nombre des élèves, et celui des maîtres d'application, rendent malaisé le classement des stagiaires ; c'est pourquoi nous avons éprouvé le besoin de fournir des références suffisamment précises pour que l'appréciation soit exprimée d'une manière quasi mathématique, et nous évite, après coup, une péréquation délicate et contestable.

UTILISATION DU BULLETIN :

En face de chaque élément d'appréciation (sauf 1. a) le maître d'application formulera simplement son avis en grossissant à l'encre rouge — 2 à 3 millimètres de diamètre — le point correspondant dans l'une ou l'autre colonne du cadre intitulé NOTATION en tenant compte des directives données plus loin.

Si telle activité de l'élève-maître lui paraît être de mauvaise qualité, le point à élargir se trouve dans la colonne — ; si elle est de valeur moyenne, dans la colonne 0 ; si elle est bonne, dans la colonne + ; si elle est parfaite, dans la colonne ++ ; ces jugements étant relatifs, bien entendu, puisqu'il s'agit d'estimer le travail fourni par des apprentis, des débutants ; ils pourront cependant être nuancés, comme on le verra ci-dessous.

Le tableau suivant montre comment il faut concevoir l'utilisation du cadre de notation : nous avons choisi l'exemple d'un élève-maître de tenue parfaite, de ponctualité douteuse, qui entretient avec le maître d'application des rapports fort convenables, mais qui ne réussit pas à gagner la confiance des enfants :

| I. COMPORTEMENT DE L'ELEVE-MAITRE : | NOTATION | | | |
|--|----------|---|---|----|
| | — | 0 | + | ++ |
| a) Caractère : <i>un peu fermé</i> | — | 0 | + | ++ |
| b) Tenue | : | • | : | • |
| c) Ponctualité | : | • | : | • |
| d) Rapports avec le maître | • | : | • | : |
| e) Rapports avec les élèves | • | : | • | : |

On voit ainsi combien il sera facile au lecteur de ce bulletin de se faire une opinion sur la valeur pédagogique du stagiaire, et, le cas échéant, de comparer les graphiques des stages successifs pour en déduire les conseils à donner, supposer les chances de perfectionnement, et orienter dans le sens convenable.

Il importe néanmoins de convenir dès maintenant de la signification relative de chacune des quatre colonnes considérées ; le répertoire qui suit aidera les maîtres à traduire leur appréciation sans trop d'embarras.

Reprendons le détail du texte :

- Nom de l'élève-maître : nom et prénoms à placer dans le cadre prévu.
- Ecole où le stage a lieu. — Stage du..... au..... : dates limites incluses.
- Nom du maître qui reçoit le stagiaire. — Cours : préparatoire, élémentaire, moyen I ou II, etc...
- Absences et retards, excusables ou non : une explication sous renvoi (p. ex. : (1)) dans le § 7 — OBSERVATIONS — apportera, le cas échéant, les justifications nécessaires : maladie, accident, etc...

I. COMPORTEMENT DE L'ELEVE-MAITRE :

- a) Caractère : à ne pas noter dans le cadre NOTATION ; indiquer seulement à la suite de ce mot, le ou les traits dominants du caractère de l'élève-maître : franc, ouvert, taciturne, apathique, lent, dynamique, gai, etc...
- b) Tenue : il importe de juger ici la mise et la tenue habituelle ; des vêtements soignés n'excuseraient pas les excentricités du comportement en société :
 - Mise négligée, malpropre, tenue indigne d'un éducateur : — ;
 - Tenue correcte sans souci de recherche propre à donner bonne opinion de la profession enseignante : 0 ;
 - Mise soignée, bonne tenue : + ;
 - Mise recherchée, tenue impeccable digne d'un éducateur : ++.

c) **Ponctualité :**

- Retards et absences habituels, inexplicables, difficilement excusables : — ;
- Ponctualité à la limite de ce qu'on peut tolérer : 0 ;
- Régularité ; travail effectué dans les délais : + ;
- Tâche totalement accomplie, avec entrain, souci de bien faire : ++.

d) **Rapports avec le maître :**

- Froideur, incorrections, suffisance, rejet des conseils : — ;
- Indifférence, sans manque de respect : 0 ;
- Politesse de circonstance, rapports normaux : + ;
- Rapports déférants, confiants, fructueux, durables si possible : ++.

c) **Rapport avec les élèves :**

- Châtiments corporels, froideur, hostilité, manque d'enthousiasme : — ;
- Comportement banal, sans souci de comprendre l'enfance : 0 ;
- Tentatives pour obtenir l'adhésion des élèves : + ;
- Adhésion totale des enfants, attitude habile, connaissance de la psychologie infantile, maîtrise dans la direction de la classe: ++.

2. CAHIER DE STAGE :

Revoir la note publiée ci-dessus à ce sujet. La tenue de ce cahier doit être autre chose qu'un exercice formel ; l'élève doit se constituer personnellement un instrument de travail.

A) **TENUE :**

- Négligée; manque de soin dans l'écriture et la présentation ; documentation inutilisable par la suite : — ;
- Tenue correcte, présentation satisfaisante, mais travail superficiel, peu exploitable : 0 ;
- Bon travail recherches intéressantes en vue de la profession : + ;
- Très bon travail, présentation parfaite, claire : ++.

B) **OBSERVATIONS ET REFLEXIONS PERSONNELLES SUR**

a) **Les Instructions Officielles :**

- Copie insuffisante, manque de travail personnel : — ;
- Prise de conscience des problèmes d'ordre pédagogique: 0 ;
- Observations et réflexions personnelles : + ;
- Manifestation d'un sens pédagogique affirmé : ++.

b) **Les Méthodes et les Procédés d'enseignement :**

- Observations superficielles : — ;
- Prise de conscience des moyens pédagogiques : 0 ;
- Liaison entre la théorie et la pratique bien comprise : + ;
- Sûreté dans l'observation, justification aisée de la méthode à suivre, exposé intelligent des procédés et des techniques : + +.

c) **Les enfants :**

- Incompréhension de la mentalité et de la nature infantiles : — ;
- Pressent la réalité enfantine mais en voit mal les aspects : 0 ;
- Habile à discerner le comportement scolaire des enfants : + ;
- Très documenté sur les aspects de la psychologie enfantine : ++.

C) **VALEUR :**

- Document sans intérêt : — ;
- Peut servir, mais insuffisant : 0 ;
- De bonnes choses, indices d'une grande et bonne volonté : + ;
- Outil véritable : ++.

3. **LEÇONS:**

A) **LA PREPARATION :**

a) **Réflexions :**

- Préparation superficielle, hâtive, inexploitable : — ;
- Préparation formelle : travaillée, mais inefficace : 0 ;
- A fait preuve de réflexion : + ;
- Maîtrise pédagogique, préparation rationnelle : ++.

b) **Souci de l'essentiel, de l'objet, des limites de la leçon :**

- Ne se soucie pas de l'essentiel ; enlisé, débordé : — ;
- La mise en œuvre ne répond pas à une préparation pourtant acceptable : 0 ;
- La mise en œuvre est bonne : + ;
- La mise en œuvre est efficace : ++.

c) **Documentation, préparation du matériel :**

- Rien n'est prévu, rien n'est préparé, ou très peu ; leçons abstraites : — ;
- De bonnes intentions, mais des oubliés et une exploitation maladroite du matériel : 0 ;
- S'est soucié d'une mise en œuvre active, concrète et pratique des leçons : + ;
- Exploitation parfaite du matériel prévu et préparé : ++.

B) **LA METHODE :**

a) **Rappel des notions acquises :**

- Interrogations non prévues ou très mal conduites : — ;
- Rappels prévus, interrogations effectives, mais maladroits : 0,
- Conduite convenable des interrogations : + ;
- Exploitation intelligente de l'interrogation comprise comme un moyen pédagogique efficace : ++.

b) **Observations des faits, activité des enfants :**

- Dogmatisme, verbalisme, enseignement formel : — ;
- Participation des élèves sollicitée, observation véritable des faits, mais résultats peu probants : 0 ;
- Concours effectif des élèves ; souci de développer le sens de l'observation fructueuse : + ;
- Participation intelligente des élèves selon l'esprit des méthodes actives d'éducation : ++

c) **Contacts avec la classe :**

— Attitude de l'élève-maître :

- Ennui, indifférence, manque de conscience évident, gaucherie : — ;
- Souci de bien faire et d'intéresser, mais des maladresses : 0 ;
- Attitude magistrale, autorité affirmée, tient sa classe en main : + ;
- Autorité naturelle par descendant personnel, aisance, maîtrise : ++.

— Réaction des élèves (discipline) :

- Elèves passifs, ou dissipés, bruyants, indifférents ; difficultés pour assurer une discipline convenable : — ;
- Classe apparemment disciplinée, élèves dociles mais non-intéressés : 0 ;
- Elèves intéressés et travailleurs, mais encore dans un climat de contrainte : + ;
- Adhésion franche et enthousiaste des enfants, discipline de bon aloi ; atmosphère de confiance et de travail : ++.

d) **Exercices de fixation et contrôle des résultats :**

- Les choses enseignées ne sont pas exploitées et sombrent dans l'oubli : — ;
- Exercices de fixation et contrôle des résultats entrevus, mais de valeur discutable : 0 ;
- Exercices et contrôles sont régulièrement menés, mais enseignement à court terme : + ;
- Les leçons sont riches d'acquisitions durables : ++.

C) LE LANGAGE DE L'ELEVE-MAITRE :

— **Correction :**

- Fautes, provincialismes, barbarismes, solécismes : — ;
- Langage quotidien sans préoccupation d'enseignement : 0 ;
- Un effort pour soigner l'expression : + ;
- Modèle de correction grammaticale : ++.

— **Vocabulaire :**

- Indigence, fautes de langage : — ;
- Langage habituel : 0 ;
- Vocabulaire choisi, bien adapté à l'enseignement : + ;
- Vocabulaire précis, abondant, riche de sens, bien compris des enfants : ++.

— **Débit :**

- Trop lent ; trop rapide ; langage difficilement intelligible : — ;
- Habituel, non adapté à l'enseignement 0 ;
- Souci d'être compris : + ;
- Juste, adapté aux exigences du milieu et de la classe : ++.

— **La précision et la correction sont-elles exigées des élèves ?**

- Le stagiaire ne s'en soucie pas : — ;
- S'en soucie mais s'y consacre peu : 0 ;
- En fait une activité pédagogique : + ;
- Ses rectifications améliorent très sensiblement le langage des enfants : ++.

- 4. DEVOIRS D'APPLICATION :

- Donnés à la légère, mal adaptés, mal exploités, sans souci pédagogique : — ;
- Dans la ligne pédagogique, mais maladroits : 0 ;
- Exercices convenables : + ;
- Les devoirs font partie intégrante de la méthode pédagogique : ++.

- 5. CORRECTION DES TRAVAUX :

- Superficielle, hâtive, négligée, insuffisante : — ;
- Travail accompli régulièrement, mais peu efficace : 0 ;
- Travail sérieux, quoique routinier : + ;
- Correction efficace, comprise dans une méthode de travail rationnelle : ++.

- 6. APPRECIATIONS SUR :

— L'Education Physique, le Dessin, le Chant, la Lecture à haute voix, l'Ecriture au tableau noir :

- Insuffisance, inaptitude, défauts majeurs : — ;
- Possibilités moyennes : 0 ;
- Des efforts, de l'application, des réussites : + ;
- De l'aisance, de la maîtrise, des résultats indiscutables : ++.

- 7. OBSERVATIONS :

Le Maître d'application portera, dans ce paragraphe, tout ce qui lui paraîtra de nature à justifier son appréciation sur certains points ; il pourra faire état de certaines difficultés inhérentes à la classe, au milieu, aux circonstances ; il pourra, s'il le désire, formuler un avis lapidaire sur le stagiaire, le mettre en garde contre certaines insuffisances, le louer pour sa conscience et son dévouement, etc... Toutefois, l'utilisation de ce paragraphe reste facultative. Elle ne s'imposerait que dans le cas d'absences et de retards, ou si une situation tout à fait particulière la nécessitait.

LA NOTE DE STAGE.

La note de stage figure au procès-verbal de l'examen du C.F.E.N. Elle est donc obligatoire ; il va de soi qu'elle ne saurait constituer une fin : le stagiaire ne travaille pas pour une note, mais pour apprendre son métier futur ; l'expérience montre que les maîtres d'application ont l'habitude de juger très sainement les candidats, et de les classer avec une heureuse précision ; nous pouvons donc nous fier à leur jugement. Si pourtant, nous avons éprouvé le besoin de définir mécaniquement une note dont l'établissement mathématique peut prêter à rire, c'est pour rassurer pleinement les élèves-maîtres quant à notre souci d'objectivité et d'impartialité ; pour leur montrer aussi que cette note est bien la résultante de divers facteurs, sur lesquels il est facile d'agir, le cas échéant, pour améliorer les résultats obtenus.

L'établissement de cette note demande quelques calculs simples : nous avons convenu de donner une valeur différente à chaque signe : — = 1, 0 = 2, + = 3 et ++ = 4 ; ainsi, 10 points de la colonne — valent 10, ils valent 20 dans la colonne 0, 30 dans la colonne + et 40 dans la colonne ++.

Comme il y a 29 éléments d'appréciation, le plus petit nombre obtenu, si les 29 points se situent dans la colonne —, est 29 ; le plus grand nombre peut être 116 (4×29) si les 29 points se situent tous dans la colonne ++. Dans la pratique, ce nombre variera entre 29 et 116, car il est peu concevable qu'un stagiaire soit tout à fait insuffisant, ou parfait.

Comment procéder pour obtenir la note de stage ? Nous donnons un exemple illustré ci-contre : le maître d'application a bien marqué, élargi, grossi à souhait, dans le cadre de NOTATION les points correspondant d'une part à l'élément d'appréciation (par ex. 1. b) Tenue) et d'autre part à la colonne des valeurs (par ex. la colonne + dans le croquis ci-contre ; nous rappelons qu'on ne note pas le caractère). Il a ainsi, progressivement, marqué, grossi — à l'encre rouge — 29 points répartis dans les quatre colonnes selon la valeur relative des résultats constatés.

Il additionne alors au bas de chacune des colonnes, les points correspondant à —, 0, +, et ++ ; dans l'exemple que nous avons choisi, il obtient : 2 —, 7 0, 16 + et 4 ++ ; il s'assure que la somme de ces points donne bien 29, pour éliminer toute source d'erreur.

$$\text{Puis il se reporte à la convention : } 2 - = 2, \quad 70 = 2 \times 7 = 14, \\ 16 + 3 \times 16 = 48. \quad 4 ++ = 4 \times 4 = 16.$$

Le nombre conventionnel total obtenu est : $2 + 14 + 48 + 16 = 80$.

Le barème ci-après lui offre instantanément la correspondance entre le nombre conventionnel et la note à inscrire dans la partie supérieure gauche du BULLETIN (Note proposée) ; dans le cas considéré, le stagiaire dont l'échelle de notation correspondrait au tableau ci-contre obtiendrait, pour le nombre conventionnel de 80, la note 11.

Nous rappelons que les élèves-maîtres en stage sont justiciables de la grille de notation départementale : comme leurs collègues de Formation Professionnelle 2^e année en suppléance dirigée, ils voient leur travail jugé de la façon suivante :

Passable : 10; Assez Bon : 11 et 11½, Bon : 12 et 12½, Très bon : 13 et 14, Excellent : 15.

Mais il faut se dire que la note attribuée ne prétend pas à autre chose qu'à apporter un élément dans le calcul de la moyenne générale des élèves. Ce qui compte, c'est l'effort, le désir de bien faire, la prise de conscience des responsabilités. Un stage apparemment moyen peut être riche d'enseignements s'il a confirmé l'élève-maître dans son intention de se consacrer corps et âme au plus beau des métiers.

TOTAUX

(Voir Barème page suivante).

BARÈME DE NOTATION DES STAGES PÉDAGOGIQUES

| Nombre conventionnel | Note proposée | Nombre conventionnel | Note proposée |
|----------------------|---------------|----------------------|---------------|
| 29 | 6 | 77 - 78 | 10,75 |
| 30 - 31 | 6,25 | 79 - 80 | 11 |
| 32 | 6,50 | 81 - 82 | 11,25 |
| 33 - 34 | 6,75 | 83 - 84 | 11,50 |
| 35 - 36 | 7 | 85 - 86 | 11,75 |
| 37 - 38 | 7,25 | 87 - 89 | 12 |
| 39 | 7,50 | 90 - 91 | 12,25 |
| 40 - 41 | 7,75 | 92 - 94 | 12,50 |
| 42 - 44 | 8 | 95 - 96 | 12,75 |
| 45 - 47 | 8,25 | 97 - 98 | 13 |
| 48 - 51 | 8,50 | 99 - 100 | 13,25 |
| 52 - 54 | 8,75 | 101 - 103 | 13,50 |
| 55 - 58 | 9 | 104 - 105 | 13,75 |
| 59 - 61 | 9,25 | 106 - 108 | 14 |
| 62 - 65 | 9,50 | 109 - 110 | 14,25 |
| 66 - 68 | 9,75 | 111 - 112 | 14,50 |
| 69 - 72 | 10 | 113 - 114 | 14,75 |
| 72 - 74 | 10,25 | 115 - 116 | 15 |
| 75 - 76 | 10,50 | | |

BULLETIN DE VISITE

Nom de l'Elève-Maitre :

Nom du Professeur : _____

Note proposée :

Date : _____ Ecole : _____

Ecole :

Cours : _____

- / 20

LECON VUE :

I. : CRITIQUE DE LA LEÇON

(1)

1. - VALEUR de la PREPARATION de la LEÇON ?

2. - Valeur des moyens facilitant son utilisation ? (présentation, croquis, etc...) . . .
3. - L'aire de travail est-elle préparée et nettement limitée ? . . .
4. - Le matériel est-il prévu ? . . .

5 - Le PLAN, l'OBJET et les LIMITES de la LECON sont-ils bien définis et respectés?

6. - Le plan est-il équilibré ?
7. - L'horaire et le minutage sont-ils respectés ?
8. - Chaque partie est-elle nettement caractérisée ?

2 - VALEUR du CHOIX des EXERCICES, de leur ADAPTATION à la CLASSE ?

10. - Les déplacements et formations sont-ils adaptés à la classe, aux exercices choisis ?
 11. - Les exercices sont-ils suffisamment connus pour être réalisés sous forme foncière ou quantitative ?
 12. - L'étude ou l'apprentissage des exercices sont-ils basés sur des éléments bien acquis ?
 13. - Effort de recherche dans le choix des exercices et des procédés ?
 14. - L'utilisation des aires de travail et du matériel est-elle suffisante et rationnelle ?
 15. - Apport ou initiative personnelle ?

16. - VALEUR de l'ELEVE-MAITRE ? Son COMPORTEMENT ? Son ACTION PERSONNELLE ?

17. - Sa tenue vestimentaire est-elle convenable ?
 18. - A-t-il su se placer ou se déplacer correctement aux différents moments de la séance ?
 19. - Son attitude : ses gestes sont-ils communicatifs ?
 20. - Les démonstrations sont-elles faites ?
 21. - Les démonstrations sont-elles suffisantes ?
 22. - Les démonstrations sont-elles faites dans de bonnes conditions ? (distance - orientation)
 23. - Valeur des termes, explications, procédés, croquis utilisés ?
 24. - Sa voix est-elle suffisamment forte ?
 25. - Sa voix est-elle suffisamment nuancée ? Valeur du commandement ? (cadences, rythmes imposés)
 26. - Valeur de l'utilisation du sifflet ou de tout signal sonore ?
 27. - Le contrôle est-il bien mené et suffisant ?

28. - VALEUR DU TRAVAIL QUANTITATIF OU FONCIER REALISE ?

- 29.- Le dosage est-il convenable ? (Intensité, nombre de répétitions, etc.)
 30.- A-t-on su préserver la continuité de la séance ? (inutilités, longueurs, temps morts)
 31.- L'intensité de la séance est-elle progressive et soutenue jusqu'à la fin ?

32 - VALEUR du TRAVAIL QUALITATIF (d'APPRENTISSAGE ou d'ETUDE) ?

33. - Utilité de cette étude ? Opportunité de son application éventuelle ?
 34. - Y a-t-il eu un progrès suffisant dans la compréhension ou prise de conscience des exercices étudiés
 35. - La forme des exercices répond-elle aux buts recherchés ?

III. - CONCLUSION

(Valeur et efficacité de la leçon, adhésion et participation effective des enfants, qualités pédagogiques de l'Elève-Maitre, discipline de classe, etc.)

III. - OBSERVATIONS PARTICULIERES ET CONSEILS (au verso)

(1) Placer une + dans la case correspondante.

Familiarisez-vous avec la pratique de la classe

- I. L'unité de méthode dans l'école à plusieurs classes.
- II. Les travaux écrits. La tenue des cahiers.
- III. La correction des travaux écrits.

L'UNITE DE METHODE DANS L'ECOLE A PLUSIEURS CLASSES

La souplesse de notre système pédagogique en constitue une heureuse particularité. Elle s'explique par le fait que les textes organiques postulent la compétence totale du maître et, partant, lui accordent dans la conduite de son enseignement toute liberté compatible avec l'efficacité ; on en jugera par ces quelques extraits :

- Certains horaires ont un caractère indicatif et doivent être appliqués avec beaucoup de souplesse...
- Voici à titre indicatif une série de leçons...
- Le maître ne se croira pas tenu de traiter toutes les questions mentionnées ci-après...
- Nous ne préconisons aucune méthode (d'apprentissage de la lecture) : la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides...
- Le nouveau plan d'études ne manifeste de préférence pour aucune méthode d'écriture...
- L'ingéniosité des maîtres est appelée à se donner libre cours...

Cette frange de liberté qui entoure les programmes et les méthodes est hautement appréciée : elle atteste une opposition solide à tout dogmatisme pédagogique ; elle permet une exploitation rationnelle des découvertes de la psychologie, l'utilisation des ressources du milieu, elle encourage l'enseignement individuel, autorise les initiatives, et crée dans nos écoles une variété de climats génératrice d'émulation.

Résolument hostiles à toute contrainte dans ce domaine, les maîtres s'attachent à justifier la confiance qui leur est faite et sauvegardent — dans les limites autorisées — leur liberté d'action. A l'égard des enfants, l'instituteur entend demeurer le Maître, c'est-à-dire celui qui comprend, qui dirige, qui élève, et ne souffre pas qu'on conteste son autorité professionnelle. Il défend ainsi un droit cher, que légitime, par ailleurs, une longue tradition universitaire. Et c'est fort bien ainsi.

**

Dans cet ordre d'idées, le maître de classe unique, en dépit des difficultés qu'il rencontre, s'affirme pleinement et connaît des satisfactions plus complètes que ses collègues des écoles urbaines.. Son influence se manifeste plus longtemps, et d'une manière durable, elle se poursuit souvent au delà de la scolarité ; il a le privilège de suivre ses élèves durant de nombreuses années, de les former selon l'idéal qu'il s'est fixé, et de leur imprimer sa marque.

Dans les écoles importantes, le séjour plus court des élèves dans chaque classe réduit sensiblement cette influence magistrale ; le passage d'une section à l'autre entraîne bien souvent pour l'enfant, outre le changement de maître, des modifications dans la vie matérielle qui tiennent à des pratiques nouvelles, à une organisation différente du travail, à une présentation particulière des travaux, etc..., et qui prennent à ses yeux une importance considérable ; indifférent aux subtilités pédagogiques, il s'attache à ce qui compose son monde propre, à ce qui se situe au niveau de l'ardoise, du cahier, du cartable, du plumier, du tableau noir.

Et ce passage s'accompagne parfois d'appréhensions qui troublent profondément l'ordre de ce petit monde. Un rien : l'utilisation du cahier, la tenue du crayon, la place d'un trait, la disposition d'un devoir, la largeur d'une marge, la présentation d'un problème, devient dans les premières semaines de la rentrée source d'inquiétude et de désarroi ; certaines inadaptations scolaires n'ont d'autre cause que la rupture brutale avec un ensemble réconfortant d'habitudes.

De son côté, le maître qui accueille une promotion nouvelle doit sacrifier souvent une partie importante d'un temps précieux à son adaptation ; il suffit d'un détail, parfois pour jeter la confusion dans les esprits : telle couverture de couleur rouge qui désignait dans la classe précédente le cahier de compositions passe ici au cahier de devoirs journaliers et voilà qu'à la suite d'une erreur le drame éclate ; il faut tout dire, tout redire, tout montrer, tout contrôler ; alors qu'il y a tant à faire dans un autre ordre d'activités infiniment plus profitables.

Bien entendu, le problème prend une acuité plus grande encore quand le changement ne touche plus seulement à l'organisation matérielle, mais intéresse les principes mêmes de la méthode pédagogique. Or, pressé d'agir dans les meilleures conditions, il n'est pas de maître qui ne souhaite ardemment être débarrassé très tôt des conventions et du montage des habitudes d'ordre, de travail et de discipline qui incombent plus spécialement aux classes de début ; qui ne souhaite une collaboration étroite de tous ses collègues dans ce sens ; qui ne réclame certaines uniformisations ; qui ne demande, dans l'intérêt des élèves, la définition d'une unité de méthode.

L'institution de cette unité tend à créer dans l'école à plusieurs classes, l'atmosphère de la classe unique, à assurer la continuité de l'éducation, à fortifier les mécanismes et les connaissances. Loin d'attenter à la liberté professionnelle de l'instituteur, elle le soulage de tout ce qui alourdit l'enseignement, et le rend plus apte à accomplir sa mission.

C'est au Directeur qu'il appartient de la réaliser progressivement, avec l'aide de tous ses collègues, en proposant au Conseil des Maîtres l'étude des mesures qui s'imposent. Les quelques indications qui suivent permettront de jalonner les grandes lignes d'une doctrine commune.

I. — L'ENSEIGNEMENT

A. - LES MANUELS DES ELEVES.

Il semble souhaitable, dans l'intérêt des élèves, d'utiliser une collection complète de manuels dûs aux mêmes auteurs et allant du cours préparatoire à la classe terminale, notamment dans l'apprentissage de la lecture et l'enseignement de la grammaire. Car, si l'ouvrage est sérieux, les auteurs se sont fixé un but, et un plan pour y parvenir : la répartition de la matière à enseigner obéit à une progression rationnelle, et l'appareil pédagogique est étudié dans ce sens. (Cela est également vrai pour l'Histoire, la Géographie et le Calcul, mais le règlement qui fait une obligation de l'usage de ces livres n'est pas toujours suivi).

Il convient, naturellement, de faire appel à des collections très sérieuses, éprouvées, présentant toutes garanties du point de vue pédagogique. L'habitude qui s'est instaurée, dans de nombreuses classes, de doter les élèves de deux manuels de lecture (l'un de morceaux choisis, l'autre de lectures suivies) s'accorde également de ce souci d'unité : l'essentiel est de disposer d'un guide sûr et de points de référence.

On objectera que tous les élèves n'accomplissent pas nécessairement une scolarité complète dans le même établissement, que les manuels d'une collection sont parfois inégaux, qu'ils ne tiennent pas toujours compte des exigences du milieu — et du niveau de la classe — que les crédits disponibles ne permettent pas l'acquisition à point nommé d'une grande quantité de livres, que les maîtres ont leurs préférences et qu'ils ne doivent pas s'interdire d'utiliser, dès qu'il paraît, un ouvrage plus moderne, mieux adapté. Toutes ces raisons sont fort bonnes et certaines déterminantes.

Il n'en est pas moins indispensable de répondre aux exigences de la progression ; car les difficultés de déchiffrement et de compréhension, pour aller de la lecture courante à la lecture vraiment expressive, demandent à être soigneusement graduées ; il y a donc avantage à savoir, au début d'une année, d'où l'on part et où l'on va.

B. - LA GRAMMAIRE.

Certains maîtres pensent qu'il n'est pas nécessaire de doter les élèves d'un manuel de grammaire (pourtant prescrit par le règlement, D. 29.1.1890) ; il est fort souhaitable, cependant, qu'on s'inspire d'un bon ouvrage, de préférence moderne, qui fasse à l'analyse intelligente et aux groupes de mots une part importante.

En ce qui concerne le programme, il convient de se reporter au Supplément Pédagogique du Bulletin Départemental n° 3, d'avril 1948 (Notions grammaticales dont la connaissance est exigible dans les examens de l'enseignement du 1^{er} Degré).

Mais la mise en œuvre des exercices écrits exigera certaines uniformisations : du langage (p. ex. utilisation des termes « complète », « se rapporte », « modifie », etc.), de la présentation des analyses écrites (abréviations, signes conventionnels ou non), et particulièrement des analyses de phrases (le cadre, qui met bien en relief les différentes propositions semble préférable aux signes conventionnels et aux abréviations).

C. - LANGUE FRANÇAISE.

La langue française s'enseigne à longueur de scolarité : les fautes doivent être reprises en toutes circonstances, à tout moment ; on veille, surtout, à faire disparaître les provincialismes (« Maman, elle va au dentiste », p. ex.). Quand on a intérêt à ne pas alourdir un exposé, à ne pas revenir sur une réponse, à ne pas interrompre un élève, il est bon de noter la faute commise pour l'étudier plus tard, à l'occasion de leçons spéciales de vocabulaire ou d'élocution selon le cas.

On exige des phrases complètes dans les réponses des élèves, en s'efforçant de poser les questions de telle manière que la réponse ne soit pas donnée mécaniquement par une simple répétition.

D. - LECTURE.

Les maîtres s'efforceront de mettre fin le plus rapidement possible au déchiffrement au doigt ; l'usage de la bande de papier sera également limité de façon que l'élève prenne rapidement une vue globale du groupe de souffle en vue d'une lecture courante.

La lecture collective sera déconseillée : elle entretient le ton scolaire, la syllabation, et fait illusion sur le niveau réel de la classe.

Selon les écoles, les élèves interrogés liront assis ou debout, livre à plat sur la table ou livre incliné.

E. - REDACTION.

Il convient d'uniformiser la présentation des travaux et des annotations (un code peut être établi) ; de s'entendre sur la conception des corrections individuelles (orthographe en marge et

style à la suite du devoir, par ex.) ; d'établir progressivement la liste des fautes caractéristiques de grammaire, de langue, de style, de façon à y remédier à tous les niveaux ; de communiquer au maître suivant, la liste des sujets imposés qui ont été proposés aux élèves, en cours d'année.

On s'entendra également sur la mise en œuvre du texte libre : conception, temps consacré, fréquence, correction ; sur la rédaction du journal scolaire, du « cahier d'honneur » (meilleurs textes), du « cahier d'équipe », du « livre de vie » ou « journal de bord ».

F. - ECRITURE.

Utiliser la même méthode d'écriture dans toutes les classes : mêmes tracés des lettres, mêmes proportions, même technique, mêmes intervalles, etc... Cette recommandation est valable pour l'écriture anglaise et pour l'écriture script (malgré la suppression de leçons systématiques d'écriture dans les grandes classes, les caractères script ont toujours leur utilité en cartographie, en dessin, en croquis coté, en sciences, etc... ; il est bon qu'on l'enseigne — lors des leçons de dessin, p. ex., d'une manière orthodoxe, de façon à éviter la fantaisie, car les élèves ont tendance à se créer une écriture à eux).

Surveiller l'écriture dans tous les travaux ; la note attribuée à un exercice pourra être diminuée pour manque de soin.

Exemples : Anglaise dans toutes les classes à l'exception du cours préparatoire qui pratique le script jusqu'aux vacances de Pâques. Les lettres t et d ont deux corps, toutes les autres lettres (majuscules et boucles) : 3 corps. Utilisation de l'écriture script : dates, leçons (écrites dans la marge et soulignées), devoirs (dictée, calcul, problème, écriture, vocabulaire, grammaire, etc... au milieu de la page) ; toutefois, si l'exercice ou le devoir fait suite à la leçon mentionnée au cahier, il est inutile de répéter la nature du devoir.

G. - ORTHOGRAPHIE.

Uniformiser la manière d'annoter et d'apprécier les fautes, exiger des corrections complètes (de préférence après le travail initial plutôt qu'en marge) ; exiger les accents et la ponctuation ; surveiller l'orthographe dans tous les travaux.

Exemple de code de correction (orthographe et rédaction) :

— Encre rouge pour les élèves, encre verte pour le maître. — Faute d'orthographe : 2 traits sous la faute, y compris faute d'accentuation.

— Mot mal venu (à changer) : impropiété, incorrection, lourdeur de style, mal dit, y compris les signes de ponctuation : 1 trait. — En cas de répétition : ajouter sous ce trait : 1, 2, 3...

Ex. : Les ouvriers font du mortier pour faire...

1

2

— Mot ou groupe de mots oubliés (à ajouter) : +.

Les fautes constatées par l'élève au cours de la correction en commun sont rectifiées immédiatement. Le mot mal orthographié est corrigé à l'encre rouge et au-dessus, très proprement ; et toute correction dans la dictée entraîne, en fin de texte et en rouge un rappel du groupe dans lequel se situe le mot corrigé (article et nom ? article, adjetif et nom ; verbe et son sujet), car la correction doit faire apparaître les liaisons causales.

Etablir une correspondance entre les difficultés et les sons-types (ex. : « ai » comme dans « balai », « il a voulu frapper » comme « il a voulu finir », etc...).

Eventuellement, définir la conception du Carnet d'Orthographe, le numérotage des règles, leur classement, etc...

H. - DICTION.

Eviter de faire apprendre les mêmes textes dans plusieurs cours consécutifs. Etablir et confronter les listes dès la rentrée ; communiquer au maître du cours suivant la liste des textes étudiés en cours d'année. Les élèves de cours parallèles apprennent les mêmes textes dans la même année scolaire. Même remarque pour les chants.

Prévoir une répétition méthodique des textes étudiés antérieurement, même dans les classes inférieures.

I. - CALCUL.

Respecter dès les petites classes les règles d'écriture normalisée des nombres et des unités. Définir la technique et le langage des opérations (Instructions officielles) ; uniformiser la présentation des opérations (disposition des chiffres, place des retenues, p. ex.) ; généraliser l'usage de la règle pour le tracé des traits.

A propos de la mise au net des problèmes : adopter les mêmes annotations, le même barème de notation, définir les règles de présentation d'une solution : place du croquis, du graphique, du raisonnement, des opérations ; faire indiquer nettement la REPONSE.

Dans les écoles qui utilisent les fichiers d'enseignement individuel, définir un mode d'emploi selon l'âge des élèves.

Voir, p. 150, l'entraînement raisonné à la pratique du calcul.

J. - HISTOIRE.

La liste des dates à connaître a été fixée. Il convient de les réviser souvent.

K - GEOGRAPHIE.

Définir la conception des résumés et des croquis (faire une part importante aux schémas, aux graphiques, aux croquis cartographiques). En cas d'utilisation de cahiers de cartographie, de tampons en caoutchouc, de cahiers-monographies, choisir les mêmes marques, les mêmes auteurs, les mêmes méthodes.

Exemple : Légende pour les cartes. Eau: bleu ; Roche dure : marron ; Roche crayeuse : blanc ; Sable : jaune pâle ponctué de blanc ; Région de culture : jaune ; Région boisée : vert ; Houille : noir ; Autres gisements : hachures. Utiliser l'écriture script ; noms des villes écrits horizontalement et soulignés en rouge ; noms des rivières écrits à l'encre violette en suivant le cours. Cols : marqués par deux traits parallèles à l'encre violette dans le sens du passage du col ; principaux sommets : écrits et encadrés en violet.

L. - SCIENCES.

L'observation du temps : utiliser les mêmes signes conventionnels, les mêmes façons d'opérer, les mêmes tableaux récapitulatifs.

Définir l'utilisation d'un cahier d'observation, de recherches personnelles, d'enquêtes, etc... ; d'un cahier de résumés et de croquis.

M. - LES CAHIERS.

Fixer le nombre des cahiers selon les cours et leur organisation : cahiers obligatoires dès l'entrée au C.P. : cahiers journalier et mensuel. Le cahier de roulement : présentation. Les cahiers spéciaux, selon les cours et les besoins : comment les concevoir ?

Harmoniser la présentation des exercices.

- Les renseignements à porter sur la 1^{re} page : nom, prénom, date de naissance de l'élève, cours suivi, nom du maître.
- L'ornementation de la 1^{re} page.
- La protection des cahiers : papier ou couvertures dites « protège-cahiers ». La couleur des couvertures selon l'usage.
- Séparation des journées : traits ? frises ? Importance.
- Séparation des devoirs : traits ? frises ? Longueurs ? Distance à partir de la marge ?
- La date en entier (dès que c'est possible, au C.P.), les titres, emploi de l'écriture script; disposition des sujets de devoirs, des énoncés ; mise en relief des notions appliquées (en titre, ou encadrées, ou encre de couleur différente, etc...).
- Uniformiser les annotations : appréciations ou notes chiffrées ?

De quoi munir les élèves ? Carnet d'orthographe, carnet de règles de grammaire, de vocabulaire, de recherches personnelles ? Etc...

N. - RADIO - TELEVISION.

Définir l'organisation et la discipline d'écoute : préparation de l'émission, travail consécutif.

O. - FETES SCOLAIRES.

Participation des classes, choix des programmes, renouvellement des formules, fixation des tâches, gestion des fonds.

P. - CLASSES-EXPLORATIONS, SPECTACLES, VISITES ORGANISEES.

Plaquer un travail sur ces activités : le fixer grâce à un questionnaire-guide préalable ; après la sortie, compte rendu, texte libre, rédaction, etc...

Q. - ETUDES SURVEILLEES.

Respect du règlement, organisation intérieure; rôle exact du surveillant d'étude.

R. - LE DOSSIER SCOLAIRE DES ELEVES — C.M. du 24-3-1962.

Manière de remplir les différentes rubriques.

S. - BIBLIOTHEQUE SCOLAIRE. CONTROLE DES LECTURES.

Etablir le règlement de la bibliothèque: régime des prêts, de la cotisation coopérative, des sanctions en cas de détérioration des livres.

Fixer, en le graduant selon les cours, le travail de contrôle des lectures personnelles : résumés oraux ou écrits, comptes rendus, relevés de passages caractéristiques, etc... Le cahier de lecture personnelle dans les grandes classes. (V. Supplément Pédagogique décembre-janvier et février 1957).

II. — LA DISCIPLINE INTERIEURE

A. - L'ESPRIT DE LA DISCIPLINE.

La coopération scolaire (organisation à définir, tenue des registres, activités, ressources, buts poursuivis, fréquence des assemblées, etc...). La « caisse de solidarité » ou « masse » (constitution d'une caisse dès le début de l'année, en prévision des collectes, des séances de cinéma, des spectacles pour élèves, des dégâts commis dans les locaux, etc...):

L'établissement du règlement intérieur avec la participation des élèves (self-government) en s'inspirant du règlement-modèle.

B. - SANCTIONS ET RECOMPENSES.

En fonction du règlement intérieur établi en collaboration avec les élèves, fixer la nature des récompenses et des sanctions intelligentes. Conduite à tenir en face de devoir non-fait, mal exécuté, de leçon non-sue, d'acte caractérisé d'indiscipline, etc...

La remise des carnets de notes, ou carnets de correspondance, avec les familles: le rôle du Directeur.

C. - LA SURVEILLANCE.

Fixer les interdictions, les horaires d'ouverture des locaux; définir les règles de surveillance aux heures d'entrée, de sortie, pendant les récréations, dans les escaliers, aux issues ; le passage aux W.C. ; signaux d'entrée et de sortie, formation des classes à l'entrée et à la sortie.

Contrôle de la propreté corporelle, de la tenue des cartables et des outils d'élcolier (le cadre des ardoises, p. ex.) ; modalités, fréquence.

Pendant les exercices scolaires, les enfants doivent-ils se lever pour répondre ? pour lire ?

Le salut au maître.

Comment ramener une classe au calme ; la position convenable recommandée pour le maintien: assis, dos droit, mains sur la table, buste dégagé (éviter « bras croisés » ou « mains sur la tête »).

III. — L'ADMINISTRATION DE L'ECOLE

A. - LE PERSONNEL DE L'ECOLE.

Répartition des tâches: scolaires, post et péri-scolaires, U. S. E. P., études surveillées, etc... Répartition des classes. Désignation d'un directeur remplaçant, plan de suppléance, secteurs de surveillance.

B. - L'ADMINISTRATION.

La transmission rapide et efficace des notes de service et textes officiels: le « cahier de service ».

La tenue des registres réglementaires doit faire l'objet d'une mise au point dès les premières jours de l'année scolaire.

Le Cahier-Journal de préparation de classe a une grande importance et doit être tenu à jour d'une façon très précise : un maître absent ou malade doit le laisser dans sa classe de façon à permettre un remplacement éventuel sans solution de continuité dans les programmes.

LES TRAVAUX ECRITS — LA TENUE DES CAHIERS

I. — L'ASPECT REGLEMENTAIRE DE LA QUESTION

1^e — LE DECRET DU 29 JANVIER 1890 PREVOIT LE MATERIEL NECESSAIRE A LA REALISATION DES TRAVAUX ECRITS :

Section III. Matériel d'étude à usage individuel. Article 7. Dans les écoles primaires élémentaires, tout élève doit être muni, au minimum, des objets classiques ci-dessous énumérés: 1^e le cahier de devoirs mensuels prévu par l'article 15 du règlement organique du 18 janvier 1887; 2^e les objets de papeterie nécessaires pour qu'il puisse prendre part régulièrement à tous les exercices et devoirs écrits que comporte le programme de la classe; 3^e, en outre, dans le cours élémentaire: une ardoise, etc...; dans le cours moyen et dans le cours supérieur (ancienne législation): des cahiers pour les devoirs journaliers, etc...

2^e — LE CAHIER DE DEVOIRS MENSUELS EST OBLIGATOIRE DES L'ENTREE A L'ECOLE :

Arrêté organique du 18 janvier 1887: « Chaque élève, à son entrée à l'école, recevra un cahier spécial qu'il devra conserver pendant toute la durée de sa scolarité. Le premier devoir de chaque mois, dans chaque ordre d'études, sera fait sur ce cahier par l'élève, en classe et sans secours étranger, de telle sorte que l'ensemble de ces devoirs permette de suivre la série des exercices et d'apprécier les progrès de l'élève d'année en année. Ce cahier restera déposé à l'école. »

Conséquences: le cahier de devoirs mensuels est obligatoire dès le cours préparatoire; il suit l'élève de classe en classe; il reste à l'école à titre de justification de scolarité. Pour son utilisation dans les différentes classes, voir la circulaire du 14 mai 1962.

3^e — L'UTILISATION FACULTATIVE DU CAHIER « DE ROULEMENT » EST VIVEMENT RECOMMENDEE PAR LA CIRCULAIRE DU 13 JANVIER 1895 :

« Le cahier de roulement est un autre mode de constatation indiscutable de la bonne marche des études dans une école. C'est un cahier où chaque jour un élève différent inscrit les devoirs de la journée. Un coup d'œil sur ce cahier permet de voir si le programme est bien suivi, si les sujets de devoirs et de leçons s'enchaînent bien, et, en même temps, si les différents élèves sont à peu près, sinon de même force, du moins de force à suivre, chacun avec fruit, le cours fait pour tous. C'est en quelque sorte le journal de la classe fait par la classe elle-même, c'est le témoin des efforts du maître et de ceux des élèves, le livre où s'inscrivent en quelque sorte automatiquement, jour par jour, les résultats réels de l'application du programme, jugés, non d'après un élève choisi, mais d'après la classe tout entière. »

4^e — LES HORAIRES DEFINIS PAR L'ARRETE DU 23 NOVEMBRE 1956, ET LA CIRCULAIRE DU 29 DECEMBRE 1956 ORGANISENT LA MISE EN ŒUVRE DES TRAVAUX ECRITS (LES DEVOIRS) DEJA ENVISAGES PAR L'ARRETE DU 18 JANVIER 1887 QUI INDIQUAIT :

Article 19. — La correction des devoirs et la récitation des leçons ont lieu pendant les heures de classe auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons. Dans la règle, les devoirs sont corrigés, au tableau noir en même temps que se fait la visite des cahiers. Les rédactions sont corrigées par le maître en dehors de la classe.

La circulaire du 29 décembre 1956 précise, au sujet du cahier de devoirs journaliers:

Cahier de devoirs. Il est indispensable de réunir dans un même cahier — le cahier de devoirs du jour — les exercices écrits de la journée. Ce dernier, une fois terminé, sera communiqué aux familles, qui seront ainsi tenues au courant du travail de leur enfant, de ses progrès, de ses faiblesses

5^e — LA CIRCULAIRE DU 13 JANVIER 1895 INDIQUE QU'ON PEUT FAIRE DU CAHIER DE DEVOIRS MENSUELS UN CAHIER DE COMPOSITIONS AVEC APPRECIATIONS ET CLASSEMENT PERIODIQUE. CELLE DU 14 MAI 1962 REGLEMENTE CES COMPOSITIONS.

II. — EXERCICES ET DEVOIRS, ARDOISE ET CAHIERS

1^e — EXERCICES ET DEVOIRS.

Se reporter à la circulaire du 29.12.1956 : « Il convient de noter que le mot DEVOIR doit être entendu dans sa définition courante. LE DEVOIR se distingue de l'exercice en ce que, tandis que celui-ci permet de s'assurer sur le champ si une leçon a été comprise, celui-là permet, en outre, de mesurer l'acquis de l'élève et de contrôler ses qualités de réflexion, d'imagination et de jugement. Il exige de l'enfant un effort personnel et soutenu, une mise en forme et « au propre » utiles à sa formation, à celle de son esprit comme à celle de son caractère : il ne saurait être question de le priver des bénéfices qu'il peut en retirer. La longueur du devoir sera évidemment réglée selon le temps dont l'élève disposera pour le faire, recopie soignée comprise ».

2^e — POUR LES EXERCICES : L'ARDOISE OU LE BROUILLON.

L'ardoise a bien des inconvénients, mais la plupart des maîtres lui restent fidèles en raison des services qu'elle rend, surtout dans les petites classes ; elle est irremplaçable pour la mise en œuvre du procédé La Martinière, en particulier. Elle doit être tenue en parfait état de propreté : l'encadrement peint est préférable au bois brut (celui-ci doit être décrassé chaque semaine), elle est normalement accompagnée d'une éponge humectée et d'un chiffon sec. (Voir page 38. La Surveillance).

Elle sert pour les calculs annexes, les exercices d'entraînement, les recherches rapides, etc...

Le cahier d'essais ou brouillon : même usage que l'ardoise ; demande à être surveillé, et bien tenu.

3^e — POUR LES DEVOIRS, C'EST-A-DIRE LES TRAVAUX ÉCRITS QUI ONT UN CARACTÈRE PRATIQUE ET PERSONNEL : LES CAHIERS.

— LE CAHIER NE DOUBLE PAS LE MANUEL : il est sans intérêt de demander à l'élève d'y copier ce qu'il trouve dans les livres : les tables (addition, multiplication, etc...), la conjugaison sous sa forme rituelle, les listes de mots (vocabulaire), les résumés, les opérations abstraites, etc...

— IL DOIT RECEVOIR DES TRAVAUX D'APPLICATION PRATIQUE : non pas des opérations, mais des problèmes ; non pas des mots isolés, mais des phrases construites ; non pas de la conjugaison théorique, mais des exercices d'orthographe, de style, de langage, etc...

— IL DOIT RENSEIGNER SUR LE TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE : il reçoit d'abord le travail de l'enfant et, si besoin est, une correction ; on ne conçoit guère que le cahier ne révèle que des travaux absolument parfaits, des solutions de problèmes, des rédactions ou des exercices stéréotypés, visiblement dictés par le maître ou copiés au tableau noir.

— LES CAHIERS SPECIAUX (facultatifs) sont surtout des cahiers de recherche personnelle : ils sont soignés, abondamment illustrés à l'aide de croquis et de documents assemblés par l'élève (histoire, géographie).

III. - LA TENUE DU CAHIER DANS L'ŒUVRE D'EDUCATION

— LES ELEVES SERONT HABITUÉS DES LE COURS PRÉPARATOIRE à prendre soin de leurs cahiers ; les travaux écrits — distribués d'une manière régulière — sont l'objet d'une grande application dans le sens de la propreté et de l'élégance ; l'écriture, la mise en page, la présentation, tout doit répondre à un souci de perfection. En inculquant de bonnes habitudes dans ce domaine, on hâte plus qu'on ne pense la formation du goût ; par ce biais, en définitive, on fait œuvre d'éducation.

— SANS VOULOIR OBTENIR UNE UNIFORMITÉ TOTALE — car la personnalité de l'enfant doit pouvoir se manifester dans toutes les activités — on peut, toutefois, énoncer un certain nombre de recommandations propres à rendre la lecture d'un cahier commode et agréable ; en voici quelques-unes :

— LA PREMIÈRE PAGE DU CAHIER quel qu'il soit (devoirs journaliers, mensuels, de diction, de chant, de textes libres, de sciences, etc...) est réservée à l'indication des nom, prénoms, date de naissance, cours de l'élève, le tout parfaitement écrit ; cette première page peut être artistement ornée.

— DANS LE CAHIER MENSUEL, on marque bien le passage d'un mois à l'autre, par ex. par un fronton colorié, et par l'indication précise, claire, visible du mois ; de la même manière, on sépare bien (par un grand trait, ou une frise, ou encore une illustration) les différentes compositions.

— DANS LE CAHIER DES DEVOIRS JOURNALIERS, on inscrit les dates en entier, on sépare par un grand trait ou une frise les différentes journées, et par un trait plus discret les travaux de la journée.

— LES TITRES DES TRAVAUX SONT TOUJOURS PORTÉS ET SE DETACHENT BIEN. On a intérêt à utiliser l'écriture script pour les titres, les dates, les croquis, les maximes de morale, les énoncés, les sujets de devoirs.

— LE TITRE DE LA LEÇON EST INDIQUE SOUS LE TITRE DU TRAVAIL PROPOSE (Ex. : CALCUL. Le prix de vente). Il est bon, aussi, de faire noter — avant le travail d'application — la règle étudiée (calcul, grammaire, orthographe, etc...).

— LA PRÉSENTATION DES TRAVAUX ÉCRITS fait l'objet d'un contrôle vigilant : on exige la régularité et l'élégance dans l'écriture, la perfection dans le soin, la beauté et l'harmonie dans les motifs décoratifs. On habite les enfants à se servir convenablement d'une règle dès le cours préparatoire de façon que la mise au point soit rapide au cours élémentaire ; on ne retarde pas l'usage du porte-plume : les élèves écrivent à l'encre dès les premiers jours de la rentrée.

— L'EXTERIEUR DU CAHIER doit répondre à l'intérieur : la couverture ordinaire est doublée d'un papier résistant, de préférence uni ; les « protège-cahiers » publicitaires sont interdits (ils sont souvent de goût douteux, d'ailleurs). On réserve une couleur à chaque sorte de cahier (ou à chaque cours dans les classes uniques). Le nom et le prénom de l'élève — soigneusement écrits — figurent sur la couverture extérieure.

— DANS LES ÉCOLES IMPORTANTES, le Conseil des Maîtres définit les règles à observer dans la manière de tenir les cahiers (voir page 37).

IV. - LE CHOIX, LA PLACE ET LE CONTENU DES TRAVAUX ECRITS OBEISSENT A DES REGLES PEDAGOGIQUES STRICTES

1^e — LE TRAVAIL ECRIT (exercices ou devoirs) FAIT CORPS AVEC LA LEÇON.

Il apparaît dans le Contrôle des acquisitions antérieures (interrogations écrites, réponses à un questionnaire, etc... ; dans l'Amorce : travail sur un texte en français, problème, etc... ; dans les exercices d'entraînement, pour la fixation et le contrôle rapide des connaissances (opérations, conjugaisons, orthographe, problème-type, etc...) ; et, naturellement, dans le travail individuel d'application (problèmes, dictées, rédaction, ex. de grammaire, construction de phrases, etc...).

2^e — IL PORTE SUR LES DISCIPLINES PRINCIPALES.

Circulaire ministérielle du 29 décembre 1956 : « Dès maintenant, les devoirs portent essentiellement sur les disciplines principales. Il continuera à en être ainsi, et si une petite partie du temps réservé sera employée à l'exécution de croquis géographiques, de dessins relatifs aux leçons d'observation, de lignes d'écriture, etc..., la part de beaucoup la plus importante sera réservée à l'étude du français et du calcul. Ces disciplines conserveront ainsi et renforcent encore leur position dominante dans l'enseignement primaire élémentaire ».

— On fera figurer, journallement, au moins un devoir de calcul et un devoir de français dans le cahier.

3^e — IL EST ADAPTE A L'AGE ET AU NIVEAU DES ELEVES.

Parfois même dosé selon les possibilités individuelles ; le temps de la correction en commun est à comprendre dans la durée du devoir. Il concourt à la formation.

4^e — IL A UN CARACTERE PRATIQUE AFFIRME:

Il est exploitable pédagogiquement dans la progression générale, et surtout exploitable dans la vie courante : problèmes vraiment « pratiques », exercices de français qui répondent aux besoins réels (expression écrite).

5^e — IL EST HABILEMENT ASSOCIE A L'ENSEIGNEMENT ORAL ET MANUEL.

De façon à utiliser rationnellement l'activité enfantine.

6^e — LA CORRECTION DE LA LANGUE

Est contrôlée dans tous les travaux écrits. L'orthographe partout : mais aussi choix des termes dans les résolutions de problèmes : capacité, longueur, durée, etc..., au lieu de : « nombre de litres, de mètres, il a mis de temps », etc...

III

LA CORRECTION DES TRAVAUX ÉCRITS

1^e — QUELQUES PRINCIPES :

- Pas de travail écrit d'élève sans correction.
- Ne pas différer la correction qui doit être incluse dans le temps imparti au devoir : « corriger à chaud ».
- La véritable correction incombe à l'élève ; le maître exerce le contrôle ; l'enfant doit réagir en face de son propre travail, de sa propre expérience, en face de son propre effort.
- Après le devoir, correction en commun, puis correction personnelle surveillée.
- Après la correction personnelle, contrôle magistral et appréciation.

2^e — LA CORRECTION EN COMMUN DOIT PERMETTRE AUX ÉLÈVES FAIBLES OU MALHABILES DE S'EXPRIMER ET DE PRENDRE CONSCIENCE DE LEURS PROPRES POSSIBILITÉS :

- Elle invite l'élève à réagir en face du travail qu'il a fourni : à en faire une critique, le cas échéant.
- Cette correction doit faire intervenir les principes, les formules, les règles, les mécanismes enseignés dans la leçon. — Pourquoi y a-t-il faute ? ou erreur ? — Parce que... et l'élève rappelle la règle à haute voix.
- Il faut utiliser le tableau noir autant qu'on le peut : souvent, à devoir écrit, correction écrite, surtout dans les petites classes.
- En ce qui concerne l'orthographe, voir p. 35, p. 90 et suivantes.

3^e — LA CORRECTION PERSONNELLE DOIT ÊTRE RATIONNELLEMENT CONÇUE ET PROPREMENT PRÉSENTÉE APRÈS LE TRAVAIL INITIAL.

- Afin de ne pas porter atteinte à la bonne présentation des travaux, il convient d'éviter les surcharges, les ratures, les rectifications au crayon noir. Les erreurs sont soulignées et rectifiées à la suite du devoir initial, sous le titre CORRECTION (voir p. 92, 93, 94) à l'encre, et de façon très soignée ; cette correction est aussi précise que possible : elle comporte tout un membre de phrase, toute une solution, etc..., quand c'est nécessaire.
- La correction personnelle est surveillée par le maître en cours d'exécution.

4^e — LE CONTRÔLE MAGISTRAL EST VIGILANT, SERIEUX, CONSCIENCIEUX, ET LAISSE DES TRAÇES INTELLIGENTES.

- Un bon maître use judicieusement de l'encre rouge et aussi discrètement qu'il faut pour ne pas dénaturer un travail bien présenté par l'élève.
- Le contrôle s'exerce sur l'ensemble du travail réalisé : le contenu du devoir, mais aussi le soin, l'écriture, l'orthographe, la langue, etc...
- Les erreurs et les fautes sont soulignées très proprement ; on recommandera aux élèves-maîtres de ne pas barrer nerveusement et sans soin les travaux erronés : ils les annoteront comme il convient et les donneront à refaire si besoin est.
- Les appréciations portées en marge d'un travail sont toujours intelligemment conçues : elles renseignent sur la qualité et signalent ce qui est à faire, le cas échéant, pour l'améliorer ; elles sont toujours encourageantes, jamais désobligeantes.
- L'écriture des annotations magistrales est toujours très soignée et constitue un modèle pour l'élève.

La classe se prépare soigneusement

- I. - La préparation de la classe.
- II. - La préparation d'une leçon.
- III. - Un procédé pédagogique : l'enquête.
- IV. - La pratique de l'enquête à l'école primaire.

I

LA PREPARATION DE LA CLASSE

1. LE JOURNAL DE CLASSE

- Il est rédigé avant la classe.
- Il suit l'horaire de la journée, et se présente souvent selon le cadre suivant (1) :

| Horaire | Détail des leçons et exercices prévus |
|---------|---------------------------------------|
|---------|---------------------------------------|

Dans les classes à plusieurs cours, la deuxième colonne est divisée autant qu'il est nécessaire à raison d'une colonne par cours ou section.

— Chaque activité doit être suffisamment précisée : objet et limites de la leçon, sens des exercices d'entraînement ou de contrôle ; interrogations, références des exercices (2).

Il est nécessaire que la progression suivie soit apparente ; une référence de page, de chapitre, ou de problème, ou d'exercice d'application ne suffit pas ; seraient insuffisants également, les seuls titres de morceau de lecture ou de texte de dictée : par ex. à l'indication suivante :

- ORTHOGRAPHIE. Texte : La Pluie, dans « Bonnes Lectures », page 125, n° 5.
il faut préférer celle-ci :
- ORTHOGRAPHIE. Les mots ON et ONT ; exemples-types, règles, exercices d'application et de contrôle.
- Les indications portées dans le Journal de classe doivent être succinctes et correspondre à la Fiche spéciale élaborée pour chaque leçon importante.

Toutefois dans les classes à plusieurs cours, il est très difficile, surtout dans les premières années d'enseignement, de préparer une fiche pour chaque activité ; exceptionnellement, dans ce cas, le Journal pourra recevoir le plan schématique des leçons qui n'ont pas été préparées à fond.

- Il peut arriver, pour différentes raisons, que des leçons prévues n'aient pas lieu, que les changements d'horaire s'avèrent nécessaires, que des leçons occasionnelles s'imposent ; on indique en marge les modifications intervenues, et on signale, à la séance suivante, les activités qui devaient être présentées antérieurement.
- Il est rappelé aux élèves-maitres que ce Cahier-Journal doit être très soigneusement tenu, facile à lire, présenté clairement (cadres, titres soulignés, couleur si besoin est, etc...) Car ce document n'est pas seulement destiné au contrôle de l'enseignement par l'Inspecteur ; communiqué à un suppléant, en cas de congé pour maladie, il doit le renseigner très exactement sur le programme effectivement traité.

Remarques :

- (1) Les maîtres expérimentés pensent qu'il n'est pas tellement nécessaire de faire figurer l'horaire sur le Cahier-Journal, surtout quand on est bien familiarisé avec l'emploi du temps. Certes : pourtant, leur grande habitude des maîtres débutants les conduit à conseiller aux élèves-maitres de le faire ; ils se reportent, en effet, plus souvent à ce Journal qu'à l'emploi du temps, en cours de journée, et il n'est pas mauvais qu'un rappel de l'horaire les incite à se limiter. Dans une classe à plusieurs cours, notamment, la correspondance entre l'horaire et les colonnes des différentes sections

situe mieux l'importance relative des activités selon les cours et la place du maître à un moment donné. Il va de soi qu'un instituteur expérimenté peut se passer de ces rappels ; un moyen commode de se libérer de cette sujexion matérielle consiste à inscrire l'horaire une fois pour toutes sur un bristol, fixé à la page de garde, qu'on ouvre ou qu'on rabat selon les besoins.

(2) La seule indication du titre de la leçon et du n° de la fiche correspondante ne suffit pas à renseigner sur les limites de la leçon : ex. : la MULTIPLICATION, f. N° 5 ; dans les cours préparatoires, la même fiche de préparation sert pour plusieurs leçons dans la journée, et il convient de préciser dans le Journal la progression des activités se rapportant au sujet de la leçon (p. ex. : apprentissage d'une lettre ou d'un nombre).

2. LES TABLEAUX NOIRS

— Il est rappelé aux élèves-maîtres que la préparation des tableaux noirs avant la classe — quand c'est possible — permet de gagner beaucoup de temps, et facilite le maintien de la discipline.

3. LA FICHE SPECIALE DE PRÉPARATION

— Elle est destinée à recevoir la préparation des leçons importantes.
— Pour être claire, elle doit être établie sur un format suffisant, par exemple celui du cahier d'écolier (21×17) ; les fiches perforées qu'on trouve en librairie vendues dans leur classeur sont très commodes et fort recommandées.
— A l'intention des maîtres débutants, il est utile de dire ce qu'elle n'est pas :

Il faut éviter de perdre du temps à copier sur les fiches les chapitres des manuels scolaires ou les leçons-types des revues pédagogiques. — De présenter des développements trop longs, trop denses, trop savants. — De chercher la quantité et de sacrifier la qualité, car mieux vaut une préparation bien étudiée et suffisante qu'un nombre considérable de notes inutilisables.

— La fiche doit avoir une signification pédagogique. La leçon est préparée non pas tant en fonction de la matière à enseigner que de la manière de la présenter. Le maître peut toujours rafraîchir ses souvenirs avant la leçon sans être tenu de reproduire les pages du manuel dans lequel il puise sa documentation ; mais il est indispensable qu'il consigne les résultats de sa méditation, et qu'il ordonne le processus pédagogique.

— Avant d'établir sa fiche, le jeune maître se rappellera quelques principes :
— La leçon doit être limitée.
— Elle doit obéir à une progression.
— Elle doit être adaptée au niveau du cours.
— Elle peut souvent être reliée à une leçon précédente.
— Elle donne lieu à un contrôle des activités antérieures.
— Elle doit être suivie d'interrogations ou d'exercices d'application.
— L'enseignement doit être concret, actif et pratique.
— Partant de cela, un canevas de fiche-type peut être élaboré ; on le trouvera ci-dessous.

Remarques :

Comme on l'a bien vu, ce plan de fiche de préparation implique une méthode rationnelle de travail. Les maîtres d'application s'efforceront donc de le recommander aux élèves-maîtres, afin de déterminer, par la répétition, une saine habitude de réflexion pédagogique.

Il va de soi, pourtant, que tout en partant de ce plan, on pourra donner aux leçons des physionomies différentes selon les matières, les types de leçons et d'exercices, les classes, les milieux, etc... C'est pourquoi il sera utile de présenter aux élèves-maîtres, à l'occasion, d'autres fiches, conçues différemment en fonction des exigences de l'enseignement (lecture, par exemple, ou activités du cours préparatoire, ou compte rendu de lecture, ou compte rendu de rédaction, etc... toutes choses qui seront étudiées plus tard).

L'attention des élèves-maîtres est attirée sur le fait que ce plan de fiche doit leur simplifier la tâche de préparation, lors de leurs stages et au commencement de leur carrière ; lorsqu'ils auront acquis plus de maîtrise ils donneront à leur méthode pédagogique plus de souplesse et d'originalité.

PLAN - TYPE DE LEÇON

Cours :

Durée :

Références de classement :

TITRE DE LA LEÇON

1. OBJET ET LIMITES DE LA LEÇON.

Bien définir le but à atteindre.

2. CONTROLE DES ACQUISITIONS ANTERIEURES, sous forme d'interrogation, orale ou écrite, individuelle ou collective, par sondages ou selon le procédé La Martinière, au moyen de croquis, etc...

Bien arrêter ce que l'on compte demander, et sous quelle forme.

3. MATERIEL OU DOCUMENTATION A PREPARER, croquis à prévoir, tableaux à organiser, etc...

LA LEÇON

4. AMORCE — par exemple :

Une gravure, un document figuré (histoire, géographie...)

Du matériel (exercices d'observation...)

Un problème concret (calcul) : un film, des vues photographiques :

Une expérience de physique ou de chimie :

Des résultats d'enquêtes ou de classe-exploration, etc...

5. EXPLOITATION PEDAGOGIQUE : observation, expérimentation, questionnaires, appel à la réflexion, à la découverte, à l'effort.

6. ACQUISITIONS : Règles, définitions, croquis, résumés, etc...

(En histoire, géographie, sciences, les résumés sont élaborés avec la collaboration des élèves durant la leçon, sans attendre la fin de la leçon).

7. FIXATION ET CONTROLE DES ACQUISITIONS : Exercices d'entraînement, interrogations, problèmes traités en commun, activité orale, etc...

8. TRAVAIL INDIVIDUEL D'APPLICATION :

Résolutions morales, problèmes d'application, construction personnelle de phrases, dictées, interrogations diverses, compte rendu, etc...

APRES LA LEÇON

9. CRITIQUES.

— On juge son travail : Réussite ? Echec ? Pourquoi ?

Défauts ?

Que faire à l'avenir ?

LA PREPARATION D'UNE LEÇON

Conférence du 22 octobre 1959

LA CIRCULAIRE DU 19 SEPTEMBRE 1959 demande que soit étudié en 1959, au cours de la conférence pédagogique du personnel chargé de la Formation Professionnelle des élèves-maîtres le sujet suivant :

La préparation d'une leçon

L'esprit de cette étude est défini dans l'avant-dernier paragraphe : « L'important est que tous ceux qui ont à collaborer dans la préparation professionnelle des normaliens soient amenés à discuter ensemble de ce problème et à se mettre d'accord pour les directives qui, sans être identiques, soient inspirées du même esprit... »

L'IMPORTANCE DU SUJET

Bien que le canevas ne soit proposé qu'à titre indicatif, les questions soulevées par cette étude sont nombreuses et touchent à tous les chapitres de pédagogie générale et spéciale. Il est intéressant pour le personnel de l'E.N. d'instituteurs d'Arras d'étudier le sujet en fonction de ce qui a été réalisé dans cet esprit depuis plusieurs années, notamment en ce qui concerne la préparation de la classe par les élèves-maîtres.

LA QUESTION DE LA PREPARATION DE LA CLASSE A DEJA FAIT L'OBJET D'UNE ETUDE EN COMMUN, DES 1957

On se reportera aux pages 46, 47 et 48 du présent recueil (Le Journal de classe, les tableaux noirs, la fiche spéciale de préparation, la fiche-type).

— Puis aux pages 69 (la leçon de lecture au C.E.), 72 (la lecture au C.M.), 79 (le compte rendu de lecture), 80 (l'enseignement du vocabulaire), 82 (l'élocution), 84 (la grammaire), 90 (l'orthographe), 109 (le compte rendu de rédaction), 112 (la morale), 142 (l'enseignement du calcul), 134 (les sciences), 114 (l'histoire), 123 (la géographie), 160 (l'éducation physique), 158 (le chant).

JUSTIFICATION DE NOTRE METHODE DE TRAVAIL EN CE QUI CONCERNE LA PREPARATION DE LA CLASSE : NOTRE FICHE-TYPE (p. 48).

— Elle comporte les rubriques suivantes :

1. Objet et limites de la leçon ; 2. Contrôle des acquisitions antérieures ; 3. Matériel et documentation de base. La leçon : 4. Amorce ; 5. Exploitation pédagogique ; 6. Acquisitions ; 7. Fixation et contrôle des connaissances ; 8. Travail individuel d'application. Après la leçon. 9. Remarques critiques.

— Cette fiche propose une méthode de travail où il est facile de retrouver l'influence des règles de Descartes. (1. Éviter la précipitation et la prévention. 2. Diviser les difficultés. 3. Conduire les pensées par ordre en commençant par les objets les plus simples, etc... 4. Faire des dénombrements entiers et des revues générales).

— Elle indique un cheminement valable dans la majeure partie des cas. Ce cheminement n'est pas le seul, il en est d'autres, plus hardis (écoles modernes) : mais il répond à la formation des élèves-maîtres par le baccalauréat : il constitue une voie moyenne entre plusieurs tendances pédagogiques

- Elle correspond à des règles prudentes de pédagogie de base, acceptables sans difficulté.
- Ce qu'elle vaut à l'usage :

L'ELEVE-MAITRE ET LA PREPARATION DE LA CLASSE

1. LES PROBLEMES QUI SE POSENT :

- a) - La rigidité des cadres temporels et le caractère sporadique des leçons d'entraînement.
- b) - Pour l'élève-maitre, l'unité de travail est la leçon, alors qu'elle est le programme pour le maître qui a sa classe en main.
- c) - Ses éléments de travail sont formels : une case — ou plusieurs — de l'emploi du temps d'une part, d'autre part un processus rationnel de travail très rigide, indiqué dans la « fiche-type ».
- d) - La liaison entre le cadre temporel (horaire) et le processus d'enseignement (plan type) apparemment simple (et sans difficulté pour le maître) est rarement génératrice de bonnes leçons. Pourquoi ? Il manque le « rythme » de travail.
- e) - C'est que l'élève-maitre n'est jamais complètement maître de la classe où il est en stage : il place les cubes d'une mosaïque dont il discerne mal le sens et le mouvement général.
- f) - Un remède : la suppléance dirigée — et limitée — en cours d'année.

2. PREMIER OBJECTIF : NOUS DONNONS AUX ELEVES-MAITRES LA NOTION DU RYTHME GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT, A L'OCCASION DE LA DELIMITATION DES SUJETS DE LEÇONS D'APPLICATION, DANS LA PERSPECTIVE DES PROGRAMMES ET DES REPARTITIONS.

- a) - Le découpage des programmes selon les répartitions obéit à des considérations précises, chez le maître expérimenté ; la répartition réalisée par le maître d'application a un sens.
- b) - Il convient de renseigner l'élève-maitre sur le contexte des leçons qui lui sont confiées : il prend connaissance des programmes et des répartitions de la classe, il est informé assez tôt des sujets de leçons qui lui seront confiées ; quand c'est possible, il dirige des leçons qui se suivent dans la même matière d'enseignement, et, parfois, peut choisir dans l'emploi du temps.
- c) - Il faut « situer » l'élève-maitre par rapport au temps et aux répartitions : tout cela est prévu dans le travail de stage (voir page 17).

3. DEUXIEME OBJECTIF : NOUS PROPOSONS AUX ELEVES-MAITRES UN RYTHME PERSONNEL DE TRAVAIL EFFICACE DANS LA PREPARATION DE LEURS LEÇONS, ET D'ABORD A L'OCCASION DU RASSEMBLEMENT DE LA DOCUMENTATION DE BASE.

- a) - L'élève-maitre perd beaucoup de temps dans sa préparation de classe : pourquoi ? Ignorance des besoins, des sources, du caractère de la documentation de base. Nous le renseignons.
- b) - Choisir la documentation de base, c'est déjà connaître la marche à suivre dans la mise en œuvre de la leçon : ce qui sous-entend une expérience solide au départ : l'élève-maitre n'en est pas là.
- c) - Il faut inculquer aux élèves-maitres le sens de la documentation : ce qu'il faut retenir, comment entretenir une documentation, comment la rajeunir, comment prévenir la routine et la sclérose professionnelle.

- d) - Conseils : — Revenir aux ouvrages de fond (manuels des études secondaires), avant chaque leçon, comparer avec ce qu'on trouve dans les manuels scolaires (ceux des élèves et les spécimens), sélectionner en fonction du niveau des élèves (comment ?) et rassembler les éléments indispensables.
- e) - La documentation apportée par les enfants : valeur de l'enquête, de la classe-exploration, des collections scientifiques, de l'expression libre ? Excellente, mais ne rien laisser au hasard : l'enquête, la classe-exploration se préparent soigneusement. La documentation apportée par les enfants permet de donner aux leçons un tour à la fois concret, actif et pratique.

4. TROISIÈME OBJECTIF : NOUS FAMILIARISONS LES ÉLÈVES-MAÎTRES AVEC LA NOTION D'UN RYTHME INTERNE DE LA LEÇON.

Qu'est ce rythme ? La troisième dimension, qui donne à la leçon sa véritable physionomie, son profil dynamique.

- a) - Le rythme d'une leçon ne s'impose pas de lui-même : Il faut déjà le sentir et le dégager avant la leçon. Trop de leçons de débutants qui sont des courses contre la montre, qui débordent l'horaire, ou qui délayent affreusement la matière à enseigner. Insérer harmonieusement une leçon dans son horaire est un art. La hantise du Lit de Procuste.
- b) - Le rythme d'une leçon dépend des réactions enfantines. Pourquoi et comment construire la leçon.
 - Se soucier de l'auditoire.
 - Concevoir une leçon en fonction de la durée plus qu'en fonction du temps.
 - Le « suspense » pédagogique.
 - Le processus pédagogique : les caractères d'une bonne leçon (limitée, adaptée au niveau du cours, progressive, liée aux leçons précédentes, contrôlée, concrète, active, pratique, etc... (Cf p. 47).
 - Etablir de près les questionnaires, rédiger les questions si besoin est.
 - Mots à expliquer et à écrire au tableau noir, manipulations, etc... à prévoir très précisément.
- c) - La cadence doit apparaître dans la fiche de préparation.
 - Revoir les articulations de la fiche-type, et les justifier (voir p. 48).
 - Les formes de la fiche de sciences ou de géographie centrée autour du croquis.
 - Chaque matière d'enseignement a sa cadence, son « climat » qui devraient apparaître dans la fiche : en morale, développer la conscience morale personnelle ; en lecture, faire lire beaucoup ; en calcul, faire calculer et raisonner ; en sciences, former l'esprit par l'observation, etc...
- d) - L'organisation matérielle sert de support au mouvement de la leçon.
 - L'élève-maitre et le matériel : lui faire sentir la nécessité de la préparation minutieuse.
 - Les fautes et omissions habituelles. Le tableau noir. Les techniques audio-visuelles. Précautions à prendre pour maintenir le rythme de la leçon.
- e) - Le résumé souligne les temps forts de la leçon.
 - Critique des résumés « superposés » à la leçon.

- Le résumé fait partie intégrante de la leçon : il en marque les articulations, il est rédigé en collaboration, graduellement. Mais l'élève-maitre devra en prévoir l'esquisse dans sa fiche.
- Le croquis-résumé en sciences et en géographie : conception, réalisation.

I) - Les exercices d'application relancent le rythme de la leçon.

- L'activité de l'enfant, condition de réussite.
- Différence entre « exercices » et « devoirs », « exercice » et « problème » en calcul.
- La place et la justification des exercices d'application ; entraînement et devoir personnel d'application.
- Le choix des exercices (adaptés à l'âge et au niveau des élèves, appuyés sur la leçon, pratiques, de longueur raisonnable de façon à permettre une correction).
- Les corrections en commun et les corrections individuelles : le bénéfice attendu.

5. CONCLUSION.

Il faut que l'élève-maitre sente progressivement, au cours de sa scolarité et de ses stages, que la préparation de la classe est autre chose que le remplissage d'une grille d'emploi du temps et la juxtaposition de formules rituelles ; il faut qu'il pénètre, grâce à nos conseils, au cœur même de l'œuvre d'éducation pour comprendre qu'enseignant la vie, il doit, pour réussir, lui emprunter son élan et son rythme.

III

UN PROCEDE PEDAGOGIQUE :
L'ENQUETE A L'ECOLE PRIMAIRE

I. LA CIRCULAIRE DU 7 NOVEMBRE 1960 :

Elle demande que le sujet suivant soit étudié en 1960, au cours de la conférence pédagogique du personnel chargé de la formation professionnelle des élèves-maitres :

« Cette conférence portera sur la méthode des enquêtes. MM. les Directeurs et Mmes les Directrices des Ecoles Normales insisteront comme il convient sur l'importance du choix du sujet, sur sa préparation, sur l'exploitation en des exercices divers des observations ou des résultats obtenus au cours de l'enquête. Cette méthode qui ne peut guère être utilisée avant le cours moyen 2^e année, est surtout recommandée dans les classes de fin d'études. Mais, employée intelligemment, elle est propre à susciter et à retenir l'attention des élèves, à leur apprendre à observer et à réfléchir. Il importe d'autant plus que les normaliens et normaliennes y soient dès à présent initiés qu'elle sera probablement l'un des moyens auxquels on aura recours dans les classes terminales prévues par la Réforme. Elle pourra donc, dès maintenant, être appliquée, au moins à titre d'expérience, dans les classes de transition, lors, lors des stages des normaliens et normaliennes ».

II. LE PROCEDE DE L'ENQUETE :

Il consiste à confier personnellement aux élèves la recherche d'informations propres à enrichir les leçons dans les différentes matières d'enseignement. Nous admettons qu'il y a ENQUETE — au sens pédagogique — lorsque l'enfant chargé d'une mission d'information doit nécessairement se reporter aux faits et qu'il peut apporter à l'appui de ses conclusions le témoignage du réel et de la vie.

Nous limitons ainsi volontairement la définition de l'enquête, pour éviter toute confusion avec d'autres procédés pédagogiques voisins qui admettent d'embellie la référence aux manuels ou à une documentation déjà établie ; mais nous admettons que l'information actuelle et vivante fournie par l'enquête soit complétée par des éléments d'autre provenance — même livresque — quand l'objet de la leçon l'exige (voir plus loin, § D).

III. L'IMPORTANCE DU CHOIX DU SUJET.

A. JUSTIFICATION DU PROCEDE DE L'ENQUETE

1. Le patronage de Rabelais et de Montaigne :

— Chapitre XXIV du Livre I de Gargantua : « Semblablement ils allaient voir comment on tirait les métaux, comment on fondait l'artillerie, ou allaient voir les lapidaires, orfèvres et tailleurs de pierreries, etc... »

— Chapitre XXVI du Livre I des Essais : « Il se tire une merveilleuse clarté pour le jugement humain de la fréquentation du monde »...

2. Justification d'ordre psychologique :

- la nature de l'enfant et sa structure mentale.
- Réponse au besoin intellectuel de l'enfant (la curiosité et les « âges questionneurs »).
- Développement de la faculté d'attention dans son rôle de sélection.
- Moyen d'éveiller l'intérêt.
- Moyen de promouvoir l'entraînement intellectuel.

3. Justification d'ordre pédagogique :

— Les Instructions de 1923 :

- Aller à l'essentiel : « Mieux vaudrait moins apprendre mais mieux retenir ».
- Apprendre « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ; le monde proche.
- Etablir un « continual échange d'idées ».
- Aller « du connu à l'inconnu ».
- Former le jugement et l'esprit d'observation : « Former le jugement en amenant l'enfant à juger, l'esprit d'observation en faisant beaucoup observer ».
- Recourir à « l'enseignement par l'action ».

— Les Instructions de 1938 :

- La préparation à la vie.
- Appel constant à « l'initiative individuelle de l'enfant et à l'initiative collective du petit groupe ».

B. LE CHOIX DU SUJET

L'enquête n'a de sens que dans la mesure où elle répond à toutes les conditions qui viennent d'être rappelées. Pour être acceptable, un sujet d'enquête doit : répondre à la curiosité de l'enfant ; développer judicieusement sa faculté d'attention ; présenter un intérêt réel ; concourir à la formation du jugement ; permettre une connaissance du milieu ; enrichir véritablement le sujet de la leçon ; favoriser l'esprit d'initiative.

1. En éducation civique :

Le recours à l'enquête est recommandé par les Instructions Officielles de la classe de fin d'études car cet enseignement se fait « pièces en mains ».

Choisir des sujets qui touchent au milieu local.

2. En morale :

Pour rendre la morale individuelle et subjective, l'enquête est tout indiquée : ne concevoir que des sujets à la portée de l'enfant.

3. En lecture :

L'enquête peut aider à la compréhension des textes à caractère technique ou régional (cf. circulaire du 2-1-1958) ; veiller à ce qu'elle prépare effectivement à la compréhension du morceau choisi.

4. Dans l'apprentissage de la rédaction :

Les sujets d'enquête doivent permettre la constitution d'un fonds de notations et de termes propres en relation avec la vie.

5. En histoire :

Les enquêtes exploitent les témoignages sensibles du passé (monuments, vestiges). Une bonne partie du programme de C.F.E. peut faire appel à l'enquête (voir le programme). Elles permettent une meilleure connaissance du milieu local.

6. En géographie :

Prévoir des sujets précis d'enquêtes localisées (la gare d'Arras, l'autoroute de Lille, la Scarpe canalisée, etc...) L'enquête est indiquée en géographie locale.

7. En calcul :

Presque toutes les questions du programme de C.F.E. peuvent justifier le recours à l'enquête. Eviter les sujets qui risquent de faire perdre du temps sans bénéfice réel (les tarifs postaux, les horaires S.N.C.F., les barèmes, etc... qu'on peut avoir sous la main).

8. En sciences appliquées :

Les « monographies » imposées par les programmes des C.M., C.S. et C.F.E.P. utilisent l'enquête. Le sujet doit être orienté de manière à développer l'esprit scientifique (comparaisons, justifications).

G. LA PRÉPARATION DE L'ENQUÊTE

La préparation de l'enquête, soigneuse et raisonnée, s'inscrit dans le cadre plus général de la préparation de la classe (voir ci-dessus).

1^e La répartition du travail :

- Un seul ou plusieurs élèves selon les sujets à traiter ;
- le même questionnaire à tous les élèves, ou par équipes, avec division du travail ;
- l'enquête pendant les loisirs, les activités dirigées, les classes-explorations.

2^e Une enquête comporte toujours un questionnaire-guide :

- précis ;
- limité à l'essentiel ;
- adapté aux possibilités physiques et intellectuelles de l'enfant (fatigue, danger, indiscrétion, à éviter) ;
- propre à intéresser l'enfant ;
- appliqué au réel ;
- susceptible de faire travailler l'esprit.

3^e Limites de l'enquête :

- Plus facile à la campagne, plus variée peut-être à la ville, mais avec des domaines pratiquement interdits.
- Le détail des programmes à l'école primaire.
- Le problème du temps, des déplacements.

B. EXPLOITATION DE L'ENQUÊTE

Les résultats de l'enquête doivent être utilisés intégralement (après contrôle discret, pourtant) :

1. Comme motivation d'une leçon :

- Les renseignements touchant à l'activité de la Coopérative de consommation permettent de construire une belle leçon de morale sur la solidarité, par exemple.

2. Comme source d'information et moyen d'actualisation de l'enseignement.

- **Calcul** : rajeunissement des données (prix, sécurité sociale, S.M.I.G., impôts, salaires, etc...)
- **Français** : constitution d'un fonds linguistique et d'une réserve de sujets possibles de rédaction (opérer de telle manière que les résultats de l'enquête ne définissent pas le cadre de la rédaction à traiter et ne fournissent pas toutes les idées : varier les sujets).

3. Comme moyen de documentation et d'illustration.

- Les leçons s'enrichissent de l'apport des enfants.
- Les trouvailles peuvent être exploitées en vue de la réalisation d'une synthèse (cf. la monographie de la commune, l'histoire du pain, etc...) ; ainsi comprises les enquêtes aboutissent à de grands ensembles où la vie se reconstitue et s'explique sous les yeux des enfants ; ce qui paraissait dispersé et hétéroclite s'organise, se lie, devient lumineux et le tout concourt à une compréhension plus facile du milieu et à une connaissance plus approfondie de l'homme. (cf. Méthode Freinet, centres d'intérêt Decroly).

IV. CONCLUSION :

Procédé de pédagogie active, l'enquête est pratiquée dans nos classes ; lors de leur passage dans les cours moyens, cours supérieurs, et les classes de transition, les élèves-maîtres s'initieront à son utilisation en songeant au bénéfice qu'ils en pourraient tirer dans des classes d'adolescents.

IV

LA PRATIQUE DE L'ENQUÊTE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

I. LA CIRCULAIRE DU 3 NOVEMBRE 1961 :

Elle demande que le sujet suivant soit étudié en 1961, au cours de la conférence pédagogique du personnel chargé de la formation professionnelle des élèves-maîtres :

« La conférence des maîtres d'Ecoles Annexes et des Classes d'Application portera cette année sur le compte rendu, la confrontation et la conclusion des expériences tentées au cours de la dernière année scolaire à propos de la « méthode des enquêtes » au Cours Moyen. Elle mettra l'accent sur le travail en équipe et la motivation des exercices scolaires normaux qui doivent suivre une enquête. Des exemples précis devront être donnés. Il s'agira moins d'exposer des principes que d'aboutir à des conclusions pratiques ».

II. COMPTES RENDUS D'EXPERIENCES :

— La pratique de l'enquête étant habituelle dans bon nombre de classes, il s'agit moins, pour nous, de comptes rendus d'expériences — au sens d'expérimentation — que de tirer les conclusions de l'expérience pédagogique déjà longue que les maîtres ont acquise dans cette pratique.

— Pour donner corps au débat, cependant, nous partons, comme base de discussion, des travaux suivants, mis à la disposition des maîtres présents :

C.M. 1 : Le sous-sol d'Arras — exemple de question de géographie locale traitée avec des éléments recueillis par les élèves.

C.M. 2 : L'autoroute Arras-Lille : géographie locale.

C.M. 2 - C.F.E. : La famille : compte rendu d'enquêtes sur la vie d'autrefois, avec établissement d'arbres généalogiques (Histoire - Instruction civique).

Feuillages d'automne : collection de feuilles diverses et de notations personnelles d'élèves, relatives à l'automne (français).

Ma ville : 1) son histoire, ses coutumes ; 2) ses monuments : (géographie et histoire locales).

C.F.E. : • Construction de la maison : 1^e chapitre : « l'habitation humaine » ; les principes de la construction : observer pour comprendre (sciences appliquées).

• **Notre ville** : double du travail collectif envoyé par la classe à des correspondants d'une école de Lons-le-Saunier ; première réalisation d'un programme d'échanges destinés à faciliter la compréhension de la région et du genre de vie des correspondants.

▲

III. LE TRAVAIL EN EQUIPE.

A. L'ORGANISATION DE LA CLASSE EN EQUIPES DE TRAVAIL

— L'organisation de la classe, en équipes constituées selon les principes de M. Cousinet est évoquée. Dans une classe de ce genre, il va de soi que l'enquête, quelle que soit sa conception, est nécessairement une tâche collective. Mais de telles classes sont rares ; que faire dans les autres ?

B. LE TRAVAIL D'ENQUÊTE EN EQUIPE DANS NOS CLASSES

1^e Équipes permanentes ou occasionnelles ?

a) Les équipes « permanentes »

— formées par le maître qui connaît les chefs (ou mieux « responsables ») et les éléments de l'équipe ; il s'efforce d'équilibrer les moyens intellectuels des différentes équipes de la classe. Dans ce cas, le groupe possède une unité réelle et conduit les élèves à se connaître et à s'épauler ; sa stabilité rend l'organisation des travaux d'enquête relativement facile ; l'émulation peut y jouer de façon régulière.

— formées selon les affinités électives : elles sont peut-être plus solides et l'esprit d'équipe y est plus développé, mais elles se prêtent plus difficilement à la répartition du travail.

b) Les équipes « occasionnelles », de composition variable en vue de l'enquête :

- Quand les renseignements à apporter peuvent être le fait de quelques « spécialistes » (cf. les fils de maçons dans l'enquête sur l'habitation, les fils de gendarmes dans l'enquête sur la circulation de l'autoroute, etc...)
- Quand un déplacement trop important d'élèves risque de gêner un service (cf. enquête auprès de M. le Conservateur du Musée d'Arras, auprès du chef de chantier du Lycée (qui n'a voulu recevoir que deux élèves), dans les services de la gare d'Arras, au service d'état civil de la mairie, etc...)
- Quand l'éventail des activités est suffisamment étendu pour permettre la division du travail (cf. enquête sur la ville d'Arras, sur les services municipaux, etc...)
- Quand la leçon prévue ne nécessite pas un déploiement considérable de moyens : il arrive aussi qu'il soit inutile d'intéresser tous les élèves à la même recherche (cf. « Notre Ville »).

2^e La répartition du travail

- Dans tous les cas, un questionnaire-guide est établi par le maître, copié ou polycopié, et remis aux élèves.
- Selon les besoins, le questionnaire est divisé en fonction des directions d'enquêtes et des champs d'investigation ; les groupes se partagent le travail.
- Il paraît difficile de pratiquer l'enquête dans les classes à programmes denses et dans les classes d'examen ; la fréquence du procédé est variable selon les classes et selon les maîtres. Voici quelques exemples :

DANS UN CM. 1

- Dans cette classe l'enquête est pratiquée de façon très modeste : l'âge des élèves, leurs connaissances encore élémentaires, l'ampleur des programmes n'autorisent pas à être trop ambitieux.
- Nous demandons surtout aux élèves, et le plus souvent possible, de se renseigner avec précision sur des sujets simples abordant les différentes disciplines d'enseignement.

Par exemple recherches, informations :

- sur le budget de la ménagère,
 - les salaires d'ouvriers,
 - la préparation de confitures, de pâtisserie,
 - surfaces de pièces d'un logement, d'un terrain,
 - prix de terrains...
 - sur des travaux d'artisans, d'ouvriers (le cordonnier, le potier),
 - sur des occupations d'enfants à diverses époques de l'année (jeux pendant les récréations, les vacances...),
 - sur un paysage connu...
 - sur le milieu local en histoire, en leçon de choses, en géographie.
- Pour l'élaboration de problèmes, d'exercices de calcul vraisemblables, près de la réalité.
- Pour la construction de phrases, de paragraphes, l'enrichissement du vocabulaire.
- Association des faits locaux aux faits généraux.

Ex. : relief d'Arras, du Nord, de la France — la Scarpe, l'Escaut, la Seine.

Ces travaux n'exigent que des réponses orales, ou des croquis, ou de très courts développements écrits.

• Un travail plus complet est demandé au cours de l'année sur les sujets suivants :

- le sol, le sous-sol d'Arras et de ses environs,
- les corporations à Arras,
- le travail d'un artisan (le potier),
- monographies d'un animal, d'une plante.

DANS UNE C.F.E. ou classe de Transition.

Les exigences du programme ne permettent pas de multiplier les enquêtes à l'infini : un sujet nouveau est proposé aux élèves chaque quinzaine.

— Il est bon de faire corriger les résultats, soit sur un cahier de classe ou un « cahier d'enquêtes », soit sur la feuille-questionnaire si elle a été conçue pour cela. Quand le sujet se prête à une chasse aux documents illustrés (« Notre ville », l'autoroute, l'habitation, etc...) ou aux échantillonnages (« Feuillages d'automne », par exemple), il est indiqué de constituer avec l'aide des enfants, soit des tableaux muraux, soit des collections ordonnées pour le musée scolaire.

3°) Les problèmes qui se posent :

a) Le problème du temps : la mise sur pied d'une enquête exige beaucoup de temps. En C.F.E., celle sur l'habitation a nécessité six séances d'une heure pour traiter les questions qui pouvaient l'être en trois heures selon la pédagogie habituelle.

b) Le problème des déplacements :

- Responsabilité du maître qui propose une enquête (la gare, le chantier),
- Le temps perdu dans les déplacements,
- Quand les enfants peuvent-ils se livrer à l'enquête ? En dehors des heures de classe, certains domaines sont fermés aux enquêteurs.

c) Enquête et préparation au C.E.P.E. :

Il n'est pas toujours aisément de faire entrer un procédé intelligent de travail comme l'enquête dans un entraînement nécessairement intensif en vue de l'examen du C.E.P.E. (l'opinion des parents).

d) Le problème des responsables d'équipes et de la compétition :

Beaucoup d'habileté s'impose pour éviter une concurrence entre équipes, la mise en vedette des « chefs », la mise en sommeil d'éléments effacés, et la « spécialisation » trop poussée au sein des équipes.

e) Le problème de la nécessité de l'enquête :

Tout n'est pas justifiable de l'enquête, et il faut savoir choisir. L'enquête, elle aussi, doit être « motivée... »

f) Le problème du renseignement essentiel :

En raison de leur bonne volonté et de leur âge, les élèves, même en suivant le questionnaire-guide, sont tentés d'apporter trop de détails sans intérêt, qu'il faut éliminer par la suite.

4°) Avantages du travail en équipes :

- a) D'une manière générale, revoir, dans le compte rendu de la conférence de l'an dernier, la justification de l'enquête.
- b) Enseignement rendu plus vivant, plus riche, plus à la portée des enfants.
- c) Stimulation nouvelle, atmosphère plus agréable de la classe.
- d) Intérêt de la répartition des tâches dans la préparation des leçons.
- e) Développement de l'esprit d'équipe : bénéfice moral considérable.

CONCLUSION :

Le travail en équipe est éminemment formateur, parce qu'il donne un sens à l'effort individuel, au sein des réalisations de la collectivité entière.

•

IV. LA MOTIVATION DES EXERCICES SCOLAIRES NORMAUX QUI DOIVENT SUIVRE UNE ENQUÊTE

A) UN TOUR D'HORIZON RAPIDE

1) Nous rappelons les conclusions de l'an dernier :

Les résultats de l'enquête doivent être utilisés intégralement (après contrôle discret, pourtant) :

1. Comme motivation d'une leçon :

— les renseignements touchant à l'activité de la Coopérative de consommation permettent de construire une belle leçon de morale sur la solidarité, par exemple.

2. Comme source d'information et moyen d'actualisation de l'enseignement :

- Calcul : rajeunissement des données (prix, sécurité sociale, S.M.I.G., impôts, salaires, etc...)

- Français : constitution d'un fonds linguistique et d'une réserve de sujets possibles de rédaction (opérer de telle manière que les résultats de l'enquête ne définissent pas le cadre de la rédaction à traiter et ne fournissent pas toutes les idées : varier les sujets).

3. Comme moyen de documentation et d'illustration :

- Les leçons s'enrichissent de l'apport des enfants.
- Les trouvailles peuvent être exploitées en vue de la réalisation d'une synthèse (cf. la monographie de la commune, l'Histoire du pain, etc...) ; ainsi comprises, les enquêtes aboutissent à de grands ensembles où la vie se reconstitue et s'explique sous les yeux des enfants ; ce qui paraissait dispersé et hétéroclite s'organise, se lie, devient lumineux et le tout concourt à une compréhension plus facile du milieu et à une connaissance plus approfondie de l'Homme (cf. Méthode Freinet, centres d'intérêt Decroly).

2) L'enquête aux différents échelons scolaires :

Utilisation :

AU C.M. 1

- Non systématisée.
- Questions limitées en nombre.
- L'enquête doit s'imposer.

AU C.M. 2

- Voir C.M. 1.

Matières de prédilection :

- Histoire et géographie locales.
- Monographies de sciences.
(voir ci-dessus, § III B 2*).

- Histoire, géographie.
- Informations de morale ;
code de la route ;
- les leçons de choses parfois, et les monographies de sciences.

AU C.S. ou Cl. de Transition

Cours privilégié.

L'enquête peut se faire sans souci d'examen.

On dispose du temps suffisant

- Dans tous les domaines où elle s'y prête.

LA C.F.E. ou Cl. de Transition

- Tenir compte des exigences de l'examen, du niveau (souvent bas) des élèves.
- Elle doit s'imposer dans des matières bien définies.
- Comme au C.M. et nécessairement en sciences appliquées.

Note :

L'enquête en morale peut porter sur des éléments extérieurs (faits divers, manifestations de la vie sociale), mais la « confession » risque d'être dangereuse. Pour ne pas gêner l'enfant, et pour ne pas mettre sa sincérité à l'épreuve, le questionnaire-guide peut faire état de petits problèmes moraux à débattre sans chercher à obtenir de réponses personnelles.

B) LES RESULTATS DE L'ENQUÊTE EXPLOITÉS DANS LA LEÇON

QUELQUES EXEMPLES

1) Enquête sur le sous-sol d'Arras (C.M. 1) :

- Observez une tranchée profonde. Dessinez la coupe d'une tranche de sol.
- Quelle est l'épaisseur de la couche de terre arable de votre jardin ?
- Quelles terres ou roches y a-t-il sous cette couche ?
- Combien de marches descend-on pour arriver au fond d'un abri que vous connaissez ?
- Quelle est la nature du terrain au fond de ces abris ?
- A quelle profondeur se trouve le fond d'une « bove » ?
- Le sous-sol est-il perméable ou imperméable ?
- Avec quels matériaux sont construites les vieilles maisons ? Les maisons modernes ?

Les résultats de l'enquête sont naturellement exploités en géographie locale (« établissement pas les élèves de petites monographies du village ou de la ville, ou du quartier »).

- Mais ils peuvent servir dans les exercices d'observation proprement dits (terre arable, calcaire, argile, etc...)
- en histoire : vieilles maisons d'Arras, utilisation des « boves ».
- en français : définition de certains termes (perméable, imperméable, matériaux de construction, etc...)

2) L'autoroute Arras-Lille :

- C'est une question de géographie locale.
- Mais qui se rattache à l'histoire des routes et des transports.
- Les résultats ont permis de mettre en œuvre des exercices divers de :
 - Cartographie : carte de l'autoroute d'Arras à Lille.
 - Calcul : Calcul de distances par recours à l'échelle.
 - Dessin : Vues de l'autoroute, croquis d'un croisement à niveaux différents, coupes de la route, croquis coté.
 - Français : Description des chaussées, de l'état actuel de la route ; interview de l'usager.
 - Code de la route : signalisation et circulation.
 - Recherche de documents relatifs aux autres autoroutes, etc...

3) **La famille** (C.M. 2 - C.F.E. - Cl. Tr.)

- C'est manifestement l'**histoire** qui prédomine (la vie autrefois, les punitions autrefois). Mais les résultats sont utilisables :
 - en **instruction civique** : arbres généalogiques ;
 - en **français** : récits du passé recueillis par les enfants ; vocabulaire (histoire de l'éclairage)
 - en **dessin** : arbres généalogiques, histoire de l'éclairage.

4) **Feuillages d'automne**

- L'enquête avait surtout pour but de fournir aux enfants des éléments d'**expression orale et écrite**. Mais elle implique un cadre **géographique** (la saison) et des compléments **scientifiques** (origine des feuilles récoltées, les arbres, la forêt, etc...), indépendamment du **travail manuel** de mise en page du tableau récapitulatif.

5) **Construction de la maison** (C.F.E., cl. Tr.)

Cette enquête s'insère dans le programme de **sciences appliquées** et les renseignements qu'on en tire intéressent naturellement **la vie pratique**.

Elle exige pourtant du **dessin d'observation**, des **souvenirs scientifiques** (propriétés du calcaire), des notions d'**histoire** (l'école date de 1887), des comparaisons d'ordre **géographique** (maison de pisé, de pierre, de bois, dans quelles régions ? provenance de l'ardoise, etc...), du **calcul** (chevrons, lattes et tuiles aux dimensions, surfaces couvertes, volumes construits, comparaison de prix de revient selon les matériaux employés, etc...), du **français** (termes courants de construction : pignon, chevron, panne faîtière, etc...).

6) **Notre Ville. La Ville d'Arras.** (C.M. 2 - C.F.E., C.F.E. et cl. de Tr.)

Ces enquêtes embrassent pratiquement tous les domaines.

- **Histoire** (histoire générale, histoire locale, histoire des institutions et des constructions : rapports entre la grande et la petite histoire).
- **Géographie** (physique, humaine, économique).
- **Initiation artistique** (beffroi, places, palais Saint-Vaast, Musée...)
- **Instruction civique** (vie municipale, enseignante, etc...)
- **Français** : relations folkloriques, descriptions.
- **Dessin, travail manuel**, etc...

L'intérêt de cette enquête réside dans le fait qu'elle peut mettre à contribution tous les élèves et s'étaler sur un temps relativement long.

Le fait d'échanger des comptes rendus d'enquêtes locales avec d'autres écoles de France mérite aussi d'être signalé.

CONCLUSION

Procédé particulièrement intéressant de la méthode active d'enseignement, l'enquête, en mettant à contribution les ressources de tous les élèves, en développant l'esprit d'équipe et en permettant la réalisation de grandes synthèses éducatives, convient surtout aux classes de pré-adolescents et d'adolescents.

Toutefois, sa généralisation peut difficilement être envisagée dans des classes qui préparent aux examens du type traditionnel.

La pratique raisonnée
de
l'Enseignement

Les matières du programme.

I. — LE LANGAGE ET LA LECTURE AU COURS PRÉPARATOIRE

« Utilisera-t-on au début la méthode syllabique, la méthode globale ou la méthode mixte ? Des enquêtes ayant montré que pour des enfants de six ans normalement doués les résultats étaient identiques quel que fut le procédé employé, nous ne jetons l'interdit sur aucune méthode. Chaque maître adoptera donc la méthode qui correspondra le mieux à sa propre nature et l'Inspecteur n'interviendra que si le maître s'est trompé dans son choix ou si la méthode choisie est maladroitement appliquée... » (Circ. ministérielle n° 248, du 2-1-1958).

NOTE : Nous n'insisterons pas trop, ici, sur les problèmes que soulève l'apprentissage de la LECTURE au Cours préparatoire, puisque les Instructions officielles laissent toute liberté aux maîtres dans le choix de la méthode ; nous demandons seulement que les fiches de préparation des stagiaires fassent bien apparaître les différents « moments » de l'acquisition d'une lettre ou d'un son, selon l'époque, et indiquent bien, le moment venu, l'exploitation totale du manuel de lecture courante.

LA LIAISON DOIT ÊTRE ÉTROITE entre l'apprentissage du langage et celui des mécanismes de lecture. De même qu'on combine les leçons de lecture et les exercices d'écriture, il convient d'associer étroitement l'acquisition de la langue française à celle de la lecture.

— Quelle que soit la méthode employée, que le maître ait recours ou non à un manuel (expression libre et composition progressive du livre de lecture, méthode globale, méthode syllabique ou mixte), il est indispensable de faire précéder toute leçon de lecture qui prévoit l'étude d'éléments nouveaux d'un véritable exercice de langage (au C.P., élévation et vocabulaire sont liés) propre à justifier la présentation et l'emploi des mots-types.

— Cet exercice se présente sous la forme d'un entretien familial — parfois une petite leçon de choses — bien préparé et cohérent, centré nécessairement sur la définition et l'emploi des expressions et termes nouveaux, mais aussi sur la pratique de formes linguistiques destinées à assouplir la langue imprécise des enfants.

— Ces séances d'élévation obéissent à une progression raisonnée, déterminée en partie par les exigences de l'apprentissage de la lecture, mais aussi par la nécessité de familiariser les élèves avec les formes grammaticales dont l'étude systématique aura lieu au Cours élémentaire.

— Chaque expression ou terme nouveau est défini d'une façon concrète, soit à l'aide d'objets ou de mimes, soit encore au moyen de gravures ou de croquis.

— On s'assure, par de fréquentes interrogations au cours de la leçon de lecture consécutive, que l'élève a bien compris le sens des mots qu'il déchiffre.

— On évite de faire apparaître dans les tableaux de lecture — même pour les besoins de la leçon — des mots bizarres, des prénoms inusités, ou des termes abstraits privés de contenu représentatif pour l'enfant.

— On évite aussi certaines formes trop puériles (le dada, le toutou, la meumeu (!) qui ne facilitent pas l'acquisition du langage définitif.

— Dans les exercices de langage, on accorde autant d'importance aux verbes qu'aux noms, et l'on a soin d'exiger, dans les réponses, des phrases aussi complètes que possible.

LA FORME DES QUESTIONS posées par le maître a une grande importance dans l'acquisition du langage des élèves. Dès le C.P. il est indispensable de recourir à la forme interrogative correcte : — QUI A... ? — OU EST... ? — QUEL EST... ? — OU VAS-TU... ? — QUE FAIS-TU... ? On se gardera de la tournure — QU'EST-CE QUE... ? quand elle n'est pas justifiée.

QUELQUES REMARQUES OU SUGGESTIONS

— Le Maître écrit au tableau les mots nouveaux... Il les écrit un par un, les fait lire plusieurs fois en veillant à la prononciation correcte, à l'articulation nette et aussi en donnant le sens exact de chacun d'eux. Pour cela, le dessin, le mime ou plus simplement l'emploi de ce mot dans une phrase trouvée par les élèves, si possible, aidera à mieux préciser le sens du mot.

— Elocution sur le dessin du livre ; il n'est pas utile de faire un dessin au tableau à chaque leçon... La phrase illustrée par le dessin du livre est trouvée en commun. Elle est l'expression d'une pensée intéressante. Elle peut comporter un mot nouveau (mot-clé) qui sera encadré en rouge pour attirer l'attention des enfants...

— Chaque leçon de lecture a pour point de départ l'observation d'une gravure qui donne lieu à un exercice de langage animé, car il s'agit toujours d'un épisode de la vie de Poucet, un petit garçon de six ans qui intéresse vivement les enfants... Très souvent les mots-clés sont des noms d'animaux que les enfants connaissent mal (caille, hérisson, geai). Dans ce cas, la veille de la lecture, je fais une petite leçon de choses sur cet animal à l'aide de gravures, d'animaux empail-lés... Les petits ont pris l'habitude de ne laisser passer aucun mot inconnu...

— La gravure d'où découlera l'étude de la lettre (ou du son) servira la veille de point de départ de la leçon d'élocution ; l'image illustrant le mot-clé servira en vocabulaire pour l'étude de mots...

— Il est évident que la méthode « idéo-visuelle » doit nous donner le meilleur rendement éducatif parce qu'elle ne sépare jamais les symboles graphiques de l'idée...

II. — LES PROCEDES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU COURS PRÉPARATOIRE

I. — L'ACTE MENTAL DE LA LECTURE CHEZ L'ENFANT.

L'acte mental de la lecture chez l'enfant comprend trois phases :

- a) reconnaissance des graphies,
- b) émission des sons correspondants,
- c) perception du sens.

Dans la plupart des cas, les deux premières opérations absorbent la quasi-totalité de l'effort, la perception du sens reste à peu près nulle.

Il en résulte une lecture laborieuse et sans structure.

L'enfant ne peut lire avec naturel que si la perception du sens suit immédiatement la perception des graphies.

Nota : Dans la pratique au cours préparatoire, s'il faut apprendre aux enfants à lire, par la même occasion il faut leur apprendre à écrire, donc c'est leur apprendre deux choses à la fois : d'une part, isoler et reconnaître les divers phénomènes qui forment les mots de la langue et les reproduire, c'est-à-dire les bien prononcer et tracer les signes graphiques symbolisant ces phonèmes.

Mais l'orthographe française n'est pas phonologique, c'est-à-dire qu'il n'y a pas dans l'écriture une lettre et une seule pour noter chaque phonème, mais que certains phonèmes sont notés de plusieurs manières différentes :

o - au - eau
é - ai - et - est - ez - er, etc...

et qu'un même signe peut noter deux phonèmes différents :

- t de bastion et de nation,
- g de garer et de gérer, etc...

En conséquence, l'enfant qui apprend à lire et à écrire doit effectuer une quatrième acquisition :

« la connaissance des correspondances entre signes vocaux et signes graphiques, puisque les deux systèmes sont indépendants l'un de l'autre ».

II. — AVANTAGES DE LA MÉTHODE SYLLABIQUE.

Elle est simple, en apparence, tout au moins pour le maître à qui elle propose un dénombrement, un inventaire complet des graphies et des sons de la langue française usuelle.

L'ordre à suivre est indiqué par le syllabaire, il n'est que de s'y conformer.

En principe, chaque leçon ne présente qu'un élément nouveau (son ou graphie) et seuls les éléments déjà connus sont utilisés dans la page étudiée. Ainsi peut-on dire de cette méthode qu'elle est progressive.

Progressive, elle l'est même en un autre sens, en ceci que l'ordre suivi est ou devrait être inspiré par deux considérations : présenter à l'élève les graphies les plus fréquentes avant celles qui le sont moins, c'est-à-dire les lettres voyelles d'abord, puisqu'elles sont indispensables à l'émission des sons, consonnes et parmi ces consonnes, en premier lieu, les plus usuelles.

D'autre part, il importe de faire étudier les sons les plus faciles à émettre avant les sons plus difficiles, c'est-à-dire dans l'ordre :

1. — les consonnes simples (en éloignant l'une de l'autre les lettres b et d, p et q, f et v, d et t entre lesquelles il est pénible pour certains dyslexiques d'amener la distinction).
2. — les consonnes doubles : br, pr, dr, ...
3. — les syllabes inverses : ar, ir, ..., as, is, ...
4. — les diphthongues — ensembles de deux sons distincts, mais prononcés d'une seule émission de voix :

| | | |
|-------|-------|--------|
| i - a | i - o | i - en |
| — | — | — |
| ia | io | ien |

5. — les sons équivalents :
 - a) à des voyelles (et == es == è), à des consonnes (qu == c),
 - b) à des diphthongues (ien == i - in),

III. — INCONVENIENTS DE LA MÉTHODE SYLLABIQUE.

Ce qui paraît simple et logique pour l'esprit de l'adulte qui conçoit comme un ensemble le système du langage écrit ou celui de la parole articulée, ne l'est pas évidemment pour l'esprit de l'enfant. Pour l'enfant, la lettre est un signe cabalistique dont la signification et le rôle lui demeurent longtemps mystérieux. Les mots eux-mêmes, à mesure qu'ils apparaissent, même si, comme on se le propose dans les syllabaires récents, on les choisit parmi les mots concrets les plus accessibles aux enfants, sont lus isolément, juxtaposés, sans esprit de suite ou réunis dans des phrases dépourvues, sinon tout à fait de sens, du moins d'intérêt pour l'enfant. Il en résulte pour l'enfant intelligent ou normal une initiation aride et même rebutante.

L'enfant peut prendre l'habitude de syllaber, de lire un texte sur un ton uniforme.

Le plus grave défaut de cette méthode c'est qu'au cours de l'apprentissage, l'esprit de l'enfant reste passif. Cet apprentissage ne fait appel en aucune manière à son initiative, à son besoin de s'exprimer et de communiquer sa pensée personnelle.

IV. — LA « METHODE GLOBALE » : AVANTAGES.

L'enfant prend conscience dans un même mouvement de l'expression orale associée à l'expression écrite correspondante :

- Dès les premières leçons, l'enfant est amené à lire des phrases qui ont un sens pour lui.
- Il lit sans syllabes et sans énoncer, d'un ton de voix naturel et parfois avec expression.
- Au cours des leçons les enfants sont constamment sollicités au point de vue de la mémoire et de l'intelligence.
- Ils sont actifs quand ils déchiffrent des phrases nouvelles.
- Quand il compose lui-même des phrases ou un texte personnel, l'enfant atteint d'emblée à une activité réellement créatrice.
- Les élèves éprouvent le besoin de s'exprimer parce qu'ils jouent, observent, inventent, fabriquent, construisent, parce qu'ils vivent en un mot.
- La méthode globale procède du syncrétisme ; elle suit le chemin qu'emprunte naturellement l'esprit pour connaître un objet quel qu'il soit.

V. — INCONVENIENTS DE LA « METHODE GLOBALE ».

- Un matériel considérable est nécessaire.
- Les livrets de lecture à point de départ global sont en nombre très restreint.
- Crainte du maître de n'être pas aussi bien guidé dans l'étape de l'analyse qu'il ne l'était lorsqu'il pratiquait la méthode mixte.
- Les méthodes globales seraient responsables du déclin de l'orthographe : elles ne seraient ni complètes (les textes choisis ne fournissent pas l'occasion d'enseigner toutes les combinaisons de signes usuelles), ni progressives (les difficultés ne sont pas abordées du plus simple au plus complexe ; elles sont résolues un peu au hasard de la nécessité des textes étudiés).

VI. — LA METHODE MIXTE.

La discussion entre avantages et inconvénients respectifs des méthodes analytique et synthétique est purement formelle. La méthode synthétique à l'état pur n'est plus pratiquée par aucun maître, elle ne présente plus qu'une valeur historique ; la méthode analytique ou globale compte des défenseurs ardents mais peu nombreux.

En fait, la plupart des méthodes pratiquées sont mixtes et l'intérêt de l'étude comparative qui vient d'être faite réside surtout dans la possibilité pour le stagiaire de choisir et mettre au point ultérieurement une méthode personnelle, plus ou moins analytique ou synthétique. En fait, cette méthode ne sera souvent qu'une somme de procédés actifs juxtaposés empiriquement avec, pour seul critérium, la réussite dans l'apprentissage de la lecture. Elle rejoint sur ce point les Instructions Officielles de 1923 et suivantes :

« Nous ne préconisons aucune méthode : la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides ».

Remarquons toutefois, pour terminer, que les travaux récents de psycho-pédagogie ont éclairé, d'une manière indiscutable, quelques aspects du problème de l'apprentissage de la lecture : en particulier, les dyslexies ont été cataloguées et l'enseignement des inadaptés en a bénéficié.

VII. — CONCLUSION.

Dans le domaine complexe et difficile de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire, le succès appartient à celui qui peut exercer une action grâce à ses connaissances psychologiques, à son expérience, mais grâce aussi et peut-être surtout à ses dispositions innées et à son inspiration personnelle.

Pour l'exercice d'une pédagogie efficace, il faut de la part du maître beaucoup d'intuition, de finesse dans l'observation, une attention à la fois objective et affectueuse à la personnalité de l'enfant, à ses difficultés, ses hésitations, ses progrès, ses goûts, ses aptitudes.

Car s'il y a une pédagogie valable pour tous, il y a une pédagogie différentielle adaptée aux caractères de chacun et cela s'entend à la fois des enfants et des maîtres.

III. — LA LECTURE AU COURS PRÉPARATOIRE

Quelle que soit la méthode que tu emploies, prends les précautions suivantes :

- Va lentement. Ne passe à la lettre ou à la syllabe qui suit que lorsque tout ton monde sait lire et écrire la précédente.
 - De fréquents retours en arrière sont nécessaires.
- Procède à des révisions, à des récapitulations. Les absences, nombreuses dans les sections préparatoires t'y obligeront. Et certains élèves suivent difficilement. Tu leur permets ainsi de rejoindre le gros du peloton.
- Que les exercices soient courts et variés. A cinq ou six ans, dix minutes d'attention soutenue sont un maximum à ne pas dépasser.
 - Exige que l'enfant lise et écrive lentement. Tiens la main dès le début pour que les lettres soient bien formées et l'orthographe observée.

C'est au début que se prennent les bonnes... et les mauvaises habitudes, ne l'oublie pas. Que de peine on éviterait par la suite, si on apportait à cette formation des écoliers de sections préparatoires tout le soin nécessaire.

- Fais lire peu à la fois, mais souvent. On n'apprend à lire qu'en lisant beaucoup.
- Ne te fie pas au livre. Il n'en existe pas de parfait ni de parfaitement adaptable. Un livre ne peut prévoir les cas particuliers, or, chaque classe constitue un cas particulier.

POUR UNE LECTURE COURANTE.

Comment passer du mot à mot à la lecture courante ?

C'est une longue étape qui commence généralement au début du troisième trimestre (cours préparatoire) et ne s'achève qu'au cours élémentaire.

- Ton texte choisi, relève les mots difficiles à lire, écris-les au tableau et fais-les lire, décomposer, recomposer, copier au besoin en joignant quelques mots d'explication. Il est d'ailleurs préférable que ces mots soient inclus dans une courte phrase et gardent leur sens.
- Tu passes au déchiffrement du texte. Tout le monde y participe ; c'est-à-dire que chacun « débrouille » une phrase ou deux. Laisse-leur la joie de triompher des obstacles. Cet effort est d'ailleurs une condition de progrès. N'interviens que lorsqu'on s'empêtre dans un mot.

- Si tu lis le texte en premier lieu, tu risques de supprimer le travail de déchiffrement préalable, si fécond et si plein d'intérêt pour l'enfant (et peut-être de contrarier ce penchant qu'il éprouve déjà pour la lecture).
- Sois exigeant pour la prononciation. Qu'on articule chaque syllabe, en n'insistant pas outre mesure, cependant, sur certaines syllabes finales qui demeurent sourdes dans la prononciation courante. Fais relire correctement le mot déformé ; ou gare au spécialiste ingénieux qui remplace chaque syllabe inconnue par n'importe quelle autre avec un imperturbable sang-froid !
- Qu'on aille lentement. C'est l'âge où, fier de son savoir, l'écolier cherche à battre de vitesse avec le voisin. Il y a là une mauvaise habitude à tuer dans l'œuf.
- Les phrases traduites en langage clair et perceptible, tu lis à ton tour, lentement pour que chacun puisse suivre et en donnant l'intonation exacte, aussi naturelle que possible (ce n'est pas si facile). Ici joue la valeur du texte. Un récit vivant, à la portée des enfants, aura toujours du succès.
- Fais mimer si le texte s'y prête. Quelques gestes, quelques attitudes, et l'histoires prend du relief.
- Enfin, pose quelques questions simples pour t'assurer qu'on a saisi le sens du passage lu. Explications et questions ne doivent prendre que quelques minutes.

FAIRE LIRE, VOILA LA RÈGLE.

Ces différents exercices doivent aussi aider tes bambins à comprendre ce qu'ils lisent et sont aussi une initiation aux leçons de vocabulaire que tu tireras de cette même page.

- Puis viennent les séances de répétition, que tu animeras de ton mieux.

Tu encourageas les uns, tu reprends les autres, tu organises sur un passage court et animé, un petit « concours », à qui dira le mieux, tu as recours aussi à la critique mutuelle bien comprise.

- Exige toujours avec les petits l'attitude de l'attention (on tient le livre à deux mains, à distance convenable). Seuls, les attardés suivent encore avec le doigt.
- Mais l'intérêt s'épuise, on devient plus distrait. Ecoure les séances ; intercale des exercices de copie et de dessin. Stimule à l'aide de quelques jeux d'attention. En voici un parmi beaucoup d'autres : un élève lit, les autres indiquent les fautes à l'aide de signes convenus : pour un mot mal prononcé on lève l'index ; pour un signe de ponctuation sauté, le bras, etc... c'est une sorte d'auto correction en commun.
- Le mieux est d'organiser ta classe en groupes de lecture, en fonction du niveau des élèves.

Quel que soit le moyen que tu emploies, le principe reste le même, lire, lire beaucoup, lire bien. N'oublie pas que chaque élève doit avoir, sous une forme ou sous une autre, dix heures de lecture par semaine.

IV

LA LECTURE COURANTE AU COURS ELEMENTAIRE

« L'expression « savoir lire » a un sens au cours préparatoire ; elle doit en avoir un autre au cours élémentaire, au cours moyen et dans la classe de fin d'études primaires » (C.M. 2 - 1-58).

EN GROS, la progression de l'enseignement de la lecture s'établit ainsi : — C. préparatoire : identification et combinaison des signes graphiques ; — C. élémentaire : prise de conscience du groupement des signes en vue de la traduction des idées, stade des mécanismes ; C. moyen : traduction intelligente de l'idée.

A) AU COURS ELEMENTAIRE, LA LEÇON DE LECTURE CONSISTE EN UN MONTAGE DE MECANISMES ; nous pensons surtout au C.E. 1^e année. En 2^e année, il s'agira d'une consolidation des mécanismes opérée sur des textes légèrement plus difficiles.

1^e) **Lutte contre la syllabation** (synthèse du mot) : le premier souci du maître de C.E. 1^e année est de supprimer la syllabation qui caractérise encore souvent la lecture des élèves issus du C.P., et qui détruit l'unité du vocabile, donc de l'idée. Il est recommandé de choisir des manuels qui présentent d'emblée les mots sous leur forme habituelle (sans blancs entre les syllabes) et de corriger la tendance à la syllabation par une reprise systématique des mots hachés : ces mots seront prononcés convenablement, d'une seule émission de voix, sans fixer le manuel, et sur le ton de la conversation.

2^e) **Lutte contre le ton scolaire** : le ton scolaire a deux causes essentielles : la syllabation et la lecture collective. Les remèdes : reprendre tout mot « chanté » — ou toute phrase — sur le ton naturel ; faire « dire » à l'enfant ce qu'il vient de « lire » à sa manière ; ne pas recourir à la lecture collective.

3^e) **Prise de conscience des groupes soniques** (ou groupes de souffle) : la lecture courante, par définition, ne présente ni heurt, ni solution de continuité, dans l'expression de l'idée « écrite » ; les élèves seront entraînés à découvrir du premier coup d'œil les groupes de mots dont la traduction orale doit rendre compte de l'idée sous-jacente.

Les mécanismes à cultiver, en vue d'obtenir des résultats profitables sont surtout : — la ponctuation, — les liaisons utiles, — les nuances de voix.

a) **La ponctuation** est à elle seule un langage, soit qu'elle commande les silences, soit qu'elle marque les nuances de l'idée (interrogation, exclamations, p. ex.). C'est elle qui fixe, souvent, les limites du groupe de souffle.

b) **Les liaisons utiles** assurent à la voix un cours régulier, supprimant les hiatus, justifiant l'emploi convenable d'un vocabile ou d'un outil grammatical (et-est) ; toutes les liaisons ne se font pas ; l'usage renseigne (et mieux encore un bon manuel de prononciation) sur celles qui sont indispensables.

c) **Les nuances de voix** : elles sont commandées en partie par la ponctuation.

En principe, on abaisse la voix au terme de la traduction d'une idée (point et point-virgule), on l'élève — à la virgule — pour indiquer que l'expression va se compléter.

4^e) **Prise de conscience des groupes logiques** (ou grammaticaux) : dans certaines phrases complexes, contenant des passages entre virgules, tirets ou parenthèses, ou présentant des propositions incises, subordonnées compléments d'autres subordonnées, etc... il est nécessaire de retrou-

ver l'ossature logique, correspondant à l'idée principale, et de marquer par la voix (hauteur et ton) la hiérarchie des éléments. Ainsi, dans la phrase suivante :

— La chatte, trop vieille pour attraper les souris, dut se contenter de l'odeur des fromages qui séchaient sur une claire tirée à deux mètres du parquet...

Il est évident que l'idée maîtresse se réduit à : « — La chatte dut se contenter de l'odeur des fromages ».

Les enfants seront donc habitués, progressivement, à reconnaître l'essentiel et à l'accentuer sans exagération. Ce sera un premier pas vers la lecture expressive.

5°) Articulation et prononciation parfaites. (Cf. C.M. du 2-1-1958).

B) LA LEÇON DE LECTURE ADMET DONC LE RECOURS À DES PROCÉDÉS COMMODES DE PRÉSENTATION D'UN TEXTE :

L'enfant n'est pas immédiatement sensible aux règles qui gouvernent la lecture courante. Au début, il importe de les lui faire sentir par des représentations suggestives et conventionnelles plaquées sur le texte étudié. Afin de ne pas détériorer les manuels, un passage du texte est porté au tableau noir et présente les remarques utiles indiquées à la craie de couleur : la première partie de la leçon (après qu'on aura reconnu, lu et défini rapidement les mots difficiles ou inconnus) s'appuie sur ce travail dû au maître ; dès que le déchiffrement est satisfaisant, les élèves se reportent au manuel. (Les signes conventionnels sont à définir par école. P. ex. : liaison = arcs reliant les éléments d'un mot à l'autre ; nuances de voix = petites flèches ascendantes ou descendantes ; silences de ponctuation = intervalles plus ou moins longs entre les mots selon le signe considéré, etc...)

Il est entendu que ce genre de travail ne saurait porter sur la totalité des textes étudiés, et durer toute l'année avec la même intensité : chaque jour l'élève doit se détacher un peu plus de ces représentations conventionnelles et conquérir lui-même la lecture courante. Dans ce domaine il importe donc que le maître choisisse méthodiquement ses textes et progresse régulièrement du simple au complexe ; il serait de mauvaise politique, ici comme dans d'autres enseignements, de traiter ensemble un trop grand nombre de difficultés.

V

REMARQUES CONCERNANT LA LECTURE SILENCIEUSE AU COURS ELEMENTAIRE

Des maîtres de C.E. constatent, d'une part, que la lecture silencieuse — en classe — ne figure pas au programme officiel, mais qu'elle est chaudement recommandée par un certain nombre de pédagogues :

« L'école traditionnelle pratique la lecture à haute voix qui lui paraît le moyen le plus sûr d'améliorer la technique et de consolider les mécanismes. Les praticiens de l'éducation nouvelle contestent l'efficacité et la nécessité d'exercices pratiques spéciaux : — « Il est vrai, disent-ils, que la lecture suppose un ensemble d'habitudes qui se perfectionnent par la répétition des exercices mais il est peu éducatif de provoquer artificiellement cette répétition. D'ailleurs, la lecture ne se réduit pas à un système d'automatismes. La condition essentielle, pour bien lire, est de comprendre le texte. Il ne s'agit donc pas d'améliorer le mécanisme pour aider à la compréhension et faire naître le goût de la lecture mais d'enrichir la langue et la pensée de l'enfant pour qu'il lise avec aisance et expression » (M. Picard). L'éducation nouvelle fait donc à la lecture

» silencieuse une place de choix : elle le considère même comme le seul apprentissage de la lecture et ne prévoit pas d'enseignement spécial de la lecture tendant à améliorer ses techniques. Compte tenu de ces deux points de vue, doit-on faire une place à la lecture silencieuse au cours élémentaire (notamment au cours élémentaire 2^e année) ? Dans l'affirmative, doit-on réservé à la lecture silencieuse une place limitée ou une place de choix ? »

« — Il s'agit donc, contrairement à l'usage courant, d'amener l'enfant à dégager, par intuition et progressivement, toutes les idées et intentions qu'il peut découvrir dans le texte par ses propres moyens. Ainsi, l'intérêt de l'exercice ne s'épuise pas dès le début. La découverte se poursuit. L'aide du maître n'intervient qu'en dernier lieu et seulement dans la mesure où le besoin s'en fait sentir. La lecture vocale n'est pas qu'un moyen de vérifier l'intelligence du texte qui passe au premier plan des résultats à atteindre ». (Tiré des Éditions Scolaires et cité par un maître).

LA POSITION A ADOPTER, en face de ces théories :

1^e) Il est indéniable que la lecture silencieuse constitue le meilleur entraînement à la lecture personnelle, et rien ne s'oppose à ce qu'on y ait recours dès le cours élémentaire 1^e année.

2^e) Mais il ne faut pas y voir une question de MÉTHODE : la lecture silencieuse, comme l'interrogation individuelle à haute voix, n'est qu'un PROCÉDÉ pour amener les élèves à prendre goût à la lecture et à comprendre ce qu'ils lisent : l'une et l'autre sont nécessaires : que font, d'ailleurs, tous les élèves quand ils « suivent » l'interrogation orale d'un de leurs camarades ? de la lecture silencieuse ; nous considérons la lecture silencieuse, dans la fiche-type des pages 71 et suivantes, comme un moyen — entre autres — de fixer et de contrôler les acquisitions.

3^e) Pour qu'un exercice collectif de lecture silencieuse ait sa véritable efficacité — nous le redirons à l'intention des élèves de C.M. et de Transition — il faut qu'il soit dirigé par avance et que les enfants sachent ce qu'ils peuvent tirer de leur texte, car au C.E., pour la plupart des élèves, l'effort de déchiffrement l'emporte sur l'effort de compréhension.

4^e) Nous ajouterons que l'entraînement à la lecture vocale présente trop d'avantages d'ordre éducatif pour être condamné en bloc.

VI

PLAN-TYPE D'UNE LEÇON DE LECTURE AU COURS ELEMENTAIRE EN DEBUT D'ANNÉE

Nous suivons le processus indiqué dans la FICHE-TYPE proposée ci-dessous.

TEXTE PRÉVU : indiquer les références du passage ou de l'extrait.

1. OBJET ET LIMITES DE LA LEÇON : — en fonction du passage considéré, dire ce que l'on a plus spécialement envisagé d'étudier, p. ex. groupes de souffle, groupes logiques (style plus complexe), liaisons utiles, valeur de certains signes de ponctuation, etc... — Répartition sur les séances de la journée.

2. CONTRÔLE DES ACQUISITIONS ANTERIEURES. — Déchiffrement : révision de notions du C.P. dont la connaissance est nécessaire pour aborder le texte envisagé (p. ex. diptongues, syllabes inverses, PH = F, G et GU, etc... Etude, explication et lecture de mots du texte qui présentent quelques difficultés, et qu'on aura préalablement portés au tableau noir).

3. MATERIEL OU DOCUMENTATION A PREPARER :

- Matériel ou gravures en vue de l'explication concrète des mots nouveaux.
- Tableaux noirs à préparer. Texte d'étude à y porter : extrait choisi en vue de procéder, collectivement, à l'observation de la notion ou des notions à enseigner (groupes de souffle, liaisons, etc...)

4. AMORCE :

- Création d'atmosphère : présentation du texte à l'étude.

- Lecture de l'extrait porté au tableau noir (par le maître puis par un ou plusieurs élèves).

Contrôle de la compréhension.

5. EXPLOITATION PEDAGOGIQUE :

- Observation, étude, lecture par le plus grand nombre possible d'élèves de l'extrait considéré, signes conventionnels si besoin est (cette activité prendra de moins en moins d'importance au fur et à mesure qu'on progressera dans l'année, car l'objectif reste la lecture courante dans le manuel).

6. ACQUISITIONS :

- Remarques faites, règles à observer ; acquisition ou consolidation des mécanismes.

- ### 7. FIXATION ET CONTROLE DES ACQUISITIONS :
- Très important : faire lire beaucoup.
- **Lecture dans le manuel** : interrogation individuelle des élèves, avec explication des termes nouveaux, contrôle de la compréhension (questions brèves), lutte contre la syllabation, le ton scolaire, fautes, incorrections, articulation, prononciation, etc... Afin d'éviter la monotonie, on usera de procédés propres à maintenir l'attention et à assurer une bonne discipline : questions de contrôle, concours de lecture, émulation par équipes, critique mutuelle, lecture silencieuse, etc...

- ### 8. TRAVAIL INDIVIDUEL D'APPLICATION :
- Il réside, naturellement, dans la lecture personnelle, silencieuse ou à haute voix ; en fin de leçon, un travail spécial ne s'impose pas toujours : toutefois, on posera des questions relatives à l'intelligence du texte afin de ne pas rompre brutalement avec la lecture pour passer à une autre activité. Dans les classes à plusieurs cours, on pourra prévoir un petit travail écrit (autre que de la copie gratuite) se rapportant au texte ; un petit résumé oral, un compte rendu — oral également — sont tout indiqués.

La lecture dans le manuel prendra de plus en plus d'importance. Au C.E. 2, le processus reste le même, mais vise à la consolidation des mécanismes et si possible à une expression plus nuancée.

VII

LA LECTURE EXPRESSIVE AU COURS MOYEN

« L'exercice de lecture expressive n'a pas pour fin, on le sait, de dresser l'enfant à lire comme un acteur, mais seulement d'apporter la preuve qu'il comprend ce qu'il lit. » Encore ne faut-il pas se laisser duper. Un enfant moyennement habile peut lire avec expression un texte qu'il ne comprend pas ; nous entendons par là un texte dont il a saisi certains détails, non l'ensemble...

» Il faut donc que dès le cours moyen 1^e année, l'instituteur s'attache à donner en toute première ligne à l'enfant, par l'acquisition d'un mécanisme parfaitement au point les moyens de lire rapidement un texte assez long. La lecture expressive sera réservée pour la fin de la leçon, lorsque le sens général ayant été bien compris, et le ton du morceau bien défini, les élèves seront appelés à montrer par la seule lecture à haute voix quel degré de compréhension ils ont pu atteindre... » (C.M. du 2janvier 1958).

A) LE CHOIX DES TEXTES

L'apprentissage de la lecture expressive commence au cours moyen quand les élèves sont en possession des mécanismes fondamentaux de la lecture courante.

Cet apprentissage est méthodiquement conçu, selon une progression de textes étudiés en fonction de leurs difficultés stylistiques et orthographiques d'une part, et, d'autre part, en raison de la difficulté de l'idée générale à traduire (sentiment, impression, etc...).

Il serait trop long de procéder ici à une critique de textes de manuels en usage dans les classes ; les maîtres savent que certains morceaux peuvent être passés sous silence parce qu'ils ne répondent pas aux exigences de la mentalité enfantine ou parce qu'ils n'obéissent pas à une progression raisonnée.

1^e) Les morceaux de lecture doivent intéresser l'enfant :

De 9 à 11 ans on aime surtout les récits vivants. Sont donc sans grand profit dans l'enseignement de la lecture expressive à cet âge les narrations sans relief ou à caractère didactique, les descriptions sèches et les nomenclatures, les considérations abstraites et, d'une façon générale, les textes qui font allusion à des préoccupations d'adultes.

Il faut à l'enfant, de la vie, de l'action, des sentiments fortement marqués. Ce qui n'exclut pas, évidemment, la recherche littéraire et le sens des réalités.

2^e) Ils doivent permettre une progression rationnelle, c'est-à-dire accordée avec le développement psychologique de l'enfant et les nécessités de l'enseignement :

— A priori, pour l'élève, un texte est une chose morte ; le problème consiste à donner ce texte de vie, et à retrouver les intentions de son auteur. Or, l'expérience montre que l'esprit d'un enfant de 9 à 11 ans est encore très imperméable à la pensée d'autrui : les textes demandent donc à être gradués selon les possibilités de compréhension des élèves.

— Il faut compter également avec le caractère a-logique de la pensée enfantine. Or, un récit bien composé, pour un bon écrivain, implique tout naturellement une suite de rapports qui échappent à l'élève, mais qu'il nous faut pourtant faire sentir en vue de la formation de l'intelligence. Nous choisissons donc nos textes de telle sorte que leur canevas, très simple au début, aille se compliquant par la suite.

— Les moyens d'expression de l'enfant sont relativement faibles, alors que certains textes de lecture abondent en mots nouveaux, en tournures variées, en images, en effets de style. La prudence veut donc que nous établissions une progression centrée sur la forme, parallèle à celle qui s'organise selon le contenu des morceaux.

— Enfin, l'enfant hiérarchise mal ses sentiments : en cette matière un dosage s'impose tenant compte non seulement de la variété des textes, mais encore du degré d'intensité des sentiments exprimés.

B) LA METHODE D'ENSEIGNEMENT :

— Lorsque le maître, en début d'année, a choisi tous ses textes (choix qui n'a rien à voir, souvent, avec ce qu'il est convenu d'appeler les « centres d'intérêt » saisonniers), il lui faut étudier la présentation de chacun d'eux. Car il n'y a pas qu'une façon d'opérer : la mise en œuvre d'une leçon dépend du caractère du texte et de ce qu'il faut faire traduire par les élèves. Le mouvement, les sensations, les sentiments, suivant qu'ils sont exprimés par un auteur ou un autre, font appel à des vocables ou à des formes stylistiques différents, qui exigent une présentation particulière de la leçon.

— Pourtant, le processus suivant pourra être suivi par les jeunes maîtres qui l'amélioreront par la suite en fonction de leur expérience :

a) Lecture du passage complet par le maître avec l'intonation qui convient pour donner tout de suite la **teinte affective** du morceau (humour, tristesse, angoisse, franche gaieté, plaisir, douleur, etc...), la mise en relief des **mots de valeur**, le respect du rythme stylistique (phrases alertes ou denses, spontanéité, emphase, conversation, style direct, etc...), le respect absolu de la ponctuation (coupes, silences, exclamation, interrogation, etc...). A ce sujet, la circulaire du 2 janvier 1958 dit ceci : « Pour que ces exercices de lecture soient profitables, on pourra user de deux méthodes : ou bien, ainsi que le recommandent les instructions de 1923 et de 1938, l'instituteur commencera par lire lui-même le texte et ensuite fera reprendre la lecture par les élèves (mais il ne peut s'agir là que d'exercices de mise en train réservés aux premières semaines de l'année scolaire) ; ou bien il fera lire d'abord les élèves, et la lecture expressive ne sera faite qu'après l'explication de texte ».

Les deux méthodes ne sont pas inconciliables ; notre préférence va pourtant à l'exemple magistral en début de séance, et pas seulement dans les premières semaines ; il conviendrait d'exploiter le talent des meilleurs élèves si c'était à eux que revenait le soin de mettre la leçon en train.

b) Après la lecture du maître, justification par un ou plusieurs élèves de l'idée générale, ou du sentiment dominant, ou de l'impression dégagée.

c) Interrogation individuelle des élèves selon les articulations naturelles du texte (souvent § par §). — Commencer de préférence par un élève bien doué. — Faire surveiller la lecture de l'élève interrogé par ses camarades (critique mutuelle) et favoriser l'auto-correction. — Susciter discrètement l'émulation en vue d'obtenir une meilleure lecture : ne pas hésiter à revenir sur un mot ou sur une phrase dont l'expression n'est pas parfaite. — Expliquer brièvement mais d'une façon précise les termes nouveaux, soit au fur et à mesure qu'ils se présentent. — N'aborder une nouvelle partie que lorsque la précédente a été lue à la perfection. — Eviter la monotonie dans l'interrogation individuelle : recourir à des procédés variés : dramatisation, lecture dialoguée, concours, lecture silencieuse avec recherche personnelle d'éléments d'ordre stylistique ou affectif, etc... — Se souvenir qu'il faut faire lire beaucoup, et tout le monde,

d) Compte rendu oral ou écrit du texte lu. On veille, dans cet exercice particulièrement délicat, à ce que les faits essentiels soient mis en relief et que leur succession soit logiquement présentée. (Voir p. 79).

C) LA LEÇON DE LECTURE est active et mobilise l'attention de tous les élèves : elle ne s'adresse pas qu'à l'enfant interrogé : par le contrôle collectif, l'auto-correction, l'émulation, la mise au concours de la meilleure lecture, la comparaison de textes, la dramatisation, le dialogue, etc... Elle tient toute la classe en haleine.

— Elle est vivante et tire parti du texte (dialogues, répliques, dramatisation, etc...). Elle donne lieu à un fructueux échange d'idées entre maître et élèves (— Pourquoi faut-il mettre ce mot en valeur ? — Pourquoi ce ton s'impose-t-il ? — Pourquoi ce rythme lent ? — Comment faut-il marquer ici la douleur ? la tristesse ? l'ironie ? la joie ? Pourquoi cette phrase a-t-elle une importance capitale ? Pourquoi un silence ici ? Etc...)

— Elle est rentable par la suite, et favorise l'amélioration du langage par l'enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe : ce bénéfice se retrouvera dans la composition française et l'on verra apparaître le souci du mot juste, du plan, de l'équilibre et de la liaison entre les faits.

OBSERVATIONS PRÉSENTÉES PAR LES MAITRES :

— A PROPOS DE LA LECTURE SILENCIEUSE

— Il faut inviter les élèves à lire silencieusement. La lecture silencieuse est primordiale, elle conduit l'enfant à l'effort mental, à la découverte, elle le prépare à la véritable lecture. Car on ne parvient à traduire la pensée intime de l'auteur, à traduire « la teinte affective » ad

les nuances désirables que si l'on sait déchiffrer rapidement le tour de la phrase et l'idée qu'elle veut refléter. Il est donc nécessaire d'habituer l'enfant à lire rapidement des yeux, c'est-à-dire à procéder à une lecture mentale et globale qui devance la lecture vocale articulée et par suite plus lente.

— La lecture silencieuse est un exercice excellent qui, à la longue, donne le goût de la lecture, enrichit le vocabulaire et améliore l'expression orale et écrite. Mais en ce qui concerne exclusivement l'apprentissage de la lecture, n'y a-t-il pas des précautions à prendre ? Ne peut-elle ouvrir la porte à toutes sortes de dérobades, de négligences ? Le contrôle par le compte rendu ne semble pas suffisant, car l'élève intelligent est parfaitement apte à raconter le récit lu, à en ordonner les diverses parties, mais il est capable aussi d'éviter les difficultés de déchiffrement (mots qui ne sont pas de son vocabulaire, noms de personnages, de lieux, mots de plus de trois, quatre syllabes, liaisons, respect du rythme de la phrase...) Il ne faut pas tout en attendre...

— La lecture silencieuse intelligente est notre véritable but. C'est la lecture des grandes personnes qui, en général, ont rarement l'occasion de lire à voix haute. Elle sera faite par tous. Les quarante élèves de la classe travaillent en même temps. C'est à ce moment de la leçon de lecture que le rendement du travail est maximum. Dans une classe nombreuse chaque élève ne peut lire à haute voix qu'une ou deux fois par semaine... Cette préparation silencieuse du texte peut être faite en classe ou à l'étude du soir, ou à la maison, mais pour que tous travaillent sérieusement il paraît préférable de la placer sous la surveillance du maître (durée 6 à 8 minutes).

— La lecture muette permet les arrêts, les retours sur le texte. Elle favorise la concentration attentive sur l'idée. La lecture silencieuse facilite l'intelligence du texte. Elle donne à l'enfant le goût de découvrir les idées dans les livres, de cultiver en lui le goût de lire. Elle oblige toute la classe à l'effort (économie de temps).

LA LECTURE SILENCIEUSE, SUIVIE DE COMPTES RENDUS ORAUX figure au programme, et c'est un bien ; l'expérience montre, d'ailleurs, que nombreux sont les enfants du cours moyen qui s'adonnent par goût à la lecture personnelle : il semble bien que ce soit à cet âge qu'il faille orienter l'élève vers les livres de bibliothèque. Cependant, dans la mesure où la lecture silencieuse apparaît dans les leçons d'apprentissage systématique de la lecture expressive, on doit considérer qu'elle n'y est qu'au titre de procédé ; à l'école primaire, elle n'est pas tout à fait une fin car la lecture à haute voix tient une grande place dans les activités habituelles : lecture d'énoncé, d'un poème, d'un résumé, d'un texte d'histoire, etc. Il serait paradoxal de se recourir à la lecture vocale que dans les leçons qui n'apprennent pas à lire. En tout état de cause, il est utile d'orienter par un questionnaire, et de contrôler la lecture silencieuse, car l'enfant de 9-10 ans ne découvre habituellement dans les textes que ce qu'il connaît déjà ; il faut étendre son champ de découverte, et surtout lui donner grâce à des leçons méthodiques où la lecture expressive à haute voix tient une place honorable, la possibilité d'enrichir son esprit, et, par voie de conséquence, de prendre plus de plaisir à la lecture silencieuse.

— A PROPOS DE LA MÉTHODE.

« Je crois qu'il n'est pas inutile au début du cours moyen 1^{re} année de s'arrêter encore sur l'aspect phonétique de certains mots et qu'il est même souhaitable d'envisager une révision de sons en puissant dans le texte à lire ».

C'est très vrai ; cette activité se situe naturellement dans la 2^e partie de notre plan : Contrôle des acquisitions antérieures.

— « La lecture modèle du maître doit-elle porter obligatoirement sur tout le texte ? Dans ce cas je pense qu'elle prend trop de temps. La partie la plus intéressante ne suffirait-elle pas ?

Pendant la lecture modèle, les élèves doivent-ils suivre sur le livre ou écouter le maître, livre fermé ? Leur rythme, surtout s'ils sont jeunes, est, en effet, différent de celui du maître.

— « Amorce : Lecture modèle du maître. Livres des élèves fermés, les yeux sur le maître. On contrôle plus facilement, on juge les réactions et l'on sait déjà si la lecture intéresse ou non ».

— « Je ne suis pas partisan de la lecture modèle par le maître au début de la leçon de lecture. Je pense que si nous voulons donner aux enfants le goût de la lecture il faut leur laisser faire eux-mêmes la première exploration du texte en les laissant lire silencieusement ».

Voilà des questions, et des avis contradictoires, apparemment.

D'abord, c'était une prescription des Instructions de 1923 qui enjoignait au maître de lire lui-même le texte à haute voix pour commencer la leçon ; la circulaire du 2 janvier 1958 a apporté un correctif ; mais il semble que malgré le patronage de MONTAIGNE évoqué dans la circulaire, les maîtres restent attachés à l'exemple magistral qui fait gagner du temps et qui situe tout de suite la leçon dans son véritable « climat ». Pourquoi, habituellement lit-on — ou fait-on lire — le passage en entier ? c'est pour donner « la teinte affective » du passage : les mots de valeur, les recherches stylistiques ne prennent de sens qu'en fonction de l'ensemble : pas d'impression générale, pas de sentiment dominant, pas d'idée bien nette si l'on se cantonne dans un petit extrait ; il y aurait aussi une raison de discipline à exposer, mais elle est mineure : les enfants veulent toujours savoir ce qui se passe après et risquent de ne pas suivre très bien les explications données à la suite de la première lecture.

Livre fermé ou non durant cette première lecture ? Nous ne prendrons pas position ; mais il importe de rappeler que — quelle que soit la discipline enseignée — il appartient au maître de s'adapter au rythme des élèves pour être compris ; l'inverse conduirait à l'échec.

Revenons sur la découverte du texte par les enfants eux-mêmes : elle est réelle ; la curiosité est source d'intérêt ; malheureusement seuls les élèves évolués, qui prennent goût à la lecture, manifestent cette curiosité (et ont-ils attendu le jour de la leçon pour lire les textes de leur manuel ?) Si nous souhaitons l'exemple magistral en début de leçon, c'est que nous pensons — il en est — aux élèves moins curieux et moins doués qui ne découvrent pas spontanément des yeux, le ton du texte qu'on leur soumet, et qui ont besoin d'un tuteur pour s'épanouir, d'une voix pour les guider.

— « Trois rangées d'élèves sur quatre sont autorisées à lire librement un livre commencé (personnel ou appartenant à la bibliothèque) en utilisant le dictionnaire. Pendant ce temps a lieu la lecture expressive pour la quatrième rangée d'élèves (partie du texte lue par le maître). Ce procédé m'a permis de faire démarrer des élèves qui, d'après leurs parents, ne lisraient jamais auparavant ».

Ce procédé est heureux ; il est employé également dans les petites classes : le maître peut ainsi se consacrer aux élèves les moins doués sans faire perdre leur temps aux autres ; c'est un aspect de l'enseignement par groupes, et aussi de l'enseignement « sur mesure ».

— « Nous avons constaté que les élèves-maîtres ont tendance à exagérer les explications préliminaires. Sur une demi-heure de leçon, un quart d'heure d'explications, puis, on a beau se hâter, le tiers seulement des élèves a eu le temps de lire... »

— « Les temps indiqués (minutage de la leçon), sont variables, bien entendu, mais ils doivent permettre aux élèves-maîtres de comprendre qu'il ne faut pas s'égarer et transformer la lecture en explication de texte ».

Il faut, en effet, prévenir ce défaut majeur de nos stagiaires. Le but d'une leçon de lecture est avant tout de faire lire : c'est bien ainsi que l'entendent les auteurs des instructions officielles

VIII. — PLAN-TYPE D'UNE LEÇON DE LECTURE EXPRESSIVE AU COURS MOYEN (éventuellement en classe de fin d'études ou de transition)

Nous suivons le processus indiqué dans la fiche-type, page 48.

TEXTE prévu : Titres, références.

1. OBJET ET LIMITES DE LA LEÇON :

En fonction du passage prévu, dire ce qu'on a plus spécialement envisagé d'étudier ; par exemple : **expression** de la joie, du plaisir, de la douleur, de la tristesse, du mouvement, de la peur, de la liberté, etc.

2. CONTRÔLE DES ACQUISITIONS ANTERIEURES :

Pour mémoire ici : il se peut, toutefois, qu'on ait déjà lu un ou plusieurs morceaux de même nature ; l'extrait peut provenir d'une œuvre déjà connue des élèves (ouvrage de bibliothèque) ; on en rappellera le contenu ; s'il s'agit d'une histoire à épisodes, on fera également rappeler les événements antérieurs, etc. ; côté vocabulaire, on vérifiera si le sens de certains mots du texte est bien connu, etc.

3. MATERIEL OU DOCUMENTATION A PRÉPARER :

Matériel ou gravures en vue de l'explication concrète des mots nouveaux, carte murale pour situer géographiquement l'action, etc. Textes voisins pour comparaison.

4. AMORCE :

Présentation rapide du texte. Lecture modèle du maître (intonation, mots de valeur, ponctuation) ou d'élèves bien entraînés.

5. EXPLOITATION PEDAGOGIQUE :

a) **Quelle est l'idée générale ?** ou le sentiment dominant, ou l'impression ressentie ? Pourquoi ? Justifier.

b) **Quel est le mouvement du texte ?** différentes parties, en fonction d'un personnage principal, ou de la succession des événements, ou du développement de l'idée générale.

c) **Quels mots, quels termes, quels signes de ponctuation, ont une importance capitale dans ce texte (en fonction de l'idée générale) ?** Eventuellement, explication des mots-clés.

6. ACQUISITIONS et 7. FIXATION DES CONNAISSANCES :

Partie la plus importante de la leçon ; il faut faire lire beaucoup.

— **Comment faut-il lire pour bien traduire l'idée générale, ou l'impression dominante ?** Les passages secondaires ?

— **Liaisons** : interrogation individuelle des élèves en suivant les articulations naturelles du texte (§ par §, souvent) ; prévoir les moyens de lutter contre la monotonie (procédés divers) ; penser à l'explication des mots rencontrés ; rendre la leçon vivante (questions du maître, dialogue, dramatisation, parfois).

8. TRAVAIL INDIVIDUEL D'APPLICATION :

— Questions relatives à l'intelligence du texte.

— Compte rendu oral ou écrit.

IX. — LA LECTURE EN CLASSE DE FIN D'ETUDES OU CLASSE DE TRANSITION

« En classe de fin d'études primaires (ou en classe de transition), une heure sera réservée chaque semaine à cet exercice. Pour que cette classe soit vivante, il faut que l'exercice soit suivi d'un débat, où chacun pourra poser des questions et exprimer des critiques ».

(C.M. du 2 janvier 1958).

A. — L'ESPRIT DES PROGRAMMES :

- Lecture à haute voix et lecture silencieuse à l'école et à la maison.
- Livre fermé, reproduction d'un texte lu.
- Liaison entre lecture et rédaction.
- Initiation au goût littéraire par la connaissance de quelques pages de nos grands écrivains.
- Débat sur le contenu de livres de bibliothèque (C.M. du 2-1-1958).

B. — LE CHOIX DES TEXTES :

1^e) Lecture suivie d'ouvrages de la bibliothèque scolaire, à la maison :

Le contrôle des livres lus s'exercera d'une façon régulière par la pratique de comptes rendus soit écrits (cahier de lecture personnelle), soit oraux (Cf. circulaire dc 2-1-1958).

2^e) Les morceaux choisis :

En C.F.E., l'apprentissage de la lecture arrive à son dernier stade. Après l'acquisition de la lecture courante au C.E., après la conquête de la lecture expressive au C.M., nous arrivons à la lecture littéraire (toute modeste, bien sûr).

Les textes doivent donner le goût de lire ; en outre, développer l'esprit critique et permettre la constitution d'un petit bagage intellectuel.

La formation du sens critique sera facilitée par la comparaison de textes : mêmes faits relatés par des auteurs différents ou mêmes sujets traités à des époques différentes.

On donnera aux adolescents une culture littéraire en les familiarisant (par les exercices de lecture et de diction conjugués) avec les noms des écrivains français célèbres, et en leur donnant quelques aperçus sur les littératures antiques et étrangères.

C. — LA MISE EN ŒUVRE DE LA LEÇON :

Le maître pourra opérer de la manière suivante :

- Lire lui-même le texte choisi, à haute voix.
- Demander à un ou deux élèves de lire à leur tour ou de poursuivre la lecture commencée par le maître.
- Inviter les élèves à lire silencieusement, en s'aidant d'un questionnaire-guide élaboré préalablement par le maître.

Ce questionnaire — variable selon les morceaux — sera conçu de manière à aider l'élève à comprendre plus aisément le texte étudié ; les questions pourront porter, selon les cas, sur le sens général du morceau, sur les idées principales, sur le plan, sur le comportement d'un personnage, sur le rapport entre le texte et un événement historique ou un fait social, sur la justification du sens de certains termes, sur la variété du style, sur la valeur d'une description, d'une narration, sur la structure d'un passage, sur un fait moral ou de civilisation, etc.

En fin de leçon, contrôler oralement les réponses ; faire justifier ces réponses par des extraits significatifs, reprendre la lecture si possible ; demander un bref compte rendu, une apprê-

ciation ou un commentaire ; procéder à une reproduction orale d'un extrait important. Penser au débat suggéré par la circulaire du 2-1-1958.

S'il s'agit d'un extrait d'œuvre classique, on invitera les élèves à se documenter sur l'auteur : localisation dans le temps (siècle ?), œuvres déjà connues ? passages déjà étudiés en dictation ? etc.

Les poèmes donneront lieu à une étude sommaire de la versification, de la prononciation du vers, de la cadence, de la sonorité des mots.

OBSERVATIONS présentées par les maîtres :

— « Nous pensons que si la lecture a été négligée en classe de fin d'études ces dernières années c'est en raison du manque d'horaire impératif pour cette classe.

Nous aimerais donc une certaine liberté d'adaptation et d'horaire en début d'année pour consolider les notions trop fragiles et y consacrer tout le temps nécessaire ».

— « Méthode. Amorce : lecture préparée : préparation durant l'horaire précédent, ou en étude, ou encore à la maison. (En dehors de la classe la préparation est volontaire : on ne l'impose pas). Cette préparation comporte : a) lecture ; b) réponses aux questions posées par l'auteur du manuel quand elles existent, par le maître quand elles n'existent pas ou qu'elles ne suffisent pas ; elles obligent l'élève à retrouver le canevas, le plus souvent ; c) recherche d'un titre pour chaque § ou résumé par une phrase ; d) manière de lire le § (rythme ou expression : je lis lentement, ou très vite, ou plus haut, plus bas ; je marque le dédain, l'angoisse, la joie, la crainte, etc. ; e) renseignements sur l'auteur. L'élève prépare tout ou partie à son gré : le travail écrit n'est contrôlé qu'une fois par mois, pour la composition mensuelle... »

X.

LE COMPTE RENDU DE LECTURE AU COURS MOYEN ET EN CLASSE DE FIN D'ETUDES

* RESUME * et * COMPTE RENDU *

Ce qui différencie ces deux activités, c'est leur longueur ; un résumé tient en une ou deux phrases et se borne à dire de quoi il s'agit ; le compte rendu signale les différentes étapes de l'action et prend une importance proportionnelle à celle du texte.

LE BUT DU COMPTE RENDU :

S'assurer que l'enfant comprend ce qu'il lit et qu'il est capable d'en faire une relation condensée logique.

— Cette activité demande un apprentissage sérieux et suivi. Les données de la psychologie infantile montrent, en effet, que l'enfant n'est pas très sensible à l'ordre logique (ou même chronologique), qu'il est souvent incapable de traduire intelligemment les rapports entre les faits (pensée synchrétique) et qu'il manque de moyens linguistiques pour exprimer la dépendance ou la relation.

— Il faut lutter, en particulier, contre la mémoire de l'enfant, et bien faire la différence entre ce qu'on appelle « la reproduction de textes lus » (demandée par les programmes) qui admet la reprise textuelle de phrases ou de passages entiers en vue d'enrichir le vocabulaire, l'élocution, la rédaction, et le « compte rendu » qui exige un effort de pensée dans le sens de la réduction à l'essentiel et un effort linguistique dans le sens de l'expression logique.

COMMENT OEUVRER ?

L'exercice pourra être conduit de la façon suivante :

- 1°) Sens général du texte (que veut-il montrer ? prouver ? expliquer ? narrer ? décrire ? révé-

ler ? etc. Bien centrer le compte rendu sur le personnage ou le fait principal, car tout le compte rendu gravitera autour de lui).

2^e) En s'inspirant du sens général, retrouver le déroulement de l'action dans chacune des parties naturelles du texte (souvent les §). On part du personnage principal, ou du fait dominant et l'on répond, après avoir analysé chaque partie, aux questions suivantes QUI ? OU ? QUAND ? COMMENT ? POURQUOI ? dans l'ordre qu'impose le récit. Ainsi se trouveront définies l'action et ses circonstances ; l'ordre des questions peut varier : certaines peuvent n'être pas nécessaires.

3^e) On reliera les réponses obtenues — et mises en bon français — par les mots ou expressions de liaison : ensuite, mais, puis, cependant, pourtant...

4^e) On s'efforcera de donner au compte rendu la teinte affective du morceau : humour, joie, tristesse, fantaisie, crainte, etc.

IL EST INDISPENSABLE que le compte rendu élaboré réponde à un plan cohérent : c'est la raison pour laquelle, lorsqu'on demande aux élèves de retrouver « les différentes parties » du texte, ou « le plan », lorsqu'on leur demande de donner un titre à chaque paragraphe, il faut écarter les indications trop générales, trop vagues, qui n'évoquent pas une situation propre au sujet, et qui, mises bout à bout dans l'ordre ne constituent pas un reflet fidèle de l'action.

EXEMPLE : (Cf. « LE GRAND COMBAT DE PASTEUR » dans *Le Français pratique*, p. 228) : Ce « plan » est sans intérêt : 1^e) Joseph Meister part pour Paris. 2^e) Pasteur soigne l'enfant. 3^e) La lettre au fils de Pasteur.

Meilleurs sont ceux-ci qui rendent compte, le premier, du drame de Joseph Meister : 1^e) La vie de Joseph Meister est en danger. 2^e) Il suit le traitement découvert par Pasteur. 3^e) Il est sauvé ; et le deuxième des inquiétudes du savant : 1^e) L'angoisse de Pasteur en face du cas J. Meister. 2^e) L'espoir de Pasteur. 3^e) Pasteur triomphe.

XI. — L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

I. VOCABULAIRE ET « ELOCUTION » :

L'enseignement du vocabulaire et ce qu'il est convenu d'appeler « l'élocution » ont plus d'un point commun et, parfois, il paraît difficile d'établir des limites nettes entre ces deux activités ; en fait, elles se prêtent un mutuel appui : une séance de vocabulaire sans utilisation des termes nouveaux dans des phrases à sens complet serait stérile, on le conçoit aisément ; de même, une leçon dirigée de langage fait naturellement appel au vocabulaire.

— Pourtant, la mise en œuvre des leçons est différente. L'étude du vocabulaire, c'est l'étude des mots, des expressions : on enrichit son vocabulaire par l'expérience, par la lecture, par le métier, un peu comme on amasse des timbres-poste en vue d'une collection ; ce que l'on étudie donc, au cours d'une leçon de vocabulaire, c'est la présentation, la forme, la composition et la signification des vocables ; l'étude du vocabulaire s'apparente à celle de la numération ou à celle du solfège.

Quant à l'apprentissage du langage, il correspond davantage aux formes de la pensée : « apprendre à parler, c'est apprendre à penser ». Nos leçons s'organisent selon le développement de la pensée enfantine et selon les besoins de l'âge et du milieu. Elles visent à la traduction précise, correcte et élégante des idées. L'étude du langage s'apparente à celle de l'algèbre ou de l'harmonie.

Il est pourtant possible de mener les deux études de front, selon une progression rationnelle dans l'enseignement du français.

2. CE QU'IL FAUT EVITER DANS L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE :

— Les leçons trop denses (3 ou 4 mots « pilotes » au C.E., 3 ou 4 mots, expressions et notions « pilotes » au C.M. et en C.F.E. suffisent amplement pour alimenter une leçon bien comprise). — Les listes de mots sans contexte. — La subtilité et l'érudition. — L'étude des mots techniques. — Les définitions vagues ou abstraites. — Les « centres d'intérêt » artificiels. — L'étude « en nombre » ou « en étendue » des mots (c'est une étude « en profondeur » qu'il faut prévoir). — L'enseignement purement verbal ou livresque, sans application pratique. — Le manque d'exercices oraux. — Des constructions de phrases sans plan préconçu, des constructions de phrases sans « moule ».

3. DE QUOI FAUT-IL PARTIR ? QUELLE PROGRESSION SUIVRE ?

Il faut partir des insuffisances et des besoins de l'enfant et progresser selon un programme général de l'enseignement du français (liaison entre langage et grammaire, langage et rédaction).

Les insuffisances, les pauvretés, on les constate dans la langue parlée et écrite de l'élève moyen : notre premier devoir est de redresser les incorrections et de fournir à l'enfant les moyens linguistiques qu'il manquent ; on pourra donc, éventuellement, partir d'une phrase du langage parlé ou de passages de composition française.

On les constate aussi en lecture, lors des exercices de diction, en face de termes nouveaux. Or, il faut conserver à la lecture et à l'apprentissage de la diction leur caractère particulier et ne pas les transformer en séances d'application de mots ; si besoin est, on pourra donc fonder une leçon de vocabulaire sur quelques mots importants tirés des textes ; bien entendu, la leçon de vocabulaire précédera les autres.

Si le choix des mots est habile, il répondra aux besoins de l'âge et du milieu d'une part, et s'insérera dans la progression de l'enseignement du français d'autre part.

Quels mots choisir ? L'enseignement du vocabulaire doit être compris comme une étude en profondeur des mots ou expressions : il est sans intérêt de surcharger la mémoire de l'enfant en mots rares, inusités ou trop nombreux. De plus, chaque matière d'enseignement a son vocabulaire technique propre : sciences, histoire, calcul, géographie, etc... ; il est inutile de doubler les leçons : les mots techniques seront expliqués à leur place et en leur temps dans le cadre de leurs disciplines.

Restent donc, selon les Instructions officielles, « les mots de la langue usuelle, les mots de la langue courante ».

Combien de mots ou expressions peuvent alimenter une leçon ? On ne peut guère prévoir plus de trois ou quatre mots de base, trois ou quatre mots « pilotes », ou notions, selon les cours : nous disons mots de base ou mots pilotes pour bien insister sur l'unité de la leçon ; il va de soi qu'on en évoquera sans doute bien davantage (homonymes, synonymes, extension de sens, etc...) mais l'étude sera centrée sur des vocables précis, retenus en fonction de la progression générale de l'enseignement du français. Si leur étude est bien faite, elle ouvrira des horizons très larges et fera intervenir d'autres notions par comparaison, rapprochement, famille, etc...

4. CONCEPTION DE LA LEÇON :

Pour l'étude de chaque mot ou expression :

Au Cours élémentaire

1^e Présentation du mot dans un contexte : phrases, passage de texte.

Aux C.M. et C.F.E.

Présentation du mot (ou de la notion) dans un contexte : phrases, passage de texte.

2^e Définition du mot (ou de l'expression) d'une façon concrète (l'objet ou le mime, ou l'attitude, ou le geste ; à défaut de la chose sa représentation : gravures, modelages, etc... Recherche de son sens ou sens divers) dans le dictionnaire.

S'il s'agit de termes abstraits, les définitions seront appliquées à la représentation concrète : la vanité = le vaniteux.

3^e Utilisation immédiate du mot avec ses différents sens usuels dans des phrases construites oralement par les élèves.

Ou recherche personnelle d'exemples se rapportant à la notion enseignée : homonymes, synonymes, famille, sens figuré, etc...

L'exercice de CONSTRUCTION DE PHRASES est extrêmement important et doit être soigneusement préparé. On évite de dire : « Construisez une phrase avec le mot... », car on risque d'obtenir des réponses mécaniques, non pensées : — « Mon frère a un tricot », — « Mon camarade a un tricot », — « L'enfant a un tricot », etc... On dirige le travail : « Construisez une phrase qui indique en quelle matière est... » — « Dites à quoi sert le... » — « Dites qui se sert du... » — Quelle différence y a-t-il entre le... et la... », etc... Bien entendu, la gamme des phrases varie avec chaque vocabulaire. L'ensemble des phrases proposées doit obliger l'élève à utiliser d'une manière absolument précise le mot présenté, en l'insérant dans des catégories : origine, composition, aspect, couleur, utilisation, ressemblances, dissemblances, etc... de la chose désignée ; au terme de la construction de phrases dirigées, la définition de l'objet doit être claire.

4^e Comparaison avec des termes de sens voisin : analogies, différences et utilisation des termes retenus dans des phrases propres à mettre en évidence la signification exacte de chacun des vocabulaires (Cf. les Instructions officielles au sujet des mots — agglomération, — hameau, — bourgade, — village, — ville comparés au mot — bourg). Les élèves seront invités à construire des phrases personnelles sous la direction du maître, comme il est dit au § 3^e.

— Les exercices stéréotypés dits « à trous » ne sont pas toujours indiqués, bien qu'on en fasse mention dans les Instructions officielles : ils relèvent souvent de la devinette ou s'inspirent de phrases bancales qui n'invitent pas l'enfant à conquérir personnellement son langage ; l'effort individuel de construction de phrase est bien préférable.

— Un court exercice écrit d'application pourra être proposé en fin de séance et portera sur l'emploi des termes étudiés au cours de la leçon : il doit toujours être conçu dans la perspective de l'initiation à la rédaction.

XII

LES EXERCICES D'ÉLOCUTION

I. CE QU'IL FAUT ÉVITER :

— Les leçons improvisées du type « Chez l'épicier », qui risquent de dégénérer en bavardages stériles. — Les descriptions de gravures à bâtons rompus. — Les nomenclatures ou énumérations. — L'élocution pour l'élocution sans souci de programme ou de progression. — La confusion avec la « reproduction d'un texte lu ». — La confusion avec une leçon de choses ou de géographie (fréquente lorsqu'on a recours à des gravures d'enseignement fort bien faites, mais polyvalentes). — La sujétion à des centres d'intérêts artificiels.

2. DE QUOI FAUT-IL PARTIR ? QUELLE PROGRESSION SUIVRE ?

— Comme dans l'enseignement du vocabulaire, il faut combler des lacunes, rectifier des incorrections, progresser dans la conquête du langage parlé et écrit, donner un appui à l'enseignement général du français (grammaire, rédaction).

— On part donc des insuffisances du langage parlé — ou écrit — de l'élève moyen et l'on répond aux nécessités des autres enseignements : lecture, grammaire, composition française ; c'est pourquoi une progression générale de l'enseignement du français s'avère indispensable.

3. SUR QUOI FONDER UNE LEÇON ?

— Sur une tournure linguistique : p. ex. utilisation correcte des auxiliaires avoir et être, redoublement abusif du sujet — « Le maître il a dit... », etc...

— Sur l'expression d'une idée : comment traduire la cause, la conséquence, le but, la liaison, etc... Emploi de — car, — parce que, — puisque, etc...

— Sur un fait grammatical : dont l'étude est prévue ; la leçon d'élocution prépare et facilite la leçon de grammaire qui doit lui être postérieure : p. ex. : Conjugaison (concordance des temps), Valeur et emploi d'un mot de liaison (quel enfant emploie spontanément — car ?) Espèces mal connues (pensons à l'utilisation de certains pronoms relatifs peu usités habituellement par les enfants, ou mal employés), etc...

4. COMMENT ORGANISER LA LEÇON D'ÉLOCUTION ?

1. OBJET ET LIMITES DE LA LEÇON : indiquer le fait linguistique exploité ; ne pas se contenter d'indiquer un titre ou un thème de centre d'intérêt. Leçon possible : Sachons poser les questions, sachons interroger, forme directe et inversion.

2. CONTRÔLE DES ACQUISITIONS ANTERIEURES (pour mémoire).

3. DOCUMENTATION ET MATERIEL : ce peut être un texte, un résumé de lecture, la description d'une gravure, un dialogue, un jeu dramatique, un conte, une fable, un texte libre, etc...

4. AMORCE : observation et étude des documents choisis.

5. EXPLOITATION PEDAGOGIQUE, ACQUISITIONS : p. ex. : les formes correctes de l'interrogation : — « Qui a... », — « Comment va... », — « Que fait... », — « Viens-tu ? », — « Où vas-tu ? », etc... Le ton de l'interrogation, de la question qu'on pose.

6. UTILISATION IMMEDIATE DANS CES PHRASES ORALES DUES AUX ELEVES.

7. APPLICATION DANS DES EXERCICES DOSES ET PROGRESSIFS : invention, transposition de textes donnés, transformation de phrases, etc...

Il n'est pas utile de préciser que les exercices d'élocution sont « oraux » ; si l'on devait en trouver trace dans les devoirs écrits, ce serait sous forme de travaux d'application d'une autre nature : rédaction, grammaire, etc..., et non pas sous le titre « Elocution »...

XIII

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ÉCRITE

— Il convient de travailler méthodiquement, et de bien savoir à quoi répond chacune des parties de l'enseignement du français ; le plan ci-dessous, en montrant quels rapports existent entre les différentes activités, indique dans quel sens doit se faire chaque étude particulière.

I. - LES MATERIAUX DE BASE : le vocabulaire

— On retrouvera, page 80, un certain nombre de considérations touchant à l'enseignement pratique du vocabulaire.

II. - ORGANISATION DU LANGAGE :

- la grammaire (V. p. 84 et suivantes; analyse p. 87 : conjugaison p. 88).
- l'orthographe (V. p. 90 et suivantes) ;
- l'élocution (V. p. 82).

III. - L'APPRENTISSAGE DE LA REDACTION :

1. **Lutte contre les incorrections** (langage parlé et écrit) (V. p. 98 et suiv.).
2. **Les exercices qui affermissent la pensée** : (V. p. 104).
 - La reproduction de textes lus (V. p. 104).
 - L'imitation de phrases (V. p. 105).
 - La construction de phrases (V. p. 105).
 - La conversion de phrases (V. p. 105).
 - Les résumés de leçons (V. p. 106).
 - Le compte rendu d'enquête (V. p. 106).
 - Le compte rendu de lecture (V. p. 106).
 - La mise en forme d'un raisonnement mathématique (V. p. 106).
3. **Le travail de rédaction, le goût d'écrire, le sens de la perfection** :
 - L'expression libre (V. p. 107).
 - La correspondance interscolaire (V. p. 108).
 - La rédaction collective en équipe (V. p. 108).
 - La composition française (V. p. 108).

XIV

LE SENS DE L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL

— **ON LIRA AVEC PROFIT** la brochure intitulée « LA GRAMMAIRE A L'ECOLE PRIMAIRE », publiée par le Centre de Documentation pédagogique, et diffusée par le Service d'édition et de vente des publications de l'Education Nationale, 13, rue du Four, Paris 6^e. On y trouvera la nomenclature grammaticale, une progression et d'excellents conseils touchant à l'enseignement.

— **LA NOMENCLATURE GRAMMATICALE** n'est pas une fin en soi : elle ne constitue pas une progression d'étude, elle est uniquement « une liste de termes essentiels et obligatoires », rien de plus. Par conséquent, l'enseignement de la grammaire ne consiste pas à ranger les espèces et les fonctions dans des catégories déterminées.

— **LES EXERCICES DE GRAMMAIRE DOIVENT VISER** à définir le sens du langage et enseigner à parler et à écrire intelligemment. Sont donc sans grand intérêt les exercices de pure forme : l'enseignement de la grammaire exige toujours la recherche de la pensée au-delà des mots et des formes.

— **CHAQUE LEÇON DE GRAMMAIRE DOIT AVOIR SON CARACTÈRE PROPRE** : on n'étudie pas exactement de la même manière les formes et la syntaxe, une espèce et un mode verbal, une notion familière et une tournure peu habituelle.

— **POURTANT L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE PREND APPUI SUR LE LANGAGE HABITUEL** (parlé ou écrit) des élèves pour l'amener progressivement à la correction et à la richesse. À la base : les données de la réalité ; au but : une pratique convenable de la langue. Toutes les leçons ont ceci de commun.

— **LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES** ont précisé, en effet, ce qu'il fallait attendre de l'enseignement de la grammaire :

« L'enseignement élémentaire de la grammaire a pour objet de faire acquérir la correction

» de la langue parlée et écrite, dans la mesure où la pratique n'y suffit pas. Il supplée à l'usage.
» Ainsi, c'est de l'usage, de l'observation de la langue parlée d'abord, puis de la langue écrite,
» que la grammaire extrait les définitions et les règles pratiques dont elle a besoin ensuite, c'est en
» imitant les procédés mêmes de l'usage qu'elle fait appel à la mémoire, à la répétition fréquente
» des mêmes exercices pour créer des habitudes ».

— L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EXIGE LA CONNAISSANCE EXACTE DES REGLES :

Grâce aux règles, « on fixe, par la netteté et la solidité des formules, les notions que l'observation, abandonnée à elle-même, laisserait dans le flou et le fuyant de la pensée. L'idée donnée au mot son sens et le mot donnera à l'idée la précision de ses contours. Il y a plus : la règle est accompagnée d'un exemple qui doit rester inséparable : les élèves ne savent pas le choisir eux-mêmes, il faut le leur fournir, et exiger qu'ils le retiennent ».

— ON PEUT DONC DEFINIR UN SCHEMA DE LEÇON susceptible de s'accommoder des méthodes pédagogiques habituellement pratiquées dans les classes (leçon traditionnelle ou exploitation de l'expression libre). Ainsi, en vue de la présentation d'une espèce grammaticale au Cours moyen, on peut s'inspirer du processus suivant (cf. fiche-type p. 48), en prévoyant une ou plusieurs séances, selon le niveau des élèves :

GRAMMAIRE. Cours moyen, 1^{re} année

1. OBJET et LIMITES de la LEÇON : présentation et emploi des pronoms indéfinis.

2. CONTROLE des ACQUISITIONS ANTERIEURES : (pour mémoire ; en fonction de la progression suivie dans la classe).

3. TEXTES de BASE (à porter au tableau noir et à rapprocher en vue de leur comparaison).

— Je chante et il rit toute la journée : nous vivons dans le bonheur. — On chante et on rit toute la journée : tout vit dans le bonheur.

— Autres phrases-exemples à préparer au tableau noir.
— Exercices oraux tirés de manuels ou du langage des élèves.

4. AMORCE : revoir la notion de pronom, de pronom personnel (1^{er} texte) ; exploiter le 2^{er} texte à l'aide des connaissances antérieures ;

5. EXPLOITATION PEDAGOGIQUE :

— Présentation des pronoms indéfinis courants dans les phrases-exemples portées au tableau noir.
— Reconnaissance des pronoms indéfinis, oralement, dans un texte préparé spécialement ou tiré d'un manuel.
— Obtenir des élèves, si possible, une définition du pronom indéfini ; l'associer à un ou plusieurs exemples lapidaires.

6. ACQUISITIONS :

— Les pronoms indéfinis variables et invariables courants et utiles ; utilisation dans des phrases où ils trouvent leur véritable sens.

7. FIXATION et CONTROLE des ACQUISITIONS :

— Valeur et rôle des pronoms indéfinis ; exercices d'analyse.

8. TRAVAIL INDIVIDUEL D'APPLICATION : prévoir diverses sortes d'exercices d'application correspondant aux différentes parties de l'enseignement du français :

— Imitation de phrases (valable en grammaire).
— Construction personnelle de phrases.
— Exercices d'analyse raisonnée.
— Orthographe.

— Partir du langage habituel.

— Retrouver la pensée dans le langage.

— Arriver à la pratique convenable de la langue (le plus important).

OBSERVATIONS présentées par les maîtres :

1) A propos de la connaissance exacte des règles :

— « ...Souvent, l'intérêt exact de la grammaire se trouve masqué par une application trop automatique des règles. Et les résultats sont décevants, même avec une connaissance parfaite de ces règles. Car le plus difficile n'est pas tant de résoudre la difficulté par le moyen donné, mais bien de découvrir la cause qui entraîne l'effet. Le plus difficile aussi, est de donner un sens image au delà des mots et des formes, et faire en sorte que la notion enseignée parle intelligemment à l'esprit des enfants. Or, la règle d'accord est un moyen de fixation si commode qu'elle nous porte, à notre insu d'ailleurs, à confondre culture de l'esprit et enregistrement de connaissances, par simple transmission de savoir.

« Rien d'étonnant, alors, si l'enfant, qui ne découvre pas d'intérêt réel dans la notion acquise, n'accorde pas grand crédit à cet enseignement qu'il trouve sans attrait, parce que sans sève et sans lumière.

« Il y a donc lieu d'éclairer le plus possible les exemples en faisant appel à cette précieuse discipline qu'est le dessin : véritable moyen pour traduire et « matérialiser » la pensée dans un auditoire d'enfants.

EXEMPLE : Etude de l'accord nom - adjectif qualificatif.

— Accord régulier : Les poissons rouges : quatre poissons colorés en rouge.

— 1^e faute : LES poissons rouge (sans s) : LES annonce plusieurs poissons, l'S au nom poisson prouve qu'on a bien « aperçu » l'image virtuelle des poissons annoncés ; mais l'absence d'S à rouge signifie qu'un seul poisson est rouge, ce qui est contraire à la pensée exprimée ; traduction par le dessin : plusieurs poissons, mais un seul rouge : il y a faute.

— 2^e faute : LES poisson (sans S) rougeS : grammaticalement, un seul poisson ; impossible de colorier LES poissons en rouge.

— 3^e faute : LES poisson (sans S) rouge (sans S) : on ne peut colorier qu'un seul poisson, alors qu'on en annonce plusieurs...

— « ...L'essentiel à retenir est donc « la règle accompagnée de l'exemple » : pourtant, plutôt que d'exiger toujours le même exemple accompagnant la règle, ne peut-on pas demander à l'élève un ou deux, ou trois autres exemples ? En particulier, dans le cas de la règle d'accord du participe passé, l'enfant qui est capable de retrouver l'exemple et le contre-exemple a nécessairement fait effort pour comprendre et appliquer cette règle ».

2) A propos du sens de l'enseignement grammatical :

— « ...La grammaire n'apprend pas à rédiger. On ne bâtit pas une phrase en posant un verbe auquel on accrochera des compléments... Faire de la grammaire, c'est apprendre à réfléchir, à raisonner même, à démontrer, à remonter, à analyser. Ce n'est pas un outil pour autre chose (1) — mise à part l'orthographe — c'est un moyen de développer le raisonnement au même titre que le calcul. L'enfant apprend à réfléchir, à aller de l'ensemble que forme la phrase à ses moins dres constituants ; ceci résume la progression grammaticale au C.M.I., et l'introduction de « groupes de mots » facilite le travail... Ainsi s'établit une reconnaissance et une classification des mots non pas la nature (on a banni à juste titre les listes de mots apprises par cœur) mais par la fonction... »

(1) Si cet outil sert à affiner le jugement, c'est un excellent outil ; et, dans la mesure où apprendre à penser c'est apprendre à parler, l'auteur de ces lignes conviendra bien volontiers, que l'apprentissage de rédaction doit beaucoup à l'étude de la grammaire...

XV. — LES EXERCICES D'ANALYSE GRAMMATICALE

« **IL FAUT SAVOIR** qu'il n'y a d'analyse profitable que celle qui ne se borne pas à une simple décomposition formelle et mécanique, à un inutile inventaire de parties constitutives, mais qui recherche toujours, dans la dissection des formes le moyen de découvrir les relations entre une structure grammaticale et la signification des idées, le moyen, en pénétrant le mécanisme de l'expression, d'en pénétrer le sens ».

(*La Grammaire à l'Ecole Primaire*, p. 36).

IL FAUT EVITER

- de substituer des étiquettes sèches à des réalités riches de sens ;
- de vouloir tout définir et tout classer, et par écrit ;
- d'analyser l'inexistant par un fractionnement inepte ;
- le formalisme ;
- l'analyse en soi, l'analyse considérée comme une fin.

L'ANALYSE INTELLIGENTE vise, par l'identification d'espèces, de valeurs et de fonctions, à retrouver dans les mots la démarche d'une pensée sous-jacente.

Elle est graduelle, systématisée, orientée vers une parfaite compréhension du langage : c'est ainsi que le comprennent les Instructions et les Programmes officiels.

ELLE EST UN MOYEN PEDAGOGIQUE :

- Tantôt elle est moyen de prospection, quand elle consiste à retrouver des espèces déjà connues dans une phrase contenant une notion nouvelle qu'il s'agit d'étudier.
- Tantôt elle est moyen de contrôle : elle se place alors en fin de leçon et ne porte que sur les notions étudiées.
- Souvent encore, elle permet de définir un rapport marqué par un mot de liaison, la nuance de pensée apportée par un complément, etc. ; c'est un moyen d'explication.
- Moyen éducatif, elle permet de faire réfléchir et parler l'élève ; elle est surtout orale.

C'EST UN INSTRUMENT DE TRAVAIL POUR L'ELEVE :

- Elle a sa place dans les exercices d'orthographe, de lecture (lorsqu'il s'agit de retrouver l'idée maltenue dans une phrase complexe), en compte rendu de rédaction, etc., partout où il est nécessaire de rendre un texte intelligible.
- Elle doit être utilisée souvent, mais dans des cas qui méritent d'être considérés : il ne faut pas la galvauder par des exercices purement formels.
- Appliquée à des textes littéraires, elle donne le secret du style.
- Elle prépare à la lecture expressive et à la lecture littéraire.

COMMENT L'UTILISER AUX DIFFERENTS COURS :

- Au cours élémentaire 1^e année, il n'y a ni analyse ni syntaxe ; les exercices doivent initier les élèves à l'identification des espèces inscrites au programme.
- Au cours élémentaire 2^e année, on œuvre en vue d'arriver, en fin d'année à l'analyse d'une proposition réduite à ses éléments essentiels : sujet (groupe du nom sujet), verbe, complément du verbe (groupe du nom complément).
- Au cours moyen, les exercices d'analyse sont habituellement pratiqués. Les espèces de mots sont catalogués en vue de leur intégration dans le groupe de mots. L'analyse porte d'abord sur les groupes de mots, de façon à ne pas rompre l'unité de l'idée exprimée. On situe un terme dans le groupe fonctionnel (groupe du sujet, ou du verbe, ou du complément...) afin de lui conserver sa valeur dans un contexte qui le justifie.

Dans l'étude de la structure d'une phrase, on s'efforce de montrer comment les différentes propositions concourent à traduire la pensée ; on ne dissèque pas pour le plaisir de disséquer : l'analyse des propositions peut permettre de mettre en valeur le rôle d'un mot de relation, de retrouver le fil de l'idée dans une phrase complexe, de légitimer un accord orthographique, de préparer à la lecture expressive et littéraire.

— En classe de fin d'études, l'analyse joue le même rôle qu'au cours moyen ; en plus, elle intervient dans l'élaboration de la « modeste culture littéraire » que nous devons donner aux élèves.

XVI. — LES EXERCICES DE CONJUGAISON

— ILS ONT DEUX RAISONS D'ETRE : ils donnent correction et précision au langage parlé et écrit ; ils confèrent exactitude et solidité à l'orthographe.

Ils ont naturellement deux aspects : cultivés oralement, d'une façon systématique en leçons de grammaire et d'élocution ils familiarisent l'oreille — et le gosier — avec l'emploi des formes correctes du langage ; appliqués à l'orthographe, ils donnent lieu à des travaux écrits.

— L'ETUDE PAR COEUR des tableaux de conjugaison s'avère indispensable car il importe de créer des automatismes absolument parfaits. De nombreuses interrogations de contrôle vérifieront, pendant toute la scolarité, la solidité des connaissances dans ce domaine.

— MAIS L'ETUDE DE LA CONJUGAISON MECANIQUE DOIT ETRE MENEÉ INTELLIGEMMENT : il s'agit de déterminer des réflexes, certes, mais des réflexes capables de jouer d'une façon topique. On enseignera donc la conjugaison sous sa forme rituelle, en suivant l'ordre des personnes, je, tu, il, etc., en ayant soin, si besoin est, d'inclure ces personnes dans un contexte qui légitime l'emploi de tel mode ou de tel temps. Ainsi, dans les petites classes, l'apprentissage des temps de l'indicatif comprend souvent l'indication d'un adverbe de temps ou d'un complément :

« Aujourd'hui — ou maintenant — je chante ».

« Hier — ou la semaine dernière — je chantais en me promenant ».

« Demain — ou dimanche prochain — je chanterai... ».

Dans les grandes classes, la relativité des temps ou des modes sera mise en évidence par la conjugaison simultanée des temps qui traduisent les nuances de sens :

« On me priait depuis quelque temps, alors je chantai ».

De la même manière, on préparera la compréhension de la concordance des temps :

« Il faut que je chante ».

« Il fallait que je chantasse ».

« Il aurait fallu que j'eusse chanté », etc.

Etudiée de cette façon, la conjugaison prépare parfaitement à une élocution soignée, donc à une grande sûreté de style. On aura intérêt, dans ces exercices oraux, à substituer progressivement aux pronoms IL, ILS, ELLE ou ELLES des sujets divers, de façon à préparer les applications écrites d'orthographe.

« L'écolier écrit ».

« La cheminée fume ».

« Les fillettes dansent ».

— LES EXERCICES ECRITS répondent aux deux buts de l'enseignement de la conjugaison :

- Les uns visent à l'utilisation exacte des formes verbales.
- Les autres entraînent à l'orthographe et s'appliquent surtout aux terminaisons.

Bien entendu, la différenciation est parfois subtile entre les deux, puisque la connaissance de la conjugaison exige à la fois sûreté dans le maniement de la langue et précision dans l'écriture ; c'est surtout dans la mise en œuvre qu'elle apparaît.

Les exercices d'orthographe prévoient d'abord un travail d'entraînement qui consiste à copier, ou à reproduire de mémoire, sur l'ardoise ou au brouillon, le temps étudié ; les commentaires du maître portent sur les terminaisons aux différentes personnes et sur certaines particularités (p. ex. les verbes en -ETER, en -ELER, etc.). Après quoi vient le travail personnel d'application, porté au cahier journalier, au cours duquel l'élève utilise, d'une manière pratique, les connaissances acquises : ce travail d'application peut prendre plusieurs aspects : dictée d'un texte contenant les formes étudiées, mise à la forme exacte des verbes laissés à l'infinitif dans un texte (ou dans des phrases à sens complet), transposition d'un texte donné à un certain temps dans un autre temps, d'un texte donné à une certaine personne dans une autre, construction personnelle de phrases à une personne, à un temps, et à l'aide de verbes donnés, etc.

La correction en commun de ces travaux fait une part très grande à l'épellation des terminaisons, et au rappel des règles d'usage (*« Les verbes en ELER, ETER prennent LL ou TT devant un E muet, sauf... », « les verbes en OYER, UYER, comme EMPLOYER ou ESSUYER, changent l'Y en I devant un E muet » etc.*) Selon l'habitude, les règles — apprises par cœur — seront toujours suivies d'un exemple.

Les exercices d'utilisation de la conjugaison sont des exercices de style ; ils s'imposent en compte rendu de rédaction ou en exploitation de textes libres, lorsqu'il s'agit de rectifier les erreurs de langue : ils peuvent être menés d'une manière systématique à la suite de l'apprentissage d'un temps nouveau, surtout en vue de familiariser les élèves avec la concordance des temps, sous forme de transposition de textes, et de construction personnelle de phrases selon les éléments donnés. Comme aux exercices d'orthographe, il importe de leur donner un tour pratique : on évitera les travaux de simple copie, les exercices dits « à trous », l'abus d'imitation de phrases ; il convient que l'élève fasse personnellement la conquête de la conjugaison ; elle ne doit pas être une science extérieure, et encore moins une activité livresque.

XVII

A PROPOS DES EXERCICES D'ANALYSE ET DE CONJUGAISON

Observations présentées par les maîtres

a) ANALYSE

— « ...Il faut éviter de considérer l'analyse comme une fin », dit-on, « mais à l'examen du C.E.P.E., certaines troisièmes questions d'orthographe obligent le candidat à analyser purement et simplement (1). Ceci incite le maître de Classe de F.E. à prévoir des exercices d'analyse « en soi » à l'occasion de la grammaire, de la conjugaison ou de la correction de dictée ».

(1) L'épreuve d'examen n'a valeur que de test — pour employer un mot à la mode — et permet à l'examineur de juger rapidement (un peu trop, parfois) des connaissances du candidat ; mais l'épreuve d'examen ne saurait être considérée comme un exercice raisonné d'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire ; nous en parlons plus loin (Cf. L'Enseignement de l'Orthographe, I En classe de fin d'études, où le problème des questions de dictée est précisément traité).

— « ...Comme en calcul, il est bon, pour parvenir à l'analyse intelligente, que l'élève ait parfaitement acquis le mécanisme de l'analyse.

» a) Exemple : Au bord de l'étang, les pêcheurs du dimanche ont déjà choisi leur place.
» b) L'élève démonte mécaniquement la phrase qui est-ce qui ? — verbe et sujet. c) Je lis :
» Les pêcheurs ont choisi QUOI ? (C.O.D.) COMMENT ? QUAND ? OU ? (C.C.L.) POUR-
» QUOI ? J'ouvre donc cinq tiroirs : deux sont occupés : — leur place, — au bord de l'étang.
» Après quoi l'élève analyse correctement. De même, l'analyse de propositions sera précédé du travail préliminaire mécanique : cinq points : V. Sujet. Mots de subordination. Mots de coordination. Découpage ».

b) CONJUGAISON

— « ...Au Cours élémentaire, on précise le sens d'un temps par un mot ou une expression-support (demain, maintenant) : ne pourrait-on réservier HIER pour le passé composé et adopter « AUTREFOIS, TOUS LES JOURS » pour l'imparfait ? Cette expression à la portée des enfants de C.E. correspond à l'un des sens de l'imparfait : action passée habituelle.

— « A noter que l'emploi du procédé La Martinière doit être très fréquent en conjugaison ».

— « ...Pour distinguer le passé simple de l'imparfait de l'indicatif, nous faisons précéder la conjugaison — du passé simple de « Hier, brusquement », — de l'imparfait de « Tous les jours de la semaine dernière... »

Pour le subjonctif : — au présent : Il faut que... ; — à l'imparfait : Il fallait que... — au passé : Il a fallu que... (Concordance avec les temps de l'indicatif) ».

XVII

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

« L'orthographe devrait être acquise définitivement chez la moyenne des enfants à l'âge de treize ans. Si elle reste défectueuse très tard, c'est qu'elle n'a pas été enseignée méthodiquement en temps opportun » (I.O.).

— **L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE**, pour arbitraire et fastidieux qu'il puisse paraître, possède une vertu éducative de premier ordre : celle de développer la faculté d'attention des élèves.

— **L'ORTHOGRAPHE EST D'ABORD AFFAIRE D'ATTENTION**, et l'attention s'éduque : elle se fortifie de différentes manières au moyen de disciplines diverses, comme les exercices d'observation, l'éducation physique, ou encore le calcul : l'apprentissage de la langue participe à cet entraînement.

— **DES LE COURS PRÉPARATOIRE, L'ATTENTION DE L'ENFANT** est attirée sur les formes orthographiques à l'occasion de l'enseignement méthodique de la lecture :

- ◆ D'abord, toute leçon de lecture est accompagnée d'exercices d'écriture appropriés, destinés à fixer les sons étudiés (1) ;
- ◆ en outre, les jeux de lecture sont orientés vers l'acquisition de l'orthographe : association de lettres mobiles, groupements d'étiquettes, chasse aux mots (2) ;
- ◆ de plus, la copie raisonnée constitue une initiation à l'orthographe : sur un texte soigneusement reproduit, on demande aux élèves de signaler des formes données, par ex. sons, lettres, syllabes, etc..., soit en les soulignant, soit en les marquant de couleur (3) :

- ♦ enfin, un contrôle régulier des acquisitions — quotidien — est opéré à la suite d'une séance de lecture, grâce au procédé La Martinière; ainsi, on vérifie rapidement les connaissances en invitant les élèves à écrire sans modèle des syllabes, ou des mots, ou des phrases d'application ; la correction suit immédiatement l'exercice.

— AU COURS ELEMENTAIRE L'ATTENTION EST FORTIFIEE PAR L'USAGE DES REGLES :

— Il ne suffit plus, ici, d'attirer l'attention : il faut la domestiquer ; et, naturellement, l'entraînement à l'orthographe doit être méthodique.

— La progression de l'enseignement est à fixer d'une façon précise : elle est calquée sur celle de l'enseignement grammatical, d'une part, et aussi sur celle de la lecture et du vocabulaire, d'autre part. Elle comprend des exercices d'entraînement et des dictées préparées :

— Les exercices d'entraînement sont de deux sortes : l'orthographe grammaticale soit normalement les leçons de grammaire ou de conjugaison ; l'orthographe d'usage s'enseigne à partir d'exemples qui aboutissent à une règle suivie d'exercices de contrôle.

— Les dictées « préparées » (4) constituent les exercices d'application pratique : leur mise en œuvre doit être raisonnée :

1. Le maître a intérêt à composer ses textes ou à les tirer d'un ouvrage très sérieux, bien compris et adapté — du point de vue de l'enseignement de l'orthographe — au niveau des élèves.

2. Chaque texte est centré sur une difficulté bien définie, justifiable d'une règle — ou d'un procédé — ; il est à sens complet, facilement compréhensible. En principe, seule la difficulté nouvelle qui sert de centre d'intérêt à la leçon doit être l'objet d'attention ; le reste du texte est simple, neutre, ou porte sur des acquisitions antérieures.

3. Il est gradué et prend une importance croissante au cours de l'année.

4. Avant la dictée, il est recommandé de porter le texte au tableau noir et de bien faire apparaître la notion nouvelle (grammaire ou usage) à l'aide de craie de couleur : cette manière d'opérer permet de maintenir l'attention de tous les élèves, et de faciliter le travail qui suit : explication, correction en commun (5).

5. Son explication — rapide — est faite par le maître avec la participation des élèves, selon la méthode active ; elle porte naturellement sur le sens du texte car il convient que tout soit compris ; ce travail prend peu de temps si l'on a eu soin de choisir un passage clair : vient ensuite l'analyse orthographique du passage : on voit rapidement ce qui est connu (mots déjà rencontrés, accords étudiés, applications antérieures) puis on insiste sur la notion nouvelle (règle à rappeler ou à évoquer, épellation, rapprochement, comparaisons, copie sur l'ardoise, etc...)

6. La dictée proprement dite s'effectue après que le texte a été ou retiré, ou voilé, ou dissimulé, selon les moyens matériels dont on dispose. Au cours de celle-ci, le maître tient l'attention des élèves en éveil, et signale éventuellement les écueils (à des degrés différents selon la période de l'année et selon qu'il s'agit d'un C.E. 1^e année ou 2^e année) ; il s'informe discrètement des résultats individuels en passant près des élèves et en surveillant le travail ; en fin de dictée il relit le texte.

7. La correction en commun donne à nouveau l'occasion au maître de revoir le passage et de fortifier les principes étudiés, compte tenu des erreurs qu'il a pu constater; elle se fait face au tableau dévoilé : elle est dirigée par le maître ou par un élève.

8. L'auto-correction a lieu immédiatement ; chaque élève souligne ses fautes et procède à leur rectification ; les corrections personnelles sont très proprement présentées et très complètes, à la suite du travail initial, et non en marge ; elles comprennent toujours le membre de phrase qui justifie un accord (article et nom, article-nom et adjetif, sujet et verbe, etc...) et, s'il s'agit de noms mal orthographiés, elles exigent que les articles correspondants soient indiqués. On verra, ci-dessous, la manière dont peut se présenter un travail d'élève porté au cahier de devoirs journaliers.

9. Les corrections personnelles seront vérifiées par le maître, d'abord en cours d'exécution, puis à tête reposée, lors du contrôle général des cahiers.

Le travail de l'élève doit être clair et ordonné ; voici comment peut se présenter une dictée après auto-correction (C.E. 2^e année) :

Orthographe : t = s

Martial va à la gare avec sa maman. Il lit toutes les pancartes avec beaucoup d'attention : « Distribution des billets », Expédition des bagages ». Sa maman lui donne des explications. Les voyageurs stationne sur le quai. Martial attend le train avec impatience.

Correction

La distribution. Le bagage, les bagages.

Une explication, des explications.

Le voyageur stationne, les voyageurs stationnent,

II. FAUT EVITER :

- de séparer ces trois activités : préparation immédiate, dictée et correction, car elles constituent un tout (5 bis).
- de choisir des textes qui n'ont plus de sens en raison de l'accumulation des difficultés de même nature, et qui sentent trop l'artifice.
- de laisser le texte sous les yeux des élèves pendant la dictée, sous prétexte que les faibles ont parfois besoin d'un soutien en cours d'exécution.
- inversement, de faire de la dictée un tissu de devinettes : l'orthographe doit être enseignée préalablement.
- de faire procéder à l'échange des cahiers en vue des corrections individuelles : ni la morale, ni l'apprentissage du français ne gagnent à cette façon d'opérer. Ou bien les élèves font preuve, entre eux, d'une rigueur extraordinaire et s'acharnent à trouver dans le cahier du voisin des erreurs qui n'y sont pas, ou bien — à la suite d'une convention ou en vertu d'une belle amitié — il leur arrive d'être d'une indulgence insolite... En tout état de cause, chaque élève doit être mis en face de son propre travail et se corriger lui-même.
- de négliger les corrections. À l'ancien système de contrôle qui consistait à enlever les cahiers aux enfants immédiatement après la dictée, afin de pouvoir stigmatiser à grand renfort d'encre rouge toutes les fautes rencontrées, il faut substituer celui qui a été recommandé ci-dessus, et qui donne aux élèves l'habitude de l'auto-correction.

g) de rectifier les erreurs trouvées dans les cahiers (quels que soient les travaux) : on les signale seulement ; la correction incombe à l'enfant.

— **AU COURS MOYEN, L'ELEVE CONQUIERT L'ORTHOGRAPHE.** Les exercices y sont plus longs, plus nombreux, plus variés. Les dictées ont plus d'importance et plus d'ampleur.

— **La méthode de travail,** en gros, reste pourtant celle du cours élémentaire : toutefois, à côté des dictées « préparées », on voit apparaître les dictées de contrôle qui permettent au maître de faire le point de son enseignement et de constater les progrès de ses élèves (6).

— **Le choix des textes de dictée** s'inspire des mêmes principes qu'au C.E. ; plutôt que de « beaux textes », il est préférable d'utiliser des matériaux bien adaptés, simples, choisis par le maître en fonction des besoins.

— **La mise en œuvre de la dictée « préparée »** est la même qu'au C.E. avec cette différence qu'on s'arrête moins aux difficultés mineures.

— **La correction personnelle peut être plus raisonnée :** au lieu de se borner à écrire seulement la forme correcte, l'élève peut être invité à justifier cette forme par une rapide analyse, ou par la transcription de la règle d'usage (7).

Par exemple :

Fautes : ... il s'ennuie...

... Les fleurs se sont épanoui...

Correction : on écrit

... il s'ennuie

parce que dans les verbes en — AYER, OYER, UYER, l'Y se change en I devant un E muet.

... Les fleurs se sont épanouies

« épanouies » est un participe passé du verbe pronominal dont le pronom fait corps avec le verbe comme s'abstenir, s'évanouir : il suit la règle d'accord du participe passé conjugué avec ETRE.

— **Les dictées de contrôle** sont étudiées de manière à permettre la révision de plusieurs règles (8).

— EN CLASSE DE FIN D'ETUDES L'ELEVE JUSTIFIE L'ORTHOGRAPHE.

Certes, tout n'est pas assimilé, mais l'enseignement, tout en restant méthodique, vise surtout à fixer les notions acquises.

— **La dictée** reste l'exercice classique d'entraînement à l'épreuve du C.E.P.E. On ne perdra pas de vue, cependant, la nécessité de surveiller l'orthographe dans tous les exercices écrits et d'exiger des corrections partout où elles sont nécessaires.

— **La préparation au C.E.P.E. manque parfois de rigueur** ; il ne suffit pas de puiser des sujets de dictées dans des annales d'examen ou dans des journaux pédagogiques ; il faut respecter une progression déterminée par les besoins et les programmes de l'enseignement du français.

— **Les questions qui suivent les dictées**, conformément à l'esprit du certificat d'études, doivent être raisonnées. Celles qui sont proposées dans certains centres d'examen ne semblent pas l'être, parfois, parce que le souci des examinateurs est différent de celui du maître : ils multiplient les éléments qui leur permettent de juger la valeur du candidat. Mais un maître méthodique, qui entraîne convenablement ses élèves, se doit d'exploiter rationnellement le texte qu'il leur soumet :

• C'est ainsi que la question relative à l'intelligence du texte doit être orientée de telle manière que, obligeant l'élève à mieux pénétrer l'intention de l'auteur, elle éclaire le sens général et donne ainsi aux mots employés une signification exacte qui justifie l'orthographe à appliquer.

• C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'explication des expressions et mots particuliers : la question doit attirer l'attention de l'enfant sur les vocables utilisés, et, naturellement, l'aider à retrouver — avec l'aide du dictionnaire si besoin est — la signification exacte et la forme orthographique.

• Quant à la question de grammaire, il convient de l'appliquer autant que possible à des nécessités pratiques ; une analyse grammaticale peut orienter l'élève et l'aider à découvrir une faute possible ; une décomposition de phrase en propositions doit faciliter la compréhension d'un passage obscur en vue de son écriture correcte ; un travail de conjugaison peut amener l'enfant à justifier l'emploi d'une forme verbale et à raisonner son propre travail.

— La correction sera immédiate, collective, rendue active par le rappel des règles, puis personnelle. Les rectifications individuelles seront comprises comme au C.M. (voir ci-dessus) (9).

— QUELLE QUE SOIT LA CLASSE qui lui est confiée, le maître a intérêt à s'inspirer d'un bon manuel. Il existe des méthodes d'enseignement de l'orthographe chez tous les éditeurs classiques ; il lui suffira d'adapter la progression au niveau de ses élèves et à son programme de français.

Bien entendu, les élèves seront familiarisés très tôt avec l'utilisation du dictionnaire, et entraînés à composer leur propre dictionnaire orthographique (10).

Observations présentées par les maîtres

(1) — « Si c'est essentiellement à l'occasion des leçons de lecture que l'élève du Cours préparatoire acquiert l'orthographe, il n'en reste pas moins que la demi-heure journalière d'écriture peut, elle aussi, contribuer à cette acquisition. Il faudra, dès le début de l'année scolaire, prendre l'habitude d'écrire un ou plusieurs mots invariables. Ex. : la révision graphique de *n* sera suivie de la copie de quelques mots avec la révision graphique de *a* : devant, pourtant, avant ; nous retrouverons cette copie de mots avec la révision graphique de *a*. Au cours du dernier trimestre, l'effort portera sur les sons difficiles : ex. *l* et *i*, réveil, travail, fauteuil... »

(2) — « Il est nécessaire au C.P. de ne point négliger les disciplines dites secondaires (dessin, travail manuel, E.P.) et de consacrer quelques séances d'activités dirigées, en début d'année, à des jeux collectifs d'attention (développement de la mémoire visuelle). Les jeux de KIM sont très efficaces. Il s'agit d'observer une collection d'objets, de dessins, de mots ou de lettres, de les cacher, puis de les énumérer ou de les dessiner (les écrire pour les lettres) ou encore, de cacher partiellement la collection et de nommer, ou de prononcer, ou d'écrire l'élément ou les éléments manquants... »

(3) — « LA DICTÉE DECROLY est un dérivé des jeux de KIM (observation, prononciation, cache, dictée, vérification, auto-correction). Il s'agit de la dictée d'un mot qui aura été, au préalable, écrit par les enfants au cours de la journée. La COPIE ACTIVE entraîne les élèves à copier mot à mot et leur apprend en même temps l'orthographe des mots étudiés en lecture. Il suffit de faire poser les porte-plumes, de faire observer le mot, de le cacher par une feuille mobile et de le faire écrire (vérification et auto-correction en levant la feuille mobile). On rejoint la DICTÉE DECROLY ».

(4) — « DICTÉES PRÉPARÉES. — Quel sens accorder à « dictées préparées » ? Nous pensons qu'il s'agit de dictées préparées par la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, et non de dictées de textes préparés verbalement ou mis intégralement sous les yeux des enfants, copiés ou non, pour être reproduits ensuite sur le cahier, parfois quelques jours après... »

Il est certain que le mot « préparée » prête à équivoque ; de toute manière, les dictées, quelles qu'elles soient, sont toujours, et au moins, « préparées » par le maître au sens pédagogique

du mot ; elles sont « préparées , en vue de leur mise en œuvre, par tout le travail de français qui les précède, et constituent. — nous rejoignons l'auteur de cette observation — une sorte d'exercice de synthèse : il s'agit là d'une « préparation » foncière ou « lointaine » ; au cours élémentaire surtout, la dictée « préparée » comporte un cérémonial — décrit p. 91 — qui a pour but de créer le climat de travail demandé aux jeunes élèves, comme on le fait habituellement à propos de tous les exercices d'entraînement et devoirs écrits dans toutes les matières d'enseignement ; si l'on supprime ce cérémonial préliminaire, on procède à une dictée « de contrôle » du type « composition » mensuelle ; mais il est évident — sur le plan de la progression générale — qu'une dictée « de contrôle » est autant « préparée » que l'autre. En ce qui concerne les délais de reproduction du texte étudié, nous nous expliquons p. 92 (... Il faut éviter...) et dans la note 5 bis, ci-après.

(5) — « LA PREPARATION DE LA DICTEE, telle qu'elle est indiquée ici, ne me semble pas obliger les enfants à réfléchir suffisamment. Je critique le fait de montrer le texte aux enfants, avant la dictée, ce procédé donne trop d'importance à la mémoire visuelle immédiate, à la persistance sensorielle. La préparation texte dévoilé est, à mon avis, trop identique à la correction et diminue alors considérablement l'attention des élèves ».

N.B. : L'inconvénient signalé est important, car il est indispensable que les exercices d'orthographe entraînent l'enfant à observer et à réfléchir ; mais il faut bien se dire que l'orthographe n'existe pas à l'état pur et que nous devons l'enseigner — comme le vocabulaire et la grammaire — à partir de textes ; en outre, et en ce qui concerne l'orthographe d'usage, on s'accorde à admettre que chez de nombreux sujets la mémoire visuelle joue un rôle non négligeable ; enfin, comme on l'a signalé dans la note (4) la « préparation immédiate » n'est pas tout : elle a pour but d'éclairer la notion nouvelle sur le fond de l'acquis ; sur plus d'un point, la « dictée préparée », au cours élémentaire, ressemble au problème proposé comme exercice d'entraînement à la suite de la présentation d'une règle ou d'une formule. Reste à s'assurer que l'entraînement à l'orthographe au C.E. « oblige les enfants à réfléchir » ; la rigueur de la mise en œuvre des exercices et des devoirs permet d'y parvenir.

(5 bis) — IL FAUT EVITER DE SEPARER CES TROIS ACTIVITES : PREPARATION, DICTEE ET CORRECTION, CAR ELLES FORMENT UN TOUT.

— « N'y a-t-il pas intérêt à laisser un intervalle d'au moins une demi-journée entre la préparation et la dictée ? Ceci afin d'éviter que seule la mémoire immédiate intervienne ». (C.M. 1^e année).

— « ... Le cahier d'orthographe reçoit les mots difficiles et permettra de vérifiables contrôles... Puis, quelques jours après (que prouverait une dictée qui suivrait toujours immédiatement la préparation ?)... » (C.M. 1^e année).

— « La dictée doit-elle suivre immédiatement la préparation ? Je préfère la faire le lendemain pour les raisons suivantes : a) les élèves devront réfléchir davantage car ils seront moins aidés par la mémoire immédiate ; b) les élèves peuvent revoir, en les écrivant trois ou quatre fois chacun, les mots difficiles étudiés (orthographe d'usage) ». (C.M. 2^e année).

— « ... La veille, à la fin d'une leçon de lecture ou à l'heure des devoirs, je prépare seulement l'orthographe d'usage... Le lendemain, avant la dictée, je fais une nouvelle préparation ; par procédé La Martinière, j'interroge sur l'orthographe d'usage... je passe ensuite à la préparation grammaticale, texte caché... » (C. Elémentaire 1^e année).

N.B. : Le nombre des observations présentées à ce sujet montre bien le souci des maîtres de donner à l'enseignement de l'orthographe une assise aussi profonde que possible, de lutter contre les acquisitions illusoires, et d'entraîner les élèves à une salutaire gymnastique mentale.

Mais la recommandation de ne pas dissocier la préparation, la dictée et la correction, sans néanmoins reconnaître ce souci, procède du principe de cohésion de l'enseignement, d'autant plus indispensable dans les écoles d'application, que nous devons initier les élèves-maîtres à la signification exacte de chaque exercice.

Une première constatation d'expérience montre que la dissociation de ces trois activités conduit aux mises en œuvre les plus diverses : l'intervalle entre la préparation et la dictée varie, selon les classes, entre une semaine et une demi-journée ; la « préparation » « anticipée » prend des formes extrêmement variées en raison de l'échelonnement de certaines notions touchant à l'orthographe d'usage ou à l'orthographe grammaticale ; il n'y a pas si longtemps encore, on fermait les cahiers après la dictée, et la correction personnelle n'avait lieu qu'après le contrôle des fautes par le maître : nous devons craindre, dans ce domaine, que le manque d'unité de doctrine ne corresponde à une incertitude de méthode.

La certitude, en ce qui concerne la fixation des notions par une maturation temporelle, existe cependant : à la suite des travaux d'Ebbinghaus, les psychologues ont établi des « échelles de répétition » qui permettent d'échelonner efficacement les intervalles de révision ; une méthode d'apprentissage mémoriel de l'orthographe repose d'ailleurs sur l'utilisation du « studiomètre ».

Mais, en ce qui intéresse plus particulièrement la méthode pédagogique, il est préférable que les leçons d'orthographe soient comprises comme les autres leçons, et s'organisent, autour de la notion nouvelle, selon le processus habituel : des contrôles fréquents et des révisions judicieuses affermiront progressivement les acquisitions.

Nous revenons ainsi à la note (4) : la dictée « préparée » ne se distingue pas d'autres exercices d'entraînement, l'exercice de grammaire, ou de vocabulaire, l'exercice de style, etc... Et elle s'insère dans la progression générale de l'enseignement du français : c'est moins une semaine ou une demi-journée de « préparation » qui fixera la notion nouvelle que son emploi méthodique durant toute une scolarité.

(6) — COURS MOYEN :

— « Le texte doit-il être placé sous les yeux des élèves ? Si cela paraît nécessaire dans les petites classes, je n'en suis pas partisan au C.M. 2. Certains élèves ont beaucoup de mémoire et sont capables de restituer, au moment de la dictée, un texte sans faute sans avoir cependant compris tous les accords... Si le texte entier devait figurer au tableau noir, je crois qu'il serait bon de ne pas écrire entièrement les accords délicats, de laisser un petit blanc et de faire oralement les remarques ou les raisonnements sansachever les accords... Bien entendu, pour l'orthographe d'usage, il n'y a pas de problème ».

— « Je pense également qu'il n'est pas recommandable de mettre toujours le texte au tableau avec les difficultés bien apparentes. Certains élèves ne font alors jouer que la mémoire visuelle au détriment de toute réflexion et en souffrent quand il n'y a plus de préparation. Qu'il s'agisse d'accords, de règles apprises, de mots usuels, l'élève doit être habitué dès le départ à fournir un effort pour en retrouver l'orthographe. Ne préparer le plus souvent que ce qui est vraiment difficile. Je conçois très bien un exercice d'orthographe conduit de la façon suivante : 1. — On dicte une première fois le texte au brouillon sans préparation (au besoin en attirant l'attention sur tel ou tel passage). 2. — On le corrige au fur et à mesure et en bloc. 3. — On le dicte une seconde fois pour le cahier journalier ; l'élève a ainsi lui-même découvert les difficultés qui lui sont propres et bien souvent ses progrès sont beaucoup plus rapides ».

N.B. : Il est surtout important de respecter l'esprit des Instructions Officielles : « Entre autres exercices on leur (aux élèves du C.E.) donnera des dictées. Mais ces dictées seront des dictées préparées : on n'obligera pas les élèves à inventer ou à deviner l'orthographe des mots inconnus, on

la leur fera connaître d'avance : on ne laissera d'autre soin à leur intelligence que celui d'apprendre les règles qu'ils ne doivent pas ignorer... (Au C.M.). Aussi, à côté des dictées préparées, peut-on recommander les dictées de contrôle qui permettent de voir si l'enfant a bien appris et bien retenu les principales règles d'orthographe ».

Le fait de mettre le texte sous les yeux des enfants répond à divers impératifs : 1. La leçon porte sur une base concrète, le texte joue ici le rôle du tableau d'histoire ou de la carte de géographie, ou encore de l'énoncé du problème. 2. La leçon d'orthographe peut être menée comme un exercice d'observation — ce qu'elle doit être, au même titre que la leçon de vocabulaire ou de grammaire, qui ne se déroule pas sans texte de base —. 3. La confrontation du travail personnel avec le texte de base, en fin d'exercice, permet une correction collective et intellectuelle plus rapide.

Mais il reste qu'on peut toujours s'entendre sur le terme de « texte » ; au C.M. il peut sembler logique de ne pas encombrer la leçon de phrases-supports qui n'apportent rien, et de faire un sort au passage (ou aux passages) sur lesquels la leçon prend vraiment appui ; il est difficile d'établir une règle générale : ce doit être le contenu réel de la leçon qui décide de la mise en œuvre.

(7) — CORRECTION C.M.

— « Les copies de règles sont longues. Ces règles parfois difficiles à exprimer. Nous leur préférerons des conventions abrégées ou de petits exercices de recherche d'orthographe identique ».

(8) — DICTÉES DE CONTRÔLE. CM.

— « Le texte est choisi de façon que l'enfant n'ait pas à résoudre de devinettes. — Inviter l'enfant à tendre puissamment son attention. — Insister sur les difficultés pendant et après la correction ».

« Nécessité de combiner les deux procédés : la dictée « préparée » donne de bonnes habitudes à l'enfant mais n'entraîne que faiblement son attention. La dictée de contrôle développe l'attention, mais peu; amener des erreurs, des incompréhensions dangereuses. Le mieux est donc, je pense, d'alterner, d'entremêler dictées de contrôle et dictées préparées selon un dosage variant avec les progrès et le niveau de la classe ».

(9) — CORRECTION. CFE.

— « Dans la correction de la dictée, plutôt que l'énoncé de la règle avec l'exemple — source de fautes supplémentaires — on peut demander à l'élève la justification de la règle avec la présentation d'un autre exemple. »

(10) — DICTIONNAIRE. CARNET D'ORTHOGRAPHIE.

— « Orthographe d'usage : mots invariables. Pour assurer l'orthographe de ces mots, il serait souhaitable qu'une liste des mots invariables fût établie dans l'école. Chaque cours aurait à étudier parfaitement « sa part » judicieusement choisie ».

— « Le CAHIER D'ORTHOGRAPHIE reçoit les mots difficiles et permet de vérifiables contrôles.

— « Pour la correction des fautes d'USAGE (jusqu'à 75 % du nombre des fautes d'orthographe) le choix est délicat entre LE CARNET D'ORTHOGRAPHIE collectif et de contrôle facile, et le DICTIONNAIRE ORTHOGRAPHIQUE individuel, efficace, mais de contrôle difficile ».

— « Pour l'étude de l'orthographe d'usage le CARNET D'ORTHOGRAPHIE est d'une grande efficacité. Les bons élèves réussissent à savoir et à retenir la quasi totalité des mots étu-

» diés (efficacité à 98, 99 et même 100 % avec certains élèves). Les élèves médiocres ou parti-
» culièrement rebelles à l'orthographe en retirent quand même un grand profit... Je fais figurer
» dans ce carnet des mots difficiles mais courants, des extraits des leçons de lecture et de vocabu-
» laire, des dictées préparées ou non, et également des mots relevés dans les compositions françaises.
» Les mots sont copiés dans l'ordre chronologique (et non dans l'ordre alphabétique, ce qui ren-
» dirait le contrôle trop difficile). Leur sens est connu des élèves qui se souviennent même souvent
» du texte dont ils sont issus. Les nouveaux mots sont appris. Cette étude est contrôlée par une
» ou deux interrogations écrites par semaine. Chaque mois, les élèves sont invités à revoir tous les
» mots étudiés depuis octobre... Au total les enfants étudient ainsi dans l'année environ 600 à
» 700 mots courants, d'orthographe délicate, et les résultats de ce travail sont satisfaisants. (C.M.)

XIX. — L'APPRENTISSAGE DE LA REDACTION

I. — LUTTONS CONTRE LES FAUTES CARACTERISTIQUES DE FRANÇAIS

A) NOUS CORRIGEONS LES FAUTES DE LANGUE

1. — LUTTONS CONTRE LA DEFORMATION DES MOTS.

— Les barbarismes suivants ne sont donnés qu'à titre d'exemples : ils montrent à quel degré de dégradation peut tomber une langue qui n'est pas surveillée. Les exercices raisonnés de vocabulaire et d'élocution comprenant un travail salutaire d'articulation et de prononciation, peuvent les éviter.

A revoir (au revoir) - aujourd'hui (aujourd'hui) - assis-toi (assieds-toi) - boutelle (bouteille) - chuc (bonbon) - commissairist (commissarist) - corbelle (corbeille) - courbaturé (courbatu) - darter (dartres) - désagrafer (dégrafer) - émotionnant (émouvant) - espécial (spécial) - dessur (dessus) - le labbé, le lévier (l'abbé, l'évier) - maizerie (mairie) - manman (maman) - pantomine (pantomime) - patalon (pantalon) - pardésus (pardessus) - peinturer (peindre) - pharmacerie (pharmacie) - rabattre les oreilles (rebattre) - pécunier (péculinaire) - racoin (recoin) - raplatir (aplatir) - recouvert (il a recouvert la santé = recouvré) - tête d'oreiller (taie) - traval (travail) - couvert (couvercle) - Bombé (bondé), etc.

— Finales en TRE ou BLE : la fenête, le mète, le lite, un aute, un cabe, une tabe, capabe, pénibe, une cibe, etc.

— Finale en SE (= Z) : la chaisse, curieusse, la chanteusse, etc.

— Le son AU : épole, chode, Bapome, etc.

— La syllabe DE : la marchante, la promenate, la salate, etc.

— Les sons AIL ou EIL : Versalles, traval, soleil, etc.

— La finale GE : du fromache, sois sache, etc.

— Les sons TIE et TIEN : ton métchöer, il tchient, etc.

2. — EMPLOYONS LE MOT PROPRE.

— On trouvera, ci-après, quelques impropriétés de termes et incorrections, relevés dans le langage habituel des enfants :

— APPRENDRE (pris parfois pour instruire : apprendre les enfants) - AMENER (conduire) - AVANT (que faisait-il avant = auparavant) - AVEC (souvent employé d'une façon absolue : qui vient avec ? (moi) - DE SUITE (= tout de suite) - EMPRUNTER (confusion avec prêter) - FERMER LA LUMIERE (éteindre) - FINIR (je suis fini = j'ai fini mon travail)

GENS (très vague, et employé de façon abusive, comme le bonhomme, la bonne femme) - JOUR D'AVANT (la veille) - JOUR D'APRÈS (le lendemain) - LUNETTE (une lunette pour une paire de lunettes) - MACHIN. - MANGER (boire, dans l'expression « manger son café du matin ») - MARIER (pris souvent pour épouser : il a marié Jeanne — il a épousé Jeanne ; mais : le banquier a marié sa fille) - METTRE (verbe vague, trop employé) - OUVRIR LA LUMIERE (allumer) - PAIRE (plusieurs) - PARLER (confusion au sujet de la préposition ou du pronom à employer : on parle à quelqu'un, on lui a parlé) - PENSER (se demander, réfléchir) - PIKE (pis, dans : tant pire) - SE RALLONGER SUR L'HERBE (s'allonger) - REGARDER SUR SA MONTRÉ (consulter) - RESSEMBLER SON PERE (ressembler à) - RIGOLO - SE SOUVENIR, SE RAPPELER (souvent mal employés : on se rappelle une chose, on se souvient d'une chose) - SOUFFLER LA LAMPE (à survécu, même pour éteindre la lampe électrique) - TENAILLE, PINCE (une paire de tenailles, de pinces) - TAS (pile, dans un tas de cahiers) - TOUT D'UN COUP (pris souvent pour tout à coup, en fait, tout d'un coup signifie en une seule fois) - TOUT LE TEMPS (sans cesse), etc...

3. — LUTTONS CONTRE LES PROVINCIALISMES

— Il m'a tapé (frappé) - Se mucher (se cacher) - Braire (pleurer) - Il m'embête (il me taquine) - Je vais me faire rouspéter (me faire gronder) - C'est à du moi, c'est à du toi (expressions de jeu : c'est mon tour, c'est ton tour) - En défaire (retirer) - Aboutonner (boutonner) - Raviser (regarder) - A ma maison (chez moi) - D'où qu'on se met ? (Où se met-on ?) - Il a demandé après vous (il vous a demandé) - Il est furieux après vous (contre vous).

— Euch ou Ech pour je : ech' vois le ciel. - Y ou I pour IL : I faut que...

— Alle pour elle : alle regarde. - Mi, ti, li = moi, toi, lui. CH' pour C' : Ch'est un ami.

— Ils courteu = ils courent ; ils marchteu = ils marchent.

— Il armonte = il remonte ; il armet = il remet.

— Il a 'core = encore ; Y n' n'a core = il y en a encore,

— Il a un arbre dans la cour pour Il y a un arbre...

— Je sais d'où = je sais où.

— Gramin = beaucoup. Ach'theure = maintenant, etc...

4. — LUTTONS CONTRE LES PLEONASMES

— Sortir dehors ; monter en haut ; dîner le soir ; j'ai mal à ma jambe ; prévu d'avance, mon chapeau à moi, son manteau à lui ; précéder devant ; suivre après ; ma mère à moi ; etc...

5. — FAMILIARISONS-NOUS AVEC LA FORME INTERROGATIVE

— La forme interrogative correcte est toujours la plus élégante : on l'emploiera donc en toutes circonstances dès le cours préparatoire. On procédera naturellement à des exercices méthodiques destinés à lutter contre les formes incorrectes et à rendre automatique l'utilisation de la tournure convenable.

B) NOUS CORRIGEONS LES FAUTES DE GRAMMAIRE

1. — FIXONS BIEN L'ORDRE DES ÉLÉMENTS DE LA PHRASE

— De nombreuses leçons d'élocution systématique doivent précéder certaines leçons de grammaire, afin d'éviter les solécismes.

2. — APPLIQUONS LES LEÇONS SPÉCIALES DE GRAMMAIRE AUX BESOINS LINGUISTIQUES

— La méthode sera celle qu'indiquent les Instructions Officielles de 1923 : « On partira d'un texte pour en induire la règle. Cette induction demande à l'enfant un effort d'attention. Mais

c'est des faits de la langue parlée qu'il faut partir, parce que c'est la langue parlée qui est la mieux connue des enfants ».

Les termes de la proposition

— Les exercices de langage, surtout dans les petites classes, auront pour but de familiariser les enfants avec le dessin de la phrase. On reprendra systématiquement, dans le langage courant, tous les solécismes.

Le complexe article - nom - adjetif

L'ARTICLE. — Dès les premiers exercices de langage, on habituera les élèves à bien associer l'article au nom, et on luttera contre la confusion dans le genre et le nombre : une avion, une autobus, une arrosoir, une éclair, une rail, une hiver, une été, le ciseau (les ciseaux).

Contre le phénomène d'agglutination de l'article : le lèvier (l'évier) ou le phénomène inverse : de l'uzerne (de la luxerne).

Des exercices d'élocution et d'orthographe fixeront les règles d'élation et de contraction (« Il y a beaucoup DES arbres »), de l'emploi de DE pour DES (« DE braves gens »), devant un adjetif et dans le sens partitif.

On justifiera l'emploi de l'article au sens possessif (« J'ai mal à la jambe » au lieu de « J'ai mal à ma jambe »). On rectifiera les omissions (semcer betteraves, planter pommes de terre) et, dans certains cas, on fera tomber l'article explétif (il y a du bal).

L'ADJECTIF QUALIFICATIF. — C'est par la pratique du langage qu'on fixera la place de l'adjectif qualificatif ; il n'est pas toujours facile de la définir exactement (surtout dans le langage écrit), mais certaines formes sont naturellement rejetées par le langage courant (Un jaune tablier).

— Les comparatifs et superlatifs feront l'objet d'un entraînement spécial (Plus pire).

L'ADJECTIF DEMONSTRATIF. — Les enfants n'emploient pas spontanément l'adjectif démonstratif : c'est surtout par le langage habituel de la classe qu'on les familiarisera avec CE, CETTE, CES.

L'ADJECTIF POSSESSIF. — L'adjectif possessif est le plus régulièrement utilisé, en raison de sa fréquence ; il faudra lutter, cependant, dans les petites classes contre des formes de ce genre : Le cahier de moi.

L'ADJECTIF INDEFINI. — Quelques adjectifs indéfinis sont bien connus : autre - chaque - quelque - tout ; mais certains sont rarement employés : nul, tel, maint, etc... qu'on s'efforcera d'introduire dans le langage scolaire habituel, et à l'occasion des leçons d'élocution. Bien faire la différence entre CHAQUE et CHACUN.

L'ADJECTIF INTERROGATIF ET EXCLAMATIF. — Il manque souvent aux enfants la pratique de ces adjectifs, qu'on introduira dans le langage habituel et dans les leçons systématiques d'élocution.

L'adverbe

— Un certain nombre de tournures incorrectes à rectifier : — Tant pire, — S'en moquer bien mal, — Comment que tu fais, — S'il y en reste, — Tout partout, — Qui pire est, — Dessous le banc, dessus la chaise, — J'aime bien d'y aller, etc...

Et, surtout, on veillera à ce que les élèves emploient tous les termes de la négation : ils se bornent habituellement à ajouter PAS à la forme affirmative : Je sais pas. — Je peux pas... etc...

La préposition

Un très grand nombre de fautes proviennent d'un emploi défectueux des prépositions :

— C'est le livre à Gilbert — Le frère à Jean — On a de l'école — Gagner 150 F de l'heure. — Rouler en bicyclette. — Aller sur la porte, — Partir à Paris, — C'est la faute à René, — Aller au coiffeur, — Se rappeler de l'événement, — J'aime bien d'aller, — Ce n'est pas de ma faute, — Aller sur le marché, sur la fête, Pallier à, etc...

Le complexe sujet-verbe

On luttera dans le langage parlé contre la répétition inutile du sujet, si fréquente : Le maître, il a dit, Le chien, il mord, Si toi tu as, etc...

On formera l'oreille de façon à éviter des incorrections de ce genre : C'est moi qui a — C'est moi qui l'a vu. — C'est moi qui est le premier, etc...

Bien qu'il y ait tolérance, on emploiera plus volontiers la forme **Ce sont** pour désigner un pluriel : — Ce sont de braves gens, — Ce sont des insectes utiles, etc...

On attirera l'attention sur les sujets singuliers à valeur collective : Une foule de gens arrivera (et non arriveront) — Tout le monde sera là, etc...

On exigera l'emploi d'un sujet précis, on réprimera l'emploi abusif de ON dans des phrases qui exigent NOUS : — Mes camarades et moi, on est venu ; — Mon frère et moi, on joue, etc...

Enfin, on proposera de nombreux exercices d'orthographe destinés à fixer l'accord sujet-verbe : — Moi qui étais, — Toi qui parles si bien, etc...

Le verbe

L'étude des temps et des modes se fera d'une façon pratique, à l'aide de nombreux exercices oraux et de construction de phrases : elle portera sur des verbes irréguliers fréquemment employés comme — courir (je courrai), — mourir (je mourrai), — faire (vous faites), — dire (vous disez), boire (je boirai), — asscoir (il assira), — éteindre (il éteignera), — perdre (il perdra), — mordre (il mordra), — feuilleter (je feuillete), — épousseter (j'épousste), etc...

Quelques tournures locales seront à corriger : — Je vas à l'école, p. ex., ainsi que des barbarismes : peinturer.

L'emploi du conditionnel demande une surveillance de tous les instants, car les enfants ont tendance à utiliser le présent de ce mode après SI : — Si j'aurais des bottes... — Si que j'aurais... Etc...

Tout aussi délicat est l'emploi du subjonctif ; les incorrections sont nombreuses : on ne l'emploie pas quand il faudrait (Il faut que je vas...) et on l'utilise parfois sans raison (Il sorte et parte pour l'école).

L'emploi de l'auxiliaire pose plus d'un problème : les enfants hésitent parfois entre être et avoir : — J'ai tombé. — Je m'ai trompé. — Elle a sorti. — J'ai parti, etc... Quand on connaît bien les erreurs habituelles, il est facile d'instituer des leçons spéciales d'élocution, indépendantes de l'étude systématique de la conjugaison.

Les particules passées prennent parfois des formes curieuses : — J'ai ouvri - couvri - éteintu ; — Il est mouru ; — Je suis été. Ces incorrections sont également justiciables de leçons d'élocution spéciales.

Le participe présent provoque surtout des fautes de style : on rencontre des phrases de ce genre : — En arrivant à la maison, maman m'accueillit ; — En enlevant son chapeau, je vis sa tête grise.

L'infinitif est souvent construit avec DE : — J'aime bien d'aller ; — Il aimait de faire comme cela ; — Il préfère de jouer.

Les compléments du verbe

Le premier souci du maître est d'obtenir une construction correcte des compléments.

En second lieu, et en toutes occasions, il s'efforce d'obtenir une forme convenable par l'emploi exact du pronom personnel et de la préposition : Je l'ai pardonné (lui ai) - L'apprendre à marcher (lui apprendre) - Je le dis à lui (je lui dis).

Il met en garde contre les ruptures de syntaxe : Nous aimons et obéissons à nos maîtres - Il aime la pêche et se promener, etc.

Les formes du verbe

La forme pronomiale exige de nombreux exercices d'entraînement : on aura à rectifier des fautes de ce genre : Il a cassé sa jambe - Je m'ai lavé les mains - Nous allons se coucher - Aller promener - Aller baigner.

La forme impersonnelle donne lieu, également, à quelques incorrections : ça pleut - C'est dix heures - C'est chaud, etc.

Les pronoms

Le pronom personnel, on l'a vu, est souvent mal employé : on prend parfois une forme pour une autre : Je le parle (lui parle) ; tantôt on en abuse : Rose elle parle (Rose parle) - Mon père il a dit - Range-moi ton paletot - Regarde-moi cela... ; tantôt encore on l'omet : Je lui ai dit, pour je le lui ai dit. Autres fautes fréquentes : Moi et mon frère - Dis-moi le - Mon père et moi, on est allés - Etes-vous roi ? J'y suis - L'aventure qui y était arrivée ; l'emploi de LEUR, peu connu des enfants comme pronom personnel, est à surveiller : Cela fait mal à eux.

Le pronom démonstratif : Quelques fautes d'emploi fréquentes : Celui-là qui veut la paix - Dis-moi combien que tu gagnes. Souvent, dans le discours ou la rédaction, les élèves hésitent sur la place à donner aux formes - celui-ci et celui-là : celui-ci désigne toujours le dernier nommé.

CECI sert à annoncer. CELA rappelle ce qui vient d'être présenté.

Le pronom indéfini : Le pronom indéfini est parfois cause de constructions défectueuses comme : personne est venu - Un dit (L'un).

Les élèves apprendront à se servir correctement de L'UN et L'AUTRE. L'UN désigne le dernier nommé dans une énumération.

L'expression du rapport, de la relation

La conjonction :

DONC : souvent employée d'une façon abusive : Qu'est-ce que c'est donc là ? (Qu'y a-t-il ?)

CAR : très peu utilisée, et rendue par des tournures diverses : les élèves seront familiarisés avec son emploi.

NI : est souvent ignorée et supplante par PAS : Les Gaulois n'avaient pas de maison et de bon feu.

ET : ne doit joindre, en principe, que des termes grammaticaux de même nature : faute courante : Il aime la pêche et se promener.

ET PUIS : cette locution (souvent déformée en **ET PIS**) prend volontiers la place de toutes les formules de transition dans l'élocution enfantine ; des exercices spéciaux auront pour but de fournir aux jeunes élèves, surtout, les expressions convenables.

QUE : alourdit souvent les phrases sans raison.

A CAUSE QUE remplace souvent parce que (la locution A cause que n'est plus employée on dit plutôt attendu que).

QUAND remplace parfois **SI** : Quand on met du sel sur le feu, il crève (si l'on met...)

— Le pronom relatif pose surtout des problèmes de construction si l'on en juge par une tournure de ce genre : Un paysan avec une arbalète qui allait pieds-nus.

— Et aussi un problème d'emploi : si les formes **QUI** et **QUE** sont en général bien connues, les autres : **DONT**, **OU**, **LEQUEL**, **LAQUELLE**, **DESQUELLES**, **AUXQUELLES**, etc., le sont moins ; on rencontre fréquemment des fautes de ce genre : L'argent que je dispose (dont) - L'affaire que je vous ai parlé, etc.

C) NOUS CORRIGEONS LES FAUTES DE STYLE

LE STYLE, C'EST D'ABORD LA LANGUE : c'est sur elle qu'il nous faut agir constamment : les exercices bien compris d'élocution constituent le meilleur apprentissage de la langue écrite.

Il est de fait, cependant, qu'on exige beaucoup plus d'un écrivain que d'un interlocuteur occasionnel et que la vie sociale actuelle accorde de l'importance à la façon dont un homme se manifeste dans ses lettres ou dans ses écrits.

Nous intervenons donc pour donner à l'élève les moyens non seulement de se faire comprendre de son lecteur, mais encore de s'exprimer avec précision, souplesse, élégance et variété.

NOUS LUTTONS DONC D'ABORD CONTRE LES FAUTES HABITUÉES :

— Les expressions passe-partout : faire, avoir, trouver, dire, il y a, ainsi, et, et puis, on, une fois, ensuite, ça, etc.

— Les répétitions de mots : exercices de vocabulaire systématique et d'élocution rationnelle ; étude pratique des pronoms de toute nature.

— Les phrases trop longues : exercices de ponctuation ; signification et valeur des signes ; analyse de la phrase en propositions.

— Les phrases trop lourdes : choix du mot propre, suppression des « qui », des « que » inutiles ; exercices de ponctuation, encore ; utilisation de l'adjectif au lieu de l'adverbe (la neige tombait lentement - la neige tombait, lente) ; utilisation très modérée du participe présent.

— Les débuts vagues et quelconques : Un jour, c'est jeudi, etc. Il faut déjà surveiller les sujets : beaucoup commencent ainsi, Le reportage, le texte libre, le compte rendu d'enquête, etc. doivent fournir à l'élève des matériaux variés et lui permettre de situer d'emblée son sujet.

— Les transitions faibles : Alors, ensuite, et puis. Il y a un art de la transition et la composition française doit lui faire une part importante ; la transition est un crochet ; la phrase qui en fait office doit à la fois rappeler ce qui vient d'être dit et introduire l'idée nouvelle ; son apprentissage est long, mais constitue un exercice profitable.

— Les fautes de concordance des temps et les changements de temps : l'étude rationnelle de la conjugaison familiarise très vite les élèves avec son utilisation exacte.

ET NOUS ENRICHISSEONS PROGRESSIVEMENT LE STYLE en lui donnant :

— La précision : par une association étroite des enseignements du vocabulaire, de la grammaire et de la composition française, et par une préparation intelligente qui fasse une grande part à l'observation et à l'expérience personnelles de l'élève.

— La **souplesse** : par une utilisation logique des signes de ponctuation, du style direct, de certaines figures comme l'inversion, l'ellipse, la comparaison, l'antithèse, l'interrogation, l'apostrophe, l'exclamation, etc.

— L'**élégance** : par la simplicité et la propriété des termes, par un dessin harmonieux de la phrase, par la légèreté de la construction (suppression des formes lourdes : pronoms relatifs, participes présents, adverbes en « MENT »).

— La **variété** : par le recours aux synonymes, aux mots-images, aux dialogues, aux changements de rythme (application du style à l'idée), etc.

Il va sans dire que le travail d'enrichissement ne saurait se faire d'une façon abstraite ou sur des textes étrangers à l'élève : on profitera des comptes rendus de rédaction et des séances d'exploitation des textes libres pour procéder à un enseignement méthodique de la langue écrite.

II. — LES EXERCICES QUI AFFERMISSENT LA PENSEE

« Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser » (Instructions officielles).

— La pauvreté du langage enfantin n'est pas la seule difficulté à vaincre dans l'apprentissage de la rédaction : le maître doit compter avec les déficiences d'ordre psychologique, et s'employer à agir sur la pensée de l'enfant en même temps qu'il enseigne la langue.

— Penser au mécanisme mental encore rudimentaire, malgré sa fraîcheur, de l'enfant de six ans, à son intelligence tout égocentrique qui entraîne une confusion du réel et du fictif, l'incapacité de réaliser l'acte d'analyse ou de synthèse, la cristallisation autour d'un détail ou d'un événement marquant, l'ignorance des relations causales, la méconnaissance d'un ordre, même chronologique ; penser aussi à la fragilité du mécanisme d'observation, et, en dépit des apparences, à la pauvreté de l'imagination.

Certains exercices ont pour but d'affermir la pensée par une connaissance plus profonde des richesses de la langue.

I. — La reproduction de textes :

Elle est inscrite au programme de tous les cours. On peut la rattacher à la leçon de lecture ou à l'exercice d'élocution. Il s'agit de doter l'enfant de mécanismes linguistiques aisés et corrects par la répétition de textes de base et de l'amener à prendre conscience d'un ensemble organisé.

Au C.P., elle trouve sa place dans les leçons de lecture et fait corps avec elles.

Au C.E., il est bon de l'associer également aux leçons de grammaire pour faire saisir aux enfants le jeu habituel des mots dans la phrase, la valeur et la signification de certaines espèces grammaticales, l'importance des mots dits de liaison, et l'importance des rapports exprimés par certains termes que l'élève comprend mal et emploie peu (ex. les pronoms relatifs). En principe, la reproduction des textes lus, au C.E. s'organise autour de récits présentés par le maître : c'est à lui qu'incombe l'établissement de la progression souhaitable.

Au C.M., la reproduction de récits peut se concevoir à la fin d'une séance de lecture (différente du compte rendu de lecture) et, naturellement, comme amorce d'une leçon d'élocution ou de grammaire.

En C.F.E. : même conception qu'au C.M.

Les pages à reproduire seront judicieusement choisies ; le texte doit avoir une unité évidente, intéresser les enfants, être écrit lisiblement ; le maître le lit avec expression, le commente sobre-

ment ; pour le reproduire, les enfants iront du tout aux parties : paragraphes, phrases, mots (Cl. Instructions officielles).

2. — **L'imitation de phrases.** Elle a sa place normale dans l'apprentissage de la grammaire et permet de faire entrer la pensée de l'enfant dans celle d'autrui ; c'est par ce moyen que l'élève peut se rendre effectivement compte de la nécessité de certaines formes grammaticales. Mais qu'on y prenne garde : ce genre d'exercice est déconseillé par les I.O. parce qu'il est artificiel et peu personnel ; à ne pas utiliser dans l'apprentissage de la rédaction proprement dite ; à n'utiliser qu'en grammaire et éventuellement comme amorce d'une leçon d'élocution destinée à introduire une tournure linguistique particulière.

3. — **La construction de phrases.** Elle a surtout pour but d'amener l'enfant à diversifier et à préciser son langage par l'acquisition du plus grand nombre possible de tournures et de vocables. Différente de l'imitation de phrases recommandée en grammaire, elle est conçue à partir d'un mot ou d'une tournure de telle façon que l'élève fasse œuvre personnelle et se montre capable d'utiliser sans erreur la notion nouvelle ; la construction de phrases a donc sa place en vocabulaire et en grammaire ; en vocabulaire, elle se substitue à l'ancien exercice stéréotypé (ou « à trous ») et permet de contrôler l'acquisition des connaissances d'une manière sûre.

On se rappellera le fait qu'il ne suffit pas de dire : « Construisez une phrase avec le mot... » car l'imagination enfantine est très pauvre, et toutes les phrases ainsi obtenues se ressemblent : « J'ai un gilet », « Mon camarade a un blouson », « Papa a vu un cerf », etc... Il faut préparer le travail de très près et faire en sorte que chaque phrase constitue un véritable test :

- En quelle matière est fabriquée le ... ?
- Dites à quoi sert le ... ?
- Qui utilise habituellement le ... ?
- Quelle différence y a-t-il entre le ... et le ... ?
- Quels noms peut-on donner à ... ? Etc... (V. p. 82).

On n'utilise pas dans les petites classes la construction de phrases au sens où l'entendaient les I.O. de 1923, c'est-à-dire comme moyen immédiat de préparation à la rédaction, et selon la progression phrase, paragraphe, composition ; car, « Dans la parole et dans la rédaction, comme dans le dessin, la démarche de la pensée va nécessairement du tout à la partie, c'est-à-dire de la rédaction au paragraphe et à la phrase, de la phrase à la proposition et au mot, etc... » Dans la rédaction, on commence par une idée d'ensemble du sujet (I.O. de 1938).

Mais on aura recours à la construction de phrases lors de la correction de rédaction, lorsqu'il s'agira, pour un élève, ou pour la classe, de procéder à l'amélioration de passages dans le cadre d'un développement complet.

4. — **La conversion de phrases.** Procédé employé en grammaire, dans l'apprentissage du pluriel, des personnes grammaticales et de la conjugaison, la conversion de phrases est aussi appelée exercice de transposition ; elle consiste, étant donné un texte à un temps verbal, ou à une personne, ou à un genre déterminés, pour l'élève, à le transposer dans un temps, une personne ou un genre différents. Exercice intéressant, surtout en conjugaison, qui oblige l'enfant à sortir des simples mécanismes, et le prépare à la rédaction.

Exercice profitable, aussi, en élocution, pour enseigner la valeur du sens des mots, des formes (interrogative, négative) des temps (comparaison imparfait et passé simple, par ex.)

Mais, diraient les I.O., « ce sont là des exercices de grammaire qui, allant du mot à la phrase, procèdent dans l'ordre inverse des exercices de rédaction », leur intérêt, à ce point de vue, provient de ce qu'ils convient l'élève à appliquer des mécanismes à des situations pratiques, et, par là, à fortifier sa pensée.

5. — **Les résumés de leçons.** Leur élaboration par les élèves, ainsi que le recommandent les I.O., constitue un exercice efficace : à condition d'être intelligemment comprise, selon les principes de l'école active. A la base de toute leçon se trouve une documentation qui donne lieu à des exercices d'observation ; la documentation, et par voie de conséquence, le mécanisme d'observation, peut prendre des aspects divers : matériel, cartes, récits, gravures, moyens audio-visuels, etc... Dans tous les cas, « Le rôle du maître est de solliciter l'observation, de l'orienter, de la rectifier et de la compléter au besoin, d'aider à en fixer les résultats sur le cahier sous formes de schémas, de résumés succincts établis d'abord au tableau, avec la collaboration de toute la classe » (I.O.).

Ainsi, le résumé fait partie intégrante de la leçon et il est l'œuvre des élèves. Travail fécond, car il met la pensée en mouvement, d'abord pendant l'observation dirigée, puis au cours de la réflexion appliquée à l'observation, enfin dans l'expression en langage clair et condensé des résultats ou des conclusions.

Activité nécessaire, dont l'action formative est indéniable et dont les bienfaits se manifestent directement dans l'aptitude de l'élève à diriger sa pensée, à choisir son vocabulaire, et à prendre conscience d'un ordre foncier dans la description des choses comme dans l'évolution des événements et des phénomènes.

6. — **Le compte rendu d'enquête.** Le compte rendu est différent du résumé, qu'on y pense bien ; résumer, « c'est rendre en peu de mots ce qui a été dit ou écrit longuement » (D. Larousse) ; rendre compte, c'est raconter, expliquer et aussi justifier ; le compte rendu, à la différence du résumé qui est neutre et objectif, contient toujours une part de subjectivité (sauf peut-être dans les disciplines scientifiques).

L'enquête est intéressante parce qu'elle oblige l'enfant à observer méthodiquement, selon un plan qui lui a été communiqué, et qu'elle détermine des habitudes d'attention et de réflexion. Le compte rendu qui l'accompagne nécessairement a plus d'une vertu : il invite l'enquêteur à faire état de ses investigations dans un ordre logique ou chronologique, à mettre l'accent sur l'essentiel, à employer un langage précis et évocateur, et à faire effort en vue d'être totalement compris.

7. — **Le compte rendu de lecture.** Travail ingrat, mais hautement éducatif ; le compte rendu de lecture sous-entend non seulement une étroite dépendance à l'égard des faits relatés, mais encore un respect total de la manière dont l'auteur les a relatés.

On trouvera, page 79, un certain nombre de conseils touchant à sa mise en œuvre.

8. — **La mise en forme d'un raisonnement mathématique.** Elle exige une part d'imagination considérable ; résoudre un problème, ce n'est pas seulement faire état d'une situation : c'est la trancher ; la trancher grâce à un certain nombre d'opérations mentales successives, et selon une direction proposée par les faits.

A très peu près, traiter un sujet de composition française, c'est exposer et résoudre un problème : la mise en forme d'un raisonnement qui met en œuvre la pensée et le langage prépare parfaitement à la rédaction.

Dans la pratique, on aura soin, lors des leçons de calcul, de toujours exiger des élèves un raisonnement préalable à toute opération chiffrée, raisonnement exprimé dans une langue précise et pure. Le mécanisme de la pensée présente autant d'intérêt — sinon davantage — que l'application exacte des procédés de calcul.

III. — LE GOUT D'ÉCRIRE. LE SENS DE LA PERFECTION.

« D'une manière générale, toute méthode est mauvaise si elle n'inspire pas à l'enfant le désir de traduire ses impressions et de chercher, pour cette traduction, l'expression adéquate. Toute méthode est bonne si elle lui inspire ce double désir. Elle est parfaite si ce désir croît, chez l'écolier jusqu'à la passion ou l'enthousiasme ». (Instructions officielles)

1. — **L'expression libre.** En ce qui concerne l'exploitation pédagogique de l'expression libre, on a intérêt à se procurer les brochures éditées par la C.E.L. (Ecole Moderne) de Cannes. Qu'on sache bien que les I.O. ont recommandé l'emploi du texte libre : « La méthode qui, depuis 1909, produit dans l'enseignement du dessin des résultats si appréciables doit être sans hésitation appliquée à l'enseignement du français. Le dessin libre doit avoir pour pendant la rédaction libre ».

La pratique du texte libre ne s'improvise pas du jour au lendemain : aussi convient-il que l'enfant soit habitué très jeune, dès l'école maternelle ou le cours préparatoire, à s'exprimer librement.

La technique est connue : les élèves apportent en classe les textes qu'ils ont rédigés sous le coup de l'inspiration ou pressés par le besoin d'écrire ; ces travaux sont soumis à la critique de la classe qui choisit le meilleur ; le texte retenu donne alors lieu à diverses activités : amélioration et enrichissement en commun, exploitation des idées sous forme de centres d'intérêt, impression, illustration, publication dans un journal scolaire.

Quelques observations, en vue de la pratique de l'expression libre :

— Le choix du meilleur texte, souvent long dans les classes importantes, peut être facilité par un « scrutin à deux tours » : un premier choix s'opère déjà au sein de chaque équipe, au cours d'une réunion préparatoire ; le vote final porte sur les seuls devoirs retenus (le contrôle du maître s'exercera de façon discrète, afin d'éviter des rivalités ou des exclusions non motivées) :

— Le travail d'enrichissement prend parfois trop de temps, et risque de lasser les élèves ; il est bon que le maître lise préalablement les textes fournis et dégage par avance une direction de travail dans le cadre de sa progression ; il pourra s'inspirer, quel que soit le texte choisi, de la « méthode de ratissage » évoquée ci-après, page 110.

— Les textes imprimés doivent être parfaits : une faute d'orthographe, une imprécision, une tournure incorrecte sont impardonables dans un journal publié à un grand nombre d'exemplaires et diffusé hors de l'école :

— Il convient, dans la réalisation du journal, de faire appel à la collaboration du plus grand nombre possible d'élèves, soit dans la rédaction, soit dans l'illustration :

— Quelle que soit la valeur des textes qu'il présente — et quel que soit le sort qui leur est réservé — chaque élève a intérêt à recueillir tous ses travaux libres dans un cahier afin que le maître puisse les apprécier, les annoter, et recommander les corrections qui s'imposent :

— Le goût des enfants demande à être formé : le maître interviendra, si besoin est, pour faire valoir les mérites d'un texte original dont la forme n'aurait pas été estimée à sa juste valeur ; on sait, en effet, que le contenu d'un texte retient plus facilement l'attention des élèves que sa forme ;

— On habituera les auteurs de textes libres à lire distinctement et à mettre en valeur par une expression intelligente les travaux qu'ils soumettent au jugement de leurs camarades ; soit crainte, soit modestie de leur part, il semble qu'ils prennent moins de goût à faire valoir leur œuvre que les morceaux d'un manuel de lecture.

Pour provoquer ou entretenir le goût d'écrire chez les élèves, le journal scolaire constitue une réalisation « active » fort appréciée ; l'imprimerie à l'école change considérablement le climat des classes ; à défaut de matériel complet, on pourra se contenter d'un journal polycopié, limogra-

phié, ou simplement placardé. Le journal a des substituts nombreux : le « Cahier d'honneur » qui reçoit les meilleurs travaux, le « Journal de bord », la « Chronique scolaire », les « Cahiers d'équipes », etc...

En vue d'obtenir la collaboration de tous les élèves, on peut imaginer la rédaction d'un roman collectif.

Mais, pour obtenir une participation totale de chaque enfant, il est intéressant de recourir à :

2. — La correspondance inter-scolaire. Sa valeur pédagogique est incontestable ; le prétexte de la rédaction réside dans la nécessité d'entretenir réellement un correspondant lointain curieux par nature. Ce procédé est idéal ; outre les avantages qu'il peut présenter dans les enseignements de l'histoire, de la géographie, des sciences et du calcul, il constitue l'exercice actif par excellence, parce qu'il place l'élève dans des conditions très voisines de celles de la vie.

Sur la façon de la concevoir, on se reportera aux brochures de la C.E.L.

3. — La rédaction collective en équipes. tend à donner à l'exercice de français le caractère d'une œuvre commune et s'inscrit tout naturellement dans le programme de l'école active et des travaux coopératifs. Elle permet la motivation de la rédaction, et, surtout, l'utilisation de toutes les compétences, même les plus humbles.

La rédaction en équipe peut se présenter de deux manières : soit que l'équipe, sous la direction du maître, travaille sur le texte libre d'un coéquipier et en fasse collectivement la correction et l'enrichissement ; soit que la mise en forme d'un texte complet représente le dernier terme d'un travail très étendu dont la base est l'enquête individuelle.

Bien conçu, cet exercice de rédaction comprend tous les stades, depuis l'observation active jusqu'à la composition française, en passant par l'acquisition des matériaux linguistiques, le compte rendu, la mise en ordre et la recherche d'un plan, l'enrichissement collectif, etc...

Inutile d'ajouter que cette préparation est éminemment louable : elle est diamétriquement opposée à l'ancienne préparation livresque avec devoir-modèle et idées toutes faites qui caractérisait la méthode étriquée que les instructions officielles ont critiquée avec force.

4. — La composition française.

C'est le dernier terme de l'entraînement. L'expression résume le but proposé : dans le mot composition, il faut comprendre tout ce qui a été dit sur la formation de l'esprit, sur les notions d'ordre et de logique, sur la démarche de la pensée et sur la mise en forme d'un raisonnement ; dans le mot française, il faut mettre tout ce qui a trait à la connaissance du langage et du style. C'est l'exercice « important, celui qui permet de vérifier l'efficacité des autres » dont parlent les I.O.

L'entraînement aux examens nous incite à proposer des sujets divers, mais toujours à caractère pratique de préférence. Il faudra veiller, toutefois, à s'adresser à tous les enfants : thèmes d'invention ou affectifs pour les sensibles, les rêveurs et les poètes ; thèmes descriptifs et réalistes pour les esprits plus méthodiques, etc...

Mais les sujets proposés doivent toujours prendre appui sur le réel et se fonder sur l'observation. La meilleure préparation à la composition française est l'enquête dirigée.

La composition est capitale : c'est tout l'art de l'écrivain ; les enfants doivent prendre l'habitude, très tôt, de traiter un sujet de rédaction comme un problème : « décrire une vieille maison », ce n'est pas seulement parler des choses qu'on voit, c'est « démontrer » que la maison est effectivement vieille. C'est aussi choisir un angle de prise de vues qui implique un plan, une hiérarchie de notations des touches, des couleurs, des impressions.

La démonstration que constitue la composition d'un devoir se manifeste traditionnellement par la présentation d'un développement comprenant un préambule (exposition du problème contenu dans le sujet), une argumentation (description, narration, rapport, etc...) organisée selon une

idée générale par paragraphes traitant chacun d'une idée particulière et rattachés par des transitions, une conclusion, enfin ; c'est la conclusion qui doit arracher l'adhésion du lecteur ; elle clôt le raisonnement.

Les élèves seront habitués à différencier les genres de compositions :

- La description se distingue de l'énumération en ce sens qu'elle prétend évoquer l'intérêt des choses : pas de description qui ne présente un intérêt particulier, rendu par la situation, l'éclairage, les couleurs, etc...
- Le portrait obéit aux mêmes lois que la description, mais exige un sens aigu de l'observation afin de déceler, pour les traduire, les détails caractéristiques.
- Le rapport est une description précise. Le détail, ici, se mesure, se chiffre, se date. L'expression doit sacrifier le pittoresque à l'exactitude.
- La lettre est une conversation écrite, donc soignée. Entre la vedette et la formule terminale, elle est une description, une narration, un rapport. Mais, quel que soit son objet, elle obéit aux règles suivantes : — 1. On engage poliment la conversation. — 2. On explique ce que l'on a à dire. — 3. On prend congé, toujours poliment.
- La narration. Comme la description, elle n'a de valeur que si elle présente un intérêt certain. Elle exige, elle aussi, la précision, mais dans un ordre qui se veut dynamique, car elle est mouvement.
- Le compte rendu est plus sobre que la narration : il se borne aux faits essentiels et répond aux questions traditionnelles : qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?

XX

LE COMPTE RENDU DE REDACTION

Le maître doit surtout considérer les devoirs des élèves comme une base de départ et la justification de sa progression dans l'enseignement du français ; il oriente donc le compte rendu dans le sens d'un travail à la fois immédiat et de longue haleine. Voici le schéma d'une séance de compte rendu :

1. — IMPRESSION GENERALE

Donner rapidement quelques indications sur la façon dont le sujet a été traité. Bons devoirs à citer.

2. — ORTHOGRAPHE

Indiquer quelques fautes typiques ; les faire corriger rapidement après le rappel des règles utiles ; s'adresser aux élèves coupables de ces fautes, naturellement.

3. — LANGUE ET STYLE

- Impropiétés et incorrections : citer quelques exemples de phrases défectueuses, faire trouver ou donner les mots propres ; prévoir un exercice de vocabulaire ou de grammaire rapide si besoin est.
- Défauts de style, de composition : prévoir un exercice collectif de remise en ordre ; le travail peut porter sur des phrases ou sur un passage important ; si c'est nécessaire, sur tout un devoir (composition).

A. — LA FAUTE CARACTÉRISTIQUE

Employer la méthode dite « de ratissage » de façon à n'avoir pas à revenir sur toutes les fautes contenues dans tous les devoirs. A la suite de chaque travail de rédaction, mettre en lumière une ou deux fautes caractéristiques de langue, de grammaire ou de style trouvées dans un ou plusieurs devoirs et procéder à leur correction en commun ; un exercice de correction sera prévu.

Les fautes, dûment corrigées, seront consignées dans un carnet ou dans le cahier de rédaction sous numéro déterminé, par ex. : F.C. n°.... Par la suite, il suffira au maître d'indiquer en marge d'un devoir : F.C. n° 4, p. ex., pour que l'élève, après s'être reporté à son répertoire, procède seul aux corrections nécessaires.

B. CORRECTIONS INDIVIDUELLES DIRIGÉES

XXI

L'APPRENTISSAGE DE LA DICTION

(La récitation de textes)

— QUELQUES REMARQUES

— Le tableau des textes de diction doit être affiché ; il est bon de prévoir les textes pour l'année dès la rentrée.

— Dans les écoles importantes, le Directeur s'assure que les élèves n'apprennent pas les mêmes morceaux en passant d'une classe à l'autre : les maîtres s'entendront au cours de leur premier conseil pour dresser la liste des textes choisis.

— Les maîtres chargés des deux sections de cours élémentaire ou de cours moyen pourront établir un programme pour deux années.

— Il est bon de faire réciter les élèves pendant quelques minutes chaque jour en dehors des séances prévues.

— La révision des textes anciens doit être menée d'une façon méthodique.

— Le nombre des textes à apprendre est fonction de leur importance : on peut prévoir deux textes de vingt vers par mois aux C.M. et C.F.E., de dix vers au C.E.

— Si les élèves rédigent leur propre cahier de textes de diction, on veillera à la correction du texte, à son orthographe, au soin apporté à l'écriture et aux illustrations.

— QUE DOIT-ON ATTENDRE DE LA DICTION ?

La diction constitue un exercice de français incomparable ; synthèse de divers enseignements (lecture, vocabulaire, élocution), elle est, en outre, test de caractère et facteur de personnalité ; on admet, en effet, que par la diction, l'enfant se libère aussi volontiers que par le dessin et l'expression libres ; dans une certaine mesure, le récitant s'apparente au comédien en ce sens qu'il donne de la pensée d'autrui une interprétation toute personnelle. C'est au travers de cette subjectivité que l'éducateur peut saisir les richesses profondes de l'âme de l'enfant ; à la condition, toutefois, que l'apprentissage de la diction se situe sur un plan supérieur à celui des mécanismes purs.

— LA DICTION S'ENSEIGNE

Si l'on se contentait d'une reproduction fidèle mais dépourvue d'expression, on perdrait tout le bénéfice éducatif de l'exercice. Certes, l'éducation de la mémoire mérite un digne sort, et l'étude par cœur — considérée pour elle-même — rend bien des services ; mais il faut aller au-delà du piétisme stérile : la diction est d'abord communion, communion avec la pensée de l'auteur.

Le texte proposé, de qualité parfaite — langue correcte, richesse poétique indiscutable —, doit être expliqué ; non pas comme on « explique » un morceau de lecture difficile, mais très exactement comme on prépare un chant : la définition des mots (déblayée par exercice préalable, et rapide, de vocabulaire si c'est nécessaire) ne vaut que dans la mesure où elle permet d'évoquer une atmosphère, de susciter un sentiment, de faire jaillir la musique...

Dans cette « explication », que les instructions officielles ont parfaitement définie, la première lecture du maître est déterminante. Elle suffit, souvent, par sa tonalité, par son rythme, par son débit, à créer le climat favorable à une interprétation intelligente. Il faut conquérir l'enfant au départ ; dès qu'on est assuré de sa participation, ce qu'il est convenu d'appeler « l'explication » est rapidement mené ; foin, alors, des dissections arides de textes, des définitions de termes, des digressions oiseuses : les mots se régénèrent dans une atmosphère d'affectivité. Chaque morceau a sa teinte : la gravité triste de « Demain, dès l'aube », la pitié dans « Rencontre », le désarroi sinistre dans « L'expiation », la grissaille dans « Automne », la torpeur brutale dans « Midi », la plénitude de vie dans « Lumineux matin »... Et la pensée de l'auteur, retrouvée dans le choix des mots et des sonorités, dans leur assemblage, dans leur suite rythmique, se précise graduellement dans l'esprit de l'enfant jusqu'à provoquer les résonances désirables.

Vient ensuite la véritable séance de diction. En général, la première récitation d'un texte est médiocre : dépourvue d'expression, elle laisse à penser que l'enfant, malgré une préparation convenable, n'entre plus d'emblée dans le jeu des mots ; c'est là un phénomène connu : obnubilé par le souci de ne rien omettre, l'élève porte ses efforts sur la mémorisation et néglige l'expression intelligente ; il s'agit là d'un décalage entre deux plans de pensée (conflict entre le mécanisme brut de la mémoire et l'effort d'interprétation suggestive) qui ne doit pas nous décourager ; pour y parer, il est bon que le maître récite lui-même avant d'interroger de façon à donner le ton, à situer à nouveau le morceau dans son contexte affectif.

L'amélioration de la diction comporte plusieurs aspects : correction de l'articulation et de la prononciation, déjà ; adaptation du ton, ensuite : « Hymne au soleil » et « A Villequier » ne doivent pas être traités de même façon ; adaptation du débit à l'idée exprimée : « L'isolement » et « Au marché » (Samain) réclament des mouvements différents ; respect du rythme prosodique, enfin : peu d'élèves ont tendance à réciter la poésie comme la prose et se soucient peu du rythme ; ils omettent, notamment, certains « e » — habituellement muets en prose — qui, dans le vers, ont valeur d'une syllabe ; il en résulte un déséquilibre irritant qui porte atteinte à la beauté du texte, et, déformant la versification, trahit les intentions de l'auteur ; avec les élèves du C.M., une initiation poétique s'impose.

La diction se cultive donc, et dans le sens du naturel ; mais naturel ne signifie pas banal ; il convient de rendre exactement la nature du sentiment, de la beauté ou du mouvement du texte. Le naturel est d'ailleurs aussi éloigné de la déclamation que de la banalité : il représente le stade intelligent entre le non-sens et l'affectation.

— LA DICTION, ELEMENT D'ENRICHISSEMENT DE LA LANGUE

Le choix des textes obéit à une progression dans les différents cours :

— **Au C.P.** : adaptés à l'âge des enfants, ils doivent être simples et très rythmés. A ce cours, l'articulation et la prononciation sont l'objet d'un contrôle vigilant.

— **Au C.E.** : les textes sont un peu plus longs, un peu plus riches en tournures linguistiques et en contenu affectif. Dès ce cours l'expression intelligente est cultivée méthodiquement.

— **Au C.M.** commence véritablement la culture littéraire (modeste, bien sûr) ; les textes, choisis parmi les meilleurs de notre littérature, sont gradués selon les difficultés de diction et de compréhension.

— En C.F.E., la culture littéraire s'organise : les morceaux étudiés jalonnent l'histoire de notre littérature ou illustrent quelque événement historique important (Corneille, Victor Hugo) ; ils donnent lieu à des analyses simples de caractère (Molière), de sentiments (Ronsard, Lamartine, Du Bellay, etc...), de richesses littéraires, d'évocations pittoresques, de recherches poétiques, etc... Seuls les grands noms méritent un sort.

Leur gradation, dans chaque cours, demande un soin particulier ; dans certains manuels organisés selon le principe des « Centres d'intérêt », il arrive que des textes dépourvus de valeur littéraire illustrent — de gré ou de force, parfois sans souci de progression — le thème d'étude hebdomadaire.

Cette gradation doit réaliser l'accord parfait entre les possibilités d'assimilation de l'enfant, les difficultés linguistiques des textes et leur niveau intellectuel ou esthétique. La formation du goût et celle de l'esprit doivent aller de pair avec celle du langage : on ne conçoit guère l'enrichissement de l'idée sans celle de la forme.

— COMMENT ŒUVRER ?

— Dans une première séance, le texte est présenté et préparé :

- Lecture impeccable (ou mieux diction expressive, sans texte) par le maître.
- Prise de conscience du texte (vocabulaire expliqué à part) différente selon les cours : intuitive dans les petites classes, mais organisée dès le C.M. : prose ou poème (sonnet, ode, monologue classique, dialogue) ; forme ; rythme prosodique ; impression générale : en C.F.E. — ou cl. de transition — et chaque fois que c'est nécessaire, genèse du texte, informations sur l'auteur, etc...
- Les mots de valeur, les coups, les nuances de voix, les variations de rythme, les liaisons utiles, le ton. Comme pour la lecture, on pourra user — discrètement et temporairement — de signes conventionnels pour attirer l'attention des élèves sur les particularités de la diction.
- Premiers essais de diction. Aux C.P. et C.E., tout l'apprentissage se fait par audition.

— Puis il est donné à apprendre par cœur (grandes classes), et en cela il faut être très exigeant ; il n'y a pas de tolérance possible, le texte doit être parfaitement su. De sa connaissance dépend le succès de l'entraînement à la diction.

— La séance de contrôle a pour but une interprétation parfaite du texte : contrôle de la prononciation, de l'articulation, du ton, du débit, des nuances, etc... A cette séance, il faut reprendre impitoyablement tout ce qui est mauvais, susciter la critique mutuelle, provoquer l'émulation, exiger l'autocorrection, recourir au dialogue, au jeu dramatique, au concours de diction, pour obtenir une leçon vivante, active et profitable.

XXII

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

La leçon et l'exemple

Dans une éducation bien comprise, la leçon de morale est latente dans tous les enseignements, et l'exemple moral est incessant. Cela ne signifie pas que l'enseignement systématique sous forme d'entretiens soit superflu : les leçons organisées ont leur vertu propre.

— LA SCIENCE DU BIEN S'ENSEIGNE comme les autres. Les leçons s'imposent, et les instructions officielles le signalent, précisément, pour nous permettre de montrer que notre Ecole

accorde à l'éducation morale une importance considérable. L'enseignement doit être solide, cohérent, gradué, comme le veulent les Programmes, et toujours concret, actif et pratique.

— LA LEÇON EST PLUS OU MOINS DENSE SELON LES AGES, plus ou moins intellectualisée. Au C.P., ni livre, ni cahier, ni exposé didactique : des entretiens simples et propres à éveiller la conscience. Au C.E., pas plus d'exigences qu'au C.P., mais l'élévation de l'âme vers l'idéal doit être plus ferme, et les résolutions plus solides. C'est à partir du C.M. que les grands principes de la vie morale peuvent être analysés d'une façon soutenue.

— A TOUS LES COURS L'ENSEIGNEMENT EST D'ABORD CONCRET :

La leçon se fonde sur un exemple vécu, sur un témoignage, sur un fait d'actualité, sur un récit, sur le souvenir d'une lecture, etc...

Il faut se défier de certains récits présentés dans les manuels spécialisés : si on les lit aux élèves sans avoir pris soin de simplifier le style, on risque de consacrer trop de temps à l'explication des mots difficiles et de perdre le bénéfice de l'effet moral. Il faut penser aussi à adapter ces récits à l'âge et aux possibilités des enfants ; au C.P., l'exploit du garçon qui tua deux loups à coups de hache n'a guère de sens, car entre six et sept ans le vrai courage revêt d'autres formes...

Comme il s'agit, avant tout, de créer un climat, une atmosphère propice à l'enseignement moral, mieux vaut raconter que lire : on fixe plus facilement l'attention des enfants.

— IL EST VRAIMENT ACTIF

On donne la parole aux élèves, on les engage à se livrer sincèrement et à vivre la question débattue ; on tire parti avec eux de l'exemple de base, on fait appel à leur expérience, on provoque la méditation, le dialogue.

Des procédés actifs, comme la boîte aux questions, les collections de textes moraux, les carnets de maximes, la pratique régulière de la Bonne Action, etc... peuvent enrichir et varier la mise en œuvre des leçons.

Au C.M. et en C.F.E., la leçon se termine (comme en Histoire ou en Géographie) par un condensé élaboré en commun qui met en valeur le principe moral à l'étude : comme le souhaitent les Instructions officielles, le résumé ainsi obtenu sera accompagné d'une maxime lapidaire bien adaptée, et d'une résolution formulée par écrit.

— IL EST SURTOUT PRATIQUE

De la même façon que nous prenons nos exemples dans la vie, adoptons nos résolutions à l'existence habituelle ; enseignons toujours la vertu, montrons le spectacle du Bien, et ne nous attardons pas à parler des défauts : « Il faudra s'efforcer de provoquer l'admiration plus souvent que le mépris, former le jugement moral à propos des bonnes actions plutôt qu'à propos des mauvaises... » (I.O.).

Les élèves-maitres comprendront pourquoi le tableau de répartition mensuelle ou hebdomadaire ne comporte que des indications positives : L'enfant poli, l'enfant courageux, l'enfant reconnaissant, la tempérance, la franchise, l'ordre, etc... ; pourquoi ce serait un non-sens d'y inscrire des titres de leçons de ce genre : la gourmandise, le menteur, Jean-Malpropre, etc... ; pourquoi on ne fonde pas une leçon sur le récit d'une injustice, sur une attitude ou un comportement immoral, et pourquoi chaque entretien doit nécessairement se fonder sur un exemple édifiant ; pourquoi on ne stigmatise pas systématiquement le vice et pourquoi on magnifie toujours la pratique des vertus.

C'est au cours de ce qu'on appelle les entretiens de morale occasionnelle qu'on attirera l'attention des élèves sur le caractère immoral de certains faits : en récréation, dans la rue, au cours d'autres activités scolaires.

Mais les leçons de morale seront toujours positives.

On sait que les résolutions anonymes, les formules vagues inscrites dans le cahier, et les maximes générales touchent rarement l'enfant ; si la morale ne devient pas une **affaire personnelle**, l'enseignement est inefficace : l'élève peut toujours croire que la morale, s'adressant à tous, ne s'adresse pas spécialement à lui : la difficulté : éveiller la conscience morale de chacun des trente ou quarante enfants qui nous sont confiés ; pour la vaincre, il faut qu'à chaque leçon de morale, l'élève soit sollicité à titre personnel, soit dans le débat, soit dans la prise de résolutions pratiques ; les résolutions, surtout dans les petites classes, sont exprimées à la première personne, et portent sur des faits absolument précis : il ne suffit pas, pour éveiller la conscience morale d'un enfant, de lui faire dire « Je serai bon », il faut lui faire préciser dans quelles circonstances de sa propre vie.

Il ne suffit pas, en outre, de faire prendre ou écrire des résolutions, et de les faire passer dans la pratique, il faut en contrôler l'efficacité.

— **L'INFLUENCE DU MAITRE EST PRÉPONDERANTE.** C'est à lui qu'incombe la responsabilité de la formation morale des enfants, et il est bon de rappeler la règle d'or :

« Que par son caractère, par sa conduite, par son langage, le maître soit lui-même le plus persuasif des exemples. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur, ne va pas au cœur. Un maître qui récite bien des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans charme, fait bien pis que de perdre sa peine : il est en faute ; un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale parce qu'il ne la fait pas aimer ».

— La leçon peut être conçue selon le schéma suivant :

1. **Amorce** : exemple vécu, fait d'actualité, compte rendu d'expérience, fait-divers, récit, lecture, etc..., exaltant une qualité.
2. **Exploitation pédagogique** : entretien familial, questionnaire, appel à l'expérience personnelle des enfants ; quelle leçon se dégage de la documentation de base ?
Elargissons : autres exemples, autres constatations.
3. **Acquisitions** : définition d'une règle de morale, d'une ligne de conduite.
4. **Contrôle des acquisitions** : à quelle situation chacun de nous peut-il appliquer les conclusions de la leçon ? A l'école, en famille, dans la rue.
5. **Application** :
Méditons une maxime ; élaborons-en une.
Prenons des résolutions pratiques (« Je... »)
Prévoyons le contrôle de ces résolutions : qui opérera le contrôle ? Comment ? Pendant combien de temps ? etc...

XXIII

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

« Faire revivre l'Histoire en la déformant
» le moins possible ».

— **QUELQUES PRINCIPES** à rappeler aux élèves-maîtres :

I^e **DOMINER SON SUJET.** Quel que soit le cours, quelle que soit la leçon, il est indispensable de revoir la question au préalable dans un manuel du second degré : non pas en vue de dispenser un enseignement savant, mais pour définir exactement l'**OBJET** de la leçon ; l'élève-maître prendra l'habitude de comparer — avant de traiter la leçon — ce que dit son manuel d'étudiant

à ce qu'on peut trouver dans les manuels d'écoliers, afin de bien voir le but à atteindre et la direction à suivre.

2^e ADAPTER LA LEÇON AU NIVEAU DES ELEVES.

3^e EXPLOITER PEDAGOGIQUEMENT LE DOCUMENT DE BASE : un document n'est pas nécessairement « parlant » pour les élèves ; un choix s'impose, qui tient compte de la période considérée et de l'âge des enfants ; ce document doit être vu de toute la classe (projection : vues fixes, épiscope ; ou répartition entre les élèves, p. ex. à raison d'un pour deux, du document).

Le document est un point de départ : c'est au début de la leçon qu'il doit apparaître, ou au début de chaque partie de la leçon, pour lui servir de support et pour l'éclairer.

En aucun cas il ne doit constituer une illustration de fin de leçon.

— AU COURS ELEMENTAIRE, « L'EXPRESSION D'UNE EPOQUE » résulte de l'évocation d'une ou plusieurs « figures de premier plan, un événement saillant, un ou plusieurs monuments caractéristiques ».

1^e L'OBJET DE LA LEÇON, c'est « l'expression de l'époque » considérée ; le personnage, l'événement, le monument n'ont de sens que dans la mesure où ils permettent de faire revivre LEUR EPOQUE. On mettra donc les élèves-maitres en garde contre une exploitation abusive du « prétexte » de la leçon, de l'amorce, et on leur conseillera de ne pas perdre de vue les instructions officielles qui recommandent de « SITUER » le personnage, l'événement ou le monument.

— On les invitera à relire, dans le SUPPLEMENT PEDAGOGIQUE N° 86 (octobre 1956) l'article de M. Lefebvre sur le château-fort (p. 365) (...« Ainsi, le simple fait de l'épaisseur d'un rempart est significatif de l'ensemble, et de toute une époque... etc »)

2^e L'OBSERVATION est à la base de toute leçon

Du CONCRET, de préférence ; le document doit être authentique ou une copie fidèle : se dénier des illustrations composées pour les besoins de la cause.

Éviter la COMPLEXITE DU CONCRET : savoir choisir.

Éviter les devinettes (« Alors, que va faire le roi ?... »)

3^e LA PLACE FAITE AU RECIT EST PRÉPONDERANTE

Bien faire la différence entre l'observation en Histoire et en Sciences : ici, il faut aider l'enfant à imaginer le passé.

4^e LE MAITRE RACONTE ET NE LIT PAS

Il soigne son vocabulaire ; il évite les termes abstraits : il explique de manière précise, avec dessins si besoin est, les termes particuliers.

Cependant, il exploite le manuel des élèves, et il tire parti de la leçon et des lectures (comme des gravures) proposées par le livre.

Au cours de la leçon, et à la fin, il interroge sur ce qu'il a dit, et invite quelques élèves à raconter à leur tour.

Il va sans dire que le récit est toujours parfaitement objectif.

— AU COURS MOYEN, IL FAUT OBTENIR UNE LOCALISATION PRÉCISE DES EVENEMENTS DANS LE TEMPS.

1^e) LA NOTION DE TEMPS ET CELLE DE DUREE sont étudiées dans le cours de psychologie de l'enfant : les élèves-maitres auront intérêt à lire le chapitre qui leur est consacré pour bien comprendre à la fois la nécessité et la difficulté de l'enseignement historique. La prise de conscience du passé et de son déroulement concourt énormément à la formation de l'esprit.

2^e LA CONNAISSANCE PRECISE DES DATES IMPORTANTES EST ESSENTIELLE

Elles jalonnent le passé et servent de points de repère.

Elles finissent par faire corps avec l'événement et à le suggérer.

Elles permettent un compartimentage indispensable pour comprendre l'interdépendance de certains événements et saisir la notion de durée.

Elles déterminent la perspective du passé.

La liste des dates dont la connaissance est exigée dans chaque cours a été fixée sur le plan départemental ; le Centre Pédagogique de Carvin (Inspection Primaire de Lens II) publie des recueils destinés aux élèves afin de faciliter les révisions.

3^e LES CONDITIONS DE LA VIE MATERIELLE, L'ORGANISATION SOCIALE, LES INSTITUTIONS POLITIQUES de chaque époque permettent une localisation concrète des événements.

Revenir au concret ; éviter l'abstraction, le vocabulaire trop technique, les pseudo-théories. Savoir commenter la leçon du manuel.

Partir de l'*histoire* locale autant qu'il est possible : « ... de la Charte d'Arras et de son beffroi, on passe facilement à l'émancipation des villes au moyen-âge. Il est bon que l'enfant prenne conscience que l'*Histoire* n'est pas absente de son village ou de sa ville : il s'y intéressera davantage... »

Trouver dans le présent les survivances d'une époque.

Recourir aux comparaisons claires avec le présent : « mettre en valeur les analogies et les différences, ce qui subsiste et ce qui est révolu ».

— CHEZ LES ADOLESCENTS, L'*HISTOIRE* PRÉPARE À LA VIE CIVIQUE ET FORME LE SENS CRITIQUE :

« On a voulu attirer l'attention des adolescents, non plus sur des faits politiques, non plus sur des faits de civilisation d'une manière générale, mais sur le travail humain, sur l'évolution de ces conditions et, dans la mesure où il est possible, sur l'origine des formes sociales au milieu desquelles nous vivons ». (L'Off.).

1^e L'ENSEIGNEMENT EST SIMPLE, dénué de prétentions.

Se garder de l'érudition.

2^e IL MONTRÉ COMMENT LE PRÉSENT RÉSULTE DU PASSE.

Evolution des progrès scientifiques et matériels.

3^e IL FAIT PRENDRE CONSCIENCE DE LA SOLIDARITÉ HUMAINE sous ses différents aspects.

4^e IL APPREND À JUGER DES EVENEMENTS ET DES HOMMES.

Le souci de l'impartialité, de l'objectivité ; la condamnation de parti-pris doctrinal dans l'enseignement de l'*Histoire*.

« L'*Histoire* n'est pas une maîtresse de morale, et c'est la fausser que de la faire tourner au prêche. Nous avons le droit pourtant, lorsque nous enseignons des jeunes gens, de fixer leur attention sur ce qu'elle nous offre de tonique ». (L'off.).

XXIV

REMARQUES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
(présentées par les maîtres)

1^o LE GOUT DES ENFANTS POUR L'HISTOIRE :

C.E. « Les leçons d'Histoire plaisent aux enfants et ils attendent avec impatience la leçon suivante... »

« La leçon d'Histoire est en fait la plus réduite des leçons de la semaine. Par une sorte de contradiction évidente elle semble être la plus désirée — celle qui soutient l'enthousiasme parmi les enfants... ».

« Cette discipline qui devrait être un des meilleurs moments scolaires, car elle plaît à la grande majorité des enfants... »

C.F.E. : « Il est d'ailleurs contradictoire de noter l'intérêt suscité par les leçons (les élèves veulent souvent des précisions, demandent des détails complémentaires) et de l'opposer à un résultat presque négatif... »

« A notre avis, c'est celui qui plaît le plus à nos élèves. Et cependant, les résultats vraiment ne sont pas toujours en rapport avec cette impression favorable... »

2^o OBSERVATION ET SENSIBILITE, L'EMOTION « HISTORIQUE ».

C.E. « La vue et la description d'un vase gaulois, une promenade sur les ruines d'un donjon, la réduction exacte d'une des caravelles de Christophe Colomb, le fac-similé d'une lettre de cachet, voilà de quoi mettre en jeu — et avec succès — l'imagination la plus rétive... Quel choc, quelle émotion, pour l'enfant de l'ère des plastiques et des métaux, lorsqu'il peut frôler de sa main le vase de terre séchée dans lequel ont bu et mangé ses ancêtres ! »

« La leçon d'histoire devient une leçon de choses. L'observation est accompagnée de comparaisons, d'explications, de déductions. Si la leçon d'histoire rejoint l'exercice d'observation et en utilise les mêmes procédés, elle en diffère cependant en faisant appel à la sensibilité, à l'imagination de l'enfant et à son goût du merveilleux... »

3^o L'HISTOIRE « ACTIVE »

C.M. et C.F.E. « Quelles peuvent être les raisons de nos échecs dans cet enseignement ? Je crois que la part du maître est souvent trop grande au détriment de celle de l'élève. Celui-ci se plaint dans une félicité agréable s'il n'a qu'à écouter et de temps en temps marquer son accord ou sa désapprobation. Dans ces conditions, la leçon laisse peu de traces. Au contraire, les méthodes actives sont particulièrement fructueuses. De temps en temps, comme en géographie, nous ferons préparer la leçon par certains élèves doués. Ils la liront dans les livres, réuniront des documents et l'exposeront sous la direction du maître. D'autres fois, après l'amorce habituelle, toute la classe lira la leçon du jour silencieusement. Puis des questions adroïtement posées permettront à l'ensemble de la classe de citer des faits, de les comparer et d'en juger. Le maître ajoutera quelques détails intéressants : il fera une lecture complémentaire, donnera une gravure à observer... En procédant de cette manière, nous aurons la satisfaction d'avoir fait œuvre intelligente. Nous pourrons donner à nos enfants — moins passifs — le goût de l'histoire et de la recherche historique... »

« Il faudrait que la leçon constituât une sorte de débat préparé par des lectures silencieuses demandées au cours des journées précédentes avec notes prises, ouvert par une observation de gravures (non pas une pour quarante, mais une pour deux) prolongé par des enquêtes complémentaires

et terminé par un exercice d'écriture sur un cahier où, comme dit ALAIN : « On pourrait exiger que chaque élève écrivit de sa plus belle plume, et non sans encre de couleur, une belle chronologie, où le temps, divisé d'abord en espaces égaux, se remplirait peu à peu d'événements et de biographies »...

N.B. — Signalons, pour compléter ces suggestions, que l'enseignement par équipes se prête admirablement à une pédagogie active de l'Histoire ; la préparation des leçons incombe à chaque équipe à tour de rôle ; c'est le chef d'équipe qui expose les faits à ses camarades sous la direction du maître. Dans les grandes classes, la « préparation » individuelle de la leçon peut se faire à l'aide de manuels différents si la bibliothèque de la classe possède un choix varié de spécimens.

4^e LA LECTURE PERSONNELLE AU SERVICE DE L'HISTOIRE.

C.M. et C.F.E. : « Les lectures complémentaires intéressent toujours vivement les élèves, et il est nécessaire de les exploiter... »

« Les textes, les livres se rapportant à l'histoire, sans être documents historiques, ont également une grande valeur. Ex. : La Guerre du Feu (J.H. Rosny), œuvres d'Erckmann - Chatrian : le Blocus, Histoire d'un conscrit de 1813, l'Invasion, Waterloo, œuvres de V. Hugo : Quatre-Vingt Treize... »

5^e L'HISTOIRE ET LE FILM.

C.F.E. « Réaliser une leçon à partir d'un film est plus difficile, me semble-t-il, surtout au point de vue matériel : il faut un bon film, une salle de classe obscurcie. Je réserve le film, de préférence, pour une séance d'activités dirigées qui suit la leçon. C'est une agréable révision, et une occasion d'interroger les élèves par sondages... »

C.M. « Les instructions de 1923 ont formulé des réserves quant à la valeur documentaire des films historiques, mais il faut reconnaître que certains sont réalisés avec un grand souci d'exhaustivité dans la reconstitution, p. ex. : Les chevaliers, les Croisés... »

N.B. — Rappelons que le Centre de Documentation Pédagogique d'Arras possède un fonds important de films fixes et animés, et une collection de vues diapositives.

6^e L'IMAGERIE « HISTORIQUE ».

C.E. : « Deux choses sont à craindre en Histoire : l'éloquence du maître et l'image d'Epinay que nous offre le livre. Toutes deux transposent l'événement, et le font apparaître sous un jour qui flatte plus le cœur qu'il n'avive l'esprit... »

7^e GEOGRAPHIE ET HISTOIRE.

C.M. « ...On peut établir une comparaison entre les batailles de Vouille, de Poitiers (732) et Poitiers (1356) : les Wisigoths, les Arabes ou les Anglais venant d'Aquitaine ont rencontré Clovis, Charles Martel ou Jean le Bon, venus du Nord, au seuil du Poitou, qui apparaît, sur une carte en relief, comme « le » passage obligé... »

8^e FIXER LA CHRONOLOGIE.

C.M. et C.F.E. « En début d'année nous expliquerons le mécanisme des dates et des siècles, avec des exercices de contrôle : — dates limites du 15^e siècle ? — en quel siècle la date de 732 ? etc.. Les dates essentielles devront être sues parfaitement (interrogations fréquentes) ; on dessinera une fresque chronologique où chaque période sera représentée proportionnellement à sa durée ;

il sera fait largement appel au dessin, au travail manuel (personnages d'époque en carton, maquettes d'habitations, etc.) ; dans chaque compartiment de la fresque se placeront les travaux réalisés, l'illustration des inventions essentielles... »

9^e LES PROGRAMMES.

C.M. « Nous aurions aimé des précisions plus nettes sur les 13 questions à étudier qui sont trop générales et peuvent donner lieu à des interprétations erronées... »

10^e REVENIR A L'ESSENTIEL.

C.F.E. : En fin de leçon, « Revenons à l'essentiel pour noter ce que nous retiendrons »...

11^e LES ASPECTS DE LA LEÇON.

C.F.E. « Si la leçon s'y prête, si le livre est simple et relativement complet, on peut faire la leçon à partir de la lecture du livre de l'élève... »

« Conseils aux élèves-maitres : la leçon n'est pas un cours et doit revêtir la forme d'une conversation. La fiche de préparation reflètera ce souci... »

12^e L'EXPOSITION DES DOCUMENTS.

C.F.E. « A la fin de la leçon, les documents sont exposés sur une table réservée à cet usage et les élèves sont invités, le soir, à l'étude, à en prendre connaissance à nouveau... »

N.B. — Indiquons qu'un panneau de contreplaqué, fixé au soubassement de la salle de classe — à hauteur des élèves — recevra en permanence les documents temporaires (histoire, géographie, sciences) ; ce moyen est plus commode que la cimaise préconisée par les instructions en matière de construction scolaire.

LA LEÇON D'HISTOIRE

LA FICHE DE PRÉPARATION.

Il faut mettre en garde les élèves-maitres contre la tentation de ne rédiger qu'une fiche strictement documentaire (copie d'un chapitre du manuel) et leur rappeler que la fiche de préparation, en Histoire, est un outil pédagogique en même temps qu'un aide-mémoire ; le guide proposé page 48 doit être suivi de très près. La nécessité d'exposer les événements et les faits ne doit pas faire perdre de vue la rigueur pédagogique.

LES QUALITÉS MAJEURES D'UNE BONNE FICHE DE PRÉPARATION, en HISTOIRE :

— Elle fait bien apparaître le processus pédagogique :

- Les limites très exactes de la leçon ;
- Les questionnaires prévus pour le contrôle des acquisitions antérieures (formes d'interrogation : orale, écrite, procédé La Martinière, sondages, par cœur ou non, résumé ou contenu de la leçon précédente, détail des questions, etc...) ;
- Les références de la documentation de base (ouvrage, page, n° du § ; gravure n° ; projection : vues n° ; lecture p., etc...) ;
- La place du document employé en cours de leçon : le questionnaire prévu pour son exploitation (surtout au cours élémentaire) ;
- Le minutage de chacune des parties de la leçon (au C.E. leçon de 10 minutes au total !) ;

• A la fin de chaque partie de la leçon, les acquisitions partielles qui se retrouveront dans le résumé général élaboré en collaboration avec les élèves :

- Les mots à écrire au tableau noir, les dessins ou croquis à prévoir ;
- La forme des exercices de fixation et de contrôle des acquisitions selon la classe ;
- Le n° de la leçon dans l'ensemble du programme annuel prévu dans la répartition ;
- Les remarques critiques en fin de leçon ;
- A l'intention des élèves-maitres, et afin de les renseigner sur le dessin général de la progression (Cf. conférence du 22 octobre, p. 50, § 2 : « premier objectif »), certains maîtres indiquent en fin de préparation : **Prochaine leçon** : La vie des paysans ; c'est une bonne chose ;
- Le travail personnel de recherche proposé aux enfants (lectures, collection de documents imagés, de photographies puisées dans les revues, dessin, travail manuel, activité dirigée, maquettes, etc...).

— Elle met en relief les faits importants :

• L'objet de la leçon indique, outre le TITRE, l'INTENTION DU MAITRE dans le cadre des instructions officielles (au C.E. : expression d'une époque, au C.M. : chronologie, liaison des faits, en C.F.E. : condition de l'Homme. Cf. p. 114 et 115). Exemples : **C.E.** : Objet de la leçon Le château fort : la féodalité ; ou : Louis XIV et Versailles : la vie à la Cour, etc. **C.M.** : La Gaule : les origines de la France ; les invasions : l'apport germanique, etc. **C.F.E.** : le programme, plus explicite indique l'esprit dans lequel il convient de traiter chaque leçon particulière : L'homme à la conquête de l'espace, l'homme à la conquête de la liberté, l'homme à la conquête de la démocratie, etc...

- La liaison étroite entre le document étudié et le fait historique.
- Les éléments essentiels de la leçon. Les dates et leur signification.
- Les mots, les expressions à expliquer et à retenir.
- La relation entre les faits : interaction de l'économique, du politique et du social.

LE CAHIER D'HISTOIRE DE L'ELEVE: peu de texte, mais des croquis, un dessin significatif, une gravure typique, un fait important ou une date dans un encadrement, en face du dessin ou de la gravure ; la marque d'une recherche personnelle de l'enfant.

XXVI

L'HISTOIRE AU COURS ELEMENTAIRE
UN EXEMPLE DE FICHE DE PREPARATION

Histoire :

C.E. 1 et 2 - Leçon N° 27 - 10 mn

SEIGNEURS ET PAYSANS AU MOYEN-ÂGE

1. **Objet et limites de la leçon** : Le Moyen Âge : les charges des paysans.
2. **Contrôle des acquisitions antérieures** : 2 mn. Le château fort : la vie du seigneur. Interrogation par sondages sur le contenu de la leçon.
 - Qu'appelle-t-on un château fort ?
 - Pourquoi le château était-il fortifié ?
 - Comment attaquait-on un château fort (moyens, armement) ?
 - Comment défendait-on un château fort ?
 - Quelles étaient les occupations du seigneur dans son château ?

- Qui vivait avec le seigneur dans le château ?
- Comment appelaient-on ces voyageurs qui venaient distraire le seigneur ?
- Que faisaient les jongleurs ? et les trouvères ?

3. Documentation de base :

Gravure murale X... n° 14. Lecture : dans Y..., p. 45, § 2.

LA LEÇON

4. Amorce : 1 mn. Examen silencieux de la gravure murale.

Lecture du passage se rapportant à la scène évoquée.

5. Exploitation pédagogique et acquisitions : 6 mn.

(Les expressions et mots soulignés sont écrits au tableau noir. Les acquisitions sont portées sur l'ardoise pendant le déroulement de la leçon.)

6. Acquisitions.

- Que voyez-vous sur la colline, derrière la forêt ?

- Le château fort du seigneur.
- Le seigneur possède aussi les terres, les villages et même les habitants (*serfs et vilaines*) ; expliquer.
- Des charrettes conduisent du grain au moulin banal (expliquer).
- Le four banal (expliquer).
- La corvée (expliquer) et la taille.
- Le seigneur et sa suite chassent le sanglier et traversent un champ de blé.
- Le seigneur et le droit de chasse.
- La condition du paysan.

- Que voyez-vous à droite du château ?
- Et sur cette partie de la gravure ?

- Que font les gens sur la route ?
- Qui sont ces gens à cheval ?
- Que font-ils ?
- Décrivez les paysans qui regardent passer la chasse. Pourquoi sont-ils désespérés ?

7. Fixation et contrôle des connaissances : 1 mn.

(Résumé oral élaboré par les enfants à l'aide des mots écrits au tableau et sur l'ardoise).
Au Moyen-Age les paysans... etc...

8. Travail individuel d'application (à titre personnel, en dehors de la leçon).

— Dessiner la faucille et le râteau du paysan.

9. Remarques, critiques.

— Prochaine leçon : la vie des paysans.

XXVII

L'HISTOIRE AU COURS MOYEN UN EXEMPLE DE FICHE DE PRÉPARATION

Histoire :

C.M. 2 N° 30 mn

LES GRANDES DÉCOUVERTES MARITIMES AUX XV^e ET XVI^e SIECLES

1. Objet et limites de la leçon : Les grandes découvertes maritimes élargissent le monde et le savoir ; elles préparent une vie nouvelle.

2. Contrôle des acquisitions antérieures : 5 mn. Interrogation orale individuelle sur la leçon précédente : Les grandes inventions. Insister sur l'invention de la BOUSSOLE et de la CARAVELLE qui rendent désormais possibles les voyages en haute mer et préparent les découvertes maritimes des 15^e et 16^e siècles.
3. Matériel et documentation de base : Globe terrestre. Film fixe X, n° 30, 1. Extraits du livre de Marco Polo dans Y... p. 39. Véridique histoire de C. Colomb, p. 46, § 2. Le voyage de Magellan, chap. IV, p. 67, § 3. (1) Croquis.

LA LEÇON

4. Amorce : 3 mn. Lecture par le maître de l'extrait du livre de M.-Polo : Les richesses de Cipango (situer sur le globe).
5. Exploitation pédagogique : 17 mn. Comment atteindre ces richesses fabuleuses ? Quelle route prendre ?
 - Vue n° 15 : La route des Indes au Moyen-Age : caravane puis bateau. Arabes et Vénitiens. Idée d'une autre route, par mer : globe ; croquis.
 - Vue n° 22 : Les intentions de C. Colomb. Convaincu que la terre est ronde. Part vers l'ouest : croquis.
 - Lecture : Parti pour atteindre les Indes, C. Colomb se heurte à l'Amérique. Suivre le chemin sur le globe. 1492.
 - Vue n° 19 : Vasco de Gama. Sa route : à suivre sur le globe. Les Indes par Cap de B. Esp. Croquis. 1498.
 - Vue n° 30 : Magellan. Le détroit : le tour 1519-1521 : globe. Croquis.
 - Lectures : Traversée du Pacifique.
 - Mort de Magellan. Retour des survivants.
 - Preuve que la terre est ronde.
 - Vue n° 31 : Jacques Cartier au Canada. Croquis.
6. Acquisitions. Rappeler les acquisitions progressives.
 - Faire dégager les résultats de ces grands voyages maritimes :
 - La Méditerranée perd de son importance au profit de l'Océan Atlantique.
 - Amélioration du niveau de vie.
 - Conséquences économiques (métaux précieux, coût de la vie, naissance de la bourgeoisie).
 - Développement du savoir ; dans quels domaines ? sciences, géographie, histoire, etc...
7. Fixation et contrôle des acquisitions : 5 mn.
 - (1) — Les élèves avaient préparé dans leur cahier des croquis de planisphère (tampon) : ils les enrichissent au fur et à mesure des acquisitions.
 - Elaboration d'un résumé à l'aide des acquisitions partielles.
 - Interrogation individuelle. Lecture des « Conquérants » de Hérédia.
8. Travail individuel d'application :
 - Recherche personnelle de documents illustrés à placer dans le cahier d'histoire.
 - Etude de la leçon pour la prochaine séance.
9. Remarques, critiques :
Prochaine leçon :

XXVIII

L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE

A — QUELQUES PRINCIPES A RAPPELER AUX ELEVES-MAITRES.

1^e — Nécessité d'une bonne culture géographique. Bien dominer les questions à traiter : pour cela revenir aux ouvrages du second degré : en extraire l'essentiel ; bien voir dans quelle direction aller, puis s'adapter au niveau de la classe.

2^e — Se tenir au courant des faits. La géographie exige une mise au point continue. Se défier de certains manuels d'élèves qui ne sont pas à jour.

3^e — « C'est de l'observation des faits géographiques et de leur représentation figurée, que les élèves aidés du maître tireront la substance des leçons » (I.O.).

4^e — Recourir au document ne signifie pas réduire la leçon à un défilé d'images.

5^e — La leçon de géographie s'organise autour d'une carte, d'un croquis au tableau noir.

« A tous les cours, la leçon de géographie doit être accompagnée de croquis exécutés par les enfants ». Pas de géographie sans carte dès que l'initiation des élèves est suffisante.

6^e — Se défier de l'explication déductive schématique, du « fatalisme géographique ».

Tout ne « s'explique » pas naturellement en géographie. Il faut faire la part de l'œuvre des hommes à côté des réalités naturelles. Faire la part de la mémoire aussi, à côté du raisonnement.

7^e — La démarche de l'enseignement de la géographie : explorer, observer, localiser, décrire, nommer, comparer, expliquer.

8^e — Le choix du document et son utilisation obéissent à des règles pédagogiques :

Généralement, on ne peut recourir qu'à l'étude du document figuré : film, projection fixe, gravure, carte, statistique...

— Le cinéma donne une représentation vivante, variée, complète du sujet étudié ; mais il présente des inconvénients : images fugaces, souvent trop nombreuses pour fixer avec profit l'attention des enfants, film pas toujours adapté au niveau de la classe, rôle passif du maître, problèmes matériels divers. On peut l'envisager de temps à autre au cours d'une séance d'activités dirigées.

— La projection fixe de diapositives ou de gravures est préférable. Elle permet une observation collective et dirigée ; elle est relativement facile à réaliser.

— L'image affichée se prête moins bien à l'étude par la classe quand elle n'est pas très grande. On atténue cet inconvénient en l'exposant avant la leçon au panneau d'affichage pour une observation libre et après pour un examen de contrôle.

Enfin, on peut se servir des illustrations du manuel de l'enfant lorsque celles-ci sont bonnes.

Pour son enseignement de la géographie, le maître doit donc se préoccuper de réunir une documentation aussi riche et aussi variée que possible.

Comment utiliser les documents ?

Ils doivent être judicieusement choisis pour bien mettre en évidence les faits à étudier. Leur nombre sera fonction de la richesse de la leçon. Une ou deux gravures suffiront au C.E. ; elles seront plus nombreuses à partir du C.M. sans exagération toutefois. Qu'on n'oublie pas qu'une étude soignée, approfondie d'un petit nombre de figures est souvent plus riche d'enseignement que l'examen rapide d'un grand nombre.

B — AU COURS ELEMENTAIRE, LA METHODE EST SURTOUT DESCRIPTIVE (aspect concret de l'enseignement).

1^e — Les termes techniques doivent se plonger sur la réalité, ou sur sa représentation aussi précise que possible.

- Exploration et observation d'abord, en commençant par le milieu local, pour initier à la photographie et fonder le vocabulaire géographique. Les leçons de géographie sont d'abord des leçons de choses. Des exercices sur le terrain permettent d'établir la correspondance entre les accidents du sol et leur représentation conventionnelle.
- Activité indiquée : la **CLASSE-EXPLORATION** ; elle demande une préparation minutieuse, une mise en œuvre rigoureuse et la mise au net des acquisitions.
- A défaut de la réalité : sa représentation aussi fidèle que possible : réalisation dans le bac à sable des formes de terrain étudiées : collines, montagnes, îles, presqu'îles, lacs, etc... **Modélage, maquettes.**
- Ou alors des images : **photographies, gravures, claires, nettes, typiques** : la projection fixe : films fixes, diapositives.
- On tire parti du manuel de l'élève : observation des gravures, localisation, description, terminologie, comparaison, explication : **lecture des légendes de gravures, des textes descriptifs, etc.** L'élève-maitre aura soin d'étudier ces textes avant de les soumettre aux enfants : - leur déchiffrement est plus laborieux que celui d'un texte du manuel de lecture, - le style des ouvrages de géographie est parfois trop dense.

2^e — La géographie, science d'observation, concourt à la formation de l'esprit (aspect actif de l'enseignement).

- L'étude du milieu local comprend aussi l'observation des phénomènes saisonniers, du temps, etc... Cette observation permet non seulement de donner de la variété à l'enseignement, mais aussi de provoquer une saine activité de l'esprit enfantin.
- Dans tout l'enseignement on évite les séches nomenclatures, pour revenir au concret, à la vie, au mouvement.
- Naturellement l'enseignement doit être actif. Les élèves procèdent à l'analyse du document sous la direction du maître qui dégage les notions essentielles et les exprime à l'aide de formules précises ; la leçon entraîne un travail collectif.
- « Les résultats de l'observation sont fixés sur le cahier sous forme de croquis, de cartes simples, claires, soignées » (I.O.).

3^e — L'entraînement à l'usage de la carte doit être constant (aspect pratique de l'enseignement).

- « L'un des buts à atteindre — le plus important peut-être — est l'usage sûr de la carte par les élèves » (I.O.).
- Recours à la caisse à sable, à la photo aérienne pour familiariser l'enfant avec la notion de cartographie.
- « Le plan, la carte, doivent intervenir comme un moyen de figuration particulièrement propre à la fixation du souvenir » (I.O.).

C — AU COURS MOYEN ON ABORDE — AVEC PRUDENCE — L'EXPLICATION DES FAITS.

- L'enseignement est toujours à la fois concret, actif et pratique.

1^e — L'étude du milieu local permet de regrouper les observations éparses faites par les élèves.

- Les élèves-maitres peuvent trouver des renseignements dans « La Géographie et l'Histoire locales » par Cressot et Troux, chez Bourrelleur ; « L'Enseignement de la Géographie locale et régionale » par Gautier, chez Delalain ; « Cahiers de pédagogie moderne. La Géographie », chez Bourrelleur, etc.

— Ils reliront avec profit dans le Supplément Pédagogique les articles suivants de M. Lefebvre :

- De la notion de col, S.P. n° 87, nov. 1956, p. 389.
- Le point culminant du département, S.P. n° 97, avril 1958, p. 646.
- Etude du milieu (Groffliers), S.P. n° 77, p. 94, etc.

2^e — L'observation et l'action à la base de l'enseignement géographique.

- Faire la part des nomenclatures essentielles.
- Mais penser à concrétiser l'enseignement et à le faire vivre par :

- des observations météorologiques et des constructions de graphiques (à Arras, à défaut d'installation à l'école, on peut prendre les résultats des observations à la Station Agronomique proche de l'E. N.) ;
- des exercices d'initiation à la lecture du plan ou de la carte d'état-major : calcul de la distance à vol d'oiseau entre deux points, de la longueur d'un itinéraire contourné, des dimensions de la ville : apprentissage des signes de planimétrie, etc... ;
- des collections de roches ;
- la réalisation de monographies de la ville ou de la région à partir d'enquêtes individuelles ou collectives (les questionnaires sont préparés très soigneusement).

Exemple :

Au cours moyen 1^{re} année :

- « Nos premières leçons cette année ont été des leçons de géographie locale.

Du plan à la carte : nous avons fait le plan de la classe, de l'école, du quartier. Parallèlement les élèves faisaient seuls le plan d'une pièce de leur habitation puis le plan de toute la maison et celui de leur quartier. Tous ces plans ont été scrupuleusement orientés. Enfin, ce fut un plan d'Arras très schématisé avec les routes de sorties et les communes environnantes. Nous avons étudié les Hauts-Blancs-Monts, la nature du sol comparée à celle des sols plus bas et plus riches de Dainville, d'Achicourt. Nous avons noté la difficulté des cultures en sol calcaire, la nécessité et le fonctionnement du château d'eau. Remarquant les différences de niveaux autour du point culminant (visible quand on arrive à Arras de toutes directions), nous en sommes arrivés à la représentation de ces courbes sur la carte d'état-major et sur la carte géographique proprement dite.

Nous avons souligné un peu plus tard le prolongement de la région haute et calcaire vers la côte où elle forme les falaises du Boulonnais et les élèves ayant décrit les plages qu'ils avaient visitées et l'arrière-pays, il restait peu de choses à préciser sur les côtes de la mer du Nord et de la Manche.

A la belle saison, nous nous proposons de faire quelques sorties qui nous montreront les cultures locales, les herbages (une enquête sera faite auprès de deux cultivateurs, petite et grande exploitation), pour connaître l'étendue respective des cultures, l'importance du cheptel et la production laitière et beurrrière. Nous avons aussi l'intention de faire au moins une visite d'usine locale : fonderie, huilerie ou brosserie.

Nous irons également nous promener le long des quais et de la vallée de la Scarpe. Il nous a déjà été donné de faire une enquête fructueuse sur la culture et la saison betteravières et l'acheminement par péniches vers les sucreries ».

— Des lectures complètent utilement les leçons : elles sont tirées des manuels de classes ou d'ouvrages spécialisés.

3° — De la prudence dans l'explication des faits géographiques :

Le danger à éviter est de vouloir procéder par déduction. C'est particulièrement tentant quand on aborde la géographie humaine. On a tendance parfois à dégager le genre de vie des hommes des conditions naturelles :

« La nature du sol, le climat étant tels, on aura dans cette région telle activité rurale, tel mode de peuplement »...

Qu'il y ait fréquemment des rapports de cause à effet entre les phénomènes physiques et les réalisations humaines, c'est incontestable, mais il n'en est pas toujours ainsi. On cultive du blé presque partout en France sur des sols divers. La Woëvre, plaine argileuse a un habitat groupé comme les plateaux calcaires perméables qui la bordent à l'Est et à l'Ouest. La Grande-Bretagne fonde sa prospérité, dans une large mesure, sur l'exploitation des ressources de la mer alors que l'Irlande proche, dont les sols sont pourtant pauvres, vit essentiellement de l'agriculture. Il n'y a pas de loi en géographie.

Et puis, user de la déduction, ce serait admettre un fatalisme géographique, par suite méconnaissance le rôle de l'homme si important dans la zone tempérée. Pour des raisons économiques et quelquefois historiques, il a transformé les sols médiocres en terroirs riches — ceux de la Flandre, par exemple — il a modifié son genre de vie au cours des siècles. Le bouleversement des économies régionales par la révolution industrielle et la révolution agricole du XIX^e siècle en témoigne. Le fait de géographie humaine est complexe; c'est seulement à la faveur du raisonnement inductif qu'on peut mettre en évidence les facteurs nombreux, plus particulièrement les facteurs d'ordre humain qui l'expliquent.

4° — Des traces de la leçon doivent nécessairement rester dans les cahiers.

- Le croquis préparé avant la séance au tableau noir, reproduit par les élèves et enrichi en cours de leçon.
- Les cartes sont simples, claires, soignées. L'utilisation de l'écriture script (soignée) est recommandée.
- Le résumé est élaboré en collaboration avec les élèves en cours de leçon, selon ses articulations, porté au tableau noir, et reproduit dans le cahier en face du croquis, du dessin, du graphique, etc.
- Le cahier de géographie peut être autre chose que le cahier de cartographie : il constitue un album où, en face des acquisitions scolaires, l'enfant rassemble les documents illustrés qu'il peut trouver.

D. — LA GEOGRAPHIE DOIT AIDER LES ADOLESCENTS À SE SITUER DANS LE MONDE MODERNE ET À LE COMPRENDRE

Ici la géographie rejoint l'histoire par l'intermédiaire des réalisations humaines.

- 1° — La méthode d'enseignement est la même qu'au cours moyen.**
- Mais la participation personnelle de l'élève dans la recherche, la documentation, la mise en œuvre des leçons, est plus importante.
- Les I.O. indiquent dans quel sens il faut enseigner :
 - partir des besoins et des activités de l'élève dans son entourage ;
 - élargir les connaissances par l'étude de la région ;
 - pratiquer l'étude de la carte sur le terrain d'abord ;
 - élargir les connaissances par l'étude du monde et des grands pays.
- 2° — La part de la mémoire est à envisager.**

3^e — L'étude des régions et des grands pays doit être vivante :

La réalisation de monographies donne vie et intérêt à l'étude : à côté de la carte physique de la région et de la carte économique renseignée à l'aide de signes conventionnels, à côté des résumés et graphiques nécessaires, les élèves peuvent rassembler :

- des étiquettes de produits régionaux ;
- des cartes postales ou des gravures de petit format ;
- des articles de journaux consacrés à la région traitée ;
- des documents divers : brochures de syndicat d'initiative, échantillons, productions locales, catalogues, etc...;

XXIX

LA LEÇON DE GEOGRAPHIE
LA FICHE DE PRÉPARATION

Tous les conseils donnés page 114 et se rapportant à la préparation de la leçon d'histoire sont valables en vue de la présentation de la fiche de géographie, qu'il s'agisse du processus pédagogique ou de la répartition de la matière de la leçon : on y renverra donc les élèves-maitres.

On insistera sur le fait que le croquis (ou la carte) doit être esquissé au tableau noir **avant la leçon**, de façon à gagner du temps.

Voici, à titre documentaire, quelques exemples de plans de leçons de géographie :

XXX

LA GEOGRAPHIE AU COURS ELEMENTAIRE
UN EXEMPLE DE FICHE DE PRÉPARATION

Géographie :

C.E. 1. N°... 20 mn

LA MER (termes géographiques) — II

1^e Objet et limites de la leçon : Dans le cadre de l'étude des termes géographiques sur la mer, montrer ce qu'est une îLE, un ARCHIPEL, une PRESQU'ILE, un ISTHME.

2^e Contrôle des acquisitions antérieures : 4 mn.

- Interrogations individuelles orales sur le CAP, la BAIE, le COLFE, la RADE.
- Int. collective (proc. La Martinière) : dessiner au tableau ou montrer sur la carte et faire écrire les noms sur l'ardoise.

3^e Matériel ou documentation à préparer :

- Plan en relief ; tableau mural correspondant (les accidents de la côte).
- Caisse à sable.
- Croquis d'une partie de la côte comportant les accidents à étudier (T.N.).
- Carte géographique : La Bretagne. Gravures en couleur N°..., N°..., N°..., N°..
- Manuel des élèves.

LA LEÇON

4^e Amorce : Pour chacun des termes, partir de l'observation du plan en relief et du tableau mural des termes géographiques.

5^e Exploitation pédagogique et acquisitions : 12 mn.

— Pour chacun des termes :

- 1^e Observation de la gravure (manuel, gravure, couleurs).
- 2^e Matérialisation dans la caisse à sable.
- 3^e Reconnaissance sur le croquis du T.N.
- 4^e Reconnaissance sur la carte (Bretagne).
- 5^e Définition (élaborée en commun) : portée au T.N.
- 6^e Dessin dans le cahier (croquis).

Croquis au T.N. : croquis de la côte avec éléments à étudier.

Croquis reproduits par les élèves : l'île, l'archipel, la presqu'île, l'estuaire.

Définitions à retenir :

- Une île est entourée d'eau de tous côtés.
- Un archipel est un groupe d'îles.
- Une presqu'île est reliée à la terre par un côté.
- Un estuaire est une étroite bande qui réunit deux terres.

6^e Fixation et contrôle : 4 mn.

Interrogations de contrôle, par sondages :

- Sur la carte, ou le croquis, ou la gravure, faire reconnaître les éléments étudiés.
- Inversement, désigner un accident de la côte (carte murale) et le faire nommer.

7^e Travail individuel d'application (en dehors de la leçon) :

- Mise au net du croquis (colorier).
- Recherche personnelle de gravures ou de documents concernant les éléments étudiés.
- Etude des définitions.

8^e Remarques, critiques :

Leçon suivante : _____

XXXI

LA GEOGRAPHIE AU COURS MOYEN. — GEOGRAPHIE LOCALE
UN EXEMPLE DE FICHE DE PRÉPARATION

Géographie :

C.M. 1. N°... 30 mn

LA SCARPE, AFFLUENT DE L'ESCAUT

1^e Objet et limites de la leçon : La Scarpe, affluent de l'Escaut.

Suit la leçon les cours d'eau à Arras (classe-exploration).

Précède la leçon sur l'Escaut (et ses autres affluents) : prépare les leçons sur les fleuves français.

Parcours à effectuer : Le long du bassin du rivage, du canal Saint-Michel, écluse Saint-Nicolas, quelques centaines de mètres le long de la Scarpe canalisée.

2^e Contrôle des acquisitions antérieures :

- a. Par l'observation directe, consolidation des notions de : cours, direction générale du cours, sens du courant, rives d. et g., amont, aval, affluents, confluent, rivière canalisée, canal, trafic d'un port fluvial.
- b. Contrôle sous forme de croquis : vue en plan du bassin du rivage, canal Saint-Michel, écluse Saint-Nicolas, Scarpe sauvage, Scarpe canalisée ; sur les croquis, indication des termes hydrographiques : rives d. et g., amont, etc...

3^e Matériel et documentation à préparer :

- Matériel : carte d'état-major au 1/80000 des environs d'Arras ; carte murale de la région du Nord (géog. physique). Gravures : Flandre, Artois (référence : ...), la Scarpe à Douai.
- Documentation : Tableau de la Géographic du Nord (réf. : ...) ; plan d'Arras au 1/5000 ; statistiques communiquées par les Ponts et Chaussées.
- Croquis au T.N. : Scarpe canalisée :

LA LEÇON

4^e Amoros : Base de départ : les observations faites sur place (de l'écluse Saint-Nicolas, observ. de la S. sauvage et de la S. canalisée).

5^e Exploitation pédagogique :

a) Observation de la carte d'état-major : le tracé, la direction générale du cours, longueur, relief indiqué par les hachures ; la route d'Arras à Saint-Pol.

Localisation de la source : Vandelicourt (près de Berles-Monchel). La rivière a peu d'importance jusqu'à Arras.

A partir d'Arras : Scarpe canalisée (Édit de Philippe II d'Espagne en 1595, le Comte d'Artois autorise « ceux d'Arras » à canaliser la rivière...)

b) Observation du croquis-coupe de la Scarpe canalisée (préparé au T.N.)

c) Quelques chiffres à commenter :

- Pente : à Arras, 6 cm. par km., très faible ; horizontalité presque absolue du sol : conséquences ?
- Débit : grandes crues : 13 m³ ; crues moyennes : 7,5 m³ ; débit moyen : 3,4 m³ ; étiage : 1,3 m³.
- Profondeur : théoriquement 2 m., mais, à cause de la vase apportée par le Crinchon, le « tirant d'eau » pratique est 1,8 m. ; à Corbehem : 2,2 m.
- Appel à la réflexion : sur le régime (qu'est-ce qui alimente la rivière ? est-elle régulière ? pourquoi ? navigable ? pourquoi ?)

d) Observations de la Scarpe sur la carte du Nord : direction générale du cours, villes traversées, confluent avec l'Escaut. La Scarpe à Vitry, à Douai.

e) Importance du trafic fluvial : transport par péniches de 280 t. de houille, de blé, betteraves, oléagineux, matériaux de construction. Justifications.

f) Le Crinchon : petit affluent souterrain, collecteur d'égouts (plan au 1/5000).

6^e Acquisitions, contrôle et fixation :

- Récapitulation d'ensemble : questions portant sur les termes hydrographiques et sur le cours de la Scarpe.
- Elaboration avec le concours des élèves d'un résumé court porté dans le cahier en cours de leçon :

— La Scarpe prend sa source à Vandelicourt (hameau de Berles-Monchel). Elle est canalisée à partir d'Arras. Elle passe à Vitry, à Douai, et se jette dans l'Escaut. Elle est lente, régulière, navigable. Des péniches de 280 tonnes transportent du blé, des betteraves, des graines oléagineuses, des matériaux de construction, de la houille.

7^e Travail individuel d'application :

- Croquis : tracé de la Scarpe, dans la région du Nord de la France.
- Recherche personnelle de documents se rapportant à la leçon.
- Etude du résumé.

8^e Remarques, critiques.

XXXII

LA GEOGRAPHIE AUX C.M. ET C.F.E.P. UN EXEMPLE DE FICHE DE PRÉPARATION

GEOGRAPHIE

CM - CFEP
N°

LES VOSGES : RELIEF

1. Objet et limites de la leçon :

Le relief du massif vosgien.

2. Contrôle des acquisitions antérieures : (pour mémoire : interrogations individuelles et collectives sur la leçon précédente).

3. Matériel et documentation à préparer :

- Carte murale. - Croquis du massif vosgien (esquisse au tableau noir).
- Croquis : coupe E-O des Vosges, au TN. - Film fixe X. n° : vues n°....
- Gravures en couleurs : (références). Lecture : la vie dans les Vosges (dans... référence, page).

LA LEÇON

4. Amorce :

Observation de la carte murale :

Utilisation de l'échelle de la carte.

6. Acquisitions :

- Localisation, situation (Est de la Fr., entre Lorraine et plaine d'Alsace).
- Dimensions : 160 km. N-S., 40 à 80 E-O.
- Formation : le sous-sol date de l'ère primaire ; roche cristalline : granit ; à l'O. et au N. : grès rouge.

5. Exploitation pédagogique :

Les élèves reproduisent sur leur cahier le croquis esquissé au TN. L'exploitation de la leçon consistera à enrichir et à préciser le croquis, au TN et dans les cahiers, au fur et à mesure des acquisitions partielles : le résumé à retenir sera composé au cours de la leçon.

• Vue n° 1 :

1. Aspect de pénéplaine parfois ; explication.
2. Sommets arrondis caractéristiques : « Ballons ».

• Coupe E-O :

3. Couche de terrains sédimentaires.

A

• Aspect :

Le massif vosgien a subi l'érosion secondaire.

B

• Vue n° 3 et coupe :

Contre-coup du P. alpin de l'ère tertiaire :
le Fossé Rhénan avec la pl. d'Alsace.
Observation, explication. Reproduction de
la coupe dans les cahiers.

Il a subi le contre-coup du plissement alpin.

C

• Vue n° 4 :

Erosion glaciaire de l'ère quaternaire : un
lac glaciaire, Gérardmer ; observation et
explication ; hydrographie.

Il a subi l'érosion glaciaire de l'ère quater-
naire.

D

• Vue n° 5 :

Vents et pluies : les sommets vosgiens.
Chaumes.

Il reçoit les vents d'ouest (pluies).

• Grav. n° 1 :

La forêt vosgienne.

• Grav. n° 2 :

Exploitation de la forêt.

• Lecture :

La vie en montagne.

Esquisse du croquis du massif vosgien

(à compléter au tableau noir en cours
de leçon)

Croquis : coupe est-ouest du massif vosgien
(à préparer au tableau noir avant la leçon)

7. Fixation et contrôle des acquisitions :

- Carte moutte : sommets, alt., passages.
- Rappeler les stades de formation géologique.
- Le relief et le genre de vie.

8. Travail individuel d'application :

- Mise au net du croquis.
- Etude des croquis et du résumé.
- Recherche personnelle de documents se rapportant à la leçon.

9. Remarques, critiques.

Leçon prochaine :

XXXIII

LA GEOGRAPHIE EN CLASSE DE FIN D'ETUDES

Un exemple de fiche de préparation

GEOGRAPHIE

C.F.E.P.
N°...

LA SEINE
Fleuve navigable

1. Objet et limites de la leçon :

Etude intégrale. Insister sur le fait qu'il s'agit d'un fleuve navigable.

2. Contrôle des acquisitions antérieures : (pour mémoire ; généralités sur les fleuves français déjà étudiés).

3. Documentation à préparer :

Carte murale : le bassin de la S. - Film fixe X, n°... - Croquis (esquisse au T.N.) - Dans les cahiers : croquis-tampon. Lecture (réf.).

LA LEÇON

4. Amorce :

Observation de la carte murale.

5. Exploitation pédagogique :

- Observation de la carte.
- Croquis : profil longitudinal (faible pente).

6. Acquisitions.

A. Description du cours d'eau :

1. - Le bassin : large plaine ; surface, 1/7 de la France ; terrains perm. en majeure partie.
2. - Sections et orientation : expliquer falaises, cours sans force ; suivre le cours.
3. Aff. et sources : S. Aube, Marne : plateaux : faible pente (croquis).
4. - Convergence des aff. vers P.

B. Les caractères du fleuve :

— Film (sal. semi-obscure)

Vue n° 1

Vue n° 2

— Le plan de la leçon est porté au T.N. au fur et à mesure des acquisitions.

Vue n° 3

Vue n° 4

Vue n° 5

— Les lieux indiqués par les vues sont situés sur le croquis général en cours de leçon.

— Graphique débit.

Vue n° 6

Vue n° 7

Vue n° 8

Lecture

Pente. Débit. Régime :

— La source de la S. Commentaire : calcaire dur ; 470 m. Mt Tasselot. La nymphe (pourquoi ?)

— Confluent de Montereau ; l'Aube (blanche, pourquoi ?) : longe la côte de l'I.-de-F. puis Yonne (apport : 2 fois) ; entame la côte ; direct N.O. Inondation 1955 Melun : l'Yonne.

— Paris. Ile de la Cité. Situation.

— Méandre près des Andelys : rives conc. et convexe ; le mécanisme ; les sites.

— L'estuaire : Bac. 2.400 m. de large. Tancarv. Mascaret.

— Débit et régime réguliers : pourquoi ?

C. Un fleuve navigable :

— Port fluvia de Paris. Simple aperçu (Cl. leçon spéciale sur P.) 16 M de t. 1^{er} port fl.

— Conflans, cap. de la batellerie : 7 km de quais, liaisons avec le N. et l'E. par canaux.

— Rouen. Port de mer sur la S. Le rôle de la S. Consid. rapides : usine, chenal Tancarvil.

— Les aménagements réalisés par les hommes en vue d'améliorer la navigabilité de la S.

Résumé général:

(pour mémoire)

7. Fixation et contrôle des acquisitions :

Croquis et graphiques à réaliser et à mettre au net ; interrogations de contrôle ; appren-tissage du résumé ; tracé rapide du cours de la Seine.

8. Travail individuel d'application :

Résumé à savoir par cœur : croquis ; recherche personnelle de documents se rapportant à la leçon.

9. Remarques, critiques :

Leçons suivantes.

XXXIV

L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

« Il est rappelé, cependant, que l'exercice d'observation est essentiellement destiné à cultiver et à former l'esprit de l'enfant, les connaissances données sont, à l'école primaire, un moyen et non un but ».

Instructions du 21 août 1957.

I. — QUELQUES PRINCIPES A RAPPELER AUX ELEVES - MAITRES

A. Il s'agit « d'éveiller et d'entretenir la curiosité intellectuelle des enfants », de développer leur esprit d'observation, de déterminer chez eux une attitude objective devant les faits, de les familiariser avec un raisonnement logique, et de leur ouvrir la voie expérimentale.

B. Les choses et les faits sont à la base de tout exercice d'observation :

Les leçons « doivent placer les enfants devant les faits afin qu'ils s'habituent à les observer attentivement et à les décrire de façon précise ».

C. Pas de dogmatisme, pas de science livresque :

« Trop souvent, les leçons de choses se réduisent à l'étude d'un manuel ou d'un résumé : les élèves n'en retiennent que des mots pour eux, vides de sens ».

« Le rôle du maître est de solliciter l'observation, de l'orienter, de la rectifier et de la compléter au besoin, d'aider à en fixer les résultats... »

« Le rôle du maître est capital dans sa discréction... » (I.O.).

D. Pas d'érudition :

Les maîtres « ne devront jamais oublier que la physique et la chimie, en tant que sciences liées, cohérentes, ne sont pas du domaine de l'école primaire ; les lois quantitatives, à plus forte raison les théories, y seraient déplacées » (I.O.).

Pas d'accumulation de connaissances.

E. On n'enseigne bien que ce que l'on connaît bien :

Il faut consulter plusieurs livres (aucun ne saurait donner seul satisfaction) et en particulier des ouvrages d'un niveau supérieur à celui de la classe où l'on enseigne : leur « relecture » doit permettre de s'élever jusqu'à la simplicité.

II. — LA LEÇON DE « SCIENCES » :

LES EXERCICES D'OBSERVATION — LES LEÇONS DE CHOSES

LES SCIENCES APPLIQUÉES

A. Bien connaître les difficultés de l'enseignement scientifique : elles sont de trois ordres au moins, et tiennent : 1^e à la nature de la matière enseignée (complexité des faits et phénomènes, nécessité de ne retenir que l'essentiel, quel est l'essentiel), difficulté de fixer exactement le niveau de la leçon) : 2^e à la nature de l'enfant (sa réaction devant les choses est rarement celle que nous attendons de lui) : 3^e à l'attitude intellectuelle de l'élève-maître qui accorde souvent aux résultats une importance plus grande qu'à la méthode qui permet de les obtenir.

B. Donner un enseignement CONCRET :

« Il est évident que ce but implique le contact de chacun avec la « chose » étudiée. C'est elle — et non le maître — qui détient la vérité et chacun aura le devoir d'observer, analyser, classer, définir, conclure. » (I.O.).

1^o Il faut préparer consciencieusement le matériel et la documentation. L'idéal : que chaque élève dispose personnellement du matériel nécessaire à étudier ; mauvaise leçon que celle qui se fait sur des échantillons trop petits ou en nombre insuffisant.

2^o Aller du connu à l'inconnu : Nous partons du connu, c'est-à-dire de la connaissance confuse et spontanée : il s'agit de prendre conscience de ce connu, de le transformer en l'enrichissant et en l'ordonnant, d'organiser ce qui est inorganisé. Souvent, cette connaissance spontanée sera complétée par une enquête (préparée par le maître, guidée par un questionnaire, portant sur des points précis, simples, facilement accessibles, motivant un compte rendu oral ou écrit, mais sincère, précédant obligatoirement la leçon pour laquelle elle devient un document de base).

Il faut éviter la caricature de cette méthode qui est la découverte à partir de la table rase, en dehors de toute connaissance préalable ou d'une prise de conscience réfléchie : un début de leçon à éviter : « Mes enfants, vous savez tous que... »

3^o Aller du concret à l'abstrait. Problème : le concret de l'enfant est-il celui de l'adulte ? Un fait n'est concret pour l'enfant que dans la mesure où il le connaît par son expérience personnelle, que s'il évoque des opérations ~~corporelles~~ ou mentales qu'il a lui-même effectuées.

Ce passage du concret à l'abstrait implique un ordre dans le déroulement de la recherche : les expériences doivent toujours être précédées de faits d'observation : ceux-ci posent un problème, le rôle de l'expérience est d'en apporter la solution.

Il se traduit par une série de conclusions progressivement extraites des faits observés et cristallisées dans le résumé final.

L'élève-maître sera mis en garde contre l'erreur fréquente qui consiste à énoncer des conclusions prématurées : la minute la plus délicate est celle où, à la suite d'un effort attentif, soutenu, habilement dirigé, la classe va extraire la conclusion ; c'est l'instant où après quelques approximations et apports des élèves, le résultat prend sa forme définitive et se justifie.

C. Donner un enseignement ACTIF.

1^o Le « climat » de la leçon : « L'apprentissage de l'observation n'est possible que si l'élève observe, s'il a un rôle actif au cours des leçons de choses » (I.O.).

De l'élève au maître, de l'enfant à l'adulte : il ne s'agit pas de la communication d'un bâton : le courant n'est pas celui qui s'établit du maître vers l'élève, tout au contraire, il s'agit de retrouver la démarche intellectuelle de l'enfant, sans lui imposer notre démarche d'adulte. La leçon est une recherche en commun, une enquête permanente, mettant en jeu la contribution des enfants. Le maître intervient pour provoquer, soutenir, relancer cette activité et effectuer les mises au point nécessaires. Il n'est pas possible de faire compléter une observation insuffisante, ni de rectifier un jugement qui s'égare sans en être informé ; avant d'être celui qui corrige, le maître est d'abord celui qui écoute.

2^o Le mécanisme de l'OBSEVISION, la mise en œuvre des observations :

L'observation, chez l'enfant, est incoordonnée ; par nature, il ne sait pas dégager les caractères importants de ce qui est accessoire ; nos questions doivent le guider ; ce qui implique, pour le maître, la nécessité de savoir exactement ce qu'il veut enseigner, la nécessité d'avoir prévu le but véritable de sa leçon (Ex. : l'étude d'une plante doit amener à l'idée d'organisation des végétaux comportant racines, tige, feuilles), et les étapes qui le conduiront à ce but. Il va de soi, pourtant, que le plan fixé ne saurait être un carcan à la pensée de l'enfant : si un élève fait, prématurément, une observation pertinente, il est conseillé de ne pas la rejeter et de l'exploiter immédiatement ; le maître la replacera plus tard dans son contexte logique.

« L'observation est à la fois œuvre des yeux et de l'esprit » : c'est l'attention dirigée vers le monde extérieur, ce n'est pas un passif enregistrement d'images ni un simple inventaire des qualités d'un objet. Elle est effort avant, pendant et après l'acte sensoriel.

Elle doit donc être aisée : dimensions de l'objet, nombre d'échantillons, place, éclairage, objet collectif ou objets individuels, matériel d'observation.

Etre intéressante (choix de la leçon, exploitation des « intérêts » psychologiques de l'enfant, et aptitude du maître à présenter son sujet).

Etre vivante : l'enfant doit agir, disséquer, parler.

Etre comparative : une propriété n'a pas de valeur absolue (ex. : la dureté. Les notions se forment en s'opposant ou en se rapprochant ; les comparaisons, bien choisies, détachent le phénomène du cas particulier où on l'observe et mènent à la généralisation, à la loi ou au concept (ex. : la solubilité).

Aboutir à une conclusion : on observe non pas pour voir, mais pour savoir et comprendre. On observe pour réfléchir, et on réfléchit pour observer. La pensée va sans cesse du dehors au dedans, du dedans au dehors : constater et interpréter.

3^e Le rôle de l'EXPERIENCE, la mise en œuvre des expériences.

L'expérience est, à sa manière, une démonstration, une solution, une épreuve. Et une solution ne précède pas un problème : le problème doit être posé : ce sont les faits d'observation qui le posent. Donc, jamais d'expériences tout au début des leçons.

Les expériences doivent être simples, brillantes, probantes :

— Faire peu d'expériences, mais les exploiter à fond.

— Utiliser la conclusion obtenue pour présenter les « applications » de la leçon ; il faut éviter d'en faire une liste plaquée en fin de leçon ; elles doivent permettre une mise à l'épreuve des élèves ; elles soutiennent une interrogation de contrôle qui sanctionne le succès ou l'échec de notre entreprise en même temps qu'elle en fixe les limites.

— Utiliser un matériel simple, familier aux enfants (éviter le bric-à-brac, toutefois).

— Préparer soigneusement l'expérience, être assuré de sa parfaite réussite : se soucier de la valeur scientifique de son interprétation.

— Avoir en tête cette phrase qui est tout un programme : « Une expérience simple, observée dans tous ses détails, dans toutes ses péripéties, et dont on a tiré toutes les conséquences, vaut beaucoup mieux que de nombreuses expériences insuffisamment préparées, ou insuffisamment étudiées » (M. Derôme, I. Général).

— Faire en sorte qu'elle soit très visible, et destinée à toute la classe (penser aux supports, écrans noirs ou transparents, disposition des élèves, déplacements nécessaires, etc...)

— Prendre les précautions nécessaires pour éviter les accidents.

— Ne pas omettre le dessin (croquis, schémas, graphiques, etc...)

4^e Une DISCIPLINE DE TRAVAIL rigoureuse caractérise une mise en œuvre active.

— La leçon de sciences implique l'ordre. Ordre dans la classe, ordre dans l'esprit.

— Les questions doivent être précises ; on ne demande pas : « Comment est l'intérieur de la pomme de terre ? », mais « Quelle est la couleur de la chair de la pomme de terre ? » ; entre la question et les réponses, les enfants doivent avoir le temps d'observer et de réfléchir ; les réponses spontanées sont souvent sans intérêt et provoquent le désordre ; ce qui est évident pour le maître ne l'est pas pour les enfants, et une observation trop hâtive est nécessairement superficielle. Bien entendu, le maître évite de répondre lui-même : c'est là un défaut courant chez les débutants ; un autre est de trop parler : ce sont les enfants qui doivent répondre.

— Les réponses des enfants sont simples mais correctes : le langage scientifique exige une précision totale.

— L'observation mal contrôlée est source d'indiscipline : il faut savoir maintenir le calme sans briser l'enthousiasme, et pour cela, il est indispensable que toute la classe participe à la leçon.

— L'organisation d'équipes ou de groupes de travail peut, parfois, faciliter l'organisation d'une leçon délicate.

D. Donner un enseignement PRATIQUE.

« Partout expérimental, l'enseignement scientifique doit partout rester pratique. Plus que des principes dont la démonstration passerait au-dessus de leur tête, ce sont des applications de la science à la vie que nous devons faire connaître à nos écoliers. » (I.O.).

1^e Nous donnons des connaissances PRATIQUES :

Les programmes des différents cours proposent l'enseignement de notions susceptibles d'être utilisées dans la vie courante : il faut veiller à ce que les applications pratiques ne soient pas dissociées des principes scientifiques qui les expliquent.

2^e Nous développons les mécanismes SENSORIELS :

Au cours des exercices d'observation, des leçons de choses, des leçons de sciences appliquées, l'enfant examine, mesure, compare, sent, écoute, etc... Nous poursuivons ainsi l'éducation des sens.

3^e Nous formons le JUGEMENT :

« De façon plus générale, les exercices d'observation ont pour but majeur de préciser le vocabulaire utilisé, de discipliner l'attention, de permettre le choix des caractères majeurs du sujet étudié et de rendre ainsi possible l'exacte communication de la pensée en facilitant le passage des perceptions subjectives à la conclusion raisonnée admise par l'ensemble de la classe. » (I.O. 21.8. 1957).

— En déterminant un processus mental : La pensée scientifique procède par étapes successives : observation d'un phénomène, interprétation de ce qui a été observé, généralisation qui peut se traduire par une loi permettant d'interpréter ou de prévoir d'autres phénomènes ; la leçon de sciences apprend à observer, à décrire, à expliquer, à parler, à généraliser.

— En favorisant l'élosion d'idées claires :

L'observation qui aboutit à une conclusion souligne l'essentiel. Qu'est-ce que souligner ? Au sens banal, c'est tirer un trait sous un mot ou une phrase pour les dégager du contexte ; c'est ce que l'on fait dans un résumé copié, ex. : « L'organe principal d'une balance est le fléau ». Au point de vue pédagogique, c'est organiser sa leçon en accordant une place privilégiée à l'organe ou au phénomène essentiel, ainsi, on étudiera le fléau de la balance avec un intérêt qu'on refusera au socle, aux plateaux, etc... Au point de vue scientifique, c'est substituer au langage du maître « le langage muet et éloquent de l'expérience ».

« Notre rôle consiste à retrouver l'intention qui sert à l'origine de toute application pratique, le « principe ». A l'aide de l'intelligence vivante, il s'agit de ressusciter l'intelligence morte qui est cachée en elle ».

— En contribuant à l'épuration du langage.

LA CLASSE-EXPLORATION

Elle n'est pas nécessairement orientée vers la seule découverte d'ordre scientifique ; elle peut avoir des buts divers (histoire, géographie, plein air, etc...). Dans tous les cas, elle est préparée très sérieusement : plan de travail, répartition des équipes, questionnaires-guides, etc..., et elle donne lieu à un travail de compte rendu (voir p. 37).

LE DESSIN EN SCIENCES

— Les I.O. rappellent que le rôle du maître est de « solliciter l'attention, l'orienter, la rectifier, la compléter au besoin, aider à en fixer les résultats sur le cahier sous forme de schémas, de résumés succincts ».

— La fiche de préparation de la leçon présente les croquis à porter au tableau noir : ils sont soignés, méthodiquement disposés (l'élève-maître observera que les défauts sont toujours amplifiés par les enfants ; et, de distorsion en distorsion, les croquis du cahier deviennent illisibles).

— Au cours de la leçon, chaque observation importante doit être illustrée.

— Ce sont les enfants qui dessinent, quelques-uns au tableau, parfois sur l'ardoise, pendant les observations de détail ; mais les résultats seront fixés dans le cahier au cours de la leçon même (« Cette dernière partie du travail ne peut et ne doit être faite qu'en classe, et le maître utilisera les 45 minutes — au cours moyen — de chaque séance pour réaliser l'observation et en fixer sur le cahier la trace sensible » I.O. du 21.8.1957). Cela les oblige à observer avec plus de précision : on ne peut dessiner que ce qui a été bien vu. Le maître peut facilement contrôler le travail de tous.

— Les caractères dégagés au cours de l'observation doivent apparaître dans le dessin. Un schéma n'a de valeur scientifique que s'il est correctement annoté.

— Un dessin difficile sera nécessairement réalisé par le maître, mais avec le concours des élèves, lors du déroulement de la leçon, au fur et à mesure des découvertes et des acquisitions. Un dessin de sciences préparé complètement au tableau noir avant la leçon, et surtout annoté, sera de support à une lecture d'image qui n'est plus une leçon de choses.

— L'idée dégagée au cours de l'observation sera écrite sous le dessin : l'enfant associera beaucoup mieux le fait observé et la loi.

— Un avantage non négligeable du dessin est qu'il permet au maître de reprendre en main une classe qui a pu se relâcher pendant l'observation.

XXXV

LE CAHIER DE SCIENCES

— Au cours élémentaire, les croquis — toujours simples et annotés avec sobriété — sont portés dans le cahier de devoirs journaliers.

— Les cahiers spéciaux ne s'imposent pas non plus dans les autres cours mais les maîtres les trouvent commodes parce qu'ils isolent le programme et que, tout comme en géographie et en histoire, ils peuvent devenir de véritables albums, enrichis par les trouvailles des élèves.

— L'instruction du 21 août 1957 signale que le travail de fixation des résultats (croquis et résumés) doit être fait en classe au cours de la leçon même ; c'est proscrire, par conséquent, le travail de reproduction à la maison et dans les manuels.

— Les résumés seront toujours élaborés en cours de leçon, avec le concours des élèves, et consignés dans le cahier idéé par idée, au fur et à mesure des acquisitions partielles.

— Il va de soi, pourtant, que le cahier de sciences sera surtout un cahier de croquis judicieusement annotés (voir ci-dessus).

— Les annotations des croquis sont soignées : écrites en véritable script de préférence, et à l'encre.

— Pour la présentation et la tenue générale du cahier, voir page 42 : La tenue du cahier dans l'œuvre d'éducation.

XXXVI

L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE AUX DIFFERENTS COURS

1^e Au cours préparatoire, l'observation joue un grand rôle dans les activités habituelles de la classe.

Le maître se soucie, dans toutes les activités, de développer l'équipement sensoriel des enfants et de développer leur vocabulaire sensoriel (couleurs, taille, comparaisons, bruits, sons, toucher, goût, etc...). Il continue ainsi, au niveau des occupations de l'école primaire, l'œuvre de l'école maternelle.

2^e Au cours élémentaire, les enfants s'habituent à faire la première opération de la science du monde extérieur : l'observation.

— Les enfants sont placés devant les choses et devant les faits.

— Ils ont un rôle actif : éviter l'exercice qui se fait sur des échantillons trop petits ou en nombre insuffisant ; éviter la leçon qui n'est qu'une causerie, une leçon de mots, la leçon trop ambitieuse, aussi ; éviter la leçon décousue, sans fil directeur.

— Le maître doit bien fixer, avant la leçon, les caractères propres, essentiels qu'il veut rendre privilégiés dans la pensée de l'enfant, de façon à orienter vers eux les observations et les réflexions ; ce qui revient à fixer l'idée directrice autour de laquelle graviteront les exercices d'observation :

Ex. : Le sucre : un aliment très nourrissant ;

Le caoutchouc est élastique et imperméable ;

Le savon dissout les corps gras ;

La pomme : elle contient le germe d'un arbre ;

L'essence, liquide dangereux, etc...

— On pourra parfois recourir à des comparaisons, mais avec prudence, ce alors si l'on veut dégager de grandes idées générales : le concept de solubilité, d'imperméabilité, de souplesse, etc..., l'organisation de la plante, du fruit, etc...

— Les croquis, simples dans leur facture et simplement annotés, sont portés dans le cahier de devoirs journaliers.

3^e Au cours moyen les leçons de choses participent au développement de la pensée logique :

— Le but à atteindre est d'amener l'enfant à passer de l'observation, de l'expérience à la traduction mentale et verbale.

— Les leçons présentent un lien logique et expérimental très prononcé (Cf. programmes du 21 août 1957 : les combustions, propriétés dissolvantes de l'eau).

— La loi fait une timide apparition, et ses applications aux sciences naturelles apparaissent dans le programme : Respiration et combustion.

— Les monographies doivent donner à l'enfant la notion d'unité d'organisation. Les élèves peuvent avoir un cahier spécial.

— Le matériel de base joue un rôle prépondérant : il détermine le sens même de l'étude (présence d'un appareil photographique dans la leçon sur l'œil, présence de sable dans la leçon sur la combustion du pétrole et de l'essence, etc...)

4° Les « sciences appliquées » (classes de transition et terminales) restent liées aux notions théoriques.

— Ne pas se limiter à une étude technologique et empirique : il s'agit de **véritables leçons de sciences** reposant sur des faits d'observation et d'expériences réalisées en tenant compte des applications pratiques. Ex. : a) Température, thermomètres : rappeler les dilatations, la dilatation des liquides qui conduit aux thermomètres ; leur graduation ; usages ; exercices pratiques. (On retrouve toute la chaîne qui va des faits d'observation aux applications) — b) Les leçons d'hygiène reposent sur des rappels et des compléments de notions d'anatomie et de physiologie soigneusement choisis. Il s'agit de retrouver le lien — évident — entre anatomie, physiologie et hygiène.

XXXVII

LA PREPARATION DE LA LEÇON DE SCIENCES

— L'élaboration de la fiche de préparation sera facilitée à l'élève-maitre par les indications données pages 46, 47, 48 et pages 114 et 115 au sujet de la leçon d'histoire.

On lui rappellera :

— La nécessité de connaître parfaitement le sujet qu'il traite, et de recourir à ses manuels du second degré, afin de prévenir toute erreur et toute insuffisance ; le manuel des élèves — souvent trop complet — ne donne pas toujours des directions de travail logiques.

— La nécessité de préparer soigneusement le matériel prévu ; nous l'avons vu dans les pages qui précèdent : le matériel destiné aux observations et aux expériences est au cœur même de la leçon, sans lui, elle n'a plus de sens.

— La nécessité de prévoir le résumé qui sera soumis aux enfants : ce résumé sera élaboré en cours de leçon avec le concours des élèves, mais il convient que le maître sache d'avance ce qu'il leur demandera de retenir ; il est possible que le résumé obtenu en fin de compte diffère légèrement dans son libellé de celui que le maître avait prévu : peu importe, si l'essentiel — idées et faits — est correctement exprimé.

— Tout le travail de préparation doit être consigné dans la fiche.

Voici le cadre de la fiche de sciences recommandé aux élèves-maitres (cette préparation peut être réalisée sur une double page de cahier d'élève).

1^{re} page

| N° | TITRE | Cours Durée |
|-----------------|---|----------------|
| 1 ^{er} | Objet et limites de la leçon : | |
| a) | But : | |
| b) | Les idées principales de la leçon : | |
| c) | Remarques particulières : | |
| 2 ^{me} | Contrôle des acquisitions antérieures : | |
| | (Questionnaire, durée). | |
| 3 ^{me} | Documentation et matériel : | |
| | (Matériel : énumération précise et schémas de montage). | |

4^e page

| | |
|----------------|--|
| 7 ^e | Fixation et contrôle des acquisitions : |
| | Schémas annotés et résumé que l'on se propose de faire porter dans le cahier des élèves. |
| | Interrogation de contrôle. |
| 8 ^e | Travail individuel d'application : |
| | Leçon prochaine : |

Pages intérieures 2 et 3

| 4 ^e Amorce | 5 ^e Exploitation pédagogique | 6 ^e Acquisitions | Remarques critiques |
|---|---|-----------------------------|---|
| 1 ^{re} idée principale : (durée) (Observations ou expériences à réaliser) | (Faits essentiels à dégager) | (Conclusion) | (Résultats à fixer sur l'ardoise ou dans le cahier) |
| 2 ^e idée principale : | | (durée) | |
| 3 ^e idée principale : | | (durée) | |
| Conclusion générale : | | | |

N.B. — 1^{re} page : Dans les Remarques particulières, on peut indiquer, par ex. si la leçon nécessitera plusieurs séances, si telle partie est plus spécialement destinée à une section déterminée dans une classe à plusieurs cours, etc...

Une énumération complète du matériel évite les tâtonnements au cours de la préparation ; les schémas de montage signalent les défauts à éviter ; Exemple :



Page 3 : Les remarques critiques en signalant les difficultés rencontrées, les réactions des enfants, les erreurs de méthode, etc..., permettront l'amélioration de la leçon d'une année à l'autre.

XXXVIII

L'ENSEIGNEMENT DU CALCUL.

A. Pour aborder la préparation de sa leçon, l'E.M. dispose d'un certain nombre d'éléments de base :

1^o « A leur sortie des classes de baccalauréat, les E.M. sont assez mal préparés à l'enseignement de l'arithmétique... Ceux qui viennent de Philo-lettres n'ont pas fait d'arithmétique théorique, les autres en ont fait rapidement et sans souci de l'application aux enfants... » (cir. du 30. 11.1944).

Les notions théoriques sont donc revues méthodiquement, avec le souci de l'application à l'enseignement élémentaire. Pour cela, le travail est divisé en deux parties :

a) Etude théorique complète de la numération décimale et des opérations qui s'y rattachent.

b) Adaptation pratique de ces notions ; chaque étude théorique étant immédiatement suivie de son application.

2^o Des conseils pédagogiques leur sont donnés :

a) Par les instructions officielles : lecture individuelle, explications et commentaires au fur et à mesure de l'étude du programme.

b) Par la consultation d'ouvrages simples, accessibles aux débutants : Initiation au Calcul (Bourrelier), l'Enfant et le Nombre (Didier).

c) Par le professeur, au cours de l'étude du programme : ces conseils, qui restent généraux, visent à apporter une contribution à la recherche d'une méthode de travail sans descendre au niveau du procédé.

d) Par le maître d'application qui propose le sujet de la leçon, la place dans son contexte, contrôle la préparation écrite et critique enfin la réalisation.

e) Par le professeur qui visite l'E.M. en stage, donne oralement les conseils qu'il juge nécessaires et rédige un bulletin écrit.

La diversité de ces apports peut être bénéfique si les conseils sont coordonnés, néfastes si les divergences sont trop grandes. L'objet de cette documentation est de tenter de coordonner les efforts de tous, afin de permettre à l'E.M. débutant d'éviter les grosses fautes, mais en laissant à chacun la possibilité d'organiser son travail suivant son tempérament propre, dans le respect du cadre fixé pour l'étude et des règles fondamentales de l'arithmétique.

B. POUR LE COURS PRÉPARATOIRE :

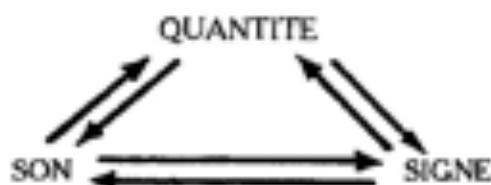
L'étude théorique donne au futur instituteur une documentation solide à laquelle il pourra toujours faire appel pour résoudre une difficulté qui se présentera à lui, dans sa construction pédagogique.

Cette étude fait un large appel aux problèmes concrets qui se sont posés à ceux qui ont élaboré notre arithmétique et permet de montrer que l'évolution naturelle du concret à l'abstrait est parfaitement adaptable à un enseignement élémentaire. C'est parce que toujours l'opération manuelle a précédé l'opération arithmétique, que cette méthode est recommandable.

La notion de nombre entier, son origine, son caractère indépendant de la nature des objets, la correspondance un à un des objets de deux collections, réciproque entraîne même nombre, non réciproque donne plus ou moins. L'utilisation d'une collection de référence (cailloux chez nos ancêtres, jetons ou bûchettes chez nos élèves) puis enfin la constitution de la série ordonnée de référence de la numération décimale où chaque élément a son nom et son symbole représentatif — éléments groupés par paquets de dix (rôle de la dizaine) — règle de position pour l'écriture — formation des mots.

D'un tel ensemble se dégagent sans peine les éléments essentiels pour le cours préparatoire :

Utilisation d'un matériel individuel par les enfants, le plus simple possible (cubes coloriés, jetons coloriés, bûchettes) et d'un matériel collectif (jetons plus grands adaptables à un tableau mural, figurines très simples). C'est la collection de référence de nos ancêtres : sa manipulation seule ne conduit pas à une arithmétique, de même que la récitation des cent premiers nombres ou leur écriture. On ne saurait trop insister sur la nécessité de doser convenablement dans chaque étude les six correspondances :



dont l'association seule conduit à une arithmétique.

Pour la formation des collections et l'association précédente, l'appel à la vue globale est fondamental et justifie les schémas perceptifs utilisés. Le fait de se limiter à un groupement de quatre ou d'utiliser la constellation cinq, formée du carré et de son point central ne paraît pas avoir une importance capitale et les deux constellations ont leurs avantages et leurs inconvénients.

Ces correspondances trouvent une application dans toutes les études de composition et de décomposition qui conduisent à l'addition et à la soustraction : on retrouve les mêmes schémas cette fois entre les mots du vocabulaire courant, le « et » se rattachant à la numération orale et le signe + se rattachant à la numération écrite.

ajouter, grouper, rassembler, gagner, etc...



Il reste ensuite à contrôler les acquisitions et ce contrôle peut se réaliser très rapidement au moyen d'un support perceptif (fiche cartonnée du type domino avec des points d'une seule couleur pour les vues globales et de deux couleurs pour les décompositions). Cet instrument de travail très intéressant joue le rôle de trait d'union entre l'élément concret et la mémoire purement verbale.

L'utilisation du nombre ordinal vient compléter cet ensemble et c'est une notion à la fois importante et délicate. Chaque élément de la collection est affecté d'un numéro et celui qui reçoit le n° 4 et le nom de quatrième n'est pas quatre, il est « un » comme les autres et le 4 ne caractérise que son rang dans l'ensemble. C'est en montrant que l'ordre peut être modifié mais que le dernier élément de la collection quatre — interchangeable d'ailleurs — reçoit toujours le n° 4 que cette notion devient claire.

Le rôle de la dizaine, unité secondaire, est fondamental dans la formation des nombres de 10 à 100 et les nombreux exercices possibles sont passés en revue. Un passage des instructions officielles traite des anomalies de la numération orale et préconise d'utiliser d'abord dix-un au

lieu de onze... etc ; une telle pratique peut troubler les jeunes élèves qui ont le droit de ne rien savoir mais qui savent cependant que l'on dit onze, douze... etc. ; nous ne pouvons que le constater. Il paraît alors plus adroit de donner d'abord les noms usuels et de montrer ensuite que ce douze qui est formé d'une dizaine et de deux unités, on aurait dû l'appeler dix-deux...

Le programme préconise ensuite l'**usage des pièces de monnaie, du double décimètre gradué en cm.** Cet usage, sans doute souhaitable, nécessite quelque précaution : avec les pièces de monnaie, on utilise les composantes 1, 2, 5, 10 pour la formation des collections et c'est une difficulté sérieuse. Cette pratique qui nous semble naturelle est très abstraite pour les débutants du C.P. et il convient de ne pas proposer trop tôt ces exercices, sous peine d'échec. Il ne sert à rien d'utiliser uniquement des pièces de 1 F : on n'atteint pas le but visé et l'introduction trop hâtive du symbole que représente la pièce de 2 F conduit à des confusions car elle représente longtemps une unité pour beaucoup d'élèves. Quant au double décimètre gradué en cm., il ne peut être considéré que comme une collection de cm. et non comme un instrument de mesure. On peut fabriquer une bande de papier de 8 cm, par ex., il ne s'agit pas ici de mesurer la longueur d'un crayon ou d'une règle.

Les Instructions Officielles prévoient la soustraction avec ou sans retenue : il n'y a pas d'inconvénient à laisser la soustraction avec retenue pour une étude ultérieure. On constate en effet que toute manipulation qui consiste à échanger une des dizaines de la collection contre 10 unités, sans intervention extérieure d'un préteur, ne conduit pas au mécanisme habituel et n'est donc pas utilisable pour expliquer ce mécanisme. Comme tout éducateur conscient doit avoir le souci de n'apprendre un mécanisme qu'après l'avoir conçu et expliqué à partir d'un exemple concret, il y a là une difficulté qui doit retenir notre attention. On peut étudier en fin de cours préparatoire ou mieux, dans la première année de C.E., la soustraction avec retenue en partant d'un exemple concret faisant intervenir un emprunt externe. L'opérateur possède une certaine collection d'objets: 34 par exemple (sous la forme de 3 dizaines et 4 unités) et rien d'autre ; il doit donner 16 objets à son voisin qui n'a aucun matériel et ne peut rien lui rendre : il constate l'impossibilité de l'opération ; il est facile d'imaginer un préteur, le maître par exemple, qui avancera 10 unités qu'on lui restituera ensuite sous forme d'une dizaine. Une autre solution de ce problème consiste à étudier la propriété d'une différence qui ne change pas lorsqu'on ajoute un même nombre aux deux collections comparées, puis d'en déduire le mécanisme opératoire. Elle apparaît plus complexe à certains ; aussi peut-on proposer de la conserver pour plus tard, puisqu'il faudra un jour revoir ce mécanisme.

La multiplication et la division par 2 et 5 figurent au programme. Le partage en 2 parts égales permet de donner très tôt la notion de division par deux et de deux fois, mais au début du C.P. on s'en tiendra aux correspondances orales sans introduction des signes \times et :. On pourra reprendre en fin d'année le vocabulaire complet et le symbolisme correspondant : si on le juge utile, on posera alors l'opération correspondante.

C. AU COURS ELEMENTAIRE :

1^e « La pratique du calcul des quatre opérations exige que les élèves sachent les tables d'addition et de multiplication ».

On revient au début les 20 premiers nombres et on contrôle systématiquement l'acquisition de la table d'addition, exploitée pour l'addition elle-même ou pour la soustraction.

Ce contrôle doit être très approfondi et se faire dans un ordre quelconque, non sur des cadres rigides. Par exemple, on écrira au tableau une suite des 9 premiers nombres, non ordonnée, et en les désignant on demandera rapidement à un élève pris au hasard, d'ajouter 4. Le même

montage pourra être utilisé en écrivant les nombres de 5 à 13 et en posant 4 et ... = 11, puis dans une troisième phase : 4 ôtés de 12, il reste...

Cette base étant stabilisée, on pourra construire les tables de multiplication dont l'apprentissage est un « des objets du cours élémentaire », et aborder de front cette opération et le problème inverse : la division.

On comprend aisément l'intérêt de procéder, alors, en liaison avec l'étude précédente. En comptant par 3, on apprendra la table de multiplication de 3, multiplicande constant, et on associera immédiatement le problème inverse. En 24, combien de fois 3, en prenant bien soin de choisir le vocabulaire approprié. Si l'on est parti de 8 tas de cahiers, le problème inverse consistera à chercher combien de tas de 3 cahiers on peut faire avec 24 cahiers (recherche du nombre de parts). Il faut poser le problème autrement pour rechercher la valeur d'une part car si l'on demandait le nombre de cahiers par tas lorsqu'on fait 8 tas, on ferait une division par 8, ce qui ne se rattachera plus à l'étude en cours.

La pratique du calcul écrit qui va suivre est facile lorsque les exercices qui conduisent à l'apprentissage de la table de multiplication ont été bien compris. Le contrôle d'acquisition peut se faire comme pour la table d'addition, étant bien entendu que la connaissance de la table de multiplication suppose une réponse orale sans hésitation à une question comme : en 42 combien de fois 6, et même : en 44 combien de fois 6, quotient et reste étant exigés dans la réponse.

2^e « Le programme ne sépare pas la pratique des opérations de leur usage ou de leur application ».

Chaque type d'opération est bien décrit dans les I.O. mais il est sous-entendu que tout mécanisme doit être expliqué à partir d'un exemple concret bien choisi pour que son montage coïncide avec le détail de la règle opératoire. S'il s'agit par exemple de justifier la règle de tâtonnement dans la recherche du quotient, le diviseur ayant deux chiffres, il y aura intérêt à mener l'étude à partir d'un diviseur comportant un nombre entier de dizaines. Exemple : division par 31 ou 32.

On partira d'un exemple avec diviseur 30 : soit partage de 252 crayons entre les 30 élèves d'une classe. Un représentant par groupe de 10 élèves vient à la distribution ; il faut donc lui donner des dizaines entières. On posera donc la question : en 25, combien de fois 3 ? Chaque représentant recevra donc 8 douzaines et il restera une dizaine non distribuée qui, avec les deux unités négligées, constituera le reste 12 de l'opération.

Dans un deuxième exemple, on pourra imaginer une classe de 31 élèves et la même méthode de distribution : il y aura un isolé et le reste 12 permettra de donner à l'isolé la même part : 8 crayons, qu'aux autres élèves. D'où le même quotient 8 ; le reste seul a changé.

Quand on recommencera avec 32 élèves, on trouvera sans peine que le quotient n'est plus huit ; on pourra faire trouver la raison de ce changement et justifier ainsi la règle de tâtonnement pour la recherche du quotient.

3^e La nature des problèmes : le vocabulaire des énoncés :

Les différentes opérations étudiées trouvent leur application dans la résolution des problèmes et le choix des énoncés est délicat ; trop d'énoncés paraissent faits par des adultes pour des adultes et ne sont pas bien adaptés à la pensée de l'élève du C.E. Le maître averti sait qu'au départ de tout problème d'arithmétique un exercice de vocabulaire est nécessaire, et que la difficulté d'un problème est parfois uniquement une difficulté de vocabulaire. Il est recommandé également de se limiter à des problèmes qui ne comportent qu'une seule opération ou tout au moins une seule difficulté nouvelle.

4° « Dans les exercices, on devra toujours utiliser de préférence des nombres concrets ».

Les I.O. consacrent un paragraphe aux nombres concrets et insistent sur la nécessité de les utiliser. C'est là une règle générale respectée dès le C.P. Interprétant ce paragraphe et voulant être fidèles aux I.O., on peut être tenté de garder cette indication jusqu'au sein même de l'opération posée en utilisant des abréviations plus ou moins heureuses. Cette interprétation paraît excessive car un paragraphe suivant signale clairement que les signes + — × : indiquent des opérations à faire sur les nombres et non sur les grandeurs.

C'est encore ici la distinction naturelle entre les éléments concrets et leurs symboles représentatifs que sont les nombres, qui doit nous guider.

On manipule réellement ou par la pensée des éléments concrets et l'explication orale de la manipulation doit être claire, mais lorsqu'on passe à la représentation symbolique, l'opération se fait sur les éléments abstraits représentatifs que sont les nombres.

La méthode préconisée par les I.O., qui consiste à rappeler la signification concrète, se justifie au point de vue théorique et la notation

$$75 \text{ (F par kg.)} \times 5 \text{ (kg.)} = 375 \text{ F}$$

parfaite dans son esprit, semble bien délicate dans la pratique : car elle risque de devenir

$$75 \text{ F} \times 5 \text{ kg.} = 375 ?$$

La simplicité et le bon sens nous commandent donc d'écrire :

Prix des 5 kg. de... :

$$75 \times 5 = 375 \text{ F}$$

Longueur de la pièce d'étoffe en m. :

$$42 + 19 = 61 \text{ m}$$

5° La pratique du calcul mental :

Pour la pratique du calcul mental, plusieurs méthodes permettent souvent d'atteindre le résultat et l'expérience montre que les élèves réagissent différemment. Il paraît difficile dans ce cas, d'imposer un mécanisme de calcul mental comme on l'a fait pour l'opération posée, mais il est naturel de montrer ces méthodes sur les différents exemples et de laisser la liberté de choix. On s'apercevra sans peine que les méthodes de calcul mental qui font appel à deux opérations distinctes (par ex. : pour retrancher 9 on retranche 10 et on ajoute 1) sont très difficiles à manier par les élèves du C.E.

6° « Les leçons de géométrie doivent être comprises comme des exercices d'observation ».

Les exercices de « géométrie » doivent demeurer des exercices d'observation et se faire à partir d'éléments concrets observés puis dessinés, d'après les propriétés découvertes, lorsque le dessin signifie quelque chose. On ne dessinera pas sur le cahier une droite verticale, une horizontale et une oblique : le dessin au tableau mural est au contraire recommandé dans ce cas.

Là aussi on passera du vocabulaire courant au vocabulaire mathématique approprié, mais on ne cherchera pas tout de suite la stricte rigueur, et les définitions surabondantes sont normales.

C. AU COURS MOYEN :

1° Les nombres décimaux et le système métrique.

L'introduction des nombres décimaux et les problèmes de changement d'unité qui facilitent l'extension des règles opératoires apprises les années précédentes, donnent de nombreuses occasions d'approfondir la structure du système métrique qui doit être étudiée à fond.

2^e Nombres décimaux et fractions.

Au cours de l'étude des fractions qui suivra, on pourra montrer l'analogie qui existe entre cette nouvelle notation et celle des nombres décimaux. On associera alors au cours d'une étude concrète de fractions simples : $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{2}$, etc., le nombre décimal déjà utilisé pour désigner la

$$\frac{1}{2}, \frac{1}{2}, \frac{1}{2}$$

même fraction d'une unité donnée. Ce sera également l'occasion de rencontrer les fractions qu'on ne peut pas remplacer par un nombre décimal : $\frac{1}{3}$, $\frac{2}{3}$, ... et pour lesquelles on ne peut donner

$$\frac{1}{3}, \frac{1}{3}$$

qu'une valeur approchée décimale.

3^e Quotients, règle de trois, pourcentages et fractions.

Les I.O. considèrent les fractions comme des multiplicateurs abstraits et en placent l'étude après celle des pourcentages. Cela peut paraître restreindre le problème, alors qu'elles acceptent le maniement préalable de ce qui est appelé « un quotient unitaire » et qui n'est en fait qu'une fraction généralisée dont les deux termes ne sont plus obligatoirement des nombres entiers. On applique ainsi dans le problème de la « règle de trois » les règles du calcul des fractions ordinaires, qu'on est censé ne pas connaître.

De nombreux maîtres sont ainsi amenés à se dégager de cette méthode difficilement conciliable avec la logique de l'arithmétique, et qui semble ne s'expliquer que par le souci de faire prévaloir le point de vue utilitaire.

Mais l'attention des élèves-maîtres est attirée vers une gradation normale, conciliant à la fois le caractère éducatif et le but utilitaire de notre enseignement élémentaire d'une part, et la logique de la progression à partir du concret, pour aboutir à la découverte et à la connaissance de l'arithmétique, d'autre part.

4^e L'étude des fractions ordinaires sera donc rattachée très intimement à l'étude des grandeurs continues les plus simples et les plus usuelles.

On manie la fraction $\frac{1}{2}$ comme on a manié l'unité au cours préparatoire. On définit une

$$\frac{1}{2}$$

demi-feuille de papier, ou une demi-pomme puis on compte ces éléments nouveaux en leur appliquant les règles opératoires qui découlent de la manipulation et de la pratique courante :

un demi et un demi font deux demis.

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{2}{2}$$

La liaison avec l'unité qui se forme et la généralisation

$$\frac{1}{2} + \frac{3}{2} = \frac{4}{2} = 2 \dots \text{etc.}$$

$$\frac{5}{2} - \frac{3}{2} = \frac{2}{2} = 1$$

nous conduisent sans peine à la règle d'addition — ou de soustraction — des fractions de même dénominateur. Aussi simplement, nous établissons les règles de multiplication ou de division par un nombre entier ; puis celles de simplification des fractions ; d'extraction des entiers contenus dans la fraction.

Par exemple :

On distribue une demi-feuille à chacun des cinq élèves de la première rangée ; il faut 5 fois une demi-feuille, soit 5 demi-feuilles ou deux feuilles et demie :

$$\frac{1}{2} \times 5 = \frac{5}{2} = 2 + \frac{1}{2}$$

ou partager 15 demi-feuilles entre cinq élèves (en parts égales) : chacun reçoit trois demi-feuilles :

$$\frac{15}{2} : 5 = \frac{3}{2} \dots \text{etc.}$$

On peut donc aborder ainsi toutes les opérations simples sur les fractions ordinaires, y compris la simplification car on trouve sans peine que deux quarts de feuille font une demi-feuille et ainsi de suite.

Il n'est pas question, dans cette première étude, d'aborder le problème complet qui comporterait la réduction au même dénominateur et la recherche du plus petit dénominateur commun ou la simplification qui conduit directement à une fraction irréductible. Cependant ces exemples qui découlent de la pratique courante et font un large appel au concret, seront suffisants pour permettre l'extension des règles opératoires aux fractions généralisées que l'on rencontrera dans ce que le programme classe dans la rubrique « Prix et poids à l'unité et exemples analogues de quotients. Simplification d'un quotient et d'une règle de trois ».

5^e Intérêt de la progression suivie :

Grâce à cette façon de procéder, il ne sera plus utile de justifier sommairement les divers modes de calcul des problèmes de règle de trois $\frac{a \times b}{c}$; $a \times \frac{b}{c}$; $\frac{a}{c} \times b$; ainsi que les procédés de vérification (division par un même nombre d'un des facteurs et du diviseur, 10), puisque ces modes de calcul auront été établis d'une façon naturelle et concrète dans le cas des fractions ordinaires simples :

Exemple :

1,8 m. de tube métallique pèse 13,2 kg. Quel est le poids de 4,5 m. de ce tube ?

13,2

Poids à l'unité : _____ kg. par m.

1,8

13,2

Poids de 4,5 m : _____ \times 4,5 kg
1,8

Il serait difficile de justifier le mode de calcul qui effectue la multiplication d'abord si la règle de multiplication d'une fraction par un nombre n'a pas été comprise et apprise sur les exemples simples cités précédemment. On peut toujours effectuer le « quotient » _____ puis faire la mul-

13,2

tiplication, mais ce n'est pas la méthode normale qui sera généralisée ensuite, et ce mode de calcul ne conduit pas au nombre exact que donne la méthode normale, puisqu'on ne peut donner du

13,2

quotient _____ qu'une valeur approchée décimale.
1,8

En résumé, nous croyons que les éléments du programme étant ainsi traités, la formation logique des élèves ne peut qu'y gagner.

6^e La mesure des grandeurs.

Le problème important de la mesure des grandeurs et en particulier des surfaces et des volumes, n'est pas suffisamment développé dans les instructions officielles et risque d'être l'objet d'interprétations divergentes.

Par définition, mesurer une grandeur, c'est chercher son rapport à une grandeur de même espèce choisie comme unité : si l'unité de longueur choisie est le mètre, mesurer une longueur, c'est chercher combien de fois on peut reporter le mètre pour former cette longueur. Le problème, en général impossible, conduit à utiliser les sous-multiples, mais il est bien rare que l'exemple choisi conduise à un nombre exact de cm. ou même de mm. On est alors amené à donner une mesure approchée par défaut ou par excès, et on se heurte là à la difficulté notable de l'évaluation de l'incertitude. Il est impossible d'envisager ce problème dans toute sa rigueur au C.M., mais il convient de faire comprendre aux élèves que s'ils se contentent de leur graduation en mm, le tourneur est obligé de travailler au 1/100 de mm et qu'on peut admettre de mesurer un trajet de 10 km à un mètre près.

7^e La mesure des surfaces et des volumes.

S'agissant des surfaces et des volumes, il semble qu'une confusion existe entre la mesure et le calcul. Cette confusion est d'ailleurs largement propagée par de nombreux manuels.

La mesure de la surface d'un rectangle nous conduit à rechercher combien elle contient de fois celle d'un carré, choisie comme unité et dans les exemples simples où les dimensions du rectangle sont mesurées par des nombres entiers, ce problème se réalise très bien, même au C.E. où on l'aborde.

S'il faut 24 carrés de 1 cm. de côté pour faire le pavage du rectangle, on dit que la surface est mesurée par ce nombre 24, ou que son aire est 24 cm².

On constate aussi que si les côtés du rectangle mesurent respectivement 4 cm et 6 cm, on trouve 4 carrés sur la largeur, 6 sur la longueur, et que le produit 6×4 donne le même nombre 24. On en conclut qu'on peut calculer l'aire du rectangle exprimée en cm^2 en multipliant les nombres qui mesurent les côtés avec le cm comme unité. Il n'est donc pas question de multiplier des cm par des cm pour obtenir des cm^2 et la notation suivante nous paraît discutable :

$$4 \text{ cm} \times 6 \text{ cm} = 24 \text{ cm}^2.$$

Certains utilisent :

$4 (\text{cm}) \times 6 (\text{cm}) = 24 \text{ cm}^2$ qui peut se comprendre pour rappeler aux élèves que les côtés sont mesurés en cm. ; mais cette notation risque de se transformer en la précédente.

C'est pourquoi les notations suivantes :

a) $1 \text{ cm}^2 \times 4 \times 6 = 24 \text{ cm}^2$.

qui rappelle que 24 est le nombre d'unités de surface :

b) en cm^2 : $4 \times 6 = 24 \text{ cm}^2$.

nous semblent les plus conformes à l'esprit du problème de mesure des grandeurs et par conséquent les plus recommandables.

E. LA CLASSE DE FIN D'ETUDES :

La classe de fin d'études appelle peu de remarques, car l'orientation résolument pratique qui lui est donnée ne conduit pas à aborder des éléments nouveaux. Le but à atteindre dans cette section est donc de donner une *série définitive à cet enseignement du calcul et de fournir un outil de travail suffisant à ceux qui n'envisagent pas la poursuite de leurs études.*

Nous pouvons cependant regretter avec F. BRACHET, dans son article « Fractions et règle de trois », que ne soit pas approfondie dès le cours moyen, l'étude des grandeurs proportionnelles et leur représentation graphique.

XXXIX

L'APPRENTISSAGE RAISONNÉ DU CALCUL.

Ce chapitre a pour but de montrer comment on peut concevoir dans une école à plusieurs classes l'unité de méthode en ce qui concerne l'enseignement du calcul (V. page 36).

Une leçon de calcul par semaine (de préférence le lundi) sera réservée d'une part au montage de mécanismes et d'autre part aux exercices d'observation, de réflexion, d'intelligence.

Elle commencera par une leçon de calcul mental qui sera la seule de la semaine. (Cette unique leçon n'exclut pas pour autant les exercices de calcul mental (environ 5) qui doivent précéder toute leçon de calcul (mise en train, contrôle des connaissances acquises, etc...))

Cette leçon de calcul mental sera suivie d'une leçon de calcul qui aura pour supports, soit le nombre, soit l'opération, soit encore le nombre dans l'opération.

I. - LE NOMBRE. — Lecture de nombres. Dictée de nombres. Formation de nombres. Ex: Ecrire 92 001 ; 4 centièmes d'unité ; transformer 72 centièmes en dixièmes ; écrire un nombre de 5 chiffres qui aura pour unités de mille, le chiffre 6 ; écrire le nombre suivant : 5 centaines, 3 unités, 6 dizaines de mille. Soit le nombre 375, écrire ce nombre en faisant occuper successivement au chiffre 5 le rang des dizaines de mille, les unités de millions...

Dans le nombre 4 859 il manque le chiffre 7 qui représente les unités de mille ; replacer le chiffre dans le nombre, lire le nouveau nombre. Autre exercice avec 7 000 unités au lieu de 7 unités de mille.

Lecture d'un nombre en traduisant en unités les chiffres qui le composent :

$$\begin{array}{rcl}
 47\,859 & \dots & 40\,000 \\
 + & 7\,000 \\
 + & 800 \\
 + & 50 \\
 + & 9 \\
 \hline
 = & 47\,859
 \end{array}$$

II. - LES OPERATIONS. — En donner le sens sans valeurs numériques.

A) **L'Addition** : image de réunion, de regroupement (constellations à base 5 ou à base 2), image d'allongement (procédé Cuisenaire) :

— Louis vient de répandre son sac de billes ; elles sont éparses ; il les ramasse et les relage dans son sac. Quelle opération fait-il ? Que représente le contenu du sac de billes ?

— On ramasse les cahiers posés sur les tables ; on en fait une pile. Quelle opération ? Comment dénomme-t-on l'ensemble dans une addition ?

— La récolte des pommes, des noix, des noisettes, etc... On ôte à l'arbre (soustraction) pour remplir le panier ou le sac (addition).

— On charge les sacs sur une voiture. Quelle opération

— On décharge la voiture. Quelle opération ? etc...

— On met bout à bout des mètres, des rouleaux de grillage, des réglettes. Quelle opération ? etc...

— On cherche le périmètre d'un rectangle en mettant bout à bout les deux longueurs et les deux largeurs. Quelle opération fait-on

— Soient les nombres 4 632,50, 124 370, 0,375, 85 037,4 à additionner.

1. **Lecture des nombres.** Constatier qu'il s'agit de totaliser 3 nombres décimaux comportant, l'un des centièmes, le second des millièmes, le troisième des dixièmes, et, enfin, un nombre entier (unités entières).

2. **Correspondance possible** de ces nombres avec les unités de système métrique : Exercice, en prenant le mètre comme base de référence : 4 632,50 m, ou 4 632 m 50 cm, ou 4 632 m 5 dm, soit, mieux encore 4,6325 km 124 370 m ou 12 437 dam, ou 1 243,70 hm, ou 124,370 km, ou 124 km 3 hm 7 dam 0 m, ou 124 km 37 dam, ou 124 unités de mille 3 centaines d'unités 7 dizaines d'unités.

Même exemple en prenant comme unité de base : m², m³, kg, g, l, etc...

3. **Vue de grandeur de l'opération** : 4 mille, 124 mille, 85 mille, font au total 213 mille

4. **Faire poser puis compter l'addition.** Tous les élèves comptent.

5. **Vérification des résultats.** Commentaires, s'il y a lieu, sur le total obtenu. (Voisin de 213 mille).

6. **En partant des opérations**, faire trouver des énoncés de problèmes. Choix de l'unité employée.

Observation : Le nombre 4 632,50 ne peut dénombrer que des « choses » qui, dans la pratique, peuvent se fractionner ; il serait stupide, par exemple, de traduire le résultat d'une pêche par 4 632,50 poissons. De même le nombre entier 124 370 ne peut pas exprimer davantage le nombre de poissons pêchés : les poissons se pèsent. 124 370 kg n'est pas non plus une expression courante : il faut lire 124,370 tonnes de poissons.

Notre intention n'est pas d'épuiser tous les cas qui peuvent se poser mais de donner une base de référence au raisonnement. Les cas examinés s'adapteront aux différents cours, et seront fonction des connaissances acquises antérieurement.

7. Analyse d'un énoncé de problème : l'énoncé est porté au tableau ; il s'agit d'en faire l'analyse pour bien mettre en évidence, d'une part les données, d'autre part les questions à résoudre :

Ex. : Un commerçant a acheté 25 kg de pommes à 2,25 le kg...

2,25 F : F indique un prix

acheté : prix d'achat

le kg : d'un kg (prix d'achat unitaire, ou P.A. d'un)

25 kg : nombre de kg (opérateur : nombre de fois...)

B) La soustraction :

Exercices sur l'addition et la soustraction :

Si l'addition est le voyage aller de la pensée, la soustraction est le voyage retour.

LA SOUSTRACTION DONNE LE RESTE QUAND ON A OTE DU TOTAL..

$$\begin{array}{r} 45 \\ + 23 \\ \hline = 68 \end{array} \quad \begin{array}{r} 68 \\ - 45 \\ \hline = 23 \end{array} \quad \begin{array}{r} 68 \\ - 23 \\ \hline = 45 \end{array}$$

Remarquer :

1°) que l'addition permet 2 soustractions et que dans les 2 cas on ôte du total :

2°) que la somme du reste et du nombre retranché donne le total de l'addition. Faire la comparaison avec l'addition : $45 + 23 = 68$.

Soustraction avec retenues :

$$\begin{array}{r} 47\ 08\ 6 \\ - 38\ 94\ 8 \\ \hline = \end{array}$$

Le 1 placé devant le chiffre 6 vaut 10 unités (1 diz.), donc on peut écrire 16.

Par contre la retenue faite dans la colonne inférieure gauche se compte 1 puisque le chiffre occupant ce rang a une valeur intrinsèque 10 fois plus grande. Cette retenue se posera donc sous le chiffre du bas et non en regard du chiffre, comme dans la colonne du haut.

Autres exercices sur l'addition et la soustraction :

1) addition qui comprend plus de 2 nombres.

$$\begin{array}{r} 472 \\ + 26 \\ + 1743 \\ \hline = 2241 \end{array}$$

Ici il faut faire la somme de 2 nombres pour soustraire le 3^e du total,

$$2241 - (472 + 26) = 1743$$

$$2241 - (472 + 1743) = 26$$

$$2241 - (26 + 1743) = 472$$

2) Additions et soustractions dont certains chiffres ou certains nombres sont inconnus.
Compléter ces opérations.

C) Multiplication : La multiplication est une addition de nombres égaux.

$$\begin{array}{r}
 48 \\
 + 48 \\
 + 48 \\
 + 48 \\
 + 48 \\
 \hline
 = 240
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 5 \text{ fois } 48 \text{ ou } 48 \times 5 = 240 \text{ ou } \times 5 \\
 \hline
 = 240
 \end{array}$$

Le multiplicande représente la valeur unitaire, c'est-à-dire ce que coûte 1 chou, 1 cahier, ce que contient 1 bidon, une caisse, ce que coûte 1 kg de carottes, 1 tonne de charbon...

Le multiplicateur, c'est le nombre d'unités, c'est l'opérateur, c'est le nombre de fois qu'on répète la valeur unitaire. (Nombre de choux, nombre de cahiers, nombre de bidons, nombre de caisses, nombre de kg de carottes, nombre de tonnes de charbon).

$$\begin{array}{r}
 48 \\
 \times 5 \\
 \hline
 = 240
 \end{array}$$

= 240 ... (produit) c'est-à-dire total obtenu en multipliant et non en additionnant.

| | |
|-----|---|
| 240 | Produit dans la multiplication. Dividende dans la division. |
| 1 | |
| 48 | (diviseur ou multiplicande ou valeur unitaire) |
| 5 | (quotient ou multiplicateur ou nombre d'unités, N. de fois) |
| 240 | |

2^{me} cas : — = 48 (quotient ou multiplicande ou valeur de l'unité)
 5
 (diviseur ou multiplicateur ou N. d'unités ou N. de fois).

Les 3 cas :

| | | |
|---|--|---|
| $48 \boxed{} \times \boxed{} 5 \boxed{} 240$ | $240 \boxed{} : \boxed{} 48 \boxed{} 5$ | $240 \boxed{} : \boxed{} 5 \boxed{} 48$ |
| | | |
| $\boxed{} + \boxed{} 96 \boxed{} 144$ | $48 \boxed{} + \boxed{} ? \boxed{} 144$ | $144 \boxed{} - \boxed{} ? \boxed{} 96$ |
| | | |
| $144 \boxed{} - \boxed{} 96 \boxed{} ?$ | $48 \div 48 \boxed{} : \boxed{} ? \boxed{} 144$ | $144 \boxed{} - \boxed{} ? \boxed{} 48$ |
| | | |
| $48 \boxed{} \times \boxed{} ? \boxed{} 240$ | $? \boxed{} \times \boxed{} 5 \boxed{} 240$ | $240 \boxed{} : \boxed{} 48 \boxed{} ?$ |
| | | |
| $240 \boxed{} : \boxed{} 5 \boxed{} ?$ | $48 \boxed{} ? \boxed{} 5 \boxed{} 240$ | $110 \boxed{} ? \boxed{} 130 \boxed{} 240$ |

COMMENT COMPTER UNE MULTIPLICATION.

$$\begin{array}{r} 4780 \\ \times 540 \\ \hline \end{array}$$

Il s'agit de répéter 540 fois le nombre 4780.

2 méthodes :

a) On laisse les zéros. Dans ce cas, il faut expliquer le décalage de 2 rangs. Quand on aborde la multiplication par 5 (5 centaines) il y a lieu de faire remarquer que les centaines se situent sous les centaines.

b) on barre les 2 zéros qu'on rend ensuite au résultat du produit (**quand on ne l'oublie pas**).

Ce procédé n'est valable que pour les élèves qui savent multiplier ou diviser par 10, 100, 1000... — Procédé peu recommandé.

$$\begin{array}{r} 47,80 \\ \times 540 \\ \hline \end{array}$$

ce zéro doit être barré ; il n'a aucune valeur. On peut aussi bien dire 8 décimes que 80 centimes, 8 dm que 80 cm.

Remarquer que le multiplicande est exprimé en dixièmes, que le multiplicateur est un nombre entier. Le produit sera donc exprimé en dixièmes (on a répété 540 fois 478 dixièmes pour obtenir 258 120 dixièmes, soit 25 812 unités).

Autres exercices :

$$\begin{array}{r} 1453 \\ \times 682 \\ \hline 2906 \\ 11624 \\ 8718 \\ \hline 990946 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1453 \\ \times 2 \\ \hline 2906 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1453 \\ \times 80 \\ \hline 116240 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1453 \\ \times 600 \\ \hline 871800 \end{array}$$

$$\text{En tout : } 2906 + 116240 + 871800 = 990946$$

Problèmes oraux :

1°) En un mois, une usine a fabriqué 682 motocyclettes, livrées dans le commerce au prix de 1453 F l'une. Quel est le prix total des motocyclettes fabriquées au cours du mois ?

2°) En ayant la multiplication sous les yeux, dites :

le prix de 2 motocyclettes, de 80 motocyclettes, de 600 motocyclettes.

3°) En livrant 682 motocyclettes, une usine a reçu 990946 F. Quel est le prix d'une moto à la sortie de l'usine ?

4°) Une usine a perçu 990 946 F en livrant des motos au prix de 1453 F l'une. Combien a-t-elle livré de motos ?

D. La division :

De même que la soustraction est l'opération inverse de l'addition, la division est l'opération inverse de la multiplication.

Deux cas :

1°) Recherche du multiplicande (valeur unitaire ; pour un) :

2^e) Recherche du multiplicateur (nombre de fois, nombre d'unités). Bien faire remarquer les correspondances de vocabulaire.

Le produit de la multiplication devient dividende de la division, comme le multiplicande et le multiplicateur deviennent tour à tour soit le diviseur, soit le quotient.

$$\begin{array}{r}
 462 \\
 \times 5 \\
 \hline
 = 2110
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 2110 \quad | \quad 462 \\
 \hline
 5
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 2110 \quad | \quad 5 \\
 \hline
 462
 \end{array}$$

Comment effectuer une division. Dividende et diviseur ne sont pas écrits dans des unités concordantes.

Il faut d'abord faire concorder les unités employées en faisant un nombre entier du diviseur.

$$\begin{array}{r} 31,95 \\ + 42,6 \\ \hline \end{array}$$

Au dividende nous avons des centièmes, au diviseur des dixièmes.

Degruy solutions 1

1^e) ajouter un zéro à la suite du 6 pour obtenir des centièmes. Dans ce cas la concordance d'unités permet de barrer les 2 virgules en multipliant par 100 les 2 membres. Mais cette solution nous apporte 4 chiffres au diviseur au lieu de 3. Donc solution à écarter.

2-3) barrer la virgule du diviseur en le multipliant par 10 et multiplier par 10 le dividende.

Ainsi l'opération est ramenée à une division d'un nombre décimal par un nombre entier.

Vues de grandeurs du quotient :

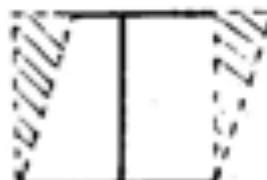
$$\begin{array}{r} \text{3129.672} \\ \times \quad 5.46 \\ \hline \end{array}$$

3 chiffres au diviseur : 312 est plus petit que 546. On prendra donc 4 chiffres au dividende, c'est-à-dire qu'on commencera par diviser 3129 centaines. Le premier chiffre du quotient exprimera donc des centaines et sa partie entière sera formée d'un nombre de 3 chiffres (centaines, dizaines, unités).

III - LA SURFACE : (sur la face). Remarquer l'importance de la préposition *sur*.

Une surface se traduit toujours par une quadrature.

Il y a donc lieu de montrer que le produit des nombres qui mesurent deux segments perpendiculaires, exprimé en carrés (2), une surface rectangulaire, limitée par une ligne fermée enveloppante (le périmètre) et présentant 4 angles droits.

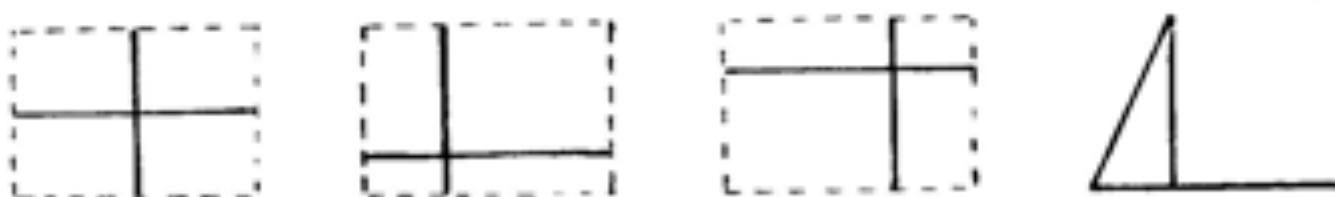


Triangle = 1/2 rectangle ($H = 1 : B = L$).

Considérons ces données et contrairement à la pratique, nous nous proposons de faire déterminer les limites d'une surface engendrée par deux segments de droite perpendiculaires donnés.

Envisageons ces deux segments. L'un est fixe et sert de guide (base), l'autre (hauteur) se déplace le long de ce « guide » et devient l'opérateur. Ce second peut être matérialisé par une craie ou par l'arête d'une éponge ou d'un feutre humide.

Ainsi la surface se traduit dans les faits et apparaît clairement aux élèves, comme l'image d'une corde tendue détermine la ligne droite. Cette « réalisation » a le mérite de rendre l'explication agréable à l'enfant qui cherche à comprendre ce qu'il fait et aussi à la rendre plus féconde parce que plus intelligible.



Pourquoi a-t-on choisi la perpendiculaire ? Remarquer qu'elle est unique alors qu'il y a une infinité d'obliques et que la surface varie avec l'obliquité.

Ex. 1^e vérifier que les 2 segments intéressés sont bien perpendiculaires.

2^e Déterminer le périmètre limitatif de la surface engendrée.

3^e Affecter des dimensions aux segments (en unités concordantes : m, cm, dm, etc... puis en unités discordantes.

4^e Calculer la surface.

5^e Calcul inverse : retrouver une des 2 dimensions connaissant la surface et l'autre dimension (concordance d'unités).

6^e Recherche dans le carré, le rectangle, le triangle, le losange, etc... des différents segments perpendiculaires qui peuvent permettre le calcul de la surface (envisager tous les cas : poster en rouge les segments retenus).

Tests : Déterminer la surface d'un carré connaissant ses diagonales. Est-ce possible ? Pourquoi ?

Est-il possible de calculer la surface d'un rectangle connaissant les diagonales ? Pourquoi ?

Il va de soi que le fait de retenir ces différents points de vue ne doit pas supprimer pour autant les exercices qui ont pour but de démontrer par le pliage, le découpage, la superposition...

N.B. — Pour déterminer la surface d'un cercle on pourra considérer la surface du carré engendré par les 2 diamètres perpendiculaires. On remarquera que cette surface est composée de 4 carrés de côté R (de surface $R \times R$) : que cette surface emprisonnée dans le cercle correspond, non pas à 4 fois la surface d'un carré mais à π carrés : c'est-à-dire à $R \times R \times \pi$.

IV - LE PERIMETRE : c'est la ligne qui entoure une surface. On la calcule en faisant la somme des dimensions qui la composent.

V — LE RESULTAT D'UNE DIVISION: (les correspondances)

$$\begin{array}{r} 59 \\ \hline 3 \\ \overline{18} \end{array} \text{ ou } 8 \frac{3}{7} \text{ ou } \frac{59}{7} \text{ ou } 8,42 \text{ ou } 8 \frac{42}{100} \text{ ou } \frac{842}{100}$$

VI. — LES FRACTIONS.

Nombrateur : (nombre ; valeur cardinale)

Dénominateur : (dénomme l'unité).

Dans la fraction $\frac{7}{8}$, on parlera huitièmes, comme on parle de m. de F. de g. de cm...

Ici l'unité choisie a été partagée en 8 parties égales : 7 de ces parties ont été prises.

Qu'est-ce que réduire des fractions au même dénominateur ? C'est trouver une unité de commune mesure à différentes grandeurs ; c'est l'exercice de conversion qui s'impose afin de pouvoir opérer avec des nombres présentant des unités discordantes.

$$\text{Ex. : } 4 \text{ m} \times 25 \text{ cm} = 4 \times 0.25 = 400 \times 25 \text{ etc..}$$

Si besoin s'en fait sentir, on montrera que le calcul s'opère avec le seul numérateur en écrivant le dénominateur en lettres.

$$\text{Ex. : } \frac{7}{8} \text{ ou } \frac{7}{\text{huitièmes}}$$

Fraction d'un nombre : Pour prendre la fraction d'un nombre, il nous paraît utile de suivre le cours de la pensée et par suite de l'écriture.

$$\frac{4}{5} \text{ de } 20 \text{ c'est } \frac{4 \times 20}{5} = 16.$$

La plupart des problèmes sur les fractions consistent à créer une égalité entre la fraction abstraite et le nombre concret donné, correspondant.

Ex. : on a versé le $\frac{1}{3}$ d'un seau, puis le $\frac{1}{4}$ et il reste 6 l. Quelle est la contenance du seau ?

Le seul nombre concret est 6. Il faut donc rechercher la fraction qui lui correspond.

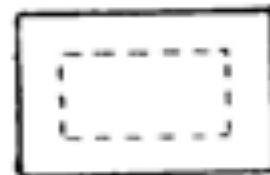
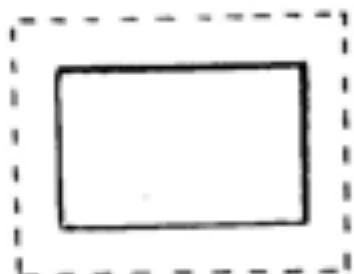
$$\begin{array}{rcl} \frac{1}{3} + \frac{1}{4} & \text{(impossible : unités différentes.)} \\ \frac{4}{12} + \frac{3}{12} = \frac{7}{12} & \text{il reste :} & \frac{12}{12} - \frac{7}{12} = \frac{5}{12} = 6 \text{ l.} \\ \frac{5}{12} = 6 \text{ l. (élé du problème).} & \underline{6 \text{ l.} \times 4 \dots \text{par } 3, \text{ par } 7 \text{ ou par } 12} & 5 \end{array}$$

VII — L'INTERET : Le calcul de l'intérêt repose essentiellement sur la définition du taux.

$$\text{Ex : } \frac{I(\text{un an})}{C} = \frac{i(\text{un an}) \times e}{100(e)}$$

$$i \text{ (un an)} := \frac{I \text{ (un an)} \times 100 \text{ (c)}}{C}$$

VIII. SURFACES AGRANDIES OU DIMINUÉES.



Calcul des dimensions agrandies (+). Calcul des dimensions diminuées (-).

La surface de la couronne rectangulaire s'obtient en faisant la différence des surfaces des 2 rectangles.

XL

L'APPRENTISSAGE D'UN CHANT SCOLAIRE

I. OBSERVATIONS GÉNÉRALES.

Il s'agit d'éducation esthétique ; il y aurait intérêt à rappeler brièvement aux Elèves-Maitres les buts généraux et la méthode générale, en liant « l'apprentissage d'un chant nouveau » (obligatoire au C.A.P.) aux autres aspects ou modalités de l'éducation musicale aux différents cours. Notamment, à ce sujet, souligner :

1. Le parti-pris d'une imprégnation de beauté et d'une participation collective ;
2. L'idée que le chant est une activité première et joyeuse : le chant accompagne et constitue « l'éducation de la voix et de l'oreille » et contribue à l'amour de la musique ;
3. La nécessité ou l'intérêt d'une progression générale, d'une répartition mensuelle et d'une liaison entre les différents aspects de l'éducation musicale ;
4. L'apprentissage (réglementaire) du chant à plusieurs voix, aux différents cours.

II. PRÉPARATION DU CHANT.

— Choisir le chant en tenant compte des Instructions Officielles et des programmes relatifs à l'âge et au niveau des enfants : dans les I.O. il est question de belles mélodies, de morceaux empreints de gaieté et d'entrain, de morceaux simples sans puérilité et n'excluant pas la beauté, de chansons populaires dans la tradition locale, de chansons populaires et mélodies simples des meilleurs musiciens. Une progression peut être envisagée dans le choix des chants : difficulté croissante en ce qui concerne la tonalité, la mesure et les rythmes, liaison avec le solfège et l'éducation de la voix, notamment les études rythmiques et les vocalises.

- Eviter la perte de temps qu'occasionnerait la copie du chant en classe : porter le texte (et la musique, selon la classe) au tableau noir **avant la séance**, ou remettre le texte polyycopié aux élèves (le tableau noir est plus indiqué, parce qu'il oblige les enfants à regarder droit devant eux et à fixer le maître). Avec les petits, procéder uniquement par audition. A tous les cours, obtenir — très rapidement — que tous les élèves regardent le maître qui dirige (masquer le tableau si besoin est).
- Mettre en train en faisant chanter
 - un morceau appris précédemment, ou
 - une vocalise dans le ton du morceau, ou
 - un exercice rythmique dans le même style.

III. — LA LEÇON.

a) **Amorce** : Le maître indique le titre du chant nouveau et le chante, aussi fidèlement que possible, avec les nuances d'interprétation, en s'accompagnant ou non d'un instrument ; s'il utilise le disque ou le magnétophone, il donne une première audition.

Les élèves sont invités à traduire leur impression.

Le maître définit alors, **rapidement**, « l'atmosphère » du chant : époque, saison, traditions, signification, dominante affective etc... (éventuellement, vocabulaire spécial).

b) **Exploitation pédagogique et acquisitions.**

— **Donner le morceau en entier.**

— **Mener l'apprentissage de façon progressive :**

- Décomposer le chant en phrases ou éléments musicaux, de façon à sérier les difficultés ; les enseigner progressivement, en reprenant toujours au début. (Importance de la répétition variée).
- Faire chanter ces éléments successivement par un élève bien doué, par un petit groupe, puis par un groupe plus important, enfin par toute la classe. Il s'agit surtout d'**apprendre à chanter** (analogie avec la lecture).
- Exploiter les talents individuels.
- Faire varier la composition des groupes.
- Multiplier les auditions (voix du maître ou instrument).
- Il n'est pas mauvais d'intercaler quelquefois dans cet apprentissage des **exercices vocaux** particuliers, liés aux difficultés (tonales ou rythmiques) précisément rencontrées dans le texte, et destinés à les réduire.
- Dépister les voix fausses, les reprendre, les inclure dans un groupe solide afin d'arriver à la justesse.
- Il est bon d'**essayer d'obtenir les nuances dès le début**. Très vite, les exiger (analogie avec la diction) : les mauvaises habitudes sont difficiles à déraciner.
- Soigner l'**articulation** autant que l'**intonation** et embellir ou clarifier la sonorité des voyelles.

— **Assurer une bonne discipline de travail :**

- Faire chanter debout ; habituer les enfants à se tenir droits, mains au dos, à suivre les gestes du maître.
- Grouper les voix.
- Si les enfants doivent demeurer à leur place, faire enlever les cahiers, les livres, les outils scolaires, etc..., afin d'éviter les distractions.
- Tenir toute la classe en haleine, surtout pendant les interrogations individuelles, par l'**émulation**, la **critique mutuelle**, etc...

- S'assurer, en passant près d'eux, que tous les enfants chantent.
 - Faire articuler et chanter d'une voix claire.
 - Rendre le chant agréable : habituer les enfants à sourire en chantant pour accentuer le plaisir du chant.
 - Il est essentiel que le maître donne et contrôle le ton : dirige en battant la mesure soit d'une manière classique, soit en souplesse, soit d'une manière très discrète, presque uniquement des yeux finalement.
-

XII

L'EDUCATION PHYSIQUE

I. — REORGANISATION DE L'EDUCATION PHYSIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE.

La circulaire n° 1080 du 10 septembre 1959, publiée en complément à la note du 18 octobre 1945 et aux instructions du 1er octobre 1946.

— recommande de consacrer, chaque matin, à l'entrée en classe, quelques minutes à des exercices de maintien :

— et porte à l'emploi du temps de toutes les classes, avant ou après la récréation, une leçon quotidienne d'éducation physique de 30 mn, donnée en plein air, avec la possibilité

- de la réduire à 20 mn, en salle de classe, par mauvais temps ;
- d'en grouper deux dans les grandes classes, pour pouvoir disposer, une fois dans la semaine, d'une séance d'1 heure pour les activités physiques, sportives ou de plein air.

II. — LE DOCUMENT DE BASE, POUR L'EDUCATION PHYSIQUE.

est le fascicule intitulé « L'Education Physique et Sportive dans l'Enseignement du 1er degré », publié par le Ministère de l'Education Nationale (Haut-Commissariat à la Jeunesse et aux Sports et Direction de l'Enseignement du 1er Degré), et diffusé dans les écoles par les soins du Centre Départemental de Documentation Pédagogique.

— Ce fascicule donne toutes précisions sur le sens et le rôle de l'éducation physique (p. 7), sur la progression à suivre (p. 8) sur le « Programme réduit » (p. 9), sur la composition de la leçon d'éducation physique (p. 10), sur les précautions à prendre dans la conduite de la leçon (p. 12).

— On y trouvera un grand nombre d'exercices choisis pour chacun des cours, dans l'esprit de la progression proposée par le « Programme réduit ». Ce sont ces exercices commentés à l'Ecole Normale qu'il convient de mettre en œuvre dans les écoles d'application.

— On conseillera aux Elèves-Maîtres de se reporter à ce document dont les professeurs d'Ecole Normale sont également dotés.

III. — L'EDUCATION PHYSIQUE et le COURANT PEDAGOGIQUE MODERNE.

1^e Construire une bonne santé à nos enfants : d'où l'importance de la gymnastique analytique encore appelée gymnastique construite. Gymnastique de maintien.

- Pédagogie de l'intérêt (intéresser : du latin inter - esse qui se traduit par : pénétrer, entre dans l'être).

« Intérêt » d'autant plus évident que la position assise et les déformations professionnelles qui en découlent, seront corrigées au cours de nos séances de gymnastique de maintien.

2^e Donner le goût de l'activité physique :

Il faut donc que nos leçons aient suffisamment d'attrait pour charmer nos enfants et les convaincre que le loisir physique, bien dirigé, bien conçu, constitue un élément de bonheur.

Pédagogie de l'attrait (latin *attrahere* : tirer à soi, attirer par extension, inclination, goût, sympathie).

Exemples : les enfants « inclinent » vers le jeu et plus particulièrement ont l'amour du sphérique : ballon. Ils seront donc « attirés » vers les activités physiques à tendance ludique.

Par contre, ils sont encore incapables de concevoir que leur intérêt est de se tenir droit, de bien respirer ; que ce genre d'exercices contenus dans la gymnastique de maintien leur sera d'un très grand profit pour l'âge adulte, y compris au cours de leurs loisirs à l'occasion de sports.

Conclusion : Au maître de savoir jouer également sur deux claviers très souvent confondus.

IV. — CONSEILS A RAPPELER AUX ELEVES-MAITRES.

A - Emploi d'une terminologie correcte :

a) Gymnastique de maintien, gymnastique construite, gymnastique analytique ont le même sens, visent un même but : la recherche par l'élève d'une tenue correcte mais pas obligatoirement dans la station assise. Au contraire, celle-ci est déjà beaucoup trop souvent employée au cours des activités intellectuelles. Il est donc du plus grand intérêt de s'en dégager le plus souvent possible.

b) L'exercice physique sera fonctionnel lorsque la motivation du mouvement, nécessitera un champ d'action beaucoup plus vaste que la salle de classe.

Exemples :

- L'exercice naturel (tendance hébertiste) nécessite un plateau dans la cour de l'école, ou un parcours naturel dans les remparts ou au stade.
- La pratique athlétique ne se conçoit pas sans les courses, les sauts, lancers, etc...
- Les jeux sportifs (avec ballon) ou non exigent également un champ d'ébats aussi vaste et aéré que possible.

Conclusion : Ne pas confondre :

- Gymnastique de maintien et gymnastique corrective : l'une étant préventive, l'autre médicale.
- Initiation sportive et entraînement. La 1^{re} est de notre ressort puisqu'elle vise à une préparation, une direction vers la pratique sportive. La seconde concerne les sujets d'élite déjà formés physiquement et préparés techniquement à la pratique d'un sport déterminé.

B - Son, Articulation, Langage et Geste, en Education Physique.

a) Observation générale :

Par nécessité, au cours des activités intellectuelles, le maître a pris l'habitude de parler beaucoup, d'expliquer d'abondance, et de répéter. Ce genre de déformation professionnelle est nuisible à notre classe en Education Physique.

— La répétition doit intéresser le muscle.

C'est le muscle qui doit travailler, obéir, après avoir perçu et senti ce qu'on exigea de lui.

— Le sens musculaire n'étant pas une affaire de cerveau, inutile d'expliquer, de détailler, de débiter des flots de parole que son cerveau enregistrera peut-être mais qui seront toujours incapables de pénétrer dans le muscle.

— **Donc faire voir : démontrer.** Faire sentir, toucher. Tout ce qui sera acquis par un organe de sens plus profitable aux autres, les liens étant plus étroits entre eux que le rapport entre intellect et sensations, perceptions physiques.

b) **Comment faire voir.** Concrétiser.

Exemples :

- Le cou du dindon pour l'avancé et de retrait du cou ;
- La flamme de la bougie pour l'expiration tenue.

c) **Respiration :**

La respiration groupant à la fois l'inspiration et l'expiration, on ne dira pas : « respirez » mais « inspirez » ou « expirez », ou « prenez de l'air » et « soufflez », ou encore « gonfler la poitrine » et « videz ».

d) **La voix :**

Fermeté et non brutalité de ton. La voix doit être convaincante.

e) **Pour démontrer :**

Il est parfois utile de se mettre de profil plutôt que de face : Chaque geste de démonstration sera pratiqué et vu sous son angle le plus favorable à l'observation.

C. - A propos du plateau d'Education Physique.

a) **Nécessité de délimiter le plateau.**

4 objets ou 4 tâches de couleur, ou 4 plots, doivent indiquer le rectangle d'évolution. Simon, il y a risques d'éparpillement d'où indiscipline.

b) **Ne jamais laisser les élèves stationner sur les bases de départ (le plus souvent) ou d'arrivée.** Chaque regroupement d'enfants risquant de troubler la discipline.

c) Il est préférable pour avoir le maximum d'élèves sous les yeux, de faire revenir toutes les vagues par la même base latérale.

d) **La position idéale du maître** se trouvant toujours au milieu des élèves, il convient que celui-ci se situe :

- dans la superficie représentée par le tiers moyen du plateau (procédé des vagues) ;
- ou au milieu des colonnes en cas d'emploi de ce procédé ;
- ou encore au milieu des ateliers, encore qu'il soit tout indiqué d'être le plus près possible de l'atelier qui présenterait le plus de dangers ou d'inconvénients.

e) **Les ordres d'exécution de certains mouvements** ne seront pas laissés à l'initiative du chef de vague. Risque d'escamotage et donc d'inefficacité pour « arriver le premier ».

f) **En vue du dosage, préférer la base secondaire de départ plutôt que la base secondaire d'arrivée.**

g) Il n'y a aucun caractère obligatoire dans la suite consacrée aux diverses familles d'exercices. Il est toutefois bien recommandé de faire suivre par exemple un exercice de bras, par un exercice de jambe ou de tronc, ou encore : un exercice intensif du genre quadrupédiique, alternera avec un exercice relativement plus calme : équilibre.

h) **On essaiera d'orienter le sens des évolutions** de telle manière que la base d'arrivée (où l'on arrive souvent en courant) ne soit pas dangereuse (arbres, poteaux, W.C...).

D. - A propos de la « mise en train » (différente de la « prise en main »).

a) **Les enfants ne doivent pas avoir froid** : commencer par la mise en train et « l'échauffement » du genre : course en colonne par un.

b) **Les rassemblements** : Un seul suffit. La répétition abusive de ce petit jeu risque d'amester des prétextes à chahut. Peut toutefois se comprendre si l'on veut exiger une « position fondamentale debout » apprise en gymnastique de maintien.

c) **Le chant** : ne s'impose pas en début de séance. A réservé à la fin de la leçon pour faciliter le retour au calme et régler l'exercice respiratoire. Le chant se dirige comme la leçon, afin d'éviter les « aigus ». Donc :

- donner le ton ;
- imposer un rythme correct ;
- prévoir une chanson dite de marche.

V. — LES EXERCICES.

1^e Choix :

a) **Originalité sans fantaisie inutile** : Avec un peu d'effort de recherche, on pourrait ne pas toujours présenter, en quadrupédie : le lapin ; à cheval sur le dos en porter ; le héron ou l'avion en équilibre ; l'esquive ballon en lancer.

b) Difficulté et danger : le porter à cheval sur la nuque ne correspondrait pas à l'âge morpho-physiologique de l'enfant.

c) Technique et style : le saut à cloche-pied. La tenue du pied dans une main se comprend mal pour des raisons utilitaires (équilibre) et rendement (détente).

2^e Démonstration : peut se pratiquer, en se plaçant, par rapport aux élèves :

- soit de profil (gymnastique de maintien) ;
- soit de dos ; c'est le cas en coordination ;
- soit de face : votre bras droit correspondant à leur bras gauche.

3^e **Synchronisation** exigera l'appel des 2 pieds dans tous les éducatifs du type saut groupé, extension, accroupi, etc...

4^e Correction : corriger les fautes immédiatement. N'en pas commettre soi-même.

Exemple : marche athlétique épaules et coudes placés bas et non relevés.

5^e **Utilité de l'unité de progression** : Ce qui demande une correction particulière devrait avoir été vu au préalable ; d'où, en prévision de l'unité, nécessité de comprendre les progressions sur plusieurs tableaux, et voir la relation entre ces tableaux (maintien - rythme - initiation sportive).

6^e **Prévoir une séance de remplacement** des exercices pour qu'en cas de mauvais temps, on puisse travailler son programme de maintien à l'intérieur de la classe, fenêtres ouvertes.

7^e **Avoir un plan précis**, non seulement dans la suite des exercices :

- a) ajouter le matériel nécessaire ;
- b) Prévoir les procédures d'exécution et de mise en place (lignes, cercles, vagues).

VI. — PEDAGOGIE PRATIQUE.

1^e **Etre méthodique** : pour éviter toute source de trouble. Moyen d'indiquer pied d'équilibre : le commander soi-même.

Porter : souvent désordre : 1^e vague à la fois et surtout pas la 2^e sur la 1^e.

Pas de geste à vide : si les enfants n'ont rien à faire, craindre le chahut.

Ne pas laisser à l'initiative du chef de vague.

2^e **Se faire entendre** (volume de la cour plus grand que le volume de la classe).

a) **Voix qui porte** (voir ci-dessus).

b) **Sifflet** : réclamer silence : discipline ; donner le signal d'un exercice à la voix : hop à propos du rythme : surtout pas 1, 2, 3, 4 car trop de bruit et impossibilité de corriger puisqu'on parle toujours (insister seulement sur le temps fort).

Etre à la bonne place (cf. place du maître).

3^e **Se faire obéir** : ne pas accepter de refus (satisfaction des tendances).

4^e **Occuper réellement, intéresser** : l'enfant demande à bouger, surtout en E.P. : satisfaire cette tendance, donc ne pas le laisser immobile surtout si le temps est froid (dans notre région à fortiori).

Intérêt du thème et du mime pour le C.P.

5^e **Sanctions et disciplines** : Pas de discipline à faire, si véritable occupation.

Si discipline individuelle :

- refuser la participation : mesure vexante ;
- ne pas frapper ;
- ne pas mettre au piquet puisque excès de vitalité ; donc dépenser ses forces par des tours de cour.
- sanctionner « à chaud » immédiatement pour ne pas donner l'occasion de se laisser tâter de nouveau ;
- Trouver dans nos séances de jeux ou d'éducation physique « l'objet concret » de nos futures leçons de morale.

VII. — GYMNASTIQUE DE MAINTIEN à l'intérieur d'une leçon généralisée.

Cette partie doit se trouver en chaque leçon, même en gymnastique fonctionnelle.

1^e **Corriger en toute occasion et y revenir** : ex : touche de foot (coudes pas assez ouverts ; fixation des omoplates) ; porter à cheval sur dos ou sur ventre ; ne pas laisser s'avachir ; fixation des omoplates également : effort de redressement.

2^e **Maintien en dehors de la gymnastique construite**. Nous retrouvons : correction ou rappel de maintien dans beaucoup d'exercices autres que ceux de la gymnastique de maintien.

- Exiger position initiale correcte : départ fixé et maintenu ; exemple : les sonneurs ; pas de ventre en avant.
- Moulin : exercice respiratoire (croiser bras). Les bras montent parallèlement en avant, en haut, en arrière et surtout pas le contraire.
- Attention à la dominante. Musculation et tonus. Ne pas faire la marche des canards. cf. Zone de croissance des os (donc pas de marche de canard, trop longue, trop tonique).
- Ne pas demander l'impossible : marche bras verticaux, élévation latérale des bras et arrivée à la verticale sont des exercices à proscrire au programme minimum. Il ne devrait y avoir que position passagère en haut. A faire plus tard en rythme ou en maintien.

VIII. — JEUX.

1^e **Le choix dépendra** :

- de la température : ex. : « chat et souris » : activité insuffisante quand il fait froid.
- de la compréhension de l'enfant : ex. : « 2 c'est assez, 3 c'est trop », « les petits paquets ».

Pour y jouer, il faut que l'enfant du C.P. connaisse ses chiffres et sache s'inclure dans un groupe de 2, 3, 4 élèves.

2^e **Bien connaître le jeu** :

- savoir ce que l'on doit faire des éliminés ;
- connaître les variantes peut-être connues des élèves,

3^e Explication :

Pratiquer et concrétiser l'explication en faisant jouer « I fois pour rien ». Mais le directeur du jeu se placera alors au point critique. Ex. : « drapeau ». Prendre la place du chien gardien, se mettre au point crucial (chien) pour indiquer ce qui est à faire.

4^e Dégager la future leçon de morale si possible (Méthode Freinet) :

- self-control ; maîtrise de soi (drapeau) ;
- l'union fait la force : (épervier) ;
- Faire le nécessaire si par égoïsme on voyait par exemple prendre la balle des mains d'un partenaire. Sanctions : voir ci-dessus.

5^e Comment arrêter un jeu :

Arrêt pour indiscipline ou arrêt sur un bon mouvement technique ou tactique en félicitant.

Arrêt sur une fin normale, de préférence à égalité afin d'éviter que la frustration appelle l'agressivité. Faire jouer tout le monde.

6^e Equilibrer les équipes :

- En relais : avoir autant d'élèves dans chaque file est indispensable ;
- Donner éventuellement un coup de main au camp faiblissant ;
- Animer les indolents ;
- Contenir les « gagneurs ».

IV. — DEVETISSEMENT progressif des élèves et du maître.

- Il n'est pas nécessaire de se mettre en chemise ou en survêtement ;
- Desserrer col de chemise ;
- Faire retirer les bretels ;
- Faire retirer les blouses (maître et élèves).

X. — PERSONNE DU MAITRE.

- Sa tenue (habillement) ;
 - Sa voix et ses nuances ;
 - Son attitude (morphologique) ;
 - Son exemple. L'exemple étant communicatif, l'activité et le dynamisme du maître sont donc nécessaires.
-

Conseils
pour
demain...

I. — LA CORRESPONDANCE ADMINISTRATIVE.

II. — ULTIMES CONSEILS.

I

LA CORRESPONDANCE ADMINISTRATIVE.

VOUS AVEZ UNE LETTRE ADMINISTRATIVE À FAIRE...

RENSEIGNEZ-VOUS : Peut-être existe-t-il un formulaire imprimé qui vous simplifiera la tâche ; vous en trouverez pour :

- DECLARATION D'ACCIDENT :

2 exemplaires à M. l'Inspecteur Départemental de l'Enseignement Primaire,
1 exemplaire à la Solidarité Laïque,
1 exemplaire pour vos archives personnelles.

- DEMANDE D'AUTORISATION D'ABSENCE : moins de 8 jours.

A adresser à M. l'Inspecteur de votre circonscription, en 3 exemplaires (le 3^e vous sera renvoyé avec la décision).

- DEMANDE DE CONGE : plus de 8 jours.

A adresser à M. l'Inspecteur d'Académie, 2 exemplaires et 1 pour vos archives.

- DEMANDE DE CHANGEMENT ET FICHES DE POSTES :

Voyez le Bulletin Départemental n° 2 de 1951. Constituez un dossier complet (Demande générale + fiches de voeux à raison d'une fiche par poste demandé) à l'intention de M. l'Inspecteur d'Académie, un double de ce dossier pour votre Inspecteur, un autre pour l'Inspecteur de la Circonscription dans laquelle vous souhaitez entrer.

Ces imprimés sont en vente dans les papeteries et aux Editions du Cercle Pédagogique de Carvin (Fiches de postes en vente au S.N.I.).

IL N'EXISTE PAS D'IMPRIME : REDIGEZ VOTRE LETTRE SUR FORMAT 21 X 27, et tenez compte des conseils suivants :

- Ne traitez qu'une affaire par lettre ; conservez une copie dans vos archives personnelles ;
- Si vous êtes instituteur adjoint, faites passer votre courrier administratif par votre Directeur ;
- Si vous sollicitez une faveur, un conseil, un congé, une autorisation d'absence, un renseignement, joignez toujours une enveloppe pour la réponse (timbrée si besoin est).
- Suivez la voie hiérarchique. En cas d'urgence, télégraphiez ou téléphonez, puis écrivez pour vous expliquer.
- Soignez votre écriture et votre style : donnez une bonne opinion de vous-même.

SACHEZ METTRE VOTRE LETTRE « EN PAGE » :

Observer la lettre reproduite ci-après, et remarquez la place de :

- l'indication de l'école, en haut, à gauche ;
- la date (écrite en entier), en haut, à droite ;
- l'en-tête ;
- l'indication de l'objet.

Circconscription d'Arras I
Ecole de Garçons
ARRAS

Arras, le 4 mai 1963

L'Instituteur DUCATEZ Raymond,
à
Monsieur l'Inspecteur Départemental
de l'Enseignement du 1er degré,
à ARRAS
(sous-couvert de Monsieur le Directeur)

Objet : Demande d'audience.

J'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance une audience
à la date que vous voudrez bien me fixer.

Motif : demande d'exeat.

Daignez agréer, Monsieur l'Inspecteur, l'expression de mes sen-
timents respectueux.

Signature

Vous remarquez :

- La marge importante (environ 1/3 de la largeur de la feuille) qui permet au destinataire de porter ses remarques, éventuellement, et de préparer ainsi sa réponse ;
- La séparation nette de la date, de l'en-tête, de l'objet, du texte et de la signature ;
- Le retrait du début de chaque paragraphe, et la séparation marquée des paragraphes lorsque la lettre est dactylographiée ;
- La signature, bien dégagée, et nette, qui doit être modeste ;
- La conception de chacune des parties de la lettre, qu'il convient de voir de plus près :

- L'INDICATION DE L'ECOLE (en haut à gauche) EST INDISPENSABLE.

- L'EN-TETE :

N'écrivez pas :

Monsieur DUCATEZ Raymond
à Monsieur l'Inspecteur...

A la rigueur, vous pouvez écrire :

DUCATEZ Raymond, Instituteur,
à Monsieur l'Inspecteur...

Mais une dame ou une demoiselle écrira, en usant pour elle-même de l'abréviation :

Mme DUCATEZ - LEBEAU Arlette, Institutrice,
à Monsieur l'Inspecteur...

Mettez toujours Monsieur, Madame, Mademoiselle en toutes lettres pour désigner le destinataire, n'écrivez en aucun cas :

à M. l'Inspecteur...

Si votre nom de famille est un prénom, prenez des précautions et signalez clairement le nom patronymique :

L'Instituteur RAYMOND François,
à...

Sachez disposer l'en-tête : ne séparez pas inconsidérément les noms et les titres. Évitez ceci :

L'Instituteur DUCATEZ à Monsieur
l'Inspecteur de l'Enseignement du 1^e
Degré à ARRAS.

N'oubliez pas la majuscule du titre du destinataire : Monsieur l'Inspecteur, Monsieur le Maire.

Votre courrier doit passer par un intermédiaire : indiquez-le :
(sous couvert de Monsieur le Directeur).

— L'OBJET :

Exprimez-le d'une manière lapidaire ; bornez-vous à l'essentiel : Locaux scolaires. Demandez d'audience, Conseil des Maîtres. Ne faites pas de littérature, ne résumez pas votre lettre qui doit elle-même exposer les faits dans un style dépouillé.

Parfois, sous l'Objet, et notamment lorsqu'il s'agit d'une réponse à une lettre, vous indiquerez la référence de la lettre reçue :

Objet : Situation de famille.

Référence : Votre note AC/AJ 2846, du 2 mai 1963.

— LE DEBUT DE LA LETTRE :

— Vous sollicitez quelque chose de la part d'un supérieur :

J'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance le renseignement suivant :
ou : une autorisation d'absence...
ou : l'envoi des formulaires suivants...
ou : une audience... etc.

— Vous rendez compte d'une situation à un supérieur :

J'ai l'honneur de vous rendre compte de ce qui suit :

ou : J'ai l'honneur de vous rendre compte du fait suivant :

ou : J'ai l'honneur de vous rendre compte du fait que :

N'employez pas, à l'égard d'un supérieur, la formule : « J'ai l'honneur de vous informer de... » Car vous rendez compte, et c'est le supérieur qui vous informe.

— Vous rendez compte d'une situation à quelqu'un d'autre :

J'ai l'honneur de vous faire part de ce qui suit :

Evitez les formules comme celles-ci : « Par la présente lettre... » ou « Par cette lettre, je me permets... »

— Vous répondez à un supérieur :

En réponse à votre lettre (1), j'ai l'honneur de vous rendre compte de ce qui suit :

— Sachez employer la formule « Rendre compte de... ». Ne dites pas, par exemple : « J'ai l'honneur de vous rendre compte du Conseil des Maîtres... » ; mais « J'ai l'honneur de vous rendre compte des décisions prises lors de la réunion du Conseil des Maîtres du... »

— LE TEXTE :

Soyez clair : bornez-vous à exposer l'essentiel.

Soyez précis : citez des chiffres, des dates, si besoin est.

Soyez court.

— Voici quelques formules à éviter :

« Dans de telles conditions, Monsieur l'Inspecteur, j'espère que vous vous rendrez compte de la nécessité de créer une deuxième classe... »

« Je vous serais reconnaissant, Monsieur le Maire, de bien vouloir remédier à cette défectuosité... » (dites plutôt : « de bien vouloir faire remédier... »)

— Si vous parlez dans votre lettre d'une tierce personne, vous employez l'abréviation : « ...comme nous l'a précisé M. le Directeur... » ; pourtant, si vous citez un supérieur, employez Monsieur en entier : « ...Je me suis reporté aux directives données par Monsieur l'Inspecteur d'Académie... »

— Méfiez-vous, quand vous écrivez à un supérieur, des formules qui ressemblent à des ordres :

« Je vous serais reconnaissant de bien vouloir m'envoyer le plus rapidement possible une attestation de diplôme de C.A.P. ».

— LA FORMULE DE POLITESSE :

— Vous n'en mettez pas si vous répondez à une note de service, si vous fournissez un renseignement demandé, si la pièce que vous envoyez a un caractère administratif indiscutable.

— Vous en mettez une si vous sollicitez quelque chose, si vous vous excusez, si vous prenez une initiative, si vous considérez dans votre correspondant davantage l'homme que l'administrateur.

(1) Vous pouvez ajouter : « citée en référence » si vous avez eu soin de rappeler la référence de la lettre sous l'objet, comme il est dit ci-dessus ; ou alors donnez ici la référence : « AC/AJ 2846, du 2 mai 1963... »

— Que faut-il mettre ? Employez des formules simples.

- Vous écrivez à un supérieur ou à une dame, commencez par DAIGNEZ.
- A quelqu'un d'autre : par VÉUILLEZ.

Et dites :

Daignez agréer, Monsieur (1) l'Inspecteur, l'expression de mes sentiments respectueux ; à une dame :

Daignez agréer, Madame (1), l'expression de mes hommages respectueux.

Veuillez agréer, Monsieur le Maire, l'expression de mes salutations distinguées.

— Il se peut que vous ayez à remercier :

Avec l'expression de mes remerciements (ou de ma reconnaissance, ou de ma gratitude), daignez agréer, Monsieur l'Inspecteur, celle de mes sentiments respectueux.

• Evitez de tomber dans l'amphibologie, n'écrivez pas :

En espérant que vous prendrez ma requête en considération, veuillez agréer, Monsieur le Maire, l'expression de...

car c'est vous qui espérez, et non le Maire ; on comprend mal qu'il veuille agréer en espérant ce que vous souhaitez.

— LA SIGNATURE :

Elle est souvent illisible ; veillez à ce que votre nom et votre adresse soient bien lisibles dans l'en-tête.

— PLIEZ VOTRE LETTRE recto à l'intérieur, verso extérieur, de façon que votre correspondant soit obligé de l'ouvrir entièrement pour découvrir le début du texte.

— VOUS AVEZ LA FRANCHISE POSTALE pour la correspondance administrative. Indiquez à gauche de l'enveloppe (à moins que votre directeur ne fasse l'envoi pour vous) :

Ecole de...

Franchise postale.

L'Instituteur :

Signature.

— Ne fermez pas l'enveloppe, sauf si la communication est confidentielle (dans ce cas, précisez sur l'enveloppe : Nécessité de fermer).

— N'indiquez pas le nom du destinataire, portez seulement son titre : par exemple : Monsieur l'Inspecteur de l'Enseignement, etc...

II. ULMES CONSEILS

VOUS ALLEZ PRENDRE POSSESSION DE VOTRE PREMIER POSTE :

— Présentez-vous le plus tôt possible à votre Directeur.

— Efforcez-vous de voir votre prédécesseur, surtout si vous êtes chargé d'école.

— Présentez-vous au Maire, en vue de votre installation.

— Demandez une audience à M. l'Inspecteur de l'Enseignement Primaire de la Circonscription, afin de vous faire connaître.

(1) Monsieur, Madame, en toutes lettres. N'omettez pas le titre de la personne, mais n'exagérez pas ; ne mettez pas : « Daignez agréer, Monsieur l'Inspecteur Départemental de l'Enseignement du 1^{er} Degré l'expression de... » ce qui serait ridicule.

METTEZ-VOUS AU TRAVAIL, et TENEZ COMPTE DE CES CONSEILS :

- Revenez fréquemment à vos cours d'Ecole Normale et à vos rapports de stage.
- Demandez conseil à votre inspecteur et à vos aînés.
- Voici, pour vous aider, quelques conseils tirés des bulletins d'inspection établis par MM. les Inspecteurs lors de leurs visites dans des classes tenues par des élèves stagiaires :

**PREPAREZ VOTRE PREMIERE INSPECTION
et le C.A.P. Pratique**

Pièces à présenter lors d'une inspection :

- A. — Règlement scolaire :
 - Registre d'appel (voir plus loin).
 - Liste des élèves classés en colonnes par âge ; pour chacun des cours de la classe, souligner les redoublants.
 - Registre matricule et liste d'inventaire du mobilier et du matériel, si vous êtes chargé d'école.
- B. — Instructions et Programmes officiels :
 - Progression grammaticale de 1950.
 - Circulaire du 13-8-1952 sur l'écriture des nombres et symboles.
 - Emploi du temps (signaler l'horaire officiel et l'horaire appliqué).
 - Répartitions mensuelles des mois écoulés et du mois en cours. Répartition annuelle générale (sur cahier de préférence).
 - Liste des chants et des textes de diction (pour toute l'année scolaire).
- C. — Copie de divers documents qui ont été diffusés dans les écoles :
 - Eléments de gymnastique de maintien, programme d'enseignement du Code de la Route, instructions pour l'utilisation pédagogique du cinéma et de la projection fixe, etc. (Ajoutons : liste des dates d'histoire à apprendre par cours — vendues par le Cercle Pédagogique de Carvin — liste des notions grammaticales dont la connaissance est exigible dans les examens de l'Enseignement du 1^{er} Degré, publiée dans le Supplément Pédagogique du Bulletin Départemental n° 3, d'avril 1948).
 - Comptes rendus des conférences pédagogiques.
 - Catalogue de la Bibliothèque Pédagogique de la Circonscription.
- D. — Coopérative de la classe :
 - Registre des délibérations (procès-verbaux), registre des comptes avec toutes justifications.
 - Bibliothèque scolaire de la classe : catalogue et livre de prêts.
- E. — Renseignements administratifs sur le maître :
 - Postes occupés, état civil, promotions, ancienneté, inspections, copie des rapports d'inspections antérieures, etc.
(Note : nous vous conseillons de préparer un cahier destiné à revoir les copies de vos rapports d'inspection ; choisissez-le assez épais de façon qu'il vous serve durant toute votre carrière ; vous réserverez la première page (recto et verso) à ces renseignements.)

Recto : Nom, prénom, date et lieu de naissance, classe de traitement (à indiquer au crayon), date de la dernière promotion (à indiquer au crayon), état civil, nombre d'enfants ; date des inspections ; récompenses et distinctions honorifiques.

Verso : carrière de l'Instituteur : postes occupés successivement avec dates de nomination, congés et autorisations d'absences avec dates et motifs, avancement : dates de promotions, du C.A.P. des études (C.E.G., E.N. etc.), de la titularisation, etc ; nombre d'années de service au 31 décembre précédent.

Si vous devez subir l'épreuve pratique du Certificat d'aptitude pédagogique, ayez une préparation de leçon d'éducation physique (prévoyez par prudence, également, une séance en salle, si le temps était trop mauvais), et un chant nouveau, tout prêt, de façon à ne pas perdre de temps si ces activités ne sont pas inscrites à l'emploi du temps de la journée de l'examen ; l'idée est acceptable d'inscrire les paroles et éventuellement la musique sur papier noir, qu'il suffit de dérouler le jour de l'examen, et de fixer rapidement au tableau noir : la leçon peut commencer instantanément.

VOUS SEREZ JUGE SUR L'ORGANISATION MATERIELLE DE VOTRE CLASSE :

— LA DECORATION frappe d'emblée le visiteur : soignez-la.

- Ne mettez rien au mur qui n'ait une valeur artistique indiscutable : choisissez de belles reproductions de tableaux de maîtres en rapport avec l'âge de vos élèves ; veillez à ce que les tableaux soient encadrés et sous verre. N'usez pas de « punaises » à dessin : vous détériorez les murs et vous allez à l'encontre de la formation du goût des enfants.
- Soignez particulièrement — sans charger — le mur qui est en face des élèves.
- Ne mêlez pas Ornamentation et Documentation : préparez des panneaux de bois ou de carton pour recevoir la documentation temporaire et les tableaux réglementaires (emploi du temps, listes des chants et des textes de dictée).

— « LA PROPRETE ET L'ORDRE SONT DEUX VERTUS A PRATIQUER » dit un inspecteur dans son rapport :

- La salle de classe doit être tenue dans un état de propreté parfaite.
- Surveillez le bureau, les étagères, les dessus d'armoires...
- Mettez de l'ordre dans le musée et la bibliothèque scolaire.
- Jetez un coup d'œil fréquent dans les pupitres et les cartables.
- Dans le cadre de la vie coopérative, vous pouvez confier la responsabilité de la propreté et de l'ordre en classe à des élèves.
- Faites déposer les cache-nez au vestiaire.

— TENEZ SOIGNEUSEMENT LES REGISTRES.

— Registre matricule :

Remplissez, très lisiblement, toutes les colonnes ; dans la colonne « observations », n'omettez pas de préciser, selon le cas, la direction prise par l'élève à sa sortie de l'école (« parti pour Fruges », « Entré en VI^e, Lycée d'Arras », « vient de Saint-Omer », « B.S.S. et C.E.P.E. 1963 », etc...)

— **Registre d'appel :**

Inscrire les absences dans la demi-heure qui suit les rentrées ; remplir toutes les colonnes ; inscrire tous les motifs d'absences ; porter tous les renseignements à l'encre ; signaler les absences illégales (un Inspecteur conseille de les encrer de rouge) ; mentionner les avertissements demandés ; présenter les autorisations de l'I.P. pour les élèves de plus de 14 ans à la rentrée d'octobre ; indiquer la date de naissance des élèves ; établir les pourcentages de fréquentation (rapport entre nombre de présences possibles et nombre de présences effectives).

Lutter contre les retards aux entrées.

— **Tenez à jour les autres registres :**

Inventaire, bibliothèque, livre de prêts, coopérative.

— **VEILLEZ A LA PROPRETE ET A L'ORDRE DANS LE MUSEE, L'ARMOIRE AUX FOURNITURES ET LA BIBLIOTHEQUE :**

— « Mettez des couvertures accueillantes aux livres de bibliothèque » dit un Inspecteur : vous favoriserez peut-être ainsi la lecture personnelle.

VOTRE ORGANISATION PEDAGOGIQUE DOIT ETRE PARFAITE :

— **LA PREPARATION DES LEÇONS** doit être très sérieuse :

- Soignez la présentation du CAHIER JOURNAL, DES TABLEAUX DE REPARTITION, DES LISTES DE CHANTS ET DE TEXTES DE DICTION.
- Rédigez intelligemment vos FICHES DE PREPARATION selon le plan qu'on vous a indiqué : précisez bien l'objet et les limites de la leçon prévue, les points essentiels, le but à atteindre, les moyens pour y parvenir. Portez, après la leçon, les résultats obtenus et les critiques.
- Organisez votre cahier-journal selon l'horaire de la journée, et comme cet horaire est un guide précieux, notez-le en marge de votre cahier : portez aussi sur votre fiche la durée de la leçon.
- Présentez une REPARTITION (mensuelle et annuelle) aussi complète que possible, de façon que votre progression soit très visible.
- Préparez vos TABLEAUX NOIRS avant la classe ; utilisez-les rationnellement : écrivez parfaitement (munissez-vous d'une méthode d'écriture).

— **EXIGEZ DES CAHIERS PARFAITEMENT TENUS.**

- Faites écrire le plus tôt possible à l'encre au C.P.
- Surveillez la tenue du corps pendant les exercices écrits : prévenez la myopie et la scoliose.
- Surveillez l'écriture et l'orthographe dans tous les exercices.
- Faites porter les renseignements intéressant l'élève (nom, prénom, date de naissance, cours) sur la première page.
- Exigez des couvertures propres (bannissez les protège-cahiers publicitaires, interdits dans les écoles).
- Signalez les fautes, mais ne les corrigez pas : ce travail incombe à l'élève ; soignez l'écriture de vos annotations : ne barrez pas nerveusement les résultats erronés et les travaux défectueux : annotlez-les comme il convient et faites corriger intelligemment.

— FONDEZ VOTRE DISCIPLINE SUR LA COOPERATION :

- Ayez en toutes circonstances une tenue soignée.
- Contrôlez le travail fourni par les élèves : mettez-vous à leur portée.
- Ne tolérez pas les réponses collectives criées à la volée.
- Ne vous déplacez pas sans cesse, surtout quand vous donnez des explications collectives.
- Adressez-vous aux élèves sur un ton naturel : ne criez pas.
- Les tapes sont interdites, même douces.
- Développez l'esprit coopératif.

Et bonne chance...

TABLE DES MATIERES

| | Pages |
|--|-------|
| Aux élèves-maitres | 3 |
| PREPAREZ VOTRE STAGE PEDAGOGIQUE | 5 |
| I. — Aux élèves-maitres en stage pédagogique | 7 |
| II. — La tenue du cahier de stage | 16 |
| COMMENT SEREZ-VOUS JUGE EN STAGE PEDAGOGIQUE? | 13 |
| I. — La critique des leçons des élèves-maitres | 13 |
| II. — Le bulletin de stage : présentation | 20 |
| III. — Le bulletin de stage : commentaires | 21 |
| IV. — Le bulletin de visite des professeurs | 29 |
| V. — Le bulletin des professeurs d'éducation physique | 30 |
| FAMILIARISEZ-VOUS AVEC LA PRATIQUE DE LA CLASSE | 31 |
| I. — L'unité de méthode dans l'école à plusieurs classes | 32 |
| II. — Les travaux écrits. La tenue des cahiers | 40 |
| III. — La correction des travaux écrits | 44 |
| LA CLASSE SE PRÉPARE SOIGNEUSEMENT | 45 |
| I. — La préparation de la classe | 46 |
| II. — La préparation d'une leçon | 49 |
| III. — Un procédé pédagogique : l'enquête | 52 |
| IV. — La pratique de l'enquête à l'école primaire | 55 |
| LA PRATIQUE RAISONNÉE DE L'ENSEIGNEMENT | 62 |
| I. — Le langage et la lecture au cours préparatoire | 63 |
| II. — Les procédés d'apprentissage de la lecture | 64 |
| III. — La lecture au cours préparatoire | 67 |
| IV. — La lecture courante au cours élémentaire | 69 |
| V. — Remarques concernant la lecture silencieuse | 70 |

| | |
|--|---------|
| VI. — Plan-type d'une leçon de lecture au cours élémentaire | 51 |
| VII. — La lecture expressive au cours moyen | 52 |
| VIII. — Plan-type d'une leçon de lecture expressive au cours moyen .. | 57 |
| IX. — La lecture en classe de fin d'études (cl. de transition) | 58 |
| X. — Le compte rendu de lecture | 59 |
| XI. — L'enseignement du vocabulaire | 60 |
| XII. — Les exercices d'écriture | 62 |
| XIII. — L'apprentissage de la langue écrite | 63 |
| XIV. — Le sens de l'enseignement grammatical | 64 |
| XV. — Les exercices d'analyse grammaticale | 67 |
| XVI. — Les exercices de conjugaison | 68 |
| XVII. — A propos des exercices d'analyse et de conjugaison | 69 |
| XVIII. — L'enseignement de l'orthographe | 70 |
| XIX. — L'apprentissage de la rédaction | 70 |
| XX. — Le compte rendu de rédaction | 109 |
| XXI. — L'apprentissage de la dictée | 110 |
| XXII. — L'enseignement de la morale | 112 |
| XXIII. — L'enseignement de l'histoire | 114 |
| XXIV. — Remarques concernant l'enseignement de l'histoire | 117 |
| XXV. — La leçon d'histoire | 119 |
| XXVI. — L'histoire au cours élémentaire : exemple de fiche | 120 |
| XXVII. — L'histoire au cours moyen : exemple de fiche | 121 |
| XXVIII. — L'enseignement de la géographie | 123 |
| XXIX. — La leçon de géographie : la fiche de préparation | 127 |
| XXX. — La géographie au cours élémentaire : exemple de fiche | 127 |
| XXXI. — La géographie au cours moyen : la géographie locale (exem- ple de fiche) | 128 |
| XXXII. — La géographie au cours moyen et en classe de fin d'études : exemple de fiche | 130 |
| XXXIII. — La géographie en classe de fin d'études : exemple de fiche .. | 132 |
| XXXIV. — L'enseignement scientifique | 134 |
| XXXV. — Le cahier de sciences | 138 |
| XXXVI. — L'enseignement scientifique aux différents cours | 139 |
| XXXVII. — La préparation de la leçon de sciences | 140 |
| XXXIX. — L'apprentissage raisonné du calcul | 142 |
| XL. — L'apprentissage d'un chant scolaire | 158 |
| XLI. — L'éducation physique | 160 |
| CONSEILS POUR DEMAIN | 166 |
| I. — La correspondance administrative | 167 |
| II. — Ultimes conseils | 171 |