

ROGER HAGNAUER**A propos des activités d'éveil**

(Comptes rendus d'expériences)

Précédemment édité aux

ÉDITIONS DE L'ÉCOLE

11 rue de Sèvres Paris-6e

(épuisé)

A tous mes anciens élèves de Stains et du collège de la rue du Pont-de-Lodi,

A tous les anciennes et anciens de la Maison d'enfants de Sèvres.

En témoignage de confiance et d'affectueuse gratitude car s'ils ont (peut-être) profité de mon enseignement, ils ont enrichi ma vie par leur présence et les promesses qu'ils portaient en eux.

Novembre 1969.

R. H.

Table des matières

I - Avertissement	5
Des servitudes dont il faut se libérer	13
L'école hors de l'école	19
II - Les sollicitations de l'actualité	26
Découverte de l'enfant sous l'uniforme scolaire	32
L'éveil et la pratique. Les centres d'intérêt	43
Le choix du centre d'intérêt	49
Autour du centre d'intérêt choisi	51
Un voyage édifiant	56
III - La promotion des élèves du Technique	60
L'éveil des petits et l'originalité des pré-adolescents	68
Collaborations bénévoles	74
Développement systématique du thème initial	77
Conclusion	82

Avertissement

Dans l'Ecole, dans l'Université, tout semble remis en question depuis mai 1968. Une agitation

tumultueuse s'étend des facultés aux lycées, ne s'arrête même pas aux portes d'humbles écoles élémentaires. On « conteste » aussi bien l'autorité du ministre, que l'enseignement des maîtres et la tutelle des parents. On peut s'étonner, s'inquiéter, se scandaliser d'un désordre qui peut compromettre l'avenir de toute une génération ou provoquer des réactions, fatales au libéralisme salubre. On peut aussi déceler à travers le tumulte qui passe, une évolution nécessaire qui se prolonge. Bien avant les explosions de mai et juin, 1968, des penseurs et des réalisateurs lucides et persévérants avaient entrepris une rénovation de l'Enseignement, motivée par les fructueuses découvertes de la psychopédagogie inspirant des expériences, sporadiques sans doute, mais assez édifiantes pour confirmer les hypothèses des précurseurs.

D'autre part, la lente mais irrésistible progression scolaire des masses populaires avait ébranlé et fissuré les vieilles bâtisses. En 1914, le primaire et le secondaire élevaient verticalement leurs structures sans autre communication entre elles que de frêles passerelles. En 1939 on avait étendu la gratuité à toutes les classes de lycées, on avait unifié les programmes de tous les établissements du deuxième degré. Et on avait porté de 12 à 14 ans la limite de la scolarité obligatoire.

Cette dernière réforme, votée en 1936, n'avait guère attiré l'attention, perdue qu'elle était parmi toute la législation sociale préparée lors des fameux accords Matignon. Cependant elle imposa la créa-

page 5

tion des *classes de fin d'études primaires*, parallèles aux cours supérieurs A, aux classes préparatoires des écoles primaires supérieures, aux 6e et 5e des lycées et collèges. On élaborait un programme original qui ne pouvait se confondre avec celui des classes par lesquelles on se hissait jusqu'au deuxième degré - et qui cependant se caractérisait par son aspect « culturel » et désintéressé. Son application fut trop brève et trop sporadique pour produire tout son effet et attirer l'attention du public.

Aujourd'hui l'obligation scolaire est prolongée jusqu'à 16 ans. L'exécution de cette loi nouvelle se heurte à de sérieuses difficultés pratiques, pour la majorité des élèves, Nous n'en discuterons pas ici. Ce qui importe, c'est que l'on ne pense pas à les résoudre, en doublant simplement le nombre de classes ouvertes pour tous ceux qui n'ont pu bénéficier de l'admission en 6e.

C'est la notion même de *fin d'études primaires* qui est explicitement abolie. On a voulu abattre le mur qui bornait définitivement les études du plus grand nombre. On n'admet plus le saut de l'école à l'atelier. On rejette l'idée d'une sélection pyramidale, au sommet de laquelle domine une élite, épurée au cours d'épreuves et de classements annuels. Substituer *l'orientation généralisée à la sélection*, c'est là aujourd'hui une doctrine officielle, qui n'est nouvelle que pour ceux qui ont ignoré des initiatives, des projets et des plans bien antérieurs aux convulsions de ces derniers temps, aux délibérations de la dernière décennie.

Nous n'entendons pas non plus examiner ici tout ce que cela implique. Mais quels que soient les accidents politiques, les perturbations administratives, les débats pédagogiques, c'est là un mouvement irréversible.

La première conséquence de cette tendance fondamentale associée à la prolongation de la scolarité, ce fut la création des *classes de transition* suivies des « *terminales* » *pratiques*. La terminologie peut varier. Le régime administratif également. Ce qui est important, c'est l'idée que l'on a voulu réaliser.

Si l'on n'y voit qu'une étape chronologique dans la scolarité, on peut maintenir les méthodes ordinaires, le style de l'enseignement traditionnel. Mais si cette création correspond à un changement qualitatif, qu'une véritable mutation biologique peut justifier, alors il faut délibérément s'engager dans des voies nouvelles.

Que l'on pose nettement et simplement la question. Il s'agit de « pré-adolescents » n'ayant pu être admis en 6e, dans les conditions normales - pour des raisons d'ailleurs qui ne sont jamais pure-

page 6

ment scolaires. Ils échouaient dans les classes de fin d'études primaires et en sortaient avec un sentiment de libération, qu'ils aient ou non obtenu le certificat d'études primaires. Aujourd'hui, on veut les « récupérer », c'est-à-dire qu'on veut éveiller ou maintenir en eux un désir de prolongement d'études.

Le problème n'est pas aussi simple que son énoncé le laisse entendre. Dans « *Les Mains sales* » de Jean-Paul Sartre, c'est en criant qu'il est « *non récupérable* » que le héros principal s'en va vers un destin tragique. Récupérer c'est utiliser la chose ou l'individu gâché ou disqualifié lors d'opérations antérieures. C'est prendre son parti de la perte de temps, en annulant ou compensant la perte d'un élément d'une fabrication, ou d'un homme dans une armée ou un parti. Mais on s'est aperçu que le retard scolaire et une inaptitude évidemment relative, plus ou moins généralisée et durable ne se mesuraient quantitativement que pour établir une sélection et un classement trop rigoureux et souvent arbitraires. On s'efforce de créer des classes et des établissements spéciaux pour les enfants dont le quotient intellectuel est au plus égal à 60 (sur la base de 100 pour l'enfant moyen normal). Classes et écoles dites de perfectionnement s'ouvrent à des sujets qui ne sont pas justiciables des centres médicopédagogiques pour cas pathologiques. Mais on impute ici le retard scolaire à une débilité intellectuelle légère. On regrette l'insuffisance numérique de ces classes et écoles. Et l'on se résigne trop souvent à garder en queue des classes normales, ces enfants qui ne s'adapteront jamais au niveau scolaire prescrit par les règlements. C'est donc une « récupération » très limitée, presque négligeable, souvent illusoire.

C'est d'un tout autre point de vue que l'on étudie aujourd'hui « *l'échec scolaire* », un mal dont on commence à apprécier l'étendue et la profondeur. On a constaté en effet que dans l'ensemble, la proportion de redoublants dépasse déjà 25 % au cours préparatoire et ne cesse d'augmenter au cours des années ultérieures de la scolarité élémentaire. Mais ce qui est le plus significatif, c'est la pénible constatation que le critère de l'échec est dans la grande majorité des cas, du type « *subjectif* ». Ce n'est pas débilité intellectuelle. C'est au contraire par une sorte de lucidité empirique que se forme, à l'âge de la classe de transition, la conviction: *que l'on a toujours échoué, parce que l'on doit échouer*, Complexe d'infériorité, inadaptation, résignation ou opposition et révolte? on pouvait retrouver toutes ces tendances dans l'esprit de ce pré-adolescent à qui l'on interdisait l'entrée en 6e et qui trop souvent tirait de cette

page 7

défaite, une sorte d'orgueilleuse satisfaction. Si l'École a sanctionné l'élève, c'est parce que celui-ci n'est pas comme les autres et c'est lui, en fin de compte qui sanctionne et condamne l'École.

Nous avons substitué à dessein le terme de mutation à celui de récupération. Certains souriront de l'outrecuidance d'une telle ambition. Nous voudrions au contraire en renforcer le sens, afin de souligner le caractère qualitatif et non quantitatif du changement proposé. D'excellents instituteurs, directeurs, inspecteurs - d'une valeur pédagogique incontestable -, envisagent seulement d'ajouter aux acquisitions de l'élève, aux explications magistrales, parfois de modifier la pratique de la transmission des connaissances et des applications scolaires. Ce n'est pas seulement insuffisant, c'est inutile, sinon nuisible. C'est aggraver le mal que l'on veut guérir, quels que soient les résultats « mesurables » obtenus.

Le médecin qui, inquiété par la débilité physique d'un malade, lui imposerait la suralimentation, sans chercher la cause organique ou fonctionnelle de l'absence d'appétit, prouverait ainsi son incapacité professionnelle. On a donc introduit une pédagogie spécifique dans les classes de perfectionnement. On en propose une pour les classes de transition.

C'est bien de prescrire des méthodes nouvelles. Est-ce suffisant ?

Oui, si cela implique un renouvellement de l'attitude du maître et des élèves, du climat scolaire - si les élèves ont l'impression de « tout recommencer à neuf », s'ils sont persuadés que l'on a fait « table rase » d'un passé chargé d'échecs... « *chroniques* », d'insuffisances chiffrées, d'incapacités rigoureusement affirmées.

Que l'on ne croie pas à quelque fumeuse et confuse anticipation, à quelque rêverie délirante! Ce renouvellement total est implicitement formulé dans un texte officiel : *les instructions ministérielles du 15 juillet 1963*, fixant le régime des classes de transition, qui usent du terme insolite de « *disciplines d'éveil* », pour désigner tout ce qui remplit l'emploi du temps scolaire, en dehors des acquisitions d'automatismes fondamentaux. Terme insolite ? Contradictoire même. Au singulier, le mot *discipline* définit la force principale des armées, l'obéissance passive, l'alignement, la contrainte - au pluriel, *les disciplines*, ce sont les enseignements aux méthodes traditionnelles, aux règles formelles, aboutissant à des acquisitions précises, strictement limitées, à des certitudes rigoureuses. Mais l'éveil ? Colette, dans *Sido*, nous apprend « *qu'elle aimait tant l'aube, que sa mère lui accordait en récompense* ». « *C'est à cette heure, ajoute-t-elle, que je prenais conscience de mon prix, d'un état de grâce* »

page 8

indicible et de ma connivence avec le premier souffle accouru, le premier oiseau? »

Ainsi, de cette association insolite, de cette contradiction dans les termes, on tire une synthèse de la présence discrète du maître et de la libre spontanéité de l'élève. L'essai que nous proposons ici s'inspire du texte officiel qui juge *les disciplines d'éveil, comme sources d'intérêt, réserve de thèmes, pour motiver des activités dirigées, des recherches individuelles ou collectives.*

Nous abandonnons tout débat théorique. Nous ne prétendons ici qu'apporter des exemples tirés de notre pratique personnelle pendant vingt ans dans un collège d'enseignement général - et surtout des expériences réalisées pendant vingt-sept ans à la Maison d'enfants de Sèvres.

On nous a reproché un « foisonnement » désordonné en cette recherche des « sources d'intérêt ». Nous nous adressons surtout à des praticiens et nous ne prétendons pas leur offrir des plans rigoureux, des leçons toutes faites, la progression classique du simple au multiple et au complexe. Cependant, si nous ne pouvons affirmer le succès de nos disciplines, nous pouvons témoigner qu'en chacun des exemples cités, « l'éveil » s'est produit, grâce à une source d'intérêt découverte, dans la propre personnalité de l'enfant (débarrassé de l'uniforme d'écolier) ou dans le monde extérieur, hors de l'école.

Nous désirons cependant, avant de clore cet avertissement, dissiper quelques malentendus possibles.

1° Les instructions officielles du 15 juillet 1963 ne sacrifient pas les acquisitions purement scolaires à la pratique des disciplines d'éveil. Au contraire elles invitent les maîtres des classes de transition à travailler au niveau du cours élémentaire, même du cours préparatoire, pour que leurs élèves possèdent parfaitement les automatismes fondamentaux en lecture, écriture, orthographe, calcul. On ne peut évidemment se dispenser de cette servitude. Mais il ne faut pas que ces « retards scolaires », gênent la libre spontanéité des élèves. Et la « motivation » de toutes les activités provoquant des besoins d'expression, de communication, de mesures et d'estimations arithmétiques ou de constructions géométriques peut contribuer à combler les lacunes et accélérer le processus d'acquisitions.

2° Nous avons signalé que ce tournant de la « transition » se situe à l'âge de la préadolescence que Jean Piaget définit: « *comme celui d'une transformation fondamentale dans la pensée de l'enfant,*

page 9

par cette nouveauté essentielle : la libre activité de la réflexion spontanée. » Les disciplines d'éveil se justifient donc aussi bien dans les classes de transition que dans le cycle d'orientation du premier cycle du deuxième degré. Nos propositions ne sont évidemment pas réservées exclusivement aux classes de transition.

3° D'aucuns, qui s'accordent avec nous sur la nécessité d'une rénovation de l'enseignement, acceptent mal cette formule de « disciplines d'éveil » appliquée en fin d'enseignement élémentaire. Pourquoi attendre cet âge, pour échapper aux servitudes d'un « dogmatisme pédagogique », cause

essentielle de ces échecs scolaires que l'on veut compenser, dont on veut abolir les effets nocifs ? Pourquoi guérir au lieu de prévenir ? Nous constatons simplement qu'une fois de plus la pédagogie, comme la médecine, progresse par l'observation des déficiences, des défaillances et des anomalies. Aussi bien dans les classes de perfectionnement que dans les centres médico-pédagogiques, que dans les classes de transition, l'anomalie dévoile les normes de la santé physiologique, de l'équilibre mental, de l'éducation efficace. Il suffit donc de généraliser les méthodes expérimentées dans les classes de transition ou de perfectionnement. Au reste, nous chercherons des exemples « d'éveil » dans toutes les classes élémentaires et dans celles du premier cycle du deuxième degré, ce qui nous paraît s'accorder avec la doctrine officielle, formulée lors de la dernière rentrée scolaire.

R. H.

Dernières précisions préalables.

N'ayant pas la prétention de présenter ici une sorte de thèse sur les disciplines d'éveil, nous nous sommes volontairement limités à la relation d'expériences, dont nous avons pu suivre l'accomplissement, que nous les ayons dirigées nous-mêmes ou que nous les ayons observées directement. Nos explications, interprétations, commentaires se ressentent d'inspirations et de conceptions exclusivement personnelles. Nous ne garantissons pas leur objectivité. Mais nous affirmons leur parfaite sincérité.

Trop souvent, on reconnaîtra dans nos initiatives et dans nos propos, un Parisien qui ne peut pas dissimuler son attachement à sa vieille ville : « *nef inébranlable aux flots comme aux rafales?* ». Faut-il s'en excuser ? Que mes amis de province ou mes amis

page 10

étrangers me pardonnent ce patriotisme local qui s'accorde mal avec « le cosmopolitisme » de mes aspirations.

Mais Paris reste le « microcosme » de la France et de l'Europe. Et « les sources d'intérêt » découvertes dans Paris et sa banlieue peuvent se retrouver dans la plupart de nos grandes villes. D'ailleurs les enfants de la Maison de Sèvres s'habituent à de longs déplacements. Enfin les disciplines d'éveil ne dépendent pas de « la matière » sur laquelle elles s'exercent. C'est leur esprit et les méthodes qu'elles imposent que nous avons voulu soumettre à l'attention des enseignants, des éducateurs et des familles.

D'autre part, il est actuellement difficile de *fixer* des propositions ou intentions purement pédagogiques en s'accordant avec une progression scolaire et une terminologie organique aux variations fréquentes et imprévisibles. Rien n'est encore établi quant à l'application de la prolongation de la scolarité jusqu'à seize ans. Abandonnera-t-on le terme de transition ? S'accordera-t-on sur un « tronc commun », avec options facultatives, dont tous les élèves bénéficieront jusqu'à la fin du premier cycle du deuxième degré ? Ou faudra-t-il maintenir la discrimination entre une élite capable, dès l'âge de onze ans, de se familiariser avec les études abstraites et la masse qui ne s'instruira que *par* la « pratique »... et peut-être exclusivement pour la pratique ? L'absence de personnel qualifié explique-t-elle l'insuccès relatif des classes de prolongement des études ? primaires ? Et faut-il pour réussir étendre, par une formation suffisamment longue, la qualification à tout le personnel de toutes les classes élémentaires et de celles du cycle d'orientation ?

Nous n'entendons pas ici résoudre de tels problèmes. Mais nous croyons en la vertu de l'empirisme. Et, de ce point de vue, notre relation d'expériences peut fournir des éléments d'appréciation utiles dans un débat qu'on ne peut clore par des formules théoriques et définitives. En des textes officiels, on a inclus les « disciplines d'éveil » dans les programmes de toutes les classes élémentaires. On nous reprochera peut-être d'avoir trop insisté sur les démarches et les découvertes correspondant à la « phase exploratrice » des « sources d'intérêt ». C'est que l'on ne s'accordera pas avec nous sur l'importance essentielle de *la motivation* de toutes les activités scolaires, ce qui implique de connaître et de comprendre l'enfant et l'adolescent... ou tout au moins,

ce qui revient peut-être au même, de lui faire confiance et de gagner sa confiance. Toute formation pédagogique efficace devrait s'orienter vers cet objectif.

page 11

Ce qui, dans une certaine mesure, expliquerait et justifierait notre choix de la *Maison d'enfants de Sèvres* (1), comme terrain d'expériences, même si nous n'y étions pas portés par un parti pris affectif.

Boursiers du département, tous les pensionnaires du centre sont ce que l'on appelle des « cas sociaux »... c'est-à-dire que leur admission, a été déterminée par leur situation familiale et sociale qui, presque fatalement, provoque quelque trouble dans leur comportement habituel. Sont-ils plus ou moins perméables aux influences extérieures que leurs camarades plus favorisés par le sort ? On ne peut généraliser ni dans un sens, ni dans l'autre. Mais on ne peut négliger ce préalable dans la « phase exploratrice » dont nous nous occupons.

Cependant, l'internat - où l'on a supprimé les servitudes et les contraintes si pénibles dans les pensions et orphelinats de si fâcheuse réputation - offre sans nul doute un climat propice aux disciplines d'éveil. Car on peut y saisir l'enfant et l'adolescent dans tous leurs comportements et pas seulement dans leur conduite scolaire.

Il convient honnêtement de signaler ces particularités. Mais une expérience suppose toujours une idée préconçue créant artificiellement les conditions nécessaires des opérations projetées. Ici, c'est un concours de circonstances qui simplifie les données. Les conclusions auxquelles on aboutit ne sont donc pas contestables et peuvent orienter toutes les initiatives pédagogiques.

Nous en avons tiré quelque profit dans des classes normales pour élèves externes. Et ce serait de l'outrecuidance que de juger exceptionnels notre bonne volonté et notre exemple.

(1) Bien entendu, si nous avons multiplié les exemples pris dans le passé et le présent de la Maison d'enfants, nous n'avons nullement l'intention de composer une monographie sur l'institution. La fondatrice de celle-ci serait beaucoup plus qualifiée que moi pour une telle œuvre.

Ceux qui désirent une documentation sur la Maison peuvent s'adresser à la Société des Amis de la Maison d'enfants, 17, avenue Eiffel, Meudon-Bellevue, 92. On peut y adhérer (10 F par an - 50 F pour les membres donateurs. C.C.P. Paris 9371-40). L'adhésion donne droit au service du bulletin. Celui de mars 1969 contenant le bilan de vingt-sept années est vendu séparément au prix de 5 F.

page 12

Des servitudes dont il faut se libérer

Selon les instructions officielles, les disciplines d'éveil ne sont pas introduites dans le programme pour acquérir ou consolider des notions historiques, géographiques, scientifiques. Il y aurait d'ailleurs beaucoup à dire sur ces acquisitions. Charles Guignebert - titulaire en Sorbonne d'une chaire d'Histoire du Moyen Age - disait un jour à de futurs agrégés : « *Vous croyez que vos élèves comprennent des idées, parce qu'ils répètent des mots.* » Ce verbalisme insipide et nocif sévit encore - hélas! - dans l'enseignement élémentaire. Une agrégée de mathématiques me confiait qu'elle était incapable d'expliquer à son fils - âgé de huit ans - la signification des résumés de grammaire, d'histoire, de géographie que l'enfant devait réciter textuellement le lendemain à son institutrice. Ce qui est plus grave, c'est que ces notions « simplifiées » (?) contrarient souvent ce passage de la connaissance vulgaire à la connaissance scientifique, qu'on ne peut réaliser qu'à l'âge de la maturité intellectuelle - c'est aussi qu'elles provoquent, par la servitude scolaire, une véritable répugnance pour des études désintéressées.

Le temps de la scolarité élémentaire - aussi celui de l'orientation - devrait être consacré exclusivement à l'initiation historique, géographique ou scientifique. C'est bien ce que proposent les instructions officielles de 1963 :

Il faut rompre avec le didactisme antérieur, inciter l'enfant à se former par lui-même une représentation ordonnée des faits et des

page 13

choses Ce qui implique, par la motivation, le besoin de lire, d'écrire, de calculer... et aussi de dessiner, de fabriquer, d'agir et de réaliser. La manière d'apprendre et de comprendre est essentielle, alors que la matière que l'on veut apprendre et comprendre n'est que provisoirement intéressante.

Mais il est trois servitudes dont il faut se libérer préalablement:

1° Celle des programmes « limitatifs ». A bien réfléchir, dans notre monde en crise permanente - où tout est remis en question -, est-il rien de plus ridicule que cette obligation d'apprendre... ce qui est fixé au programme... que de ne pas entendre des questions sur des matières... qui ne sont pas au programme ? En 1927, lors de la première traversée de l'Atlantique par Lindbergh, un jeune instituteur avait consacré plusieurs semaines à l'histoire de l'aviation et particulièrement à la réalisation par ses élèves de maquettes des différents types d'aéroplanes et d'avions, depuis celui de Wilbur Wright jusqu'à celui de Lindbergh. Absent quelques jours, il éprouva une surprise pénible, en constatant à son retour que le directeur avait confisqué et jeté toutes les maquettes dans le poêle monumental de la classe... Des jouets dans la classe ! C'était un scandale. Et que de temps perdu alors que l'on était... en retard sur la répartition mensuelle accrochée au mur : « Je ne pouvais pas prévoir l'exploit de Lindbergh... bredouilla le jeune maître pour sa défense. - Les enfants sont déjà trop distraits par ces événements extérieurs. Il faut préserver l'école de telles intrusions », répondit sentencieusement le directeur.

J'exagère... A peine... C'est en 1965 que, conseiller pédagogique dans la banlieue nord, je m'étonnais de ne rien trouver dans aucune classe sur les transformations des villes qui s'opéraient autour de l'école. En quelques années, l'aspect des rues, des places, des bâtiments avait été tellement modifié que les indigènes eux-mêmes éprouvaient quelque peine à retrouver leurs commerçants habituels et même leur propre habitation. Ainsi cette admirable leçon d'urbanisme, qu'on ne pouvait suivre que par une observation quotidienne, n'avait pas sa place dans les programmes scolaires.

2° Celle de *l'emploi du temps*. Ici, il convient d'affirmer une opposition irréductible. Il est impossible d'appliquer l'emploi du temps officiel, si l'on veut se soumettre à l'intérêt des enfants. Sans doute a-t-on opposé à cette formule de l'école active, l'idée - peut-être inspirée d'Alain - formulée par un éminent pédagogue, M. J. Cha-

page 14

teau . « *que l'enfant est animé par le désir de se hausser, par le principe d'honneur, par l'élan qui porte à se dépasser, donc à se discipliner presque spontanément* ». Mais qu'on base l'éducation sur l'intérêt ou sur l'élan, il nous semble absurde de limiter les effets de l'un ou de l'autre, avec une rigueur chronométrique.

Accordons chaque jour une place strictement limitée à la pratique des « automatismes ». Pour le reste, l'attention et l'activité des élèves doivent seules fixer la mesure et l'emploi du temps. Il est inadmissible que le couperet chronométrique impitoyable coupe le fuseau du projecteur, écarte la loupe ou le microscope, fasse tomber le pinceau ou l'ébauchoir, ou même paralyse la recherche libre, interrompe brutalement l'exaltation esthétique ou poétique.

3° Celle de *la spécialisation des matières d'enseignement*. Dans les classes à maître unique, l'assouplissement de l'emploi du temps supprime la contrainte chronométrique.

Mais prolonger la leçon d'histoire, ou celle de géographie, ou la « leçon de choses », ou le dessin et le travail manuel au-delà du terme fixé, c'est encore se soumettre à la spécialisation. Or les choses ne se présentent pas à l'observateur selon les normes d'une classification scolaire. Dernièrement une jeune étudiante iranienne voulait illustrer, devant des « préadolescents » de chez

nous, une causerie sur son pays. On fouilla dans des collections de diapositives. Mais la question préalable fut posée. « De quoi s'agit-il ? D'histoire ou de géographie ?... - Il s'agit de l'Iran, de son relief et de son climat, de son passé, de sa " mise en valeur présente "...ou, peut-être de sa littérature et de son folklore ». Il fallut passer d'un spécialiste à l'autre, car les collections sont soigneusement spécialisées.

Roger Cousinet, un des plus énergiques et des plus efficaces rénovateurs de l'enseignement, dans un article paru dans les *Cahiers de l'Enfance* de février 1964 - ironisait sur la programmation spatiale et temporelle de l'enseignement, sur le programme découpé en tranches successives. « *A l'école primaire, l'administration faisait connaître à l'instituteur combien de temps par jour, par semaine, par mois, par an, il devait consacrer à chacun des enseignements figurant au programme. - Dans le secondaire, c'est l'addition indispensable de disciplines distinctes, dont chacune doit conserver sa nature propre, étant entendu sans discussion possible que, pour l'écolier, chaque discipline doit être étudiée indépendamment des autres, comme si les autres n'existaient pas. C'est l'heure des mathématiques, ne pense qu'aux mathématiques. C'est l'heure du*

page 15

latin, ne pense qu'aux déclinaisons. Et on répartit les parties du programme selon les âges. Un âge de la division qui ne viendra qu'après l'âge de l'addition ; un âge de Sénèque, seulement après l'âge de Cicéron, un âge de la chimie après l'âge de l'histoire naturelle... »

Attention, cette citation provocante pourrait nous entraîner dans un débat sur les doctrines, théories, tendances pédagogiques. Nous ne voulons pas céder à cette dangereuse tentation. Nous constatons simplement que par définition les disciplines d'éveil exigent de rompre avec cette « programmation spatiale et temporelle ». Car l'éveil n'y a pas sa place, car il ne dépend pas du choix préalable et exclusif d'une discipline. Et nul ne peut prévoir l'ordre dans lequel l'attention se fixera sur « des sources d'intérêt » successives, l'ordre dans lequel la curiosité s'orientera vers des connaissances spécialisées. Et surtout nul ne peut prévoir l'activité que chaque élève ou chaque groupe d'élèves choisira spontanément.

Je menais un jour mes élèves de 6e de mon collège situé près du Pont-Neuf au Louvre où nous devions observer le mastaba d'une salle égyptienne. Nous suivions les quais jusqu'à la passerelle des Arts. Le fleuve portait, en face de l'Hôtel de la Monnaie, un bateau-école sur lequel les pompiers de Paris se livraient à des exercices d'entraînement/ Je pressais le mouvement, j'ordonnais de regarder devant soi, je disposais d'une heure pour la visite et je calculais le temps nécessaire pour que toutes mes équipes puissent exécuter un programme d'observations strictement limité. Il me fallait ensuite ramener ma cinquantaine d'élèves au collège où ils étaient attendus par d'autres professeurs. Et cependant la vision des pompiers se superposa en surimpression sur les croquis précis des figures du mastaba.

Faut-il donc recommander la distraction si contraire à tout enseignement ? Evidemment non. Mais il faut bien en tenir compte. Demeurer dans la classe isolée et close, en profitant des diapositives ou en présentant des gravures ? C'est pire. Car la distraction n'est plus repérable, et n'est pas compensée par l'attraction de la visite dans un lieu inhabituel, où ne pèse pas la contrainte scolaire. Avouons-le franchement. La distraction peut fort bien provoquer cet éveil qui s'insère difficilement dans la division chronométrique en « branches » de leçons et exercices.

En cédant au désir presque général d'observer les performances des pompiers, j'aurais peut-être profité de prolongements fort instructifs : des notations sur le lieu, le bateau, l'aspect du fleuve, des

page 16

appréciations sur des figures géométriques, sur des temps d'exécution des mouvements... peut-être des évocations de luttes réelles contre l'incendie et d'exploits dans le sauvetage des sinistrés.

On blâmera peut-être ma fantaisie. Cependant, un professeur d'école normale de province, ancien

instituteur, devenu plus tard professeur de faculté, avait conçu toute une pédagogie des « classes-promenades », et l'avait expérimentée avec des normaliens qui, guidés par lui, découvraient le long des rues de la ville ou des chemins alentour, la matière de multiples leçons géographiques, historiques, scientifiques. Était-ce d'ailleurs une initiative insolite et audacieuse ? Sans prétendre rénover l'enseignement, de nombreux instituteurs ruraux prenaient contact directement avec la nature environnante. D'aucuns avaient composé des monographies géographiques et historiques que des érudits utilisaient. Certes notre professeur avait haussé cette pratique à la hauteur d'un système. Mais, dans le même temps, le regretté Célestin Freinet, dont « *l'Imprimerie à l'école* » n'était pas une simple technique, en substituant le texte libre - imprimé parce que motivé, pour être publié et diffusé - à l'exercice scolaire, menait sa classe à « l'école buissonnière », où chaque élève cherchait le « motif » ? digne d'inspirer un article du journal.

Entendons-nous bien. La classe-promenade ainsi comprise échappe aussi bien à la fantaisie gratuite d'une promenade qu'à la rigueur utilitaire d'une classe. Il ne s'agit pas d'illustrer la leçon magistrale. Le maître n'intervient que lorsque la curiosité s'est éveillée. Sinon, pour éviter la dispersion et la perte de temps - cette hantise des maîtres traditionnels -, l'image montrée ou projetée dans la classe immobile et silencieuse peut suffire.

Pour nous, au contraire, la démarche est éducative, par le mouvement et l'activité qu'elle impose. Un géographe étudie le régime et le travail d'un cours d'eau, ou décrit la vallée. Un historien cherche le passé humain, sur les eaux ou le long des berges. Un chimiste analyse l'eau recueillie dans ses éprouvettes. Un physicien prouve par l'observation et l'expérience l'exactitude du principe d'Archimède.

Mais pour sentir et comprendre la « réalité » du cours d'eau, il faut le suivre le long des berges, peut-être le traverser à la nage ou lui obéir ou lui résister en évoluant en barque sur sa surface. C'est ainsi qu'il faut concevoir le contact direct avec les choses et la pratique des disciplines d'éveil.

Ce qui implique nécessairement un instituteur polyvalent ou une

page 17

collaboration constante entre tous les professeurs d'enseignement général ou d'enseignements spéciaux (1). Ce qui implique aussi la dissociation de la classe par « l'individualisation » des intérêts et la formation de groupes d'affinités se prolongeant en équipes de travail.

Cette libération des programmes, de l'emploi du temps, des spécialisations... et naturellement des obligations « collectives » imposées à une classe alignée sous l'uniforme... semble admise aujourd'hui par les autorités officielles. Dans leur grande majorité - hélas! - les praticiens de l'enseignement opposent une résistance passive à ce préalable de toute rénovation profonde. Ils ont bien des excuses: conditions matérielles, classes surchargées, conservatisme de leurs chefs directs exigeant des résultats quantitatifs - même ceux qui approuvent, par choix délibéré ou par opportunisme, les nouvelles directives.

Mais ce ne sont que des excuses. Les jeunes dont le dynamisme surprend et inquiète parfois se discréditeraient en réclamant le bénéfice de l'indulgence. C'est à eux qu'il convient de vulgariser « les disciplines d'éveil » en les pratiquant immédiatement.

(1) Polyvalent ne veut pas dire chargé d'érudition « pluridisciplinaire ». Capable simplement de se hausser au-dessus des spécialisations. Et pouvant avouer une ignorance provisoire provoquant des recherches collectives.

page 18

L'école hors de l'école

On se laisserait de nos critiques négatives. Mais avant de relater des expériences vécues proposées comme éléments d'une critique... constructive, nous céderons à la manie actuelle -

intellectuellement fort dangereuse - des mots d'ordre et des slogans. C'est une consigne simple, précise, qui n'engage aucun débat sur « le fond », mais qui relève de la « thérapeutique de choc ». Quels que soient l'âge des élèves et la composition de la classe, l'éveil ne naîtra pas, dans l'immobilité des corps pliés aux tables réglementaires, entre des murs qui isolent du monde ! Le maître d'école urbain, dont on vante l'autorité, dont la seule présence proscrit le bavardage et le désordre, peut-il supporter, sans irritation - ou remords - l'explosion cacophonique, la gesticulation délirante qui - dans toutes les écoles parisiennes - signalent l'irruption des élèves les plus sages dans la cour de récréation ? De quels refoulements ce... « défolement » sauvage prouve-t-il la pesante contrainte ?

Sortir de la classe ? L'école, hors l'école ! Une consigne que nous développerons en programmes annuel. Mais on peut la suivre, dès le départ, sans attendre, pour découvrir *des « sources d'intérêts »*.

Est-ce pour entreprendre « l'étude du milieu », recommandée par des instructions officielles ? Précisons simplement que pour nous l'initiation géographique et historique a pour objet de réaliser l'idée de Paul Langevin: *se situer dans l'espace et dans le temps* - et aussi établir les bases d'une appréciation de l'espace et du temps.

Sur les chemins ruraux c'est par les pieds autant que par les yeux que l'on s'initie à la géographie et à la géologie... ou peut-être à

page 19

l'histoire. Si la marne qui s'accroche à la chaussure est une terre calcaire mêlée d'argile, n'est-il pas significatif que le mot soit d'origine gauloise ?

Mais la rue urbaine offre ses vitrines, les pierres de ses maisons, les enseignes, les trottoirs, les véhicules qui passent.

La ville, en France et dans presque toute l'Europe, nous révèle une contradiction permanente entre le lieu d'habitation de plus en plus dense, et la voie de passage de plus en plus encombrée. Cette lutte pour l'espace dure en France depuis la renaissance du grand commerce, depuis que les « portus » où se groupaient les « hôtes »... puis les artisans et les marchands se formèrent hors de l'enceinte du vieux bourg féodal. Lutte entre la cité moderne dont l'extension doit obéir de plus en plus à un plan d'urbanisme et la cité historique où l'on s'efforce de conserver les vieilles maisons, les rues étroites et sinueuses, les pierres des enceintes abattues. Lutte dont nos enfants sont les témoins et qui ordinairement excitent leur curiosité et leur laissent des images vivantes qu'il faut ranger dans un coin de la mémoire, lorsqu'on passe le seuil de l'école.

Si les pierres... « ne parlent plus, même à ceux qui savent les entendre », même si tout le passé de la ville a disparu sous les pics et les bulldozers... il reste les noms des rues, conservés, alors que maisons, boutiques, trottoirs et chaussées sont de construction récente. C'est une nouvelle tendance qu'il faut encourager, et mettre fin à cette déplorable habitude d'effacer les traces d'un passé pittoresque... pour consacrer la célébrité... provisoire de quelque vedette de l'actualité... ou la gloire d'un grand homme dont l'évocation peut orner une propagande politique. Dans le premier cas, il ne reste qu'un nom, du passage sur terre de l'homme célèbre. Dommage, par exemple, que l'on ait remplacé par Arthur Rozier (conseiller municipal du XIX. arrondissement) le nom de la rue des Mignottes où se groupaient sans doute des ouvrières en mignotteries... (galons de dentelles).

Ce n'est pas pour le vain plaisir d'étaler une érudition facile que nous insistons ici sur ce que peuvent nous révéler la toponymie et l'anthroponymie appliquées aux noms de lieux et de personnes familiers. Ce sont aujourd'hui deux sciences qui s'intègrent dans les études historiques. Et c'est d'autant plus éducatif qu'il s'agit souvent d'un terme archaïque appliqué à ce qui est présent, vivant, chargé d'avenir. Au reste cette histoire de la langue et du vocabulaire peut prendre place dans les initiations élémentaires auxquelles tendent

page 20

les disciplines d'éveil. Les œuvres de Ferdinand Brunot et d'Albert Dauzat doivent être connues et utilisées dans toutes nos classes.

Lorsque nous lisons dans Dauzat que sous l'Antiquité et au temps des conquêtes par les Germains, les peuples donnaient leurs noms aux territoires, tandis que sous la Féodalité, c'étaient les territoires qui imposaient leurs noms aux habitants - que « les lieux-dits », parfois connus depuis le XI^e siècle, ne furent fixés que lors de l'établissement du cadastre au milieu du XIX^e siècle... n'est-ce pas là une riche contribution à l'histoire authentique, celle qui éclaire l'évolution et n'enregistre pas seulement l'événement.

A Paris, les noms des rues - que les gloires et les célébrités provisoires n'ont pas effacées - ont déterminé de longues et patientes études qu'on n'a pas toujours conclues avec certitude. Et dans les villes de province, on suit de plus en plus l'exemple parisien.

Dans la majorité des cas, les chemins limitant des clos, promus à la dignité de rues pavées, n'étaient désignés que par des expressions condensées, dont la transmission orale explique certains accidents phonétiques et certaines déformations. C'était parfois le nom du premier propriétaire ou d'un hôtel important élevé dans cet endroit. *Grenier-Saint-Lazare* (déformation de Garnier Saint-Lazare), *Harlay, Poulletier. Cassette* (de Cassel), *Mazarine* (de Mazarin), *Vivienne* (de Vivien). La cour *de Rohan* devrait s'appeler de Rouen (l'archevêque de Rouen possédant là un hôtel parisien).

C'est le souvenir d'une enseigne : *Pot-de-Fer, Plat-d'Etain, Cheval-Blanc, Chat-qui-pêche, Cherche-Midi* (un cadran solaire) - ou d'édifices disparus : *le Temple, la Bastille, Saint-Lazare* - ou d'une particularité du lieu : *Pas-de-la-Mule* (où les mules montaient au pas), *Pont-aux-Choux* (un pont jeté sur les fossés de l'enceinte sur lequel passaient les produits des cultures maraîchères), *Poissonnière* (c'était la voie empruntée pour le transport de la « marée », *du Fouarre* (ou de la paille sur laquelle les escoliers du Moyen Age s'asseyaient pour écouter sans fatigue des cours en plein air), de l'Essai (chemin où l'on essayait les bêtes vendues au marché aux chevaux).

Parfois l'interprétation reste douteuse. La rue *Gît-le-cœur* évoque-t-elle le souvenir du rôtisseur: Gilles-le-queux - ou d'une déclaration enflammée de Henri IV adressée à une jolie riveraine : *là, gît mon cœur*. Si l'on en croit la chronique irrévérencieuse, le royal Vert-Galant aurait pu ainsi laisser tomber son cœur en de fort nombreuses rues de Paris... et de province.

Parfois les rues sont désignées par les titres d'anciens commerces

page 21

ou d'anciens métiers. Le chanvre a donné son nom à la fameuse *Cannebière* de Marseille. A Paris: la rue de la *Cossonnerie* groupait les cossons ou revendeurs, celle des *Lombards* les banquiers, la rue *aux Ours* devrait s'appeler rue *aux Oies*. Et il y a encore les rues de la *Lingerie*, de la *Ferromnerie*, de la *Parcheminerie*, des *Déchargeurs*, des *Vinaigriers*, le quai de la *Mégisserie*, etc.

Des déformations et altérations sont amusantes : *Jeûneurs*, au lieu de Jeux-neufs, *Pierre-au-lard* (au lieu de Pierre Oilard), *Saints-Pères* (au lieu de Saint-Pierre), *Poitiers* (au lieu de Potier). C'est peut-être par pudique euphémisme que la rue de la « pute qui muse » est devenu la rue du *Petit-Musc*.

Nous retrouvons des noms agrestes... par une sorte de paradoxe ironique, dans les quartiers ouvriers, industriels, à forte densité de population, ce qui s'explique fort bien : lorsque l'industrialisation au XIX^e siècle eut provoqué un appel massif de main-d'œuvre, la population ouvrière se groupa naturellement dans les villages, les faubourgs, les quartiers périphériques du Nord et du Nord-Est... là où aboutissaient les voies ferrées et routes venant de régions industrielles, dans d'anciennes campagnes et terrains vagues.

La rue du *Vert-Bois* (III^e) traverse l'emplacement du prieuré de Saint-Martin-des-Champs. Mais les rues du *Chemin-Vert* (XI^e), des *Bluets* (XI^e), des *Amandiers* (XX^e), des *Orteaux* (jardins, XX^e), etc., traversent les quartiers les plus peuplés de la capitale.

Il est encore des souvenirs pittoresques des anciens villages de Montmartre et de Belleville. Dans le XVIII^e arrondissement, nous trouvons la rue *du Poteau*, évoquant le poteau de justice, la rue *du Ruisseau*, un ruisseau roulant de l'eau miraculeuse. Dans le XX^e arrondissement, la rue de la *Cour des Noues* situe de petits ruisselets ou noues nés à Ménilmontant...

J'ai trouvé à Villeneuve-la-Garenne : la rue du *Fond-de-la-Noue* et celle du *Haut-de-la-Noue*. C'est peut-être la survivance des crues de la Seine couvrant la plaine de Saint-Denis, et des travaux pratiqués pour l'écoulement des eaux. La même commune connaît la rue de la *Fosse-aux-Astres*, rappelant sans doute l'existence d'un souterrain par lequel, sous la Terreur, s'échappèrent, la nuit, des religieux menacés.

Je pourrais m'amuser à citer d'autres titres de rues banlieusardes : *du Fief, des Fossés-Saint-Denis, des Longs-Prés* à Boulogne-sur-Seine - *du Bouvier, de la Couture* (culture) à Issy - *du Pont-aux-Lions* à Charenton - *des Fouilloux et des Longues-Baies* à

page 22

Ivry, des *Chantereines, des Marécages* à Montreuil - *des Rosiers* à Saint-Ouen, *des Vignerons* à Vincennes..., etc.

Et dans les villes de province, ou la cité moderne s'élève hors des limites de la cité historique, la toponymie archaïque trouverait plus ample moisson.

Mais enfin la signification de ces survivances n'est pas souvent facile à déceler. Tant mieux. Et c'est la recherche entreprise par les élèves, même vainement, qui est proprement éducative. Encore faut-il éveiller leur curiosité. Celle-ci, outre la motivation pédagogique, ébranle le conformisme le moins discuté. « Enfant ou adolescent. dis-nous les causes du voyage de Christophe Colomb, des succès de Louis XI, de la puissance maritime de l'Angleterre, de la Réforme et de la Révolution. Regarde sagement ton professeur démonter une machine, disséquer une grenouille. Mais comment oserais-tu poser des questions sur les éléments de ta fiche d'état civil ? Tu te nommes Lefebvre, te prénommes Dominique, tu es né à Villeteuse tu habites rue de l'Estrapade, ta mère travaille rue des Blancs-Manteaux. Tous ces termes n'ont pas pour toi de valeur intrinsèque, pas plus que les signes abstraits composant les coordonnées d'une courbe. Etudiant, peut-être auras-tu à expliquer le style et le vocabulaire de nos grands auteurs, en te référant parfois à leur biographie... Tu devras peut-être analyser la « structuration » d'un vers de Racine ou de Baudelaire...

Mais ce serait indiscretion, orgueil morbide, délire sacrilège que de chercher l'origine de tout ce qui te situe toi-même dans le temps et dans l'espace.

Revenons cependant à notre propos : l'école... hors de l'école. C'est d'abord par le milieu périscolaire. Quelques exemples encore, au sujet de son utilisation pour l'initiation historique et géographique.

En 1949, avec des élèves de 6^e, nous avons suivi les berges de la Seine de Bercy au Pont-Neuf. puis au pont de l'Alma. Nous avons lu un extrait du *Livre de mon ami* d'Anatole France, qui Malaquais. devant l'emplacement probable de la boutique du père d'Anatole Thibault - et nous avons cherché vainement le *port Saint-Nicolas* sur la rive droite. et constaté que, vers le nord-ouest, la vue de Pierre Nozière est bouchée aujourd'hui par le Grand Palais.

Avec des élèves de 5^e. nous avons suivi fidèlement la ligne de l'*enceinte de Philippe-Auguste*, sur la rive gauche, ce qui nous permit quelques calculs sur l'utilisation d'un plan et sur les relations géométriques entre un arc et sa corde.

page 23

Un autre jour nous avons suivi les limites de l'*abbaye de Saint-Germain-des-Prés* (rues *Jacob, de Buci, Gozlin, et des Saints-Pères*). Le long de la *rue de l'Abbaye*, nous avons fixés les emplacements des bâtiments conventuels, et apprécié le volume d'une église à usage interne, insuffisante pour une paroisse ordinaire. L'année suivante, nos souvenirs justifiaient une

documentation sur l'abbaye en 1789 jouissant d'un « bénéfice » de plus de 600 000 francs sans compter le produit des messes, sacrements, offices, interventions, jugements, etc., avec une bibliothèque contenant 49 387 livres. imprimés et 7 072 manuscrits orientaux, grecs, latins, français - des fiefs allant de la porte de Nesle à Sèvres, du Luxembourg à Issy-les-Moulineaux. Localisés, les grands faits de la Révolution prenaient relief et consistance : la réunion dans l'Eglise, les 22 et 23 avril 1789, du tiers état, sous la présidence d'un ancien avocat de la rue Guénégaud, d'un négociant de la rue de Buci, d'un ancien notaire de la rue de Seine; la rédaction d'un cahier de doléances ; l'inventaire des biens de l'Abbaye ; la suppression de l'ordre ; l'église devenue paroissial ; l'élection d'un abbé constitutionnel... tout cela se plaçait naturellement dans les cadres tracés lors de la classe-promenade de l'année précédente.

J'obtins quelquefois de mes élèves des travaux absolument libres, dont l'exécution pendant les veillées nocturnes me valaient des reproches directs ou indirects de mes collègues et des parents.

J'ai gardé en particulier une description minutieuse et précise de tous les ponts de Paris, avec notations sur les matériaux, la structure, les dimensions - que je n'avais certes pas réclamée, qui ne valut à leurs auteurs que l'honneur d'un affichage, sans aucun effet sur les notes, les totaux, les moyennes et le classement.

Une jeune institutrice, consciencieuse et active, chargée d'une classe élémentaire, se plaignait à sa directrice du retard dans la livraison des manuels de géographie. « J'attends pour commencer le cours... ». La directrice, sur une feuille détachée d'un bloc-notes, jeta quelques suggestions : « Voilà une initiation que le meilleur manuel ne remplacera pas. »

Autour de l'école. le terrain s'y prête, il y a des arbres, un sol qui n'est pas rapporté : l'examiner et essayer d'en préciser la nature.

Hors de l'école : le milieu suburbain. La nature des banlieues : résidentielle, industrielle, maraîchère.

Sortir avec une carte sur laquelle le relief est représenté par des courbes de niveau. Chercher l'altitude approximative de l'école,

page 24

Mesurer avec des pas, avec la chaîne d'arpenteur la distance d'un point convenu au fleuve.

Revenir à l'école : reproduire le relief observé, en tentant d'établir le rapport entre l'altitude du point choisi et celle de la vallée. Faire suivre le trajet sur la carte, signaler les accidents de terrain. Localiser des points remarquables.

Chercher sur le Bottin les catégories de commerces et d'industries de la ville, en dresser l'inventaire.

Rechercher des types de cultures ou d'artisanats disparus, les installations récentes, etc.

Dresser le graphique des températures, directions du vent, pluviosité, moyennes mensuelles ou par saison, etc.

La directrice s'irriterait de notre impertinence. On n'a pas le droit de reproduire une feuille dérobée sur laquelle elle avait formulé spontanément quelques conseils à son adjointe. Si nous l'avions sollicitée, cette excellente éducatrice, d'une fructueuse compétence en histoire et géographie, nous aurait fourni la matière de riches leçons et de travaux remarquables. Mais c'est justement cette spontanéité qui nous intéresse ici. Que notre directrice soit capable de proposer des initiatives presque miraculeuses et des recettes utilisables, nous n'en doutons pas! Mais ce que nous voulons prouver ici c'est que « l'école hors de l'école », c'est plus qu'une méthode, c'est une habitude, un comportement caractéristique.

page 25



ROGER HAGNAUER

A propos des activités d'éveil

(Comptes rendus d'expériences)

Les sollicitations de l'actualité.

Il ne nous échappe pas que notre « mot d'ordre » : l'école hors de l'école ne sera pas adopté facilement - qu'on lui opposera de sérieuses contestations pédagogiques et pratiques. Nous n'y répondrons que par la relation de résultats obtenus, dont certains se passeront de commentaires. Mais il est des objections qui s'inspirent de la définition même des « disciplines d'éveil » par laquelle on les oppose à l'acquisition ou la consolidation didactiques de notions historiques, géographiques ou scientifiques. Le spécialiste peut transparaître sous le maître « éveilleur et guide ». « L'étude du milieu » peut dévier vers une spécialisation purement géographique. L'intervention de la toponymie oriente les « classes-promenades » vers les gouffres de l'érudition historique ou vers les hasards fantaisistes des jeux radiodiffusés ou télévisé...

C'est au contraire le refus de toute spécialisation qui détermine la tendance des cheminements hors de l'école. Si j'osais proposer une formule capable d'exprimer le but de toutes les initiations à l'école, je me contenterais peut-être de celle-ci : *la loi de la vie est le changement*. Ce qui impose de chercher dans l'actualité tout ce qui change sous nos yeux et surtout de démontrer concrètement aux enfants qu'ils peuvent et doivent participer à ce changement. L'école active ne traduit-elle pas cette primauté de l'action proclamée aussi bien par Goethe : « *Au commencement était l'action* » que par Karl Marx : « *Il ne s'agit plus de comprendre le monde mais de le transformer* »... et par Henri Bergson , « *Si nous pouvions nous*

page 26

dépouiller de tout orgueil, nous ne dirions peut-être pas Homo Sapiens, mais Homo Faber. »

Le milieu rural nous offre constamment l'image de la lutte de l'homme contre la nature. L'Egypte n'est pas un don du Nil. C'est aux Egyptiens que le Nil a porté l'eau et la terre pour qu'ils réalisent, par leur effort, une agriculture féconde.

Le milieu urbain offre constamment l'image de la lutte de l'homme d'aujourd'hui contre les institutions archaïques. Et toutes les disciplines scientifiques ou littéraires prennent place dans l'initiation ou la participation à toutes les transformations. Et l'Homme se présente à nous comme *un devenir* autant qu'*un souvenir*.

On ne redoute aucune spécialisation lorsqu'on obéit à cette tendance fondamentale. Et l'actualité peut « éveiller » les curiosités et les activités les plus rentables. En voici quelques exemples :

Le mot *grève* a aujourd'hui une résonance universelle. Chaque jour on l'entend à la radio ou on le lit dans le journal. Cependant nos élèves savent tous que ce mot désigne aussi une plage de sable et de gravier. L'un d'eux nous porte une carte postale représentant la grève où il s'amusa pendant les vacances. Une promenade sur la place de l'Hôtel de Ville, des gravures montrant son passé : la place de Grève, l'évocation des compagnons sans travail attendant, l'embauche sur cette place, faisant *la Grève*... et nous sentons comment le prestige parisien a imposé le mot « *grève* » à la place des vieux termes de *takehan* et de *tric*...

Mais l'actualité nous offre cette année une mutation beaucoup plus significative et qui - quoique parisienne à l'origine - intéresse certainement tous les Français: c'est le transfert à Rungis du

Marché d'intérêt national et la suppression des Halles de Paris.

Nous avons collaboré à la préparation de véritables « monographies » sur cette importante transformation, tant à la Maison de Sèvres que dans d'autres établissements. Quel pouvait en être le plan ?

1° Une classe-promenade aux Halles de Paris, avant leur clôture, avec enquêtes sur le fonctionnement des différents commerces, « interviews » de marchands, de clients, de mandataires (il fallait partir à une heure « indue »... 5 heures du matin - ce qui était évidemment relativement facile dans un internat.

2° Le plan actuel des Halles dressé par une équipe.

3° Des calculs sur les besoins, les tonnages, les prix, peut-être les profits et les salaires.

page 27

4° L'étude du plan et de la description du « quartier des Halles » tel qu'il est présenté dans la « *Description de Paris et de ses faubourgs* », planches gravées et imprimées en 1714 par Jean de la Caille (imprimeur de la police).

On y voit, selon la division de Paris constituée par un édit royal de 1702, le quartier enserré entre les quartiers de Saint-Denis au nord (de la rue Saint-Denis), de Saint-Eustache à l'ouest, de Saint-Jacques-de-la-Boucherie à l'est, de Sainte-Opportune au sud. Nous pouvons regrouper les quartiers de Saint-Eustache et des Halles.

Une comparaison avec le plan actuel montre l'importance des réalisations d'urbanisme dirigées par Haussmann.

Sous le réseau actuel des rues, nous pouvons découvrir en filigrane : les rues des Bons-Enfants - Neuve-des-Bons-Enfants...

touchant l'actuelle rue des Petits-Champs -, la rue du Bout-du-Monde entre nos rues actuelles de Montmartre et Montorgueil, les rues Coquillière, du Four, du Jour, Traînée, des Poulies, des Deux-Ecus, du Pélican, de Verdelet -, des Vieilles-Estuves, des Vieux-Augustins...

Et dans le quartier des Halles : les rues Au-Lard, Au-Fer, de la Chanverrierie, de la Chausseterie ou Petite-Friperie, de la Cordonnerie, de la Cossonnerie, de l'Echaudé, de la Fromagerie, de la Lingerie ou Gantine, Merderet ou Verderet, de la Tonnellerie, des Piliers-d'Étain, de la Poterie, des Prescheurs, de la Truanderie..., etc.

5° Une documentation éclairant l'évolution des Halles depuis leur fondation au XI^e siècle, sur le territoire des Champeaux, jusqu'à 1714.

6° L'utilisation d'extraits littéraires, particulièrement du *Ventre de Paris* d'Émile Zola.

Notons que ce plan fut établi avec la collaboration des élèves, et qu'aucune leçon magistrale ne développa l'un des chapitres de cette monographie; composée exclusivement par les recherches, la documentation orientée et les travaux des élèves~ Nous n'avons voulu que répondre aux questions posées, indiquer des références, procurer des documents.

Mais laissant le point de départ, nous nous sommes portés sur le point d'arrivée : *Rungis*.

Nous avons tiré de notre bibliothèque les six tomes d'une œuvre composée en 1838 : *Histoire physique, civile et morale des*

page 28

environs de Paris de J.-A. Dulaure, à peu près introuvable aujourd'hui. Voici ce qu'on y a recueilli sur Rungis :

... Village situé sur la rive droite et à peu de distance de la route de Fontainebleau, à une lieue un quart au sud de Villejuif et à deux lieues trois quarts au sud de Paris.

Le village de Rungis n'est connu que depuis 1124. Une charte de Sainte-Geneviève fait connaître que, cette année, le roi Louis IV donna à Etienne, doyen du chapitre de Paris, la voirie de Rungi villa ; et une bulle d'Alexandre III, de 1163, porte confirmation de tous les biens de l'église de Rungiacum. Ainsi, au XII^e siècle, Rungis était déjà un village.

Rungis devint surtout fameux lors de la construction de l'aqueduc d'Arcueil.

La partie méridionale de Paris manquait de fontaines, le ministre Sully ordonna, en 1609, que des tranchées seraient faites dans la plaine de Long-Bois, du côté de Rungis, afin d'y découvrir les eaux que les Romains avaient conduites au palais des Thermes. La mort d'Henri IV arrêta l'exécution de ce projet. Marie de Médicis, veuve de ce roi, voulant procurer des eaux au palais du Luxembourg et aux jardins qu'elle se proposait d'y construire, fit, dès l'an 1642, faire des recherches dans le même lieu. Jean Coing, maître maçon, fut chargé de l'entreprise, et l'architecte Jacques Desbrosses, de la direction et des dessins de l'aqueduc, dont la première pierre fut posée le 17 juillet 1613. Par cet aqueduc, dont une partie traverse le vallon d'Arcueil sur vingt-quatre arches, ouvrage digne des Romains, les eaux découvertes à Rungis arrivèrent au Luxembourg, et alimentèrent plusieurs fontaines de la partie méridionale de Paris.

Le cardinal de Richelieu avait à Rungis deux maisons de campagne, il fit cadeau de l'une des deux à l'un de ses protégés, le poète Guillaume Colletet.

Rungis n'offre rien de remarquable.

D'ouvrages plus récents, de prospections dans les archives de la ville, on a découvert des informations rectifiant ou complétant celles du vieux Dulaure.

Rungis est qualifié de dernière commune rurale de l'ancien département de la Seine. Quoiqu'elle se trouve à plus de trois lieues de Paris, elle fut annexée au département de la Seine, par l'Assemblée constituante en 1791. en compensation de l'annexion au départe-

page 29

ment de Seine-et-Oise des communes de Sèvres, Saint-Cloud et Meudon sur la route de Versailles.

Les deux vallées de la Seine et de la Bièvre sont séparées par un plateau où s'est creusée une cuvette recueillant les eaux de la région. Rungis est au centre de cette cuvette.

C'est là en effet que les Romains construisirent un aqueduc (la rue des Sources conserve deux constructions, témoignages des travaux du XVII^e siècle).

Le territoire de la commune jusqu'à la Révolution était partagé entre différentes communautés religieuses. L'abbaye de Sainte-Geneviève, suzeraine du lieu, y faisait régner une justice rigoureuse (une femme en 1302 fut enterrée vivante pour avoir volé quelques vêtements et bijoux).

D'autres fiefs appartenaient au chapitre Notre-Dame, à l'abbaye de Saint-Victor, à celle de Saint-Germain-des-Prés, aux dames de Saint-Cyr, à l'Hôtel-Dieu.

La paroisse, supprimée en 1801, fut rattachée à Fresnes. En 1709 on n'y comptait que 27 familles, 150 habitants en 1810, 184 en 1830, 264 en 1896, 550 en 1946, 690 en 1954.

Une promenade en car le long de la vallée de la Bièvre nous a fait découvrir une campagne que les cités tentaculaires n'encombrent pas encore. Et c'est presque au croisement de deux routes nationales et d'une route départementale que l'on a choisi l'emplacement du *Marché d'intérêt national*. Un service de publicité et de propagande fournit tous les moyens de visiter sur place toutes les installations édifiées à Rungis, et tous documents utiles. Notre monographie comprend donc trois chapitres supplémentaires :

7° Rungis et son histoire.

8° Le marché de Rungis, avant l'ouverture.

9° Le marché de Rungis en activité (comme pour la visite des Halles, le départ doit être donné de très bon matin) (1).

(1) Le 12 juin 1969 ces travaux exposés et commentés, au cours d'une séance d'information pédagogique. Les classes de 3^e et de 4^e ayant été divisées en équipes de travail, chacune avait la responsabilité d'un panneau affiché qui fut présenté par un représentant de l'équipe. On aboutissait ainsi, à un compte rendu synthétique, dans lequel nécessairement « l'objectivité » devait l'emporter sur les impressions « subjectives ». Un grand garçon de 3^e avait pris, au cours de toutes les visites et enquêtes, des photographies projetées en fin de séance, qu'il commenta avec sobriété et clarté. Il n'est pas inutile de préciser que les enquêtes sur place impliquaient de libres entretiens entre les élèves et les gens des Halles ou de Rungis.

page 30

L'actualité a motivé ainsi la découverte de deux « sources d'intérêt » alimentant de multiples dérivations (2). Mais bien avant de fixer notre attention sur Rungis, une promenade dans la vallée de la Bièvre provoqua d'édifiantes recherches. On s'étonna de trouver à Paris une rue de la Bièvre. On s'aperçut que cette rivière qui coule dans une des jolies vallées de l'Ile-de-France n'entre à Paris que pour se dissimuler sous le sol et finir dans le grand égout collecteur de la rive gauche. Par un curieux synchronisme, c'est en 1910 qu'elle devint souterraine, l'année d'une des plus fortes crues de la Seine.

L'étymologie nous informe que Bièvre vient d'un mot latin signifiant castor - ce qui incita à une étude zoologique sur ce rongeur charmant et nuisible (en marge on pouvait expliquer le titre : *les Castors* d'une coopérative de construction).

Hors Paris la vallée fut chantée par Ronsard. Jean-Jacques Rousseau -herborisait sur ses bords. Et c'est là que débuta l'union de Victor Hugo et de Juliette Drouet qui dura jusqu'en 1882, à la mort de la tendre et fidèle vieille dame. C'est là en 1837 que le poète conçut son chef-d'œuvre : *Tristesse d'Olympio*.

Mais depuis longtemps, la Bièvre n'entrait dans Paris que pour y être asservie et souillée par des industries parisiennes. Rabelais conta avec quelque truculence l'origine du « *ruisseau qui passe à Saint-Victor et dans lequel Gobelin teint l'écarlate* ».

Contournant de ses deux bras la Butte-aux-Cailles, la Bièvre formait des mares et étangs qui gelaient en hiver et les glaçons, conservés dans trois puits couverts de terre, justifient le nom du quartier : *la Glacière*.

Rabelais cite Gobelin. Il est normal qu'en suivant la Bièvre, nous nous arrêtons sur la *Manufacture nationale des Gobelins*, à réputation mondiale.

Mais avant la Renaissance, les peaussiers, mégissiers, corroyeurs avaient transformé la jolie rivière en fossé putride. Et cependant, sur ses sinuosités capricieuses, des écrivains et des artistes du XIX^e siècle laissaient errer leurs rêveries et se fixer leur inspiration.

(2) Bien entendu, nous n'avons fixé ici que le cadre des recherches et études qui aboutirent ensuite à des travaux spécialisés menés dans la Maison d'Enfants sous la direction du professeur de sciences, Mme Kervizic, et du professeur littéraire, Mme Lespine.

page 31

Découverte de l'enfant sous l'uniforme scolaire

Ainsi, c'est en sortant de l'école que nous avons repéré des sources d'intérêt et motivé les disciplines d'éveil. Mais cette évasion, ces escapades, cette *école buissonnière* (pour reprendre le

mot de Charles Vildrac) peuvent intervenir sans que l'on soit obligé à un déplacement physique.

Il suffit sous l'uniforme scolaire de retrouver l'enfant, le préadolescent, l'adolescent.

A chaque rentrée scolaire, dans chacune de mes classes, je distribuais un questionnaire portant sur l'état civil, le domicile, les parents, la famille, les ascendants - aussi sur la vocation, les faiblesses, les préférences, les livres lus, les films vus, les émissions entendues et vues, les aventures que l'on voudrait vivre, les voyages que l'on voudrait entreprendre.

J'ai constitué ainsi des dossiers où je retrouve aujourd'hui, pour chacun de mes anciens élèves, les réponses fournies en 6^e, en 5^e, en 4^e et en 3^e (lorsque j'ai pu suivre la scolarité pendant quatre ans. Pour la plupart, je dois me contenter des 5^e, 4^e et 3^e. Pour quelques-uns, redoublants, je possède deux questionnaires remplis au début de la 3^e).

J'en tirerai peut-être un jour quelques observations générales sur l'évolution de ces générations d'élèves, de 1948 à 1964. Déjà l'examen graphologique est suggestif l'un possède une graphie nettement formée qui ne varie guère de la 5^e à la 3^e. L'autre, au contraire, écrit comme un enfant en 6^e, comme un adolescent en

page 32

3^e et le redoublant a subi la déformation de l'étudiant qui prend des notes hâtivement.

Les préférences en littérature, sports, cinéma... précisent une évolution parfois discordante et chaotique. Les vocations aussi. Tel élève avait fixé nettement son avenir en 5^e - et en 3^e avoue son incertitude. Tel autre, qui semblait n'avoir pas compris la question en 5^e, avait délibérément choisi sa voie en 3^e. Et que dire des réticences, des pudiques réserves, de l'inquiétude diffuse du redoublant ou simplement de celui qui, victime d'échecs antérieurs, était au-dessus de la moyenne d'âge de la classe ?

Les doctes défenseurs des vieilles traditions, de la sélection rigoureuse, des discriminations formulées définitivement lorsque l'enfant atteint l'âge d'entrée en 6^e, seraient-ils troublés par cette documentation qu'aucun préalable n'a corrompue ? Ce n'est malheureusement pas certain.

Je voudrais énumérer ici les renseignements que l'on pouvait utiliser, les notations édifiantes et suggestives que je recueillais en dépouillant mes fiches. En les relisant aujourd'hui, je revois avec quelque émotion des visages d'autant plus inoubliables que j'ai pu déceler quelquefois les âmes qu'ils dissimulaient. Mais il faut me limiter.

On serait surpris des préférences formulées par ces enfants ou ces adolescents, dans le domaine artistique, dans le choix des romans ou des films préférés. On comprend facilement la complaisance avec laquelle ils citaient les exploits de leurs ascendants, pendant les guerres ou la Résistance. Mais certain se glorifiait d'un grand-père notoirement connu comme braconnier. Je passe sur des révélations, exprimées sèchement, à tragique résonance : père mort des suites de la guerre, oncle mort en déportation... et sur la douloureuse confidence de cet élève de 3^e, né à Londres d'une mère anglaise et d'un père français qui, ayant cité ses succès scolaires antérieurs, ajoute simplement: « Malheureusement, j'ai perdu mon père l'année dernière ».

Faut-il ajouter que cette expérience impose la plus grande discrétion ? J'étais seul à lire les fiches, et c'est au cours d'un « tête-à-tête » que je demandais des compléments ou éclaircissements. Bien entendu j'obtenais des réponses beaucoup plus sincères et étoffées d'élèves qui me connaissaient, dont j'avais déjà rencontré le père ou la mère, parfois au domicile familial. Je n'ai jamais accepté de parler de l'un de mes élèves dans le brouhaha d'une sortie ou d'un début de journée, debout entre deux portes, impatient

page 33

de me libérer. J'exigeais que le contact soit pris au cours d'un rendez-vous fixé d'un commun accord

- et, afin de respecter les horaires de travail des parents, je ne ménageais pas mon temps. Il m'est arrivé de bavarder jusqu'à l'heure du repas du soir avec des parents, devant le dossier de leur fils. Et je ne craignais pas de me déranger, lorsque l'élève était malade, même hospitalisé.

Ce n'est pas pour me vanter que je rappelle ces habitudes qui ne me sont pas personnelles. C'est simplement pour édifier nos cadets sur l'importance du facteur humain. Les élèves et les parents doivent connaître directement l'homme descendu de la chaire magistrale.

Il me serait possible de ramasser d'autres notations dont on pourrait tirer des prolongements intéressants. Mais tous mes questionnaires furent proposés à des collégiens dont, en général, la scolarité fut normale, qui subissaient, au moment de ces prises de contact, les troubles de la préadolescence, puis de la puberté. Aucun d'entre eux n'aurait pris place dans une classe de transition.

Pendant je fus, pendant une certaine période, obligé à un effort particulier d'adaptation, même de normalisation. Je me suis trouvé en effet dans les premières années d'après-guerre dans une position analogue à celle d'un maître de classe de transition. Les séquelles de la guerre bouleversaient encore la scolarité qui n'était pas redevenue tout à fait normale. Nous avons subi des retards exorbitants. L'échelle des âges allait de 12 à 16 ans. Notre inspecteur avait pris l'initiative heureuse, de confier à deux professeurs seulement les disciplines d'enseignement général. J'étais chargé de toutes les disciplines littéraires. Ce qui m'a permis de me livrer à quelques expériences déjà tentées dans des 6^eB nouvelles et m'a obligé à une individualisation de l'enseignement poussée aussi loin que possible.

Les fiches individuelles d'identité me furent d'autant plus utiles que je leur donnais le caractère d'une véritable biographie, pour tenter de situer chacun de mes élèves dans le temps et l'espace. D'abord sur les ascendants, en remontant aussi loin que possible. L'origine du père et de la mère était assez bien connue... pas toujours. Celle des grands-parents plus difficile à établir. Mais après quelques conversations, toujours confidentielles, j'avais obtenu un assez riche répertoire de métiers dont quelques-uns avaient disparu d'une génération à l'autre. J'ai découvert un grand-père encore vivant qui avait été cocher de fiacre. Le petit-fils avait obtenu facilement des souvenirs illustrés, de vieilles photos que nous avons

page 34

exposées, au milieu de beaucoup d'autres, sur notre panneau historique.

J'avais, pendant la guerre en 1940, revu des chevaux de trait. Et j'éprouvais quelque jouissance à évoquer, devant mes élèves, l'image du groupe sanitaire... hippomobile auquel j'étais affecté - et les performances que nous accomplissions, au cours de nos déplacements fréquents, pour hisser dans des wagons les fourgons, les chevaux... et parfois les conducteurs ayant conclu la « drôle de guerre » dans les caves de Champagne. Performances gratuites, car fort heureusement nous n'avons jamais utilisé notre équipement pour l'évacuation des blessés.

Avions-nous découvert une « source d'intérêt » ? « *La plus noble conquête de l'homme ?* » Que d'investigations historiques, géographiques, scientifiques, en partant du « Hue Cocotte ! » du « grand-père ». Nous avons introduit l'invention de l'étrier, ignoré en Europe jusqu'au X^e siècle ; celle, capitale, du collier d'attelage ; l'importance de la cavalerie, sous l'Antiquité, lors de l'invasion de l'Égypte par les Hyksos ; et dans les Temps modernes lorsque Pizarre et Cortez terrorisèrent les Indiens d'Amérique, avec les premiers chevaux importés au Nouveau Monde. Mais nous avons aussi évoqué les vieux omnibus, comparé les pur-sang de Maisons-Laffitte aux lourds perchons de labour, repéré les boucheries hippophagiques. J'ai raconté que, marmot sachant à peine parler, mené par mon père à l'Hippodrome de la place Clichy (aujourd'hui le Gaumont-Palace), j'avais vu Buffalo Bill et que, depuis plus de cinquante ans, l'image en persistait dans ma mémoire. Nous avons même accompli, tout près de l'établissement, une sorte de pèlerinage sur le lieu exact où le grand Pierre Curie fut écrasé par une voiture à chevaux. Nous n'avons pas oublié l'appel à la littérature, à la poésie, même à la musique (j'ai fait entendre le disque sur la « Chevauchée des Walkyries ») et à la légende: les chevaux mythologiques et fabuleux, par exemple la licorne. Et je passe sur les représentations picturales et sculpturales, des

peintures romantiques aux statues équestres classiques.

Est-ce là, cependant, un centre d'intérêt utilisable aujourd'hui ? Non, car nous ne sommes pas encore sortis de la période de recherches, de tâtonnements. Le cheval... c'est un sujet trop limité, beau-coup plus archaïque en 1969 qu'en 1947. Et il nous faut un motif d'études « plus dynamique », se rapportant à de vastes efforts humains, où dans des temps révolus le cheval prit sa place, mais n'en fut pas le facteur constant, conditionnant définitivement le

page 35

but à atteindre. L'homme a dressé le cheval pour tirer les chariots, les charrues et les carrosses, et ce fut peut-être, grâce au collier d'attelage, l'une des causes de la disparition de l'esclavage antique. Il l'a dressé aussi pour ses déplacements rapides. Ce qui a permis les « chevauchées » des « missi dominici » de Charlemagne et des commissaires départis du roi dans les provinces. Et l'on sait que la Constituante a fixé le chef-lieu de chaque département au point d'où l'on pouvait atteindre toutes les communes du département en une chevauchée de vingt-quatre heures au maximum. Mais le but, c'est de porter, de tirer, d'établir des relations. Nous ne pouvons nous limiter à un moyen, aujourd'hui presque abandonné. Nous avons porté simplement la « noble conquête de l'homme » sur le tableau de nos intérêts provisoires.

Nous n'épuisons pas trop rapidement tout ce que nos fiches pouvaient nous apporter. Sur la maison que l'on habite, ce que l'on peut en connaître, d'abord la date de sa construction. L'ameublement : ce que les parents ont reçu par héritage, ce qu'ils ont acquis depuis leur mariage. Dans un logement, la mère d'origine bretonne avait transformé en bibliothèque le devant du lit clos, dans lequel avaient dormi ses aïeux.

J'ai pu le photographier. Et nous nous sommes passionnés pour l'histoire de l'ameublement. Une visite au Musée de Cluny nous a permis de suivre l'évolution du huchier au bahut, au buffet, à la crédence, à l'armoire - de la table à tréteaux à la table de la Renaissance à pieds lourdement sculptés, à la table moderne à lignes rectilignes à angles droits, à la table pliante du camping. Avec parallèlement l'évolution des métiers du charpentier au menuisier, à l'ébéniste, au tourneur sur bois, au sculpteur sur bois. Et nous avons noté que la fabrication en série a brisé le quasi-monopole de notre vieux faubourg Saint-Antoine et fait disparaître l'art de ces compagnons qui, tel le Colas Breugnon de Romain Rolland, conféraient à chaque meuble une véritable originalité et tiraient de leur seule fantaisie la courbure des lignes et le dessin des ornements.

Cherchant des sujets à travers les fiches individuelles, nous respectons au début la multiplicité des éléments particuliers. Certains de mes élèves habitaient encore là où ils étaient nés. Ils étaient assez nombreux dans ce vieux quartier de Paris. Quelques années plus tard, le fameux mouvement centrifuge de la population parisienne provoquait l'abandon pour les HLM de la périphérie, de vieux logis trop « historiques » pour être confortables et hygiéniques. Mais déjà, certains avaient changé plusieurs fois de résidence. Nous

page 36

recevions d'ailleurs dans nos classes des Polonais, des Arabes, des Tchèques, des Italiens, des Grecs, des Vietnamiens, des Martiniquais. Certains ne connaissaient pas leur pays d'origine. Mais je les invitais à interroger leurs parents. D'autres avaient émigré, alors qu'ils étaient capables d'observations et de souvenirs. Et des familles avaient échoué à Paris, après de longues et douloureuses pérégrinations, en laissant quelques-uns de leurs membres aux étapes périlleuses. Images de pays lointains, visions d'histoire récente, drames et tragédies vécues, je retrouvais tout cela en feuilletant mes fiches individuelles, et avec quelques commentaires discrets, je fixais sur notre répertoire commun ces particularités exceptionnelles.

Cependant, il fallait clore cette période de recherche, généraliser peut-être, passer du concret à l'abstrait, en tirant de toutes ces vies individuelles des caractères communs.

Cela paraissait assez facile. Ils étaient tous des élèves et des pré-adolescents ou des adolescents.

Des élèves ? Pour nos enfants, c'est d'abord une obligation, rien de plus... le port d'un uniforme gênant. Quant aux étapes de la croissance, ils ne sont pas encore capables de les estimer, de les apprécier. Je préfère la généralisation plus directement saisissable. D'abord géographique : le quartier d'habitation. Puis historique : la date de naissance. C'est un événement historique, car pour chacun d'entre nous, c'est le commencement de sa propre histoire. Mais ici c'est surtout le synchronisme qui m'intéresse. Les élèves d'une classe de transition, que je visitais en septembre 1966, sont nés en 1952, en 1953, en 1954. J'ai pu les intéresser en rappelant les événements qui se sont produits au cours de ces années-là, qu'on aurait pu classer mois par mois. Des journaux, Le Monde particulièrement, publient à la fin de chaque année une rétrospective des événements politiques, économiques, sportifs, littéraires, artistiques, scientifiques de l'année écoulée. On peut se procurer ces éphémérides. Un élève de cette classe est né le 29 août 1953. J'ai bénéficié d'un petit succès en lui confiant que le jour de sa naissance je prolongeais malgré moi des vacances en Autriche, car une grève presque générale des chemins de fer et des PTT m'empêchait de regagner la France et de recevoir des nouvelles de chez moi. Je n'exagère pas. Cet enfant était flatté de savoir qu'il était né pendant une période extraordinaire. Et ses camarades l'enviaient presque. Après tout, Chateaubriand se rajeunissait bien d'un an pour proclamer qu'il était né la même année que Napoléon.

L'évolution du monde de 1952 à 1969, sans insister bien entendu

page 37

sur les événements politiques, peut prouver aux enfants qu'entre leur naissance et leur adolescence la face des choses a déjà bien changé. Mais ce qui compte, c'est l'effort humain, tel que nos élèves aient le désir d'y participer. Peut-on utiliser plus systématiquement l'étude du milieu pour orienter nos disciplines d'éveil ?

Là encore, la collaboration des élèves favorise des investigations dans l'espace. Mon programme d'initiation à la vie civique en 5^e comportant le département, j'avais demandé à mes élèves, pendant les vacances de Pâques, de procéder sur place à des recherches sur le département où ils se trouvaient, quelque chose d'analogue au « Geographic Survey » préconisé par John Dewey. J'ai recueilli des monographies assez riches sur certains départements français. A la rentrée des classes, après les grandes vacances, on peut obtenir des résultats encore plus édifiants.

Je me reproche cependant de ne pas avoir orienté par un questionnaire précis, les recherches de mes élèves. Dans un livre excellent de Delteil et Maréchal, paru en 1958 sous le titre : *Comment enseigner la géographie locale et régionale*, les auteurs relatent des expériences fructueuses et formulent les questions que l'on peut poser sur les faits naturels et surtout sur les faits humains

Sans doute pensent-ils surtout à des recherches dans le milieu propre de l'enfant. Là on peut observer sur place et discuter ensemble des résultats des observations. Au contraire, lorsqu'il s'agit de souvenirs même récents, le contrôle est plus difficile. Mais on peut ainsi exciter la curiosité et comparer ce que l'on a vu pendant les vacances avec ce qu'ont vu les camarades et ce que l'on voit chaque jour.

Nos auteurs distinguent les faits naturels des faits humains, jugent le milieu humain plus directement observable et immédiatement exploitable.

Ce qui permet d'ailleurs d'utiliser les grands thèmes decrolyens sur la satisfaction des besoins vitaux.

Par exemple le besoin de se nourrir et le besoin de se loger. Pour la satisfaction du premier, nous partirons de notre alimentation ordinaire, quotidienne et de sa provenance. D'abord la distinction fondamentale entre le produit indigène que l'on peut suivre de la production à la consommation, puis le produit exotique : les épices d'autrefois, les *Kolonialwaren* des Allemands...

Mais il importe de ne pas limiter nos disciplines d'éveil à des études purement géographiques.

De la production à la consommation on peut suivre l'effort

page 38

humain. Ainsi un élève enquêtant sur une boulangerie (dans la banlieue d'une ville située au centre d'une terre riche en blé), découvre un pétrin électrique et un four à mazout, le travail de deux ouvriers de 3 heures du matin à 13 heures, le nombre quotidien de fournées, le poids des pains et des flûtes, petits pains et croissants, la consommation mensuelle de 80 quintaux de farine livrés en camion par deux fois...

D'une enquête sur le travail d'un pêcheur du Croisic, je tire des renseignements précis sur les dimensions du bateau (4 à 5 m de large, 12 à 15 m de long), la consommation de gas-oil par le moteur Diesel, l'aménagement du bateau, l'équipement pour la pêche : filets tournants, treuil, même antenne de T.S.F. pour les communications avec le port et les autres bateaux... Ce sont là des occasions d'études scientifiques. Aussi des motivations de problèmes à résoudre : la répartition du produit de la pêche entre « le bateau », le capitaine et chacun des hommes. Je lis qu'en 1958, une vingtaine de sardinières ont pêché 1 800 tonnes de sardines de juin à octobre. Nous pouvons pénétrer ainsi dans le cycle d'une activité économique déjà complexe. Le tiers de la pêche va aux mareyeurs, les deux tiers aux usines de conserveries.

On peut aussi tenter quelques comparaisons de caractère social. La situation du pêcheur, celle du mareyeur, celle de l'ouvrière de conserverie. .

Ce serait une excellente leçon d'initiation sociale. Quels sont les jeunes Parisiens qui peuvent apprécier le travail d'un pêcheur breton et qui réalisent la modestie et la précarité de ses gains ?

Notre civilisation est devenue de plus en plus complexe. Nous avons l'impression, dans nos villes surtout, d'être les jouets d'une agitation constante, cependant que notre tâche professionnelle se spécialise chaque jour plus rigoureusement. Nous sommes sollicités, attirés, par une infinité de besoins nouveaux, de désirs, de curiosités. Dans les pays industriels, la nourriture occupe une place de plus en plus réduite dans nos préoccupations. Harpagon pourrait se réjouir : personne ne vit pour manger, et on ne sent même plus le besoin de manger pour vivre, pas plus que la nécessité de respirer. Harpagon serait-il heureux de constater qu'en pourcentage, la dépense pour la nourriture n'a pas cessé de diminuer dans un budget familial ? Non, car si cette dépense a diminué en valeur relative, c'est que toutes les autres ont augmenté et presque toutes les autres lui paraîtraient superflues. De plus, en valeur absolue, la dépense pour la nourriture n'a pas cessé d'augmenter. Ce n'est

page 39

pas une augmentation quantitative, en poids on mange moins qu'il y a cinquante ans, c'est une élévation qualitative.

C'est là une évolution d'une importance essentielle, dont on peut faire saisir le sens et la portée par nos jeunes élèves. Peut-on dire qu'on l'ait tenté ? On reste trop fidèle aux règles purement scolaires.

Non loin de leur école de village, les préadolescents verront peut-être une ferme dont les occupants consomment ce qu'ils produisent. Dans les classes urbaines, surtout dans les écoles de filles, pendant les leçons de sciences ou d'enseignement ménager, l'origine de notre alimentation est vaguement indiquée soit lors d'une leçon sur un animal ou un végétal, soit dans les leçons d'hygiène alimentaire. C'est toujours étroitement scolaire.

On me répondra que si l'on peut critiquer le plan, l'ordre, la structure des leçons, l'essentiel, c'est l'acquisition de connaissances pratiques. C'est à quoi tendent ces leçons d'enseignement ménager, d'hygiène alimentaire, d'application des données scientifiques. Pourquoi les critiquer ?

Je ne conteste pas les bonnes intentions de ceux qui croient lier ainsi l'école et la vie quotidienne. C'est très bien de faire connaître les produits de la ferme. D'ajouter à la leçon sur la betterave un paragraphe consacré au sucre que l'on en tire, de faire observer une pincée de sel posée sur une table scolaire, ou de conclure un exposé magistral sur le chlore, par la promotion verbale du sel de

cuisine en chlorure de sodium, même d'apprendre à cuisiner un ragoût de mouton.

Seulement ce n'est pas de la classe, des pupitres scolaires, du tableau noir, du livre de sciences, même du laboratoire qu'il faut partir, c'est du réchaud et du buffet de cuisine, du Frigidaire et de la casserole, du plat posé sur la table de la salle à manger. De là nous dirigeons nos pas vers le marché ou les boutiques, puis vers les champs, les prés, les abattoirs, les raffineries, les distilleries, les fabriques de produits alimentaires, les usines de conserverie.

Aux élèves des écoles urbaines, le besoin de manger est satisfait par la « cuisine toute faite ». L'effort humain, pour l'enfant, semble réduit au minimum. On peut juger moralement plus édifiant d'observer la ferme où l'on consomme ce que l'on produit.

Mais cette morale imposerait logiquement un retour en arrière de plus d'un demi-siècle. Le paysan pense plus aujourd'hui à exporter son blé qu'à fabriquer son pain. Et lorsqu'il boit du café ou mange une orange, il ouvre sa maison aux produits exotiques.

page 40

La composition d'un repas à la campagne scandaliserait les grand-mères des villageois d'aujourd'hui. Et il faudrait des mois pour énumérer et décrire toutes les activités humaines qui ont abouti aux produits utilisés par la cuisinière de nos villes.

Le besoin de manger n'est plus senti profondément, car on peut le satisfaire immédiatement, avec un effort minimum. Faut-il en conclure qu'il ne peut servir de centre d'intérêt pour nos disciplines d'éveil ?

Il semble en effet que la civilisation la plus avancée n'est pas caractérisée par le moyen de se nourrir, comme ce fut le cas dans les temps préhistoriques lorsqu'on est passé *de l'époque de la cueillette, puis de la chasse et de la pêche, au nomadisme et à l'agriculture* ? C'est autour de cette idée : nous mangeons à notre faim, qu'on peut éveiller l'attention des élèves sur les moyens de production, de fabrication, de circulation, de préparation de notre alimentation. De là on entreprend des découvertes dans l'espace, pour comparer notre aisance relative aux carences alimentaires et aux disettes et famines des pays sous-développés. Puis des découvertes dans le temps, quant à l'enrichissement progressif, qualitatif plus que quantitatif de notre alimentation. On mange aujourd'hui en France de moins en moins de pain, de plus en plus de légumes, de viandes, de laitages et de fruits. Une initiation en somme aux problèmes les plus redoutables de notre temps, que ce soit la transformation de l'agriculture par l'industrie, ou la nécessité urgente de nourrir ceux qui ont faim et surtout de leur donner les moyens de s'industrialiser pour bénéficier d'échanges fructueux avec les peuples économiquement avancés.

Avons-nous appliqué les disciplines d'éveil, en prenant comme centres d'intérêt la satisfaction des grands besoins humains ? Nous reviendrons sur cette méthode.

Mais il ne suffit pas d'avoir éclairé cette recherche préalable qui précède l'application plus rigoureuse de notre programme. Il nous faut encore illustrer, par des exemples précis, le passage de la période de tâtonnements à celle de l'action nettement orientée. Nous pourrions sans doute chercher d'autres éléments dans la satisfaction des autres grands besoins humains : celui de se loger par exemple. Nous pourrions aussi utiliser d'autres moyens de prospection, ceux par exemple fournis par les techniques modernes: le cinéma, la radio, la télévision, sans oublier la causerie de vulgarisation et la documentation sur place.

Et pour tirer d'une formulation de l'intérêt toute la valeur pra-

page 41

tique, des sujets, si larges soient-ils, ne nous conviendront que s'ils provoquent l'attention, la curiosité de nos élèves. Qu'il y ait le maximum de spontanéité dans les recherches, l'éveil des tendances, c'est ce que nous avons voulu. Lorsque le choix est fixé, les démarches de la classe, de toutes les équipes, de tous les élèves se dirigeront exclusivement vers l'œuvre à accomplir et le but

à atteindre (1)

(1) Cette concentration après la dispersion dans la recherche exploratrice conditionne sans doute l'efficacité. On ne peut exclure évidemment la possibilité d'escapades, d'accidents, d'interruptions dans le développement du plan fixé. Mais il nous paraît édifiant d'insister sur la nécessité d'accomplir ce que l'on a projeté. Il n'est pas de discipline plus salutaire. Le thème d'intérêt choisi n'est d'ailleurs jamais épuisé en fin d'année. Il est bon que des questions restent posées.

Nous avons proposé quelques observations et études sur celui du « besoin de se nourrir ». On trouvera, page 77, en complément, un essai de construction plus systématique autour de ce centre d'intérêt.

page 42

L'éveil et la pratique. Les centres d'intérêt

Tout ce que nous avons présenté jusqu'ici peut paraître confus. C'est parce que nous avons laissé émerger des souvenirs personnels, sans ordre théorique ou chronologique. C'est un... réveil, sans discipline. Et si nous n'avons pas dirigé cette « résurgence » spontanée, c'est qu'elle est commandée par la mesure de l'efficacité. Ce qui reste le plus vivant dans ma mémoire, c'est naturellement ce qui a enrichi mon propre effort pédagogique.

Tout ce que j'ai dit, je l'ai vécu, entrepris, recueilli, rassemblé... Et si je m'arrête, c'est simplement pour ne pas alourdir mon exposé.

J'ai pratiqué exactement ce que je conseillais à mes élèves, lors de la préparation d'une composition française ou d'une dissertation - et que j'intitulais la recherche préalable. Avant d'exprimer nos idées par des mots sélectionnés, des phrases construites, des paragraphes équilibrés se succédant selon une progression rigoureuse, il faut aligner, comme ils viennent : les idées, les images, les souvenirs, appelés ou suggérés par les mots du texte.

Ici, cette recherche préalable collective peut s'étendre sur plusieurs semaines, sans s'inquiéter de la perte de temps, car elle est foncièrement éducative et respecte l'individualisation de la classe, non seulement par la multiplicité des sources d'intérêt découvertes, mais aussi par l'acceptation des discordances dans les rythmes d'éveil. C'est aussi la période de choix et d'apprentissage des techniques d'activités dirigées.

Cependant, si l'on veut conclure cette « mise en train » par

page 43

une orientation générale de toutes les équipes. Il n'est pas inutile de se poser deux questions qui éclairent la pratique des disciplines d'éveil.

1° *Que veut-on « éveiller » exactement ?*

2° *Est-ce l'éveil qui provoquera la pratique des disciplines, ou bien cette pratique éveillera-t-elle ce que l'on veut éveiller ?*

La réponse à la première question impliquera peut-être la réponse à la seconde. Ce que l'on veut éveiller, c'est l'intérêt des élèves.

Faut-il donc s'en tenir à la méthode des « centres d'intérêts » aujourd'hui généralisée ?

Je voudrais m'abstenir de toute critique d'une méthode appliquée par de nombreux collègues. Je préciserai simplement que le centre d'intérêt auquel nous pensons n'a que le titre de commun avec celui qui a permis aux auteurs de manuels une répartition régulière d'exercices autour de thèmes invariables. D'abord parce que nous ne pouvons nous soumettre à la règle ordinaire du centre d'intérêt hebdomadaire, absolument contraire à l'esprit même des disciplines d'éveil. Si l'intérêt

s'est éveillé en fin de semaine, il est illogique de passer à un autre thème la semaine suivante. Et s'il ne s'éveille pas, il faut changer le thème.

Ensuite, ce programme invariable, fixé une fois pour toutes, ruine tout ce que l'on peut attendre d'un choix spontané ou délibéré.

On néglige même l'influence des facteurs locaux. On impose aux jeunes Parisiens de s'intéresser à la chasse en septembre, aux enfants du Nord de s'intéresser aux vendanges; aux gars d'Auvergne à la pêche maritime; de tous ces préadolescents qui ont suivi avec passion à la télévision le match de football Marseille-Bordeaux, on exige que pendant une semaine ils s'occupent de pelote basque, parce qu'on a voulu placer le texte de Pierre Loti, tiré de *Ramuntcho*...

Sans doute est-il bon qu'ils s'évadent parfois de leur milieu. Mais il faut qu'ils découvrent eux-mêmes de nouveaux horizons. Ayant décidé avec eux que nous allions consacrer nos études à notre alimentation, nous pouvons, en partant d'une vulgaire boîte de conserves achetée chez l'épicier, découvrir l'industrie de la conserverie à Douarnenez ou à Bénodet, et suivre en régressant la « matière première » jusqu'aux filets des pêcheurs de sardines et de thons. En passant nous retrouverons peut-être le chemin de « la marée »

page 44

par notre faubourg Poissonnière d'aujourd'hui, dont le retard à la table royale de Chantilly causa la mort de Vatel. D'une boîte de sardines ou de thon, à la marquise de Sévigné, n'est-ce pas une pittoresque évasion dans le temps ?

Partirons-nous du jeu de paume d'autrefois, ou du « ballon rond » d'aujourd'hui pour aboutir à la pelote basque et au base-ball américain ? Rien n'est impossible en ce domaine.

Notre ambition n'est limitée ni dans le temps, ni dans l'espace. A la condition qu'elle soit motivée au départ par ce que nous avons éprouvé, et non par un thème imposé artificiellement.

Au reste, le centre d'intérêt classique ne s'applique ordinairement qu'à l'enseignement du français, ce qui est évidemment incompatible avec notre définition des disciplines d'éveil.

Nous voulons d'ailleurs non motiver de simples exercices scolaires, mais provoquer l'activité de nos élèves. Rien de foncièrement nouveau en cette exigence. Pour justifier l'introduction des « activités dirigées » dans les classes, le ministre de 1938 disait excellemment :

Promenade orientée vers l'observation géographique, visite d'un monument historique, d'un chantier, d'une usine, jardinage, séance de projections, toutes ces activités étaient loin de constituer des nouveautés - ce qui était nouveau, c'était l'esprit ! Favoriser dans une atmosphère de liberté réglée l'éclosion et le développement des initiatives de l'élève isolé ou du groupe d'élèves.

L'expression *centre d'intérêt* est-elle discréditée, par sa vulgarisation même ? Il nous suffit de rappeler ici les définitions de l'intérêt formulées par deux grands pédagogues : le docteur belge Decroly et le philosophe américain John Dewey qui, l'un et l'autre, ont expérimenté pratiquement leurs théories, le premier à Uccle, près de Bruxelles, le second dans l'école élémentaire expérimentale annexée à l'Université de Chicago où il occupait la chaire de philosophie~

Celui-ci, à la fin du siècle dernier (cf. *Les Ecoles de demain*, traduit par R Duthil), affirmait déjà que

l'éducation consiste non à inculquer du dehors les connaissances de l'adulte, mais à satisfaire aux besoins actuels de l'enfant, c'est-à-dire qu'elle est un processus naturel de développement - qu'elle est non réception, mais action, qu'elle se base sur la liberté créatrice de

page 45

l'enfant en s'attachant à des problèmes réels empruntés à la vie et dont la résolution exige la coopération des élèves.

Decroly (cf. *Vers l'école rénovée*, paru en 1921) critique les programmes actuels :

décousus, n'offrant que des branches multiples et disparates. Ces matières sont utiles sans doute, mais il faut créer un lien commun entre elles, les faire converger vers un même centre ou les en faire diverger. Ce centre, c'est l'enfant avec ses aspirations et les problèmes que lui pose la découverte progressive de lui-même et du milieu dans lequel il vit, dont il dépend et sur lequel il doit agir. Ces problèmes, qui se posent d'ailleurs également à l'humanité, sont au nombre de quatre : besoin de se nourrir, besoin de lutter contre les intempéries, besoin de se défendre contre les ennemis et les dangers, besoin, d'agir solidairement pour travailler, pour se recréer, pour s'associer.

Ces problèmes suffisent à constituer un programme d'idées associées. La méthode des centres d'intérêt, conçue pour l'appliquer, consiste à suivre dans l'étude de chaque question l'ordre des trois grandes fonctions psychologiques: *observation, association, expression*.

L'intérêt, tel que John Dewey le définit, ne peut être confondu avec un sentiment inerte et statique à l'égard d'un objet. Il est à la fois *objectif*, car il s'attache à un objet, mais en même temps *subjectif*, parce que notre personnalité attribue une certaine valeur à tel objet. Il implique donc un contenu intellectuel et une activité propre. Il est dynamique.

Il doit provoquer l'émotion et en même temps fixer un idéal, un but à atteindre. L'idéal ne se formant pas dans le vide, consiste ici en la projection de nos *moyens d'action* sur l'*objet* pour atteindre un *but*. L'enfant, qui regarde un match de football peut éprouver un grand plaisir, une vive émotion se traduisant par des gesticulations et des cris. Qu'en restera-t-il après le spectacle ? L'adolescent qui participe à une équipe de football est tout à la fois soulevé par l'émotion et tendu vers un idéal, vers un but (c'est bien le cas de le dire). La partie terminée, la victoire ou la défaite de l'équipe n'est qu'une suspension d'activité : les vaincus veulent leur revanche, les vainqueurs veulent de nouvelles victoires sur des équipes de plus en plus redoutables. C'est ainsi qu'il faut concevoir l'intérêt.

page 46

Ce qu'il faut éveiller, c'est l'intérêt dans le sens que lui ont donné Decroly et Dewey.

Ce n'est là qu'une idée générale que nous éclairerons aussi par des expériences vécues. N'oublions pas la seconde question : est-ce l'éveil qui déterminera la pratique des disciplines, ou est-ce cette pratique qui provoquera l'éveil de l'intérêt ?

Nous y avons répondu par notre définition de l'intérêt. Reprenons notre image précédente. L'enfant qui a assisté à un match de football éprouve le désir de jouer, puis intégré dans l'équipe la volonté de vaincre. Le plaisir *passif* a fait naître une impulsion. Si on la satisfait, l'intérêt se développe, se prolonge par la pratique. Le *plaisir d'agir* succède au plaisir passif.

Ce sont là des observations familières à tous les éducateurs. Il y a loin sans doute de cet engagement sportif à la satisfaction des grands besoins humains.

Mais la formation de la « bande », le développement de l'esprit d'équipe ne sont pas les seuls caractères spécifiques de la préadolescence, le temps du début de l'orientation ou de la transition. C'est aussi l'âge où l'on commence à se croire une grande personne, à vouloir être jugé comme une grande personne. C'est l'âge où l'on veut partager la responsabilité des adultes qui luttent pour satisfaire les besoins de tous. C'est l'âge où, si l'on monte sur un bateau de pêche, ce n'est pas seulement pour le plaisir d'une promenade en mer ou sur un lac, c'est pour gagner son plaisir en aidant le pêcheur dans ses manœuvres et opérations. C'est l'âge où l'on préfère à la chambre soigneusement aménagée par la maman, la cabane que l'on a construite avec ses copains.

On voit qu'il n'est guère facile de préciser la succession des opérations. Dès que l'on a décelé des sources d'intérêt, il importe d'entreprendre les démarches, d'engager les activités par lesquelles

l'inté-rêt se manifestera.

Les thèses decrolyennes déterminent sans doute une orientation générale. Les expériences accomplies à la *Maison d'enfants de Sèvres* nous offrent l'illustration vivante de cette idée générale. Mais ce qu'elles nous découvrent : c'est *le domaine du possible, non le parc royal des perfections, à copier et à imiter.*

L'esprit « decrolyen » serait trahi par un système decrolyen rigoureux et invariable.

Le monde dans lequel grandit l'enfance d'aujourd'hui a quelque peu évolué depuis que le docteur belge réalisait ses premières entreprises. D'autre part, le processus decrolyen appliqué dans la Maison

page 47

d'enfants suppose un centre d'intérêt annuel unique pour toutes les classes, depuis le jardin d'enfants jusqu'à la 3^e moderne et la 3^e industrielle. L'internat favorise les opérations. Au cours de sa scolarité, dans les classes, pendant ses loisirs, aux stades successifs de la croissance, l'enfant prend contact avec tous les aspects des efforts humains tendant à la satisfaction de tous les besoins vitaux.

Une telle amplitude ne peut être atteinte - et c'est dommage - dans des classes de transition, aménagées dans les établissements ordinaires. Ou alors, il faudrait bouleverser tout le système scolaire actuel. On peut l'espérer ou le craindre. On ne peut le supposer accompli aujourd'hui.

page 48

Le choix du centre d'intérêt

Au nom de toute son équipe, Yvonne Hagnauer, directrice de la Maison d'enfants, expliquait ainsi la naissance du centre d'intérêt :

Pour qu'il réponde aux besoins de connaissance et de culture des enfants, il ne saurait être déterminé à l'avance. Dans les classes, les maîtresses procèdent à des sondages, recueillent des opinions. Les adultes eux-mêmes s'interrogent... l'actualité imprime sa marque... Dans quel sens vont les efforts des hommes ? Quels sont les problèmes les plus angoissants... quels sont les remèdes à envisager ? Mais les adultes. ont-ils le droit d'imposer aux jeunes des préoccupations d'adultes, de les angoisser, de détruire en eux la confiance en la vie, source de quiétude et d'équilibre ? Autant de problèmes qu'il faut se poser avant d'entrer dans « la grande aventure », exploitation d'un thème qui n'a rien de codifié au départ, et qui nous entraîne parfois bien loin des buts proposés tant les découvertes sont inattendues, les concours apportés enrichissants par leur originalité, par leur ampleur.

Très souvent un thème surgit du précédent, le complète, l'enrichit. Mais la période de découverte, de gestation dure parfois pendant les deux premiers mois de l'année scolaire, sans qu'on puisse se déterminer à orienter dans un seul sens les recherches, et puis c'est un incident, un travail libre, un compte rendu de film qui déterminent le départ, sans qu'on puisse, pour cela, fixer les directions principales vers lesquelles on se dirigera.

C'est ainsi qu'est né au début de l'année 1965, *dans toutes les*

page 49

classes primaires, du C.E.G. au C.E.T., aux classes de transition et terminale, le Centre d'intérêt sur la peine des hommes .

Quelles furent les raisons de ce choix ?

On avait établi la liste des films destinés à enrichir les « leçons ».

En 1965, on projeta deux films sur l'Amérique du Sud : *Kantatiskiwa* (le jour se lève) - du programme andin de l'O.N.U. d'aide aux paysans péruviens - puis *Valparaiso...* avec ses deux villes: celle de la colline et celle de la mer reliées l'une à l'autre par un escalier de cent vingt et une marches qu'on descendra de la cité du haut - celle de la misère et de la pauvreté - pour aller chercher un gobelet d'eau dans la ville du bas : riche et commerçante.

Des conférenciers amis de la Maison - et collaborateurs bénévoles - promènèrent les enfants du pays des Pygmées au Sahara puis en Egypte.

Sous les yeux des enfants on finissait la même année la Nationale 10 qui « *bouleversait jusqu'au cœur la vieille ville de Sèvres* ».

Impressionnés par l'évocation des pistes d'Afrique et par l'observation d'un gigantesque effort d'urbanisme et de voirie, les élèves de 6^e et de la classe terminale primaire choisirent comme thème: *la peine des hommes sur pistes et routes*.

L'Amérique était au programme géographique de la 5^e. Le film péruvien fixa l'attention des enfants sur l'Amérique latine qu'ils allèrent étudier au Musée de l'Homme, où ils se passionnèrent pour la civilisation aztèque, aux métiers variés : carriers, orfèvres, joailliers, lapidaires, plumassiers - et, dans l'atelier de céramique, ils utilisèrent les croquis pris sur place pour modeler et cuire des vases d'étranges formes.

Les élèves de 4^e et de 3^e, troublés par les visions des cent vingt et une marches du calvaire des misérables de Valparaiso, mendiant l'eau aux riches de la base, ranimèrent le souvenir d'un jeu drama-tique présenté à la fin de la précédente année scolaire, inspiré par d'admirables pages de Saint-Exupéry qui aboutissent à l'exaltation de l'Arabe offrant de l'eau à l'aviateur et à son compagnon :

Tu m'apparais baigné de noblesse et de bienveillance, grand seigneur qui as le pouvoir de donner à boire... Tous mes amis, tous mes ennemis en toi marchent vers moi... Je n'ai plus un seul ennemi au monde !

Le thème choisi s'imposait alors : *la peine de l'homme à la recherche de l'eau*.

Autour du centre d'intérêt choisi

Mais bientôt, tout naturellement, le thème s'élargit. L'intérêt évolua. *La correspondance interscolaire* (1), instituée dans plusieurs classes de la Maison, avait mis ces adolescents en relations avec une école de Rotterdam.

Ce n'est plus *la tragédie de la soif*, là où un rigoureux destin accable les hommes, que l'on dégageait du courrier de nos jeunes amis hollandais. C'est la lutte dramatique contre l'eau, qu'il faut vaincre, qui ne sera jamais définitivement vaincue. Le thème initial prit une autre orientation. Et ce processus se traduisit par la progression de l'eau nécessaire à la vie, à l'eau nocive, puis à l'eau source d'énergie, enfin à l'eau redoutable et salutaire, à laquelle il faut constamment arracher la terre, dans une lutte séculaire dont sont nés un petit Etat et un grand peuple. Et les activités de toute une année aboutirent à un *voyage en Hollande* organisé avec le concours de l'école « affiliée » de Rotterdam.

Saint-Exupéry sortait de ses épreuves tragiques, par cette enthousiaste adjuration : « *Eau, tu n'es pas nécessaire à la vie, tu es la vie même.* »

Dans une première étape, après avoir entendu trois amis : le

(1) Cette correspondance interscolaire a provoqué - au moins avec les écoles situées en France - des rapports directs entre les enfants des écoles associées. De Laon, d'une ville de Gironde, les enfants sont venus rendre visite à leurs camarades de Sèvres. Ceux-ci leur ont rendu leur politesse. Cette nouvelle expérience s'est révélée singulièrement riche. Le climat affectif ainsi créé a favorisé des études et acquisitions et naturellement élargi... « l'humanité » des enfants de la Maison. Il y eut même contact

entre les petits de la Maison et les petits handicapés de Garches.

page 51

voyageur Louis Chabot parler de son *retour en Egypte* - Michel Laxenaire (qui fut animateur des « Volontaires du Progrès »), parler d'une randonnée en 2 CV à *travers le Sahara* - M. Le Touzey, maître des Eaux et Forêts, parler des pistes en forêt du *Cameroun* et de la découverte du *pays des Pygmées* - on revint vers nos eaux familières.

Au cours d'une seconde étape, on se dirigea vers les bassins filtrants de Saint-Maur, on prit sur place des croquis de toutes les fontaines historiques parisiennes. On étudia les travaux d'adduction d'eau en Seine-et-Oise - et l'on approfondit quelque peu le problème de l'irrigation dans les pays sous-développés.

La troisième étape fut consacrée à *l'eau : agent de contamination*. On enquêta auprès de médecins. On se préoccupa de la collecte des eaux usées : les égouts de Paris, les champs d'épandage d'Achères. On visita une station d'épuration.

La quatrième étape chercha *l'eau : source d'énergie - l'eau: moyen de communication*. Et naturellement on s'intéressa aux ressources des rivières, des fleuves, des lacs, surtout de la mer.

A toutes ces découvertes et activités participèrent les autres classes de la Maison. Mais les grands (ai-je dit que la Maison est mixte, que filles et garçons cohabitent du Jardin d'enfants à la 3^e, avec la seule exception des classes techniques réservées à l'apprentissage de métiers féminins) bénéficièrent d'un privilège, celui d'un voyage en Hollande qui dura une semaine... avec escale dans une Auberge de Jeunesse bruxelloise. Ce n'est pas cependant un monopole. Des expéditions de plusieurs jours ont été accomplies par la 6^e, la classe primaire terminale, la 5^e et les classes techniques. Il est difficile d'imposer de telles fatigues aux enfants de la maternelle et des classes élémentaires. Le car de la Maison les transporte souvent dans Paris, la banlieue et la grande banlieue, pour des classes-promenades d'une journée entière.

A titre documentaire, je voudrais citer un extrait du bulletin de la *Société des Amis* de décembre 1965. Spontanément, des garçons de 3^e (qui, notons-le sans insister, furent, quelques jours après le retour de Hollande, reçus au B.E.P.C. avec des totaux assez élevés) entreprirent de réaliser une maquette de 2,50 m sur 2,20 m reproduisant, avec une exactitude minutieuse, la grande digue du Zuiderzée.

Voici comment l'un d'eux, Daniel, expliqua leur réalisation :

D'où l'idée de réaliser une maquette nous est-elle venue ? Eh bien,

page 52

c'est pendant la visite du Musée de la Mer, à Enhuizen, que nous en eûmes l'idée. Il y a là une maquette de la Hollande, elle n'a rien de commun avec la nôtre. Principalement dans ses dimensions qui sont celles d'une grande pièce, et dans sa réalisation. C'est ainsi qu'on pouvait circuler sur les polders et le lac d'Yssel, les maisons étaient reproduites dans le détail, ainsi que les animaux et le relief.

Quant à la réalisation de notre maquette, elle fut simple dans son principe. En guise de support, nous utilisâmes une grande planche de contreplaqué. Nous découpâmes la forme des terres émergées dans une autre plaque de contreplaqué que nous surélevâmes au moyen de cales de bois. L'eau de la mer du Nord et l'eau du lac d'Yssel furent représentées par du lino de deux bleus différents. Les polders en construction et les polders terminés furent découpés dans du lino vert de teintes également différentes. Pour la répartition des tâches, ce fut simple, chacun aidait à tout...

La réalisation de cette maquette avait deux buts : le premier de nous faire mieux comprendre la géographie particulière de la Hollande. Le second était de rendre plus attrayante et plus

intéressante la représentation de notre périple aux Pays-Bas.

Cette année-là : 1965, première année de ma retraite de professeur, je débutais dans mes fonctions de conseiller pédagogique, dans la circonscription à laquelle notre Maison était rattachée.

Je cumulais depuis longtemps les fonctions de père adoptif de tous nos enfants, et de collaborateur « bénévole » des enseignants et des éducatrices. Mais plus libre, cette année-là, c'est avec enthousiasme que je suivis le développement du thème initial. Et surtout les vagabondages le long des eaux parisiennes flattaient mes propres manies.

Je n'avais pas grand-chose à apporter aux professeurs de 3^e et 4^e et à la directrice. Mais je m'instruisis et m'enrichis en suivant quelque fois le convoi, en regardant les dessins et les travaux, en écoutant nos enfants.

Dans un article paru dans le bulletin de juin 1965, j'ai résumé les découvertes des équipes sur : le berceau de Paris, le travail de la Seine et de la Marne (on sait que celle-ci rejoignait le fleuve, avant la préhistoire, fort loin du confluent actuel, probablement à l'ouest de Saint-Denis et que ses alluvions ont formé la plaine de Saint-Denis), les îles, ponts, affluents parisiens, la Bièvre, les pierres et eaux souterraines, l'eau qu'on peut boire.

Je citerai simplement ma conclusion, intitulée *Du statisticien au*

page 53

poète , résumant les profits de ces promenades le long des eaux parisiennes :

Faut-il illustrer cette longue histoire par quelques précisions chiffrées ? A l'aube du XIX^e siècle, chaque Parisien ne disposait que d'un litre d'eau par jour, pour satisfaire tous ses besoins aquatiques.

Je trouve dans une chronique de 1862 une justification de la dérivation des eaux de la Dhuis. Les calculs prouvent les progrès accomplis en soixante ans :

Les besoins par habitant et par jour sont ainsi établis:

Besoins particuliers et industriels : 75 litres.

Arrosage des rues, incendies, imprévus : 75 litres.

Fontaines, eaux jaillissantes : 20 litres.

Au total. 170 litres.

Il y avait à cette époque, 1 700 000 habitants. Ce qui donne une évaluation approximative par jour de 128 000 m³ d'eaux potables + 162000 m³ d'eau des services publics, donc au total : 290 000 m³.

Or, la ville disposait de :

100 000 m³ par le canal de l'Ourcq ;

500 m³ par les sources de Belleville et du Pré-Saint-Gervais ;

1 600 m³ par l'aqueduc d'Arcueil ;

7 500 m³ par les puits artésiens de Grenelle et de Passy ;

43 400 m³ par prise d'eau de Seine par les pompes à feu

Au total : 153 000 m³.

Il fallait donc se procurer :

$$290\ 000\ m^3 - 153\ 000\ m^3 = 137\ 000\ m^3,$$

Les trois aqueducs de la Dhuis, de la Vanne et de la Somme-sonde, à leur achèvement quinze années plus tard fourniront au total 170 000 m³.

Que dirait aujourd'hui notre chroniqueur ? La population parisienne a presque doublé. Et le volume d'eau mis en moyenne chaque jour à la disposition de chaque habitant atteint 453 litres.

Il en est de l'approvisionnement comme du logement et de la circulation. C'est un problème dont la solution intervient toujours lorsque les données en ont été fortement majorées.

Presque toutes ces notions sont devenues familières aux enfants de notre maison.

Des plus petits aux plus grands, ils ont suivi la Seine... et, au cours de promenades exceptionnelles, ils ont suivi sa vallée jusqu'à

page 54

la mer. Ils ont retrouvé l'ombre de Victor Hugo dans l'adorable vallée de la Bièvre. Mais ils ont aussi suivi à Paris le tracé de la vieille Bièvre rabelaisienne. Ils ont vu, pierre à pierre, se construire le nouveau pont de Sèvres. Les grandes équipes ont examiné ces fontaines historiques dont le style marque une période de notre histoire : Fontaine des Innocents, Fontaine Médicis, Fontaine des Quatre-Saisons, Fontaine de Mars. Des panneaux portent les reproductions picturales des motifs décoratifs des monuments. Naturellement on s'est attardé plus longtemps au square des Innocents et l'on a détaillé les admirables naïades de Jean Goujon. Fontaines monumentales comme la pompe de la Samaritaine qui symbolisent l'importance de l'eau, de celle qui coule, de celle qui marche comme de celle qui jaillit. Et institutrices, professeurs de sciences ont initié nos enfants aux problèmes chimiques de l'eau que l'on épure, aux problèmes physiques de l'eau que l'on capte, qui monte dans les tuyaux ou s'infiltre dans la terre.

Mais quelle magnifique leçon d'histoire que ce vagabondage le long des rives de notre Seine ! Et lorsque les historiens se taisent, ce sont les poètes et « leur sorcellerie évocatoire » qui peuplent nos rêveries, le long des quais et des berges, « d'images surannées des défuntes années ».

Un voyage édifiant

On s'étonnera sans doute de nos références à des voyages d'études. Les élèves de 4^e et de 3^e ont accompli, ces dernières années, des déplacements d'une semaine au Luxembourg, en Alsace, en Hollande - le dernier en Bretagne. Les autres classes de préadolescents et adolescents ont été portées au Havre, à Beauvais, au Mont-Saint-Michel, à Rouen, à Fécamp, à Laon, à Lille... dernièrement à Lyon, sans parler d'explorations dans le bassin parisien.

Ces initiatives peuvent-elles s'inclure dans « le domaine du possible » ? Il est vrai qu'elles paraissent utopiques aux professeurs et instituteurs des établissements ordinaires. Cependant, dès que l'on échappe aux servitudes de la routine et du conformisme, on ne craint plus de chevaucher... « les chevaux d'or de l'impossible »

En près d'un demi-siècle, j'ai vu se réaliser ce que l'on n'aurait osé proposer à l'aube de ma carrière : promenades scolaires parisiennes; cinéma, radio et télévision scolaires, théâtre universitaire; activités dirigées ; classes de neige ou d'iode ; voyages éclair de Paris à Londres... Tous les ans, des municipalités organisent, à titre de récompenses pour les succès aux examens, des excursions jusqu'aux plages. de la Manche. Des lycéens, des normaliens bénéficient de stages prolongés en Allemagne, en Hollande, en Grande-Bretagne. Inutile de nous rappeler que *vouloir*, ce n'est pas *pouvoir* - mais *pouvoir*, c'est d'abord *vouloir*.

Dans le bulletin de la *Société* de mars 1969, Mme Marie-Jeanne Lespine, professeur au C.E.G., dans son compte rendu du voyage en Bretagne, illustre parfaitement notre propos sur le caractère

page 56

« multidisciplinaire » de telles entreprises et prouve leur valeur éducative.

Du 6 au 10 mars, le programme parfaitement réalisé a comporté :

1° Visite à l'Ecole nationale supérieure d'agronomie de Rennes avec exposé sur la Bretagne agricole.

2° Visite de la Coopérative des maraîchers rennais.

3° Visite du château de Combourg.

4° Visite de l'usine marémotrice de Saint-Malo et visite de la vieille ville.

5° Passages avec observations à Dinan, Saint-Brieuc, Paimpol, Tréguier, Pleumeur, Morlaix, Roscoff (Centre de télécommunication de Pleumeur - Institut national biologique de Roscoff).

6° Les églises et les calvaires de Guimiliau et Saint-Thégonnec.

7° Rencontre à Saint-Pol-de-Léon avec le président de la Société d'initiative et de coopération agricoles.

8° Visite du village de Roquetton et de la région du Méné-Loudéac.

En tout, 1230 km. Et en mai un voyage éclair de trois jours à Lorient permit de compléter le trésor d'acquisitions par des observations sur le port, la vente du poisson, les chalutiers, des usines de sous-produits, un chantier de constructions navales.

Ces voyages ne sont pas simples distractions. Ils exigent une longue et minutieuse préparation, une rigoureuse organisation et se prolongent en de multiples travaux se rapportant à toutes leurs étapes.

Dans toutes ces classes, on ne jouit pas de la liberté accordée - au moins formellement - aux classes de transition. On doit appliquer des programmes précis. Dans son compte rendu, Mme Lespine spécialise les résultats : en vocabulaire, expression écrite, littérature, géographie, histoire, sciences, mathématiques, instruction civique et morale.

Voici par exemple l'évocation de Chateaubriand, par une élève, lors du passage à Combourg :

...En gravissant les marches du perron, je me suis retournée un instant. L'immense parc baignait dans une brume légère. Si je n'avais pas été entourée de mes camarades, j'aurais entièrement partagé l'admiration que Chateaubriand a si souvent exprimée pour ce paysage simple et beau.

page 57

J'imaginai également, comme l'auteur écrit, dans ses Mémoires, la famille rassemblée au bas des marches pendant les soirées chaudes de l'été, sa mère, sa sœur, lui-même enfant, et son père armé d'un fusil guettant les chouettes qui ne sortaient qu'à la tombée de la nuit...

Les résultats historiques et géographiques sont faciles à retrouver. Mais en sciences: étude des terrains, des productions, de leur conservation et de leurs transformations ; des maladies ; des vaccins ; contrôle sanitaire ; sélection animale et végétale.

En mathématiques : au barrage de la Rance (on a reproduit en maquette l'usine marémotrice à l'échelle d'un millième), application des notions de force et de pression. Calcul des courbes et des

échelles pour la réalisation de la maquette.

Dans sa conclusion, Mme Lespine insiste surtout sur la rencontre avec les paysans du Méné. On appréciera la résonance humaine de cette « leçon » d'initiation sociale. On appréciera aussi peut-être, alors que l'on parle si facilement de « participation », la portée morale du voyage :

Mais la rencontre avec les paysans du Méné qui ne veulent pas laisser mourir leur terre, et avec M. Martin, animateur du Comité d'expansion régionale, a beaucoup marqué les enfants!

Voici quelques extraits de textes :

« J'ai été frappée de l'attitude de ce paysan à l'égard de son vieux père quand il nous a dit : nous garderons le feu de cheminée tant que mon père sera là. Il lui manquerait trop. » Ou encore : « Nous ne nous déchaussons pas pour entrer. Papa ne peut plus le faire et nous ne voulons pas le gêner. »

Ou encore :

« ... M. Martin ! Ce simple nom en une journée a su m'émouvoir, m'instruire et me surprendre. »

Je suis repartie de la Bretagne en ayant mon carnet de sorties rempli de notes de toutes les visites, mais celles du Méné étaient gravées dans mon esprit et je revois toujours le visage de M. Martin dont les traits exprimaient tout l'amour et tout l'espoir qu'il portait en lui.

« ... Je voyais le regard brillant de M. Martin pendant qu'il nous exposait ses projets : " La commune s'occupera du toit... nous boucherons les trous... ",

« Je désirais lui demander combien de temps dureraient les tra-

page 58

voux, mais je me retins car je compris que ce n'était pas le temps qui avait de l'importance... l'essentiel était de se mettre de tout son cœur au travail pour réussir... »

Il faudrait pouvoir consulter tous les travaux d'enfants, il faudrait surtout vivre une expérience comme celle de ce voyage pour comprendre combien elle est enrichissante sous tous les aspects.

Enfin, pour notre petit groupe, cette expérience d'une vie en communauté totale pendant une semaine, où nous avons partagé les mêmes repas rapides, à n'importe quelle heure, dans le car ou une auberge de jeunesse glaciale, où nous avons eu des difficultés à nous réchauffer, parfois même à nous laver, est une expérience unique. Ce rapprochement, dans des circonstances pas toujours drôles, qui entraînent des réactions diverses (on ne se contrôle pas 24 heures sur 24 heures pendant 8 jours), nous permet de mieux connaître nos enfants et parfois même de les découvrir. C'est indispensable pour mieux les comprendre. Et c'est là aussi un aspect important de notre rôle.



ROGER HAGNAUER**A propos des activités d'éveil**

(Comptes rendus d'expériences)

La promotion des élèves du Technique

Mais cette activité multiple, aux effets culturels et pratiques, n'est pas réservée à cette... « élite » scolaire de 3^e et de 4^e. Fixation du Centre d'Intérêt en accord avec les élèves, visites, voyages, travaux, résultats scolaires... nous retrouvons le même processus dans les classes dites « techniques », dont le recrutement, au départ, ressemble beaucoup à celui des classes de transition. Du même bulletin, nous tirons un article révélateur de Mme Odette Bonijol chargée de l'enseignement général dans ces classes.

A la suite d'un débat avec les élèves, nous avons décidé d'un commun accord une visite au 22^e Salon des Métiers d'art de la porte de Versailles. Ce fut un point de départ fulgurant ! Au retour, marteau en main, idées en tête, chacune a manifesté le profond désir de réaliser à son tour un petit objet d'inspiration personnelle avec les matériaux les plus divers : bouchons, plumes, tissus, clous, feutrine, sable, etc.

Le Centre d'Intérêt naissait peu à peu et le titre: De l'artisanat à la chaîne industrielle fut favorablement accueilli. Ce thème nous convenait parfaitement puisqu'il motivait et illustrait la profession ; de plus, il permettait des réalisations manuelles artistiques aussi bien qu'un travail de couture industrielle, Il répondait donc à l'alliance main-esprit et ouvrait la liaison classe-atelier.

Une réunion de travail élèves-professeurs permit d'ébaucher le canevas du travail qui s'étalerait sur toute une année. Il fut décidé des trois grandes étapes qui partirait de notre Centre d'Intérêt :

page 60

- artisanat primitif,

- histoire et évolution de l'artisanat. - travail industriel.

a) L'ARTISANAT PRIMITIF :

Trois visites au Musée de l'Homme éclairèrent déjà ce point. Nous avons choisi l'artisanat africain parce que c'est le continent le plus riche dans ce domaine et aussi et surtout parce qu'il est inscrit au programme de géographie des collèges techniques, Ces visites, suivies de comptes rendus, ont permis des réalisations artisanales et même artistiques telles que poteries, tissages, tapisseries, peinture sur tissus, masques, gravures sur bois, et un travail collectif : le cavalier caparaçonné du Musée de l'Homme (échelle un demi), armure matelassée - des lanciers de l'armée des sultans du Niger (photo).

b) DE L'ARTISANAT PRIMITIF A L'ARTISANAT CONTEMPORAIN :

Deux visites chez les artisans parisiens nous ont éclairées sur les modifications et les changements de méthodes de travail, aussi sur l'élargissement de la gamme des matériaux utilisés et des objets façonnés, M. Glazer, dinandier, dans le quartier Saint-Germain, nous a ouvert les portes de son atelier blotti au fond d'une belle vieille cour et nous a livré ses secrets. Il frappait de nombreux métaux, cuivre, étain, et d'extraordinaires alliages aux

couleurs mordorées pour en faire naître des plats, des bijoux, des lampes ou des bas-reliefs et des fresques. Il nous a surtout enseigné qu'il participait tout entier à l'élaboration d'une œuvre et que ses mains n'étaient que les instruments, les outils de son cœur et de son esprit, de ses désirs et de son imagination,

Enfin nous terminions cette seconde partie en apothéose par un voyage, à Bruges. Oh! que de merveilleux souvenirs, d'inoubliables promenades, que de beauté et de sérénité habitent cette ville. Nous avons jeté notre dévolu sur « la célèbre Venise du Nord », car nous savions que le climat, l'atmosphère des calmes villes d'autrefois n'y étaient pas altérés. Nous savions que le cœur de la ville avait résisté à la trépidation du mouvement incessant et à la folle animation des cités modernes. Nous ne fûmes pas déçues ; visite du béguinage (respectueuse et emplie de recueillement), promenade en barques sur les canaux, notes pures des carillons cristallins du beffroi

page 61

que le sonneur a mis en branle pour nous, et enfin admiration profonde pour l'envol des fuseaux bondissant de doigt en doigt avec une dextérité prodigieuse...

c) LE TRAVAIL INDUSTRIEL:

Une visite aux établissements « Weill » illustre d'une façon très vivante les techniques modernes de la confection.

A l'atelier sera réalisée une chaîne de travail pour monter un tablier.

Ce thème nous a conduites à une étroite collaboration entre atelier de couture industrielle, atelier de tissage, cours de dessin et classe.

1° A l'atelier de tissage ont été réalisés des tapisseries, un tapis, des broderies, les peintures sur tissus, les masques, un métier à tisser primitif.

2° A l'atelier de couture et dans le cadre du programme ont été mis en place la chaîne de montage d'un vêtement et le caparaçon, œuvre à laquelle chacune a participé en travaillant deux petits carrés matelassés assemblés puis montés.

3° En dessin, des reproductions de tableaux de maîtres ont contribué à l'enrichissement et à la décoration de notre exposition de fin d'année : les modistes, les repasseuses, les blanchisseuses de Degas, le tisserand de Van Gogh, la dentellière de Vermeer, le semeur de Van Gogh d'après Millet et les faneuses de Gauguin.

4° En classe ont été faits les mises au point et comptes rendus de visites, et dans le cadre des programmes officiels :

Géographie et histoire :

- l'Afrique à travers les temps, l'histoire des travailleurs d'après Les Compagnons du Tour de France d'Agricol Perdiguier ;*
- l'étude de textes traitant d'artisans et de leur travail ainsi que d'ateliers de confection ;*
- un peintre sur porcelaine d'Henry Poulaille ;*
- un sabotier de Charles-Louis Philippe ;*
- « Aux travailleurs » d'Emile Verhaeren ;*
- l'atelier de Marie-Claire, de Marguerite Audoux ;*
- une présentation de mode d'après Pierre Gerber.*

En composition française notre éventail s'élargit :

- description d'objets admirés chez les artisans ;
- description de la ville, des maisons ;

page 62

- portrait de l'homme au travail et celui de la dentellière ;
- dialogues : entre un artisan et un industriel, entre la couturière et sa cliente ;
- lettres de remerciements à la suite des visites.

Le programme de Législation se trouvait illustré d'une manière très vivante. La visite de différents ateliers dans les entreprises d'importance variable nous a conduites aux notions de comités d'entreprise, de délégués du personnel, de syndicats, de salaires et des lois sociales.

En mathématiques, le centre d'intérêt nous a permis d'aborder plus facilement la comptabilité de l'artisan, la tenue des comptes, les impôts, les problèmes se rapportant à la vente et aux pourcentages ainsi que les tarifs S.N.C.F. et l'étude des distances à l'échelle. (Bulletin de la Société des Amis de mars 1969.)

Conduites par Mme Bonijol, Mlle Rose-Marie Chapelle (professeur de coupe), Simone Léopold (une ancienne de la Maison, aujourd'hui professeur de tissage), ces jeunes filles du « technique » ont entrepris d'autres voyages, relatés dans d'autres comptes rendus.

A Lille, elles visitèrent:

- un atelier de tissage;
- un atelier de confection.

A Beauvais, elles se rendirent dans une grande fabrique de tapis. Au Plessis-Belleville, elles prirent contact avec la Coopérative linière et une conserverie de fruits et légumes.

Elles ramenèrent de ces différents déplacements de nombreux détails techniques, des croquis, des échantillons de matière textile, etc., le tout en rapport direct avec leur programme de technologie. Mais elles observèrent aussi et comprirent mieux la vie en atelier, elles virent la différence entre le travail encore presque artisanal de la confection du tapis et l'activité étourdissante des grandes industries textiles ;

« Nous avons été surprises par le calme régnant dans cette salle... six métiers en bois blanc meublaient la pièce, dont quatre étaient en service. Ils étaient plus larges que hauts, et leur architecture était des plus simples... Le personnel était composé de six ouvrières, réparties sur cinq métiers. La sixième, chef d'atelier,

page 63

coupait en « taille douce »... Une ouvrière qualifiée exécute en moyenne 1 920 points noués par jour, autrement dit « points de Beauvais... ».

Le travail à Lille est différent :

« ... Pourtant le bien-être n'habitait pas ces lieux, la poussière, l'humidité, le bruit des machines, des moteurs, rendaient les locaux inhospitaliers. Le travail des ouvriers nous a paru dur, ils avaient tous plusieurs machines à surveiller et devaient toujours se trouver le plus rapidement possible devant l'appareil en dérangement... » (Bulletin de la Société des Amis de décembre 1965.)

Cette année, avec les mêmes guides, nos jeunes filles ont effectué, du 3 au 8 mars 1969. un voyage à Lyon, marqué par les étapes suivantes :

Tour de la ville de Lyon. Palais de la Foire. Visite du lycée technique. Musée des Tissus. Promenade dans Lyon illuminé. Hôtel de Ville. Théâtre des Célestins. Confluent de la Saône et du Rhône. Les installations portuaires. Le quartier de Vaise (XII^e siècle). Le pont de la Guillotière. Visite de l'usine Texunion à Saint-Pierre-de-Bœuf dans l'Isère. Visite de Lyon. Musée de la Machine à coudre. Colline de la Croix-Rousse (1).

Depuis leur retour, elles s'emploient à organiser l'exposition des travaux qui porteront témoignage des résultats de leur classe itinérante.

Si j'insiste sur cette activité des « techniques », c'est qu'il n'est pas de justification plus éclatante de la conception des « classes de transition » et des disciplines d'éveil. L'échec scolaire décida trop souvent de leur recrutement. L'hostilité à toute activité purement scolaire incite souvent des familles à placer là des enfants qui n'ont pas achevé leur scolarité obligatoire et qui, pour un assez grand nombre d'entre elles, n'ont connu la Maison de Sèvres qu'à la fin des « études primaires ». On ne peut leur offrir qu'un apprentissage, efficace certes, mais d'une portée limitée. C'est rarement d'ailleurs la conséquence d'un choix délibéré. Celles qui ont été recueillies à la Maison à la fin de la seconde enfance subis-

(1) Le 25 juin 1969 les classes techniques ont exposé publiquement les résultats de ce voyage. Les jeunes filles ont acquis l'assurance nécessaire pour parler de ce qu'elles ont vu et fait. Et ce qu'elles ont rapporté, ce qu'elles ont imaginé ou réalisé prouvait une qualité artistique incontestable.

page 64

sent de redoutables complexes, effets de troubles familiaux (parfois tragiques, souvent inavouables, toujours traumatisants), beaucoup plus que des déficiences intellectuelles. Certaines, heureusement très rares, restèrent, jusqu'à leur puberté, imperméables au climat salubre d'une collectivité qui ne ressemble en rien aux tristes internats d'autrefois (qui n'ont d'ailleurs pas tous disparu), On pouvait se résigner, se décourager, se désespérer...

L'éveil s'est presque toujours produit. Comment ? Par un... « je-ne-sais-quoi »... qui échappe à toute définition précise. Sans doute la Maison fut-elle privilégiée par la sensibilité, la culture et le rayonnement d'institutrices et de professeurs qui découvrirent là leur véritable vocation, sans réclamer ces stages de formation ou de « recyclage »... utiles peut-être mais qui ne fabriqueront jamais artificiellement ce que crée spontanément « l'intelligence du cœur ».

L'éveil n'est possible que dans une atmosphère de confiance. Et il est soumis, au départ, à deux conditions plus simples à formuler qu'à pratiquer. D'abord, admettre l'activité manuelle, comme moyen d'expression et de communication, au même titre que la parole et l'écrit. Ensuite attacher de l'importance à toutes les réalisations des élèves, prendre au sérieux aussi bien leurs créations achevées que leurs « bricolages » imparfaits.

Tout ici aboutit à un objet. Et ce tout comporte souvent une aspiration toujours volontaire et personnelle, souvent enthousiaste, vers la Beauté la plus rare et la plus désintéressée. Et ce que l'on admire d'un cœur pur, on veut le reproduire par tous les moyens. On a réalisé des mosaïques romaines avec des coquilles d'œufs, des carrés de plâtre avec des pâtes alimentaires, on a rassemblé des graines de toutes sortes en tableaux décoratifs, on a utilisé des feutres pour copier des tableaux de maître. Dans la relation des voyages, on a pu déjà remarquer : *l'apothéose de Bruges* ; les références aux œuvres de *Degas*, de *Van Gogh*, de *Vermeer*, de *Gauguin*... aussi d'*Agricol Perdiguier*, d'*Henri Poulaille*, de *Charles-Louis Philippe*, d'*Emile Verhaeren*, de *Marguerite Audoux*, Je sais que le voyage à Lyon a été préparé avec des textes de notre vieux maître l'historien *Henri Hauser*, de *Henri Béraud*; que nos enfants ont découvert le folklore lyonnais et qu'elles connaissent les chants des canuts, et particulièrement celui qui soulevait, en 1833, la foule appelée par l'héroïque devise : *Vivre en travaillant ou mourir en combattant*.

On nous répétera que ces voyages demeurent un luxe dont on ne peut jouir dans toutes les écoles, Mais sans quitter Paris et

page 65

sa banlieue, on nous a offert dans le passé les plus nobles satisfactions, dans ces classes d'humbles ouvrières. On a monté en jeu dramatique *la Princesse de Clèves*, avec des costumes d'époque parfaitement reproduits. Nous avons vu, au cours d'expositions, des costumes du XVIII^e siècle, et des personnages typiques du *Bonheur des Dames* d'Emile Zola... antérieurement une technique avait fabriqué en céramique des dames de *La Comédie humaine* de Balzac. Une équipe avait copié, avec une rigoureuse exactitude, l'admirable *Dame à la licorne* du Musée de Cluny.

Il y a longtemps déjà, encore en activité, j'avais conduit des élèves de mon collège devant certaines remarquables concentrations d'activités et d'acquisitions, autour de centres d'intérêt particuliers : *la laine, le coton, la soie...* Ce n'était pas là une idée nouvelle. Mais le bouleversement des études historiques, géographiques, scientifiques, implicitement formulé, ne fut - à ma connaissance - jamais appliqué qu'ici. C'est cependant la meilleure méthode pour briser, dans la connaissance du monde, l'artificielle spécialisation des genres ; pour échapper aux impératifs des lieux et temps strictement localisés. Il est foncièrement absurde d'étudier la géographie sans référence à l'histoire, l'histoire sans référence à la géographie. Tout aussi absurde de se limiter à une géographie ou une histoire nationales, ou à une géographie continentale et à une histoire fractionnée par siècles, alors que les phénomènes physiques, les transformations techniques, les mouvements économiques ne dépendent ni des frontières naturelles ou politiques, ni du fractionnement chronologique.

L'étude du milieu localise le point de départ exclusivement. La concentration autour d'une « matière première » essentielle favorise cet éclairage instructif, édifiant, exaltant, de la peine des hommes de toutes les races et de tous les temps, de l'effort humain.

Et naturellement, les arts - tous les arts -, la poésie, la littérature prennent leur place au sommet ou aux flancs du monument patiemment édifié.

C'est dans le même esprit que l'on a renouvelé l'enseignement ménager, obligatoire (auquel d'ailleurs garçons et filles sont associés). L'histoire de la puériculture, les spécialisations gastronomiques, l'hygiène alimentaire... se dégagent des recettes et conseils offerts jusque-là aux futures ménagères... Mais le thé, le café, les épices, le sucre... ont leur histoire et leur localisation géographique. Nous évoquons Mme de Sévigné en suivant jusqu'à son origine:

page 66

une vulgaire boîte de thon. Pourquoi ne pas contempler, au café Procope, le fauteuil de Voltaire ? Et réhabiliter Pierre Loti - il le mérite bien - en examinant un sachet de thé d'Extrême-Orient ?

C'est encore dans le même esprit que, guidés par Mme Edwige Djourno (encore une ancienne devenue professeur de lettres), les élèves de 5^e ont composé des panneaux sur : *la civilisation du riz*, celle du *manioc*, celle du *mil*, celle du *blé...*

L'éveil des petits et l'originalité des pré-adolescents

Il est cependant quelques aspects de l'œuvre sur lesquels nous voulons insister.

D'abord sur l'éveil. Nous avons dit que les meilleurs artisans de l'école active n'apprécient guère cette « irruption » de l'éveil à la fin de la scolarité primaire. Ils ont tort, car les instructions de 1963 portent un hommage implicite à leurs initiatives et à leurs expériences.

Mais l'unité profonde de la collectivité du jardin d'enfants à la 3^e prouve en effet qu'éveils et réveils se succèdent, normalement, au cours de la croissance.

Au seuil de la vie scolaire, les petits sont entraînés dans le mouvement autour du centre d'intérêt annuel. Nous ne résistons pas au plaisir de citer encore un exposé de Mme Monique Droual, institutrice au jardin d'enfants...

Cette année-là, le thème unique était: *Défense et protection de la vie.*

A partir de la prise de conscience des gestes indispensables de la vie quotidienne, nous avons fait une série d'expériences en allant à la découverte du « pourquoi » et du « comment » de ces gestes.

Ces expériences avaient pour but d'introduire les enfants aux nécessités imposées par les phénomènes naturels et les milieux, et à ce qu'elles impliquent autour d'eux de mouvements, de travail, de difficultés... et aussi de joie, de poésie et de respect.

page 68

Pendant Le premier trimestre, nous adaptons les enfants au nouveau milieu dans lequel ils se trouvent: découverte de ce qui les entoure et prise de conscience du rythme de vie, initiation à nos méthodes de travail...

La rentrée de janvier se situant dans une période particulièrement froide (neige dans le parc, glace dans les rues), les enfants expriment leurs sensations, nous leur faisons faire de nombreuses observations et des expériences. Les classes-promenades autour de l'école, dans les magasins... font découvrir aux enfants que le froid motive une vie de l'hiver (la circulation des voitures, le gel au marché, les vêtements, le chauffage, les sports d'hiver...). Après la récréation, les enfants aiment à se blottir près des radiateurs.

D'où vient cette chaleur ? Nous profitons d'une livraison de charbon pour faire descendre les enfants à la cave afin d'observer les chaudières et les tuyauteries.

Dans les magasins, nous avons vu de nombreux vêtements... nous avons éveillé la curiosité des enfants qui ont voulu savoir d'où venaient ces vêtements et comment ils étaient faits. A la Maison de Sèvres nous avons la possibilité de leur montrer l'atelier de couture et de tissage, Les enfants ont été très intéressés et ont voulu, eux aussi, coudre, tricoter... Ce qui a donné lieu à de nombreuses activités manuelles...

Nous avons aussi remarqué qu'il était à la fois bon et nécessaire de manger et de boire chaud, A l'occasion de la « Chandeleur », nous avons fait des crêpes. Nous avons amené les enfants à prendre conscience que pour vivre il fallait aussi se nourrir. Pour soutenir leur intérêt, nous avons choisi un conte qui a motivé nos classes-promenades et nos activités.

Nous avons suivi dans sa cuisine, au marché, dans les boutiques d'alimentation, un jeune cuisinier, entraîné dans une suite de péripéties...

Nous avons visité la cuisine de l'école que certains ont comparée à la cuisine de leur maman, Nous y avons vu la préparation des repas. Nous avons composé des menus avec les enfants. Nous avons classé des produits et nous avons cherché dans quelles boutiques on les trouve afin de préparer nous aussi un repas. Nous nous sommes rendus au marché pour acheter les différents aliments nécessaires. Les enfants ont fait une soupe, des omelettes, des gâteaux à l'occasion des anniversaires.

D'où viennent ces aliments ? Nous constatons qu'ils ont des origines très différentes, nous nous limitons avec les enfants aux pro-

page 69

duits de la terre et de la ferme. A la ferme de Vélizy, nous visitons les étables, les écuries et les hangars avec différentes machines agricoles. Le fermier explique aux enfants comment il cultive la terre et comment il fait ses récoltes...

Nous mangeons pour rester en bonne santé. Au début du troisième trimestre, les enfants sont pesés, mesurés, passent une visite médicale, radiologique... Nous en profitons pour faire prendre conscience aux enfants de leur corps (par le langage, par des exercices sensoriels, par des exercices physiques), de ce que sont la santé et la maladie et ce qu'il faut faire pour se soigner (les enfants vont souvent à l'infirmerie et quelques-uns sont allés à

l'hôpital) et leur donner quelques notions d'hygiène.

Mais il n'y a pas que notre vie à préserver. Il y a aussi celle des plantes et des animaux.

C'est le printemps.. nous observons autour de nous tout ce qui pousse (les bourgeons, les fleurs).

Pour observer leur croissance, nous faisons germer dans la classe, haricots, petits pois, lentilles. Nous les mesurons...

Ajoutons simplement que ces petits bénéficient aussi de promenades qui peuvent les entraîner dans Paris et même hors de Paris, jusqu'à Rouen. Mais ils accomplissent aussi ce que le Candide de Voltaire considérait comme le signe de la sagesse: ils cultivent leur jardin, chacun ayant son « carré limité sinon clos ».

Ensuite sur l'importance des activités... que l'on qualifie quelquefois de marginales, ce qui nous paraît abusif, car elles occupent au contraire une place essentielle dans les disciplines d'éveil. Et, puisque cette servitude existe encore, elles sont associées étroitement à l'exécution du programme de chaque classe. Je les énumère simplement: *tissage, céramique, imprimerie, dessin, musique, gymnastique, jeux dramatiques, marionnettes, danse folklorique, etc.* Mais cela suppose une collaboration constante entre les éducateurs chargés de l'enseignement général, ceux des enseignements spéciaux, celles chargées de l'encadrement des internes. C'est peut-être la condition la plus difficile à réaliser.

Un des succès - des plus significatifs - de notre Maison, c'est qu'elle a formé de nombreux enseignants et surtout peut-être

page 70

que sont sorties de ces classes techniques huit professeurs d'enseignement professionnel et d'enseignement spécial.

Nous en avons cité déjà une d'entre elles. Une autre: Mme Gisèle Debain, apprentie, puis ouvrière qualifiée à la Manufacture de Sèvres, revenait le soir à la Maison pour initier ses jeunes camarades à la découverte du modelage et aux mille créations que l'on peut faire. La voilà aujourd'hui professeur dans ce même atelier. Avec une charmante sincérité, elle a avoué « qu'il y a vingt ans elle avait refusé d'assister au cours de céramique ». Elle aurait pu ajouter qu'elle souffrait, elle aussi, à ce moment-là, d'une opposition « subconsciente » à tout travail scolaire et qu'elle se croyait condamnée à une existence médiocre et humiliante.

On ne le croirait pas en la rencontrant aujourd'hui: épouse et maman heureuse, professeur... « *fière de dire à mes élèves que j'étais à leur place, il y a quelques années, que j'ai eu les mêmes problèmes qu'eux et qu'un refus est peut-être la source d'un nouveau départ* »... ..

Cependant cette collaboration des activités scolaires et des ateliers libres apparaît nettement dans un compte rendu de Mlle Fuzelier, professeur de C.E.G. en 6^e et 5^e (bulletin de mars 1969) :

Je rentrais en septembre 1965 d'un voyage en Egypte. Notre centre d'intérêt annuel était « Défense et Protection de la vie », Pourquoi ne pas étudier (en liaison avec le programme de 6^e et même de « F.E.P. » cette année-là) la religion égyptienne conçue pour nier la mort et défendre l'individu contre toute destruction. Les enfants, enthousiasmés par la découverte, au cours d'histoire, des civilisations antiques, acceptèrent volontiers cette idée.

Nous, adultes, discussions, amassions des documents, les mettions en commun :

- manuels d'histoire variés ;
- documents rapportés d'Egypte à la suite de mon voyage ;
- un livre de l'U.N.E.S.C.O. : peintures et fresques des tombeaux, procuré par le professeur de dessin ;
- de plus nous allâmes plusieurs fois au musée du Louvre.

Notre professeur de modelage nous accompagnait, imaginant des réalisations possibles, corrigeant quelques maladresses sur un croquis d'enfant.

page 71

Prise au jeu, l'éducatrice d'internat découvrit avec nous les salles égyptiennes et nous accompagna régulièrement.

Des réalisations furent alors envisagées. Certaines étaient l'idée des enfants eux-mêmes : Jean-Luc peignit lentement, patiemment, un Livre des Morts sur papier kraft à défaut de papyrus. Joëlle, attirée par le charme d'une porteuse d'offrandes, entreprit de la modeler.

Les traditionnelles « planches » furent entreprises. Une planche en « langage Maison de Sèvres », c'est une feuille de bristol blanc, décorée d'un ou deux dessins illustrant un texte créé par l'enfant, ou relevé dans un livre pour apporter une documentation précise,

Travail difficile pour les petits de 6^e.

Difficile d'écrire en « script » nettement.

Difficile de manier l'encre de Chine.

Difficile de travailler proprement et sans fautes d'orthographe,

Et que dire des traits à tirer!

Tout un travail préparatoire a été effectué au cours de géométrie. N'est-ce pas là l'apprentissage du maniement des instruments de dessin réclamé par les Instructions officielles ? Lourd travail matériel avec des enfants si jeunes et qui se répartit sans difficulté entre ma collègue et moi.

Nous réalisâmes ainsi :

- une étude du mobilier, de la barque funéraire, des techniques d'embaumement ;
- une comparaison entre le mastaba, la pyramide, l'hypogée;
- les enfants comprirent l'importance du jugement des morts.

Une difficulté nous arrêta.. dans les croquis pris sur place, les enfants ne savaient pas dessiner les personnages. Notre professeur de dessin, alerté, leur fit étudier les proportions du corps humain. Des croquis de personnages vivants furent entrepris pendant ses cours. Puis elle réalisa, avec nos enfants, des reproductions de fresques. Il faut dire que les dessins étaient beaucoup plus beaux, beaucoup plus précis que ceux que nous obtenions : une technicienne était intervenue. Nous en fûmes rapidement les bénéficiaires. Avec nous aussi la qualité des dessins s'améliora.

Pourtant ces travaux, intéressants, mais fragmentaires, ne nous suffisaient pas, D'un commun accord, nous décidâmes de réaliser une chambre funéraire. Il fallut s'entendre sur l'échelle à adopter : le 1/10^e nous parut raisonnable et le travail fut distribué. Qui modèlerait la momie ? Qui réaliserait quatre vases canopes ? Qui

page 72

serait assez habile pour animer le ka, le double ? Myriam avait relevé au Louvre une fausse porte qui prendrait place sur les murs de la chambre funéraire. Isabelle, qui participait au cours de tissage du jeudi, proposa de réaliser à l'atelier la bandelette. Pendant ce temps, masque funéraire, sarcophage momiforme, sarcophage cuve étaient réajustés en cartoline, tandis que les murs étaient peints d'après documents. Quelle joie, quelle surprise, quelle prise de conscience aussi du monde clos des morts quand la maquette, collée sur le contre-plaqué et assemblée par notre bricoleur, fut mise en place au milieu de la classe !

C'était vraiment notre œuvre à tous !

Pendant ce temps, notre professeur de dessin avait entrepris un « collectif ». Il lui avait fallu trouver un document suffisamment grand et précis.

D'autres idées avaient jailli spontanément dans l'atelier de modelage : une barque funéraire, des bas-reliefs traités selon la technique égyptienne. Inspirés par nos travaux, les grands garçons avaient tourné et modelé des vases canopes plus fantaisistes, un jeu d'échecs aux personnages égyptiens avait été réalisé avec toutes les équipes.

page 73

Collaborations bénévoles

Ce qui est encore caractéristique, c'est que l'on a appliqué -bien avant leur expression publique - les principes définis au colloque d'Amiens en 1968, sur *l'examen compréhensif et l'exploitation intelligente de tout ce qui nous parvient dans l'agression de l'actualité - et sur l'ouverture de l'école à tous ceux qui sont susceptibles, par leur richesse personnelle, leur expérience, de venir se prêter au dialogue, à l'échange que l'enfant réclame et auquel il a droit.*

Ce qui oblige à la recherche de documents actuels : statistiques, brochures, photos, films, télévision éducative. Outre les voyages d'études, on utilise la correspondance interscolaire, la conférence illustrée, les enquêtes...

Ce sont des spécialistes qui sont intervenus dans ces dialogues et enquêtes. Une jeune aviatrice, lorsqu'il s'agissait des « déplacements des hommes », des instructeurs de « *l'Aviation populaire* » (notons que l'on a pu organiser un voyage aérien jusqu'au Touquet) - les militants et représentants de la *Fédération nationale des Coopératives*, de l'*Office central de coopération à l'Ecole* -, des mandataires qualifiés des *Institutions « européennes »*... *Paul-Emile Victor* est aujourd'hui un vieil ami de la Maison - et nos grandes équipes ont bénéficié de la chance exceptionnelle d'une rencontre avec *Daurat*, l'animateur de l'Aéropostale.

Voici d'ailleurs la liste des organismes officiels ou non qui furent

page 74

touchés pour obtenir leur collaboration aux recherches et activités autour du Centre d'Intérêt : PROTECTION DE LA VIE.

L'Assistance publique. Le Haut Comité médical de la Sécurité sociale. Le Laboratoire de la Santé publique. L'Institut national de la Santé et de la Recherche médicale. Le Reclassement professionnel des travailleurs handicapés. La Société protectrice des Indiens. Le Service départemental de la Jeunesse et des Sports. Le Service national de Protection civile. La Société protectrice des animaux. L'Institut de médecine vétérinaire. Le Service de la protection des végétaux.

Et des réponses, des documents, des offres de collaboration parvinrent de :

L'hôpital Saint-Antoine. L'hôpital de la Salpêtrière. L'hôpital Broussais. La Boulangerie de l'Assistance publique. L'Institut Pasteur. Le Service national de protection civile. La coopération sanitaire et sociale. Le Bureau pour le développement de la production agricole. Le ministère de la Jeunesse et des Sports. La Maison de la Jeunesse et de la Culture de Vincennes. Le Service de protection des végétaux. Les municipalités d'Antony et de Sèvres. La Sécurité sociale. La Mutuelle générale de l'Education nationale. Les Services sociaux des usines Renault. L'œuvre : Connaissance du Monde...

Et le résultat dépassa tous les espoirs. Les élèves de 4^e et de 3^e assistèrent, à l'hôpital Broussais, du haut du viscope, à la fin d'une « opération à cœur ouvert ».

Que cette énumération n'illusionne pas. Ce n'est jamais un répertoire de démarches banales. Et il ne suffit pas d'espérer pour réussir. On n'atteint pas toujours le collaborateur désiré, celui que l'on a sollicité peut être absent, indifférent, peu réceptif, peu disposé à déranger son strict horaire de travail. En 1946, le ministre de l'Education nationale, partisan des méthodes nouvelles, recommandait vivement, par circulaire officielle, aux professeurs du deuxième degré, d'animer aussi souvent que possible des « enquêtes », menées sur place par des équipes d'élèves. Un de mes amis s'empressa d'obéir à des instructions qui le passionnaient, et, ayant à son programme le fonctionnement des Services publics, il envoya des petits groupes de lycéens, avec un questionnaire, dans tous les ministères. On les reçut partout avec bienveillance

page 75

et complaisance... sauf au ministère de l'Education nationale où on les renvoya à leur professeur qui, « payé pour les instruire, ne devait pas compter sur les fonctionnaires des bureaux pour faire sa besogne... »

Dernièrement, j'étais invité à préparer une visite de jeunes étudiants au port de Gennevilliers. L'ingénieur-gestionnaire crut qu'il s'agissait de promener des petits garçons et des petites filles au milieu des machines, alors que les installations portuaires étaient encombrées par un trafic incessant. Je reçus une réponse correcte, mais négative. Je ne me décourageai pas. Je m'adressai à la Direction des Services. Je rencontrai un directeur qui non seulement autorisa la visite, mais encore me fournit une riche documentation et m'offrit l'aide d'un agent qualifié pour guider nos jeunes gens (1).

(1) On conçoit facilement que le rôle de la Directrice dans une Institution comme la Maison d'Enfants perd tout caractère administratif, bureaucratique et hiérarchique. En particulier, les prospections, les démarches, l'appel aux collaborations bénévoles imposent des initiatives et des activités incompatibles avec les routines ordinaires. Il faut des secrétaires « polyvalentes ». La plus ancienne, Mme Renée Ciboule, dans le n° du bulletin de mars 1969 éclaire par quelques souvenirs d'un passé vécu les précieuses entreprises marginales. Particulièrement, la « pêche » aux collaborations bénévoles.

On apprendra, en lisant son article, que :

[Paul-Emile Victor](#) est devenu familier de la Maison à la suite de la demande impertinente d'un grand garçon, déçu par l'insuffisance des commentaires sur les expéditions polaires ; (* cf.note)

Les Volontaires du Progrès avaient organisé un stage de formation dans des baraquements situés près de la Maison, dépourvus de toute installation sanitaire. « Vous pourrez utiliser nos douches, dit la Directrice, si vous nous faites bénéficier de vos causeries. »

La découverte d'un bureau dans les couloirs d'un ministère - une lettre du Sénégal indiquant des adresses bretonnes d'agronomes et de militants agriculteurs - la consultation de l'annuaire du téléphone - et la mise à contribution sans discrétion ni pudeur de vieux camarades, ou de nouveaux amis, retrouvés par hasard ou entrevus au cours de brèves rencontres, tout peut provoquer l'ouverture d'une voie nouvelle vers l'intérêt choisi. Si toutefois, on est vraiment décidé à l'atteindre.

*	<i>Il s'agit de Jean Leopold, qui, le 17 mars 1949 se présenta à Paris dans les bureaux des expéditions polaires et rencontra Paul-Emile Victor.</i>
note du webmaître	

Ce fût le début d'un certain nombre de visites, d'exposés, de projection de films par [Paul-Emile Victor](#) et son équipe à la Maison de Sèvres.

La précision de la date vient de ce qu'elle correspond à la date du décès brutal de notre père à 40 ans, épuisé par les privations. Militant anti-nazi dès 1933, interné par le régime de Vichy en 1939, recherché par la Gestapo, arrêté sous une fausse identité par la Gestapo de Marseille et relâché, il participa durant toute la guerre à la Résistance et dirigea des actions d'aide aux populations sinistrées de Fives-Lille et Saint-Lô après la libération.

page 76

Développement systématique du thème initial

Cependant, ce qui me paraît le plus fécond dans les expériences de la Maison de Sèvres, c'est cette utilisation du Centre d'Intérêt, non comme point fixe d'un cercle strictement clos, mais comme générateur de lignes multiples qui, en cours de route, peuvent s'infléchir et s'écarter de l'axe primitif.

C'est ainsi que l'on peut aller de découverte en découverte, élargir le plus possible le domaine des acquisitions et des activités.

J'ai déjà commenté de ce point de vue les multiples prolongements du Centre d'Intérêt : *le besoin de se nourrir*. Je fus chargée de dresser sur ce thème un plan d'études, par une causerie radiodiffusée en avril 1967. Je n'ai pas le droit d'en publier ici le texte enregistré. Mais je puis préciser les étapes du processus.

Partir... du poisson (ou de la boîte de conserves) posé sur la table familiale, un vendredi de carême et aboutir au faubourg Poissonnière et même au suicide de Vatel - repérer les boucheries hippophagiques, après avoir évoqué avec émotion les chevaux de fiacre du port Saint-Nicolas... c'était déjà une introduction un peu paradoxale.

Au départ, il faut peut-être négliger l'ordinaire, le quotidien, au profit de l'exceptionnel et de l'insolite. Par exemple: la préparation d'un pique-nique dominical; l'interdiction de porter du pain dans une Maison d'enfants juive - au reste très hospitalière - pendant la Pâque; la difficulté de nourrir un chauffeur musulman, ou un accompagnateur végétarien.

Nous avons sans doute utilisé les films projetés à la Maison de

page 77

Sèvres... les émissions radio-télévisées, les contacts directs avec des explorateurs. Paul-Emile Victor racontant, avec une verve étincelante, ses études scientifiques en terre Adélie, dut insister sur les nécessités alimentaires dans ces pays du froid...

Naturellement, nous n'oublions pas des observations physiologiques, psychologiques, zoologiques. N'est-il pas intéressant de noter que, sans la tutelle bienfaisante du « zoo », l'animal libre semble capable d'équilibrer sa nourriture, selon les nécessités de l'espèce. Le choix est-il commandé par une sorte d'intelligence inférieure déterminant des tendances salutaires ?

On a composé des menus variés... sans oublier les débauches gastronomiques compensées souvent par les tristes pénitences des curés estivaux.

Le biologiste L. Bounoure a fort bien analysé le comportement de l'animal affamé qui, après « avoir mobilisé ses réserves »- grâce peut-être à la fonction glycogénique du foie - n'ayant pu satisfaire suffisamment son organisme, part en quête d'une proie. On peut questionner les élèves qui n'ont pas connu la faim, mais qui connaissent les tiraillements de l'estomac, dans l'attente du repas.

La préparation des repas nous permet sans doute d'opposer la saine cuisine familiale à cette « chimie alimentaire » déjà dénoncée par Voltaire.

Et sur l'évolution de la nourriture, on consultera avec profit l'excellent livre de Germaine et Georges Leblond : *Histoire pittoresque de notre alimentation*.

Nous sommes naturellement amenés à définir et décrire les « carences alimentaires ». Nous évoquons les restrictions de la guerre de 1940 à 1945. Un texte de Georges Duhamel, écrit en 1942, expose les performances accomplies à cette époque par une mère de famille parisienne. On sait que des générations entières d'enfants et d'adolescents ont longtemps subi les séquelles du rationnement de cette époque. Nous pouvons aussi nous pencher sur la sous-alimentation dans les camps de déportation - ce qui, par une déduction fatale, nous conduit aux carences..alimentaires dans les pays sous-développés.

Bien entendu, on peut signaler les promenades de nos petits dans les jardins, les champs, les prés, les fermes et les basses-cours de l'Ile-de-France...

Et nous passons de la salle à manger à la cuisine pour nous

page 78

arrêter sur le Frigidaire, symbole avec l'auto et la télévision, de la promotion sociale des familles ouvrières. Nous avons déjà signalé nos discriminations entre les produits indigènes et les produits exotiques.

Nous voulons cependant localiser et approfondir. Par la Fédération des Coopératives, nos enfants ont prolongé leurs observations aux Halles ou à Rungis, dans *une boucherie coopérative, un entrepôt, un super-marché, une coopérative agricole, un laboratoire de contrôle*. Ils ont pu suivre, de visu, toutes les opérations de transformation et de fabrication, allant du fruit à la purée de fraises. Et, au cours de leurs voyages, ils eurent l'occasion d'observer des organismes de distribution et de vente de tous les produits alimentaires.

Des conférences filmées sur l'Egypte, le Sahara, le pays des Pygmées, on a tiré de pittoresques notations sur des particularités alimentaires...

Et nous n'oublions pas la collaboration des *Volontaires du Progrès* et du *Service d'information des Communautés européennes*.

On ne se défend pas d'éveiller chez les enfants et les adolescents une dynamique insatisfaction, peut-être une salutaire inquiétude. Et si nos escapades géographiques peuvent les émouvoir, par la comparaison de leur aisance relative et de la misère d'immenses masses- nos escapades historiques peuvent leur prouver l'ampleur des progrès réalisés.

On s'amusera sans doute à l'histoire du pain, de la pomme de terre, des cultures maraîchères, des produits exotiques. On s'intéressera au prodigieux développement de la « conserverie » et de toutes les industries alimentaires (on demandera même au grand-père ses souvenirs sur le *singe* des poilus de 1914). On notera les différences de régimes selon les... ordres et les classes sous l'Ancien Régime. Henri IV pouvait promettre la poule au pot hebdomadaire à des paysans qui, jusqu'au XVIII^e siècle, ne mangeaient de viande que lors de rares festivités - tandis que la liste des plats servis à la table de Louis XIV épouvanterait un Gargantua moderne.

Mais il est une fort curieuse étude à entreprendre sur les changements de sens de termes familiers : *bouchers, viande, soupe, potage, déjeuner, collation*, etc. La sémantique nous éclaire aussi sur la filiation de : *pain* à *panier*, à *compagnon*, à *copain*, à *apanage* ; de *chair* à *s'acharner* ; de *sel* à

salaire. Sans négliger l'étude des

page 79

corps de métiers : des talmeliers devenus les boulangers soumis au Grand Panetier du roi - des poulaillers, oyers, rôtisseurs, cuisiniers, taverniers, regrattiers, en conflits permanents - des bouchers aux étaux héréditaires dont la richesse est symbolisée par notre tour Saint-Jacques-de-la-Boucherie.

La littérature inspirée par ce besoin est assez connue, quoique abondante. Il y a sans doute *Rabelais*, les fresques de *Zola* dans *Le Ventre de Paris*, les humbles de *Charles Dickens* passant de la pénurie endémique à l'épopée gastronomique du Noël londonien - la tragédie de la faim chez *Knut Hamsun*, de la soif chez *Antoine de Saint-Exupéry*.

Et aux farces et moralités médiévales, on peut ajouter l'adorable *Mangeront-ils ?* de Victor Hugo, pièce posthume de son *Théâtre en liberté*.

Inutile aussi d'insister sur l'intervention des mathématiques dans l'analyse des budgets familiaux, les pourcentages des dépenses alimentaires, les courbes de production et de consommation, etc.

Ce qui évidemment devait provoquer de grands développements et une action de solidarité, c'est le problème de la faim dans le monde. Nos enfants ont plongé dans la réalité infernale du Brésil ou de l'Inde.

Là encore, l'Histoire nous instruit, nous édifie et nous encourage. Nous connaissons à peine l'effet des famines du Moyen Age. Albert Mathiez nous a instruits sur la disette parisienne sous la Révolution française, principale cause de la Terreur jacobine. On n'insiste pas assez sur le rôle de mauvaises récoltes dans le déclenchement des Révolutions de 1789 et de 1848.

En fait aujourd'hui on est informé sur ce que Josué de Castro appelle la « géopolitique de la faim ». Mais si l'on avait connu avec précision les famines en Chine et dans l'Inde, dans le premier quart du siècle, si atroces que soient encore les réalités présentes, on apprécierait, malgré tout, les progrès réalisés.

L'Europe n'était pas épargnée au XIX^e et même au XX^e siècle - et pas seulement pendant les guerres. En 1846, un parasite, ayant détruit la pomme de terre irlandaise, causa la mort d'un million d'individus (sur cinq millions d'habitants) et provoqua le départ vers les Etats-Unis de ces émigrants que l'on retrouve dans le roman de Margaret Mitchell... dont les descendants conduisent les taxis de New York. .

Nous récitions dans notre toute jeunesse des vers plus généreux

page 80

d'inspiration, qu'harmonieux dans leur forme, du bon Maurice Bouchor, s'adressant au pain des hommes :

Dis-nous qu'il faut toujours avoir faim de justice...

Toi, dont le pauvre a toujours faim.

Et lorsque se pose avec tant d'acuité le problème des peuples sous-alimentés, parce que sous-développés, on peut entendre la phrase qui conclut le beau film "Monsieur Vincent", où le saint représenté par Pierre Fresnay dit à une de ses filles :

Fais-toi pardonner le pain que tu leur donnes !

page 81

Conclusion modeste et provisoire

J'aboutis difficilement à une conclusion que je voudrais chargée de regrets et d'humilité. En fait, si j'ai exposé quelques expériences personnelles, j'ai surtout exploité les résultats obtenus en vingt-sept ans à la Maison d'Enfants de Sèvres, où ma présence reste marginale. Je n'ai jamais enseigné dans une classe de transition. Mes dernières fonctions de conseiller pédagogique m'ont conduit dans des classes de fin d'études primaires et aussi dans des classes d'inadaptés et d'handicapés - dans des écoles de perfectionnement.

Je n'ai pas lu les instructions de 1963, de 1968, de 1969 et les derniers discours ministériels comme on reçoit un message providentiel. Je n'y ai rien trouvé qui puisse m'initier et m'instruire, et avec ce qui y semble insolite et audacieux, j'étais depuis longtemps familiarisé.

Mais un double motif a déterminé mon intervention dans ce domaine. D'abord l'institution même de la transition, quelle qu'en soit l'expression administrative, satisfait une de nos plus vieilles revendications sociales. Elle brise, définitivement espérons-le, cette sélection - toujours arbitraire et foncièrement injuste - entre une élite progressivement épurée et une masse qui subit la malédiction de l'échec scolaire.

En affirmant la nécessité de ces « transitions », on rompt brusquement avec un système à structure pyramidale dont le sommet semble totalement indépendant de la base.

Surtout, cette mise en place des disciplines d'éveil consacre une pédagogie qui s'évade des servitudes des programmes, emplois du temps, spécialisations...

Elle détruit l'uniformité imposée par des niveaux scolaires arbitrairement fixés. Elle admet la discordance dans les rythmes d'évolution individuelle de nos enfants. Elle réduit à un rôle négligeable

page 82

l'exposé magistral. Elle supprime la « mémorisation mécanique », les notes, les sanctions, les épreuves, les classements, les palmarès. Elle change radicalement la valeur de l'interrogation, en inversant son sens ; n'allant plus du maître à l'élève pour assurer un contrôle, mais de l'élève au maître pour satisfaire une curiosité. Enfin, elle reconnaît la primauté de l'action, elle subordonne le travail scolaire aux impératifs de l'œuvre à accomplir, qu'elle soit individuelle ou collective.

J'aimais, dans mes promenades historiques, à comparer la colonnade du Louvrè à la façade occidentale de Notre-Dame. Là, la perfection est atteinte, il est difficile d'imaginer une œuvre plus harmonieuse, mieux équilibrée. Ici, au contraire, on a violé volontairement toutes les règles de la symétrie ; on a multiplié les éléments superflus, les précautions architecturales inutiles, on a improvisé selon les nécessités, au fur et à mesure de la construction; on a ajouté un linteau supplémentaire au portail Saint-Jean, parce que, au départ, on avait mal calculé les rapports entre les éléments. Mais là cette perfection, si elle provoque mon admiration, ne touche guère ma sensibilité. Ici ce désordre, parfois ce fouillis, sent l'œuvre humaine qui jamais ne s'achève, et les personnages de tous les groupes portent des têtes aussi familières que les motifs naturels inscrits dans les bas-reliefs... les imagiers anonymes nous ont peut-être laissé leurs propres figures à la place de signatures impossibles ou interdites.

Je reconnais sans aucune gêne que les vieilles méthodes pédagogiques, traditionnelles, sont parfaitement efficaces, si l'on veut obtenir des cahiers parfaitement tenus, des opérations parfaitement exactes, des leçons parfaitement sues, des rangs parfaitement alignés, de bons élèves parfaitement dociles. Mais ce qui m'émeut dans l'école active à tous les âges, pour tous les degrés, dans la pratique des disciplines d'éveil, c'est que, malgré les déchets, les pertes de temps et de matière, les inégalités dans les résultats, les insuffisances dans les acquisitions et les profits, l'intrusion difficile à éviter d'une agitation toujours irrégulière, parfois désordonnée... j'y retrouve une humanité, que ses imperfections mêmes condamnent au progrès, une humanité qui n'achèvera jamais ce qu'elle a entrepris... j'y vois des enfants qui construisent librement chaque jour leur « personne » sans jamais atteindre ce qu'ils voudraient être -, des enfants que nous aurons éduqués

non pour qu'ils nous copient ou nous suivent, mais pour qu'ils nous dépassent en nous oubliant.

page 83

Annexe

Voici à titre indicatif quelques-uns des Centres d'Intérêt et des thèmes choisis, depuis vingt ans, par l'équipe de la Maison d'enfants de Sèvres.

Observations, visites, enquêtes, travaux, discutés chaque année, au cours de séances d'information publiques.

(Un essai de bilan a été publié dans le bulletin n° 29, mars 1969, des « Amis de la maison de Sèvres ». On y trouvera les comptes rendus de toutes les expériences scolaires et pédagogiques réalisées dans la Maison rédigés par les responsables.)

Comment comprendre et étendre la notion de milieu :

Des jardins de nos enfants aux parcs et jardins de l'Ile-de-France.

Des jardins à l'agriculture (en France, dans d'autres pays ; de l'antiquité à nos jours).

Le Travail :

La soie : ses légendes; ses voyages; l'historique de sa fabrication.

La laine : ses légendes; ses voyages; l'historique de sa fabrication.

La maison : la maison des petits; notre nouvelle école ; une ferme en Beauce; un appartement moderne; demeures du passé; l'hôtel de Cluny; le salon d'une précieuse, vieilles maisons de Sèvres, Trianon.

La Seine : en Champagne, en Normandie, en Ile-de-France. De Sèvres à Troyes, de Sèvres à Rouen et à la mer. La Seine et ses méandres; quelques ports fluviaux et maritimes sur la Seine et la Manche; organisation économique moderne, techniques modernes.

page 84

L'homme construit de tous temps, en tous lieux :

Autour de la Maison de Sèvres; dans une petite commune de la Seine-et-Oise : Saint-Yvon; dans une cité moderne: Massy-Antony; hors de la cité; la maison rêvée.

Pour abriter ses dieux, ses gouvernements, ses institutions : Angkor ; Saint-Julien-le-Pauvre ; Vézelay ; la Sainte-Chapelle ; château de Vincennes ; le Louvre : Lauzun; le Palais de l'U.N.E.S.C.O., etc.

Coopérer :

A l'école: apprentissage de la coopération.

Hors de l'école : la coopérative de consommation; un mouvement coopératif agricole; un mouvement coopératif ouvrier de production; un grand quotidien coopératif régional. Aperçu de coopération internationale.

Connaître et comprendre l'homme de notre temps :

Confrontations de quelques civilisations contemporaines : (tribus indiennes d'Amérique du Sud ; expéditions au Groenland ; Nouvelle-Guinée).

A la conquête de l'air : musée de l'Air ; musée des techniques ; aéroport d'Orly ; le Bourget ; l'Aéropostale ; voyage en avion: Paris-Le Touquet.

Jeu dramatique: *Terre des Hommes* de Saint-Exupéry.

De la coopération à la communauté : voyage d'étude de Paris à Strasbourg et au Luxembourg ; l'Europe des Six... et des quinze; réalisation du conseil de l'Europe et de la C.E.C.A. ; les Aciéries de Dudelange.

A la découverte du travail des hommes :

Un combat-séculaire: celui de l'homme et l'eau.

Pour l'eau (indispensable à la vie).

Contre l'eau (agent de contamination) ; les égouts ; station d'épuration.

Avec l'eau (source d'énergie et moyen de communication, ressources de la mer) ; voyage d'étude de 8 jours en Hollande.

L'homme sur pistes et routes : une nouvelle voie à travers le vieux Sèvres; sur la route de Compiègne avec les camionneurs des Coopérateurs; la future autoroute de Normandie.

Défense et protection de la vie à travers le monde, à travers le temps).

