

## CENTRES D'INTERET

Marguerite Bosserdet, "la maîtresse", organise la vie de sa classe autour des centres d'intérêt, à l'Ecole Nouvelle autant que par la suite. Le 27 mai 1947, elle présente à Neuchâtel son point de vue aux "Conférences officielles de district du corps enseignant primaire". Elle expose d'abord l'approche que Dewey réserve à la notion d'intérêt et explique comment elle en vient, à travers notamment les influences de Claparède et de Decroly, à construire les activités des élèves autour de leurs intérêts. Elle présente quelques uns des centres d'intérêt qu'elle a utilisés.

Quarante ans plus tard, ce texte mérite d'être lu attentivement. Certains diront qu'il n'innove pas et que cette méthode en tant que telle est loin d'être "nouvelle". Comme si la nouveauté seule avait droit de cité... Quand il est donné de pénétrer dans certaines classes et d'en cotoyer les maîtres, on aimerait pourtant que ceux-ci lisent Marguerite Bosserdet. Avec ce texte, en tout cas, nous entrons un peu dans l'école des Terreaux...

La méthode des centres d'intérêt est à la mode : il faut savoir ce que veut dire ce terme : centre d'intérêt, concentration autour d'un intérêt.

**Qu'est-ce que l'intérêt ?** Quelle est la signification étymologique, la signification première de ce mot ? Il vient du latin inter-esse, être au milieu de, participer, faire partie. Le savant qui cherche obstinément la solution d'un problème est tellement pris par son travail, "au milieu de" ce travail, inter-esse, que le monde environnant a disparu pour lui, qu'il met sa montre dans l'eau bouillante et reste un bon moment à regarder l'oeuf qu'il tient dans sa main.

Être au milieu de, faire partie de, on pourrait dire encore s'identifier à. "Il y a intérêt, dit Dewey, lorsque le moi s'identifie avec une idée ou avec un objet..."

Lorsque l'enfant joue, il ne fait qu'un avec son jeu; lorsqu'il lit, rien ne peut le déranger, il fait partie du livre; on l'appelle, il n'entend pas; enfin on est arrivé à le "sortir" : il lève la tête, le regard absent... il se croit encore le chef indien de son histoire; l'espace, le temps, rien n'existe plus pour lui.

"L'intérêt, dit encore Dewey, supprime la distance qui sépare l'être intéressé de la chose qui l'intéresse, le sujet de l'objet; l'intérêt est l'instrument qui opère leur union".

Comment s'opère cette union ? Nous avons des instincts, des besoins, des impulsions (à l'état latent); tout à coup, nous rencontrons des objets qui répondent à nos instincts, à nos besoins, des objets qui "sensibilisent" pour ainsi dire notre organisme : un petit enfant passe près d'un tas de sable, il s'arrête... A la vue du sable son intérêt de pâtreur, de pétrisseur vient d'être alerté...

Un gamin aperçoit un bout de ficelle sur la route : ses yeux brillent, un intérêt s'est soudain réveillé en lui : l'instinct du collectionneur (ou du constructeur).

"Il n'y a rien dans une roue ou dans un bout de ficelle, écrit Dewey, qui puisse éveiller l'intérêt d'un enfant à moins que ces objets ne stimulent quelque instinct, quelque impulsion déjà active..."

Le sable a stimulé l'instinct du pâtreur, la ficelle l'intérêt du collectionneur qui ramasse le bout de ficelle et le fourre avec bonheur dans sa poche déjà pleine de trésors du même genre. Et le pâtreur se met à jouer dans le sable, avec quel sérieux, quelle concentration, nous l'avons tous observé.

Dewey le dit, "il y a intérêt lorsque l'individu tout entier, intelligence et coeur, se sent engagé, subjugué, accaparé par une activité... (qu'il aime) à laquelle il reconnaît une certaine valeur. Une force émotionnelle en activité, voilà l'intérêt".

Claparède le compare encore à une clé qui ouvre à l'enfant les portes de la connaissance ou à un levier; à des points d'appui : "Quand on reconnaît chez l'enfant l'existence de pouvoirs, d'intérêts, qui ne demandent qu'à se développer, s'offrant à nous comme points d'appui pour que nous en assurions le fonctionnement normal et que nous les disciplinions, alors nous possédons une base solide pour édifier notre oeuvre d'éducation".

Si j'ai tenu à donner de l'intérêt une définition nette et précise, c'est qu'il en existe une autre longtemps admise qui s'oppose à celle dont je viens de vous parler : pour les psychologues d'autrefois, l'intérêt se trouvait **dans les choses** qu'il fallait s'efforcer de rendre intéressantes si elles ne l'étaient pas. Les recherches des savants modernes ont montré la vraie place de l'intérêt : **dans l'être intime de l'enfant et non hors de lui**; ils ont défini son vrai rôle : une force, une clé, un levier, un point d'appui.

Quels sont ces intérêts profonds ? Les psychologues ont voué tous leurs efforts à les dépister, à les classer : voir Ferrière, **l'Ecole active**, tome 2; voir le **Précis de psychologie** de Claparède qui cite plusieurs classifications d'après des savants allemands, français, belges, hongrois, etc.

Claparède lui-même a établi 6 grands stades dans l'évolution des intérêts de l'enfant de la naissance à 18 ans. Je ne retiendrai que le stade des **intérêts spéciaux objectifs** de 7 à 12 ans qui fait suite au stade des **intérêts généraux disséminés** de 3 à 7 ans.

"Plusieurs psychologues, je cite Claparède, admettent que la vie de chaque enfant serait la récapitulation abrégée et accélérée des diverses phases par lesquelles ont passé les ancêtres de l'humanité. L'enfant parcourrait certaines étapes qui rappelleraient le sauvage, l'animal, etc... ce qui explique le grand intérêt des enfants pour les primitifs. C'est ainsi qu'un savant belge, Varendonck, cité par Claparède, distingue chez les enfants de 7 à 12 ans 4 groupes d'intérêts qui correspondent très approximativement aux phases de l'évolution de la civilisation :

1. les intérêts de chasse, de capture, de guerre.
2. les intérêts pastoraux (l'enfant apprivoise des animaux, creuse des trous, construit des huttes).
3. l'intérêt agricole (pour le jardinage).
4. l'intérêt commercial (pour la vente, le troc).

D'autres intérêts plus rapprochés n'en sont pas moins importants, ainsi l'**intérêt du collectionneur**, qui se rattacherait à l'intérêt de chasse, l'**intérêt pour les moyens de locomotion**, l'**instinct d'imitation** que Claparède appelle l'instinct de la recherche du conforme.

De plus, tout en admettant ces intérêts conscients, les psychanalystes ont découvert à l'activité humaine d'autres mobiles, profonds, cachés, inconscients : le mobile qui pousse les enfants à chercher **l'origine** de la vie, du monde, le mobile qui fait que **l'inconnu, le mystère** les attire, le mobile qui les pousse à **s'identifier** à leur entourage (gens, animaux, choses); ce phénomène d'identification se retrouve toujours, nous le verrons lorsqu'on travaille un centre d'intérêt.

Cette énumération des intérêts des enfants est très sommaire, vous le sentez bien. Il faudrait écrire des volumes si l'on voulait établir une liste complète des classifications proposées par les psychologues. Mais en examinant ces classifications, dont la diversité est plus apparente que réelle, on s'aperçoit en effet qu'elles se recouvrent en de nombreux points.

Il ne faudrait pas refuser d'en prendre connaissance et de s'en servir sous prétexte que les spécialistes n'ont pas fait l'accord sur le détail de leurs recherches. Ce qu'on en sait permet qu'on les utilise déjà largement. Car il est absolument indispensable de connaître **en gros** les intérêts de l'enfant si l'on veut appliquer la méthode des centres d'intérêt; d'ailleurs un pédagogue averti, qui étudie la psychologie, qui observe ses élèves, rencontre chaque jour leurs intérêts. Mais il ne suffit pas de les déceler. Dewey nous le dit : "Ces intérêts que l'enfant possède naturellement et qui sont dus en partie à son degré de développement, en partie au milieu dans lequel il vit, ces intérêts sont incultes, instables, transitoires; pourtant ils représentent tout ce qui est important pour l'enfant, ils sont les seules forces auxquelles l'éducateur puisse s'adresser; **ils sont des points de départ**" - ceci est très important, j'y reviendrai souvent au cours de cet exposé - "ils sont des points de départ, ce qu'il y a chez l'enfant d'actif, d'initiateur. L'éducateur ne doit pas les prendre comme des points d'arrivée, comme quelque chose de définitif, d'achevé, il ne doit pas chercher à les satisfaire, à les conserver tels qu'ils sont. Car la signification de l'intérêt réside tout entière dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles. Les impulsions de l'enfant doivent donc être interprétées. Le devoir principal de l'éducateur est d'utiliser ces intérêts de manière à en faire quelque chose de plus plein, de plus large, de plus ordonné."

Deux difficultés se présentent donc à celui qui veut appliquer la méthode des centres d'intérêt :

1. Découvrir, dépister l'intérêt, pour cela étudier la psychologie et observer les enfants.
2. Interpréter, utiliser cet intérêt, c'est-à-dire savoir donner aux enfants les moyens, les occupations, le matériel qui aideront cet intérêt à se développer, à s'amplifier, c'est-à-dire savoir rattacher à l'intérêt les branches du programme.

Il y a différentes façons de concevoir la méthode des centres d'intérêt; le Docteur Decroly avait établi, vous le savez, quatre grands centres d'intérêt correspondant aux quatre besoins vitaux de l'homme et de l'enfant :

1. se nourrir
2. lutter contre les intempéries
3. se défendre contre les dangers
4. travailler, produire.

Ce vaste plan d'études a une grande valeur, il a donné de merveilleux résultats sous la direction du grand psycho-pédagogue qui l'a créé. Tous ceux qui sont allés à Bruxelles, qui ont vu travailler Decroly, sont rentrés persuadés, enthousiasmés. Certains psychologues, certains pédagogues pensent que ce plan pourrait être corrigé, enrichi...

Celestin Freinet et d'autres pédagogues français actuels qui basent leur travail sur des intérêts plus occasionnels critiquent la fixité du programme Decroly. On m'a raconté à ce propos une bien jolie histoire : un instituteur français va visiter à Bruxelles une classe Decroly; il assiste à une leçon sur "les moyens de chauffage". La leçon ne marche pas bien; après la classe, l'institutrice s'excuse et donne cette stupéfiante explication : "Les enfants étaient distraits parce qu'il a neigé ce matin". Alors qu'il eût été tout indiqué d'utiliser l'intérêt occasionnel et puissant déclenché par la neige si rare en cette région, la pédagogue, prisonnière d'une méthode, s'acharne à donner une leçon qui ne répond à rien à cause de l'événement "neige", événement pourtant si facile à rattacher aux moyens de chauffage.

Ce que j'apprécie surtout chez Decroly, ce sont les occasions qu'il établit toujours entre aujourd'hui et autrefois, ici et ailleurs. Il utilise alors l'intérêt des enfants pour les primitifs, les sauvages. Le programme Decroly ne doit pas être suivi à la lettre, il faut en saisir l'esprit, s'en inspirer.

C'est ainsi d'ailleurs que Messieurs Aubert et Viret désirent qu'on se serve de leur beau livre : "L'école vivante par les centres d'intérêt". Ces deux pédagogues, tout en admirant infiniment Decroly, "ce pionnier de génie", comprennent un peu autrement que lui le centre d'intérêt qu'ils veulent plus restreint, plus modeste, plus près de la vie quotidienne de l'enfant; c'est aussi mon avis. Je ne m'attarderai pas à ces différences. Pour son travail de diplôme une étudiante de l'Institut Rousseau oppose la méthode Decroly à la méthode Viret-Aubert; si cette étude comparée est bien faite, je pense qu'on la publiera.

Nous avons tous lu le livre de Messieurs Aubert et Viret, cet apport de valeur à la pédagogie. Je me permets de faire à cet ouvrage une petite réserve : faut-il que le centre d'intérêt parte toujours de l'observation, comme après Decroly le veulent nos amis vaudois, et que la leçon de choses en soit forcément la première étape ? Si le centre d'intérêt débute par un conte de fées, cela peut arriver, surtout chez les petits, le point de départ n'est-il pas alors la fiction, l'imagination; ce qui n'empêchera pas des appels fréquents à la réalité, à l'observation tout le long du développement de ce centre d'intérêt.

Ceci dit, je puis m'associer pleinement à ce qu'écrit M. Meylan : "Tous ceux qui voudront tenter cette belle aventure trouveront dans ce volume la doctrine la plus sûre et les exemples les plus suggestifs".

Certes, les jeunes ont tout profit à le lire, à l'étudier, à s'en servir pour leur apprentissage.

Pendant quelques années, j'ai essayé moi-même d'appliquer la méthode Decroly, puis j'ai évolué sous l'influence de Claparède, de Pierre Bovet, etc.

Pour montrer comment je comprends maintenant les centres d'intérêt, je vais en développer quelques-uns.

Le premier s'intitule : géographie humaine et voyages.

Point de départ, le cortège des vendanges, les mascarades qui intéressent prodigieusement les enfants. Pourquoi ?

À quel instinct profond, à quel intérêt vivace répond cette coutume chez les adultes comme chez les enfants ?

Les adultes se déguisent, on le sait, pour pouvoir vivre toute leur personnalité, la partie de leur personnalité qu'ils ne peuvent vivre au grand jour à cause des conventions, des entraves sociales, etc.

L'enfant, lui, se masque pour imiter les grandes personnes : instinct d'imitation; pour vivre la personnalité qu'il voudrait être : phénomène d'identification et surtout, il se masque pour pouvoir vivre sa personnalité de primitif, de sauvage, comprimée par les règles de la société.

En outre la fête des vendanges avec ses mascarades, actualité neuchâteloise à laquelle il faut faire une place à l'école, actualité importante pour l'enfant qui vit si entièrement dans le présent. Un intérêt issu d'instincts si profonds nous donne un solide point de départ.

Nous allons donc fabriquer des masques à l'école : non pas pour obéir aux fantaisies des enfants, mais pour tirer parti d'intérêts profonds. Nous fabriquons donc des masques, non pas n'importe quels masques, non pas d'affreuses figures au pif rouge comme nous apportent les enfants; car le rôle du maître est ici d'intervenir délibérément; nous fabriquons des masques de Nègres, d'Esquimaux, de Chinois, d'Indiens; nous ouvrons ainsi une voie nouvelle aux intérêts de l'enfant, nous les guidons, nous les enrichissons; à propos de masques, nous allons faire de la géographie humaine. Voilà donc l'origine : mascarades, et le commencement : confection de masques, de ce centre d'intérêt. En voici le développement : tous les matins nous nous entretenons des moeurs de ces peuples étrangers; pour alimenter ces conversations qui auraient pu divaguer, nous lisons les livres suivants : Kambo, la petite négresse, Ah Fu le petit chinois, Mac-Nao le lapon dans la marmite, les aventures du cuisinier Benoît à travers le monde.

Nous consultons la carte de géographie, le globe terrestre; préparée par quelques jours de travail, une visite au musée ethnographique s'impose; nous y allons deux fois.

J'ouvre ici une parenthèse pour expliquer comment en cours de route aussi l'actualité se relie au centre d'intérêt; en effet, cette méthode de travail modèle un certain type d'éducateur, l'oriente d'une façon assez particulière, il prend l'habitude d'observer les événements en fonction de l'école, il profite de l'actualité, l'utilise pour rapprocher l'école de la vie; c'est ainsi que la causerie du matin se précise parfois et voici comment : je rencontre une collègue qui a passé une année en Hongrie, je lui demande de venir nous parler de ce peuple jaune d'Europe; elle raconte, elle illustre son récit par des dessins, elle nous montre une veste hongroise brodée et des photos de paysan hongrois.

Autre actualité : nous avons à l'école une petite fille née aux Indes; sa mère, vêtue d'un merveilleux sari hindou en soie chatoyante, parée de vrais bijoux hindous, vient passer une matinée à l'école; les enfants l'interrogent, la maîtresse aussi : comment s'habille-t-on là-bas ? où loge-t-on ? que mange-t-on ? Madame X nous parle longuement des habitudes de ces peuples, des animaux qu'elle a vus; plusieurs enfants essaient de dessiner et de peindre cette belle Hindoue.

Nous étions bien préparés à ces deux visites car, au cours de ce centre d'intérêt, il s'était créé une ambiance de sympathie pour les peuples.

Vous avez remarqué qu'un autre intérêt, l'intérêt géographie humaine, s'est greffé sur le premier. C'est à 7, 8 ou 9 ans que les enfants aiment déjà parler des peuples étrangers, des pays lointains; les gosses de cet âge ont encore un pied dans les contes de fées, ils désirent en sortir, mais ne pas trop s'en éloigner; c'est alors qu'ils goûtent le charme de ces contrées inconnues où le réel se teinte de mystère. Sous cet angle des peuples et des races, la géographie intéresse spécialement les enfants; c'est ainsi que mes petits ethnographes se mettent à dessiner, en les rapetissant, leurs masques de Nègres, d'Hindous, etc.

Je leur prépare une grande carte muette du monde sur laquelle ils collent leurs bonshommes, chacun dans son pays, travail en équipe. Un matin, Paul, et après lui tous les grands et quelques petits (instinct d'imitation), Paul déclare : "je veux faire une de ces cartes pour moi tout seul, pour la maison". Et voilà mes gamins accroupis, à genoux, à plat ventre, continuant à dessiner, à décalquer, à peindre, à coller, consultant l'atlas à chaque instant, s'aidant les uns les autres, se conseillant, demandant souvent l'aide de la maîtresse. Claude trouve qu'on peut aussi faire des cartes d'animaux et même de plantes. Les plantes n'ont pas de succès, parce que l'intérêt botanique n'est pas éveillé, n'est pas de leur âge. Mais les animaux s'ajoutent aux bonshommes ou les remplacent. Il me reste ces deux cartes très approximatives, très enfantines, qui représentent un grand travail.

Après les livres que je vous ai déjà cités qui convenaient surtout aux petits, nous avons lu pendant cette période le "Tour du Monde en 80 jours". Nous suivions sur la carte et sur le globe terrestre le voyage de Philéas-Fog et de Passe-Partout. Quelques grands notaient sur un carnet les étapes de ce voyage. Du conte de Pérochon "Le cuisinier Benoît à travers le monde", je tire une petite saynète; nous la jouons : on se grime, on se déguise, on devient des Nègres, des Esquimaux. Ici l'identification joue une fois de plus. Le cuisinier Benoît chante ses couplets, les Nègres dansent; pour les Indiens, je trouve dans un traité d'ethnographie une véritable berceuse indienne avec des paroles et une mélodie authentiques. La ronde finale est chantée et dansée par tous les peuples réunis en une joyeuse société des nations.

Le vocabulaire étudié chaque matin après nos causeries a été véritablement vécu; en voici des échantillons : d'abord des mots du cortège des vendanges : le char fleuri, le cavalier, le cygne, etc; des noms de peuples étrangers : le Nègre, le Chinois; par comparaison, des noms de peuples d'Europe : le Français, l'Anglais, etc; des noms d'animaux sauvages; des verbes : voyager, explorer, etc. Vous voyez tout le vocabulaire qu'on peut tirer de cette géographie.

Nos observations au musée ethnographique, les récits de "nos amies en visite" nous ont procuré plusieurs sujets de compositions. Voici des lettres écrites pendant ce centre d'intérêt pour la fête d'un camarade.

Cher Jean,

Je te souhaite d'être un Hindou, pour devenir couleur café au lait, pour manger du curry, pour croiser les jambes en mangeant, pour saluer comme eux, pour rencontrer des serpents, pour adorer les petits bébés. Tu iras à Bombay pour te marier pour que ton enfant reçoive des bijoux, des bagues, des colliers avec des petits dieux dedans.

Cher Jean,

Je te souhaite d'être un Lapon pour suivre le troupeau de rennes, pour demeurer dans des tentes en peau de phoques, pour aller en traîneau attelé de rennes, pour mettre des habits de Lapons en peau de rennes.

Cher Jean,

Je te souhaite de faire le tour du monde et que tu manges comme les Chinois : des araignées, des chenilles, des nids d'hirondelles et du riz avec des baguettes.

La saynète du cuisinier Benoît a été entièrement calligraphiée et illustrée par les enfants qui en ont fait un joli cahier.

A propos de masques, de la géographie; à propos de géographie, du français, du chant, de la danse, du dessin, des travaux manuels : ce centre d'intérêt a duré deux mois, octobre et novembre, avec une interruption lors du grand marché de novembre où, pendant 10 jours durant, nous avons calculé à propos des légumes et des fruits du marché.

Si on me demande ce qui est resté aux enfants de toute cette géographie, ce qu'ils ont appris, je répondrai : ils ont retenu les noms des continents, des pays, des races, ils se souviennent des habitudes, des coutumes de ces peuples, de l'habitat des animaux; ils ne se rappelleront pas beaucoup de noms, mais il leur restera :

1. un intérêt pour la géographie, des notions générales qu'on pourra approfondir, sur lesquelles on pourra ajouter plus tard des notions plus précises qu'ils garderont alors.
2. ces notions géographiques seront reliées à quelque chose, des **rapports** se sont établis dans l'esprit des enfants, ce qui constitue la vraie formation de l'intelligence, ce qui donne tout son sens et toute sa valeur à la nomenclature, ce qui fait qu'un mot, un nom, est lié à un lieu réellement défini dans l'espace, lié à une idée de fait, de peuple, de coutume; sans le travail basé sur le centre d'intérêt, il manquerait aux mots tout l'environnement de vie, d'étude vivante qui les fixe dans un ensemble de souvenirs indélébiles parce qu'ils ont été vécus affectivement et dans le respect des lois psychologiques.
3. Il restera encore aux enfants une façon, une méthode d'apprendre en maniant des documents, en les comparant (les visites de la dame hongroise, de la maman hindoue, les objets hongrois et hindous, les livres, les visites au musée. Comme il m'aurait été utile d'avoir à ma disposition le cinéma pédagogique dont nous a parlé M. Zurcher).

Ainsi, par la méthode du centre d'intérêt, on ne s'adresse pas seulement à la mémoire, mais à l'intelligence et à l'esprit entier; on ne saurait assez insister sur cet appel à la **totalité de la vie de l'enfant**.

Le cortège des vendanges peut très bien être à l'origine d'un centre d'intérêt tout différent de celui que je viens de vous raconter. Ainsi cette manifestation nous a conduits une fois à faire non de la géographie des peuples étrangers, mais de la géographie locale : il y a une quinzaine d'années, le premier bateau à vapeur du lac, le "Philippe Suchard", avait défilé au cortège, les enfants m'en avaient longuement parlé. Sachant que les bateaux sont un des grands intérêts de l'enfant, à partir de ce premier vapeur, nous avons visité l'"Yverdon", nous l'avons construit en carton, nous avons étudié la géographie du lac. En son temps, j'ai décrit ce centre d'intérêt dans l'Éducateur, je ne fais que le mentionner aujourd'hui pour montrer qu'un même événement peut être l'occasion de centres d'intérêts divers.

C'est à la perspicacité et à la science du pédagogue de déceler ce qui, à un moment donné, rassemble l'intérêt du plus grand nombre d'enfants et de choisir ce qui est réellement le plus riche en possibilités de développement. Car il faut éviter de se laisser entraîner par un enthousiasme capricieux ou si occasionnel que l'alimentation des intérêts peut alors se comparer à l'allumage ininterrompu de flammes de courte durée; une telle interprétation du centre d'intérêt conduirait alors à une dispersion, à un décentrage et serait donc un non-sens.

Voici un nouveau centre d'intérêt dont le point de départ, fourni par un élève, ne ressemble pas du tout à celui des précédents : un lundi matin André nous raconte qu'il est allé avec son papa visiter la grotte du chemin de fer. Ses camarades très intéressés me demandent de les y conduire. Pourquoi sont-ils intéressés ?

Parce qu'une grotte c'est obscur, mystérieux et, nous l'avons vu, l'enfant goûte le mystère; surtout nous retrouvons en eux ce besoin de revivre la vie primitive, la préhistoire; de revivre ce symbole mythique, "la grotte", que les peuples ont vécu.

Je décide de m'appuyer sur cet intérêt profond : nous allons à la grotte du Chemin de fer; question des enfants, qui a creusé ? Un outil qui n'a ni lame, ni tranchant, ni pointe : l'eau. Nous explorons d'autres grottes, la Baume Dufour, la grotte de Vert, nous visitons la fabrique de ciment de Noiraigue, nous en rapportons de la chaux, du calcaire; nous allons voir la Pierre à Bot. Nous déterminons des cailloux à l'aide d'un acide : ça mousse, il y a du calcaire; mais il y a un acide dans l'eau, l'acide carbonique qui dissout le calcaire, qui aide à creuser les grottes... Nous parlons de l'immense travail d'érosion, du système hydrographique de notre canton et de tout le Jura, nous visitons une source vaclusienne...

Une autre question importante se pose : alors, l'aspect de la terre a changé depuis les temps anciens ? Oui! Mais comment le faire comprendre aux enfants ? Essayons : nous allons aux carrières de Cressier, à la cuvette du Vauseyon d'où nous rapportons de nombreux fossiles que nous déterminons à l'Institut de géologie; qu'est-ce que ces fossiles, à quoi ressemblent-ils ? à des coquillages, à des bêtes qui vivent dans l'eau; alors, il y avait de l'eau sur notre pays ? oui et sur toute la terre; étonnement, curiosité, l'intérêt pour les âges lointains redouble. Le problème de l'origine de la terre se pose. Nouvelle visite à l'Institut de géologie où l'assistant du laboratoire répond très simplement aux questions des enfants, nous montre des cailloux, des minéraux, nous donne une petite causerie très simple avec planches et dessins sur la formation de la croûte terrestre, des mers, des montagnes, sur l'origine des roches.

La vue des belles vitrines de l'Institut de géologie réveille un intérêt connexe, celui du collectionneur. Nous retournons aux carrières et à la cuvette et nous commençons un musée à l'école. Nous déterminons nos trouvailles à l'aide du "Livre de la Terre" (collection Larousse) ou bien nous interrogeons des géologues. Plusieurs enfants se constituent aussi à la maison un petit musée, entraînent leurs parents à des fouilles à Cressier et ailleurs; je trouve ce récit dans le "Journal de l'école".

Nous sommes allés à Cressier chercher des fossiles, ensuite nous avons fait un musée à l'école, c'est ça qui m'a donné l'idée d'en faire un à la maison.

J'ai récolté tout l'argent qu'on m'a donné à ma fête et je me suis acheté une petite vitrine dans laquelle j'ai mis tous les fossiles que j'avais trouvés.

Ensuite j'ai fait un petit catalogue où j'ai mis le nom de mes fossiles. J'inviterai toute l'école pour le leur montrer tellement il est joli.

En passant dans les gorges de l'Areuse nous avons vu les usines, les aqueducs qui amènent en ville l'eau potable. Après, nous montons au réservoir de Maujobia où un obligeant employé nous explique comment cette eau est captée, quelle capacité ont les réservoirs, comment fonctionnent les vannes, etc.

Nous faisons l'expérience des vases communicants; voici comment la raconte Jean-Claude dans le "Journal de l'école" :

"Hier matin, nous avons fait une expérience de physique, nous les conservateurs du musée; Pierre, Philippe et moi, nous avons mis de l'eau dans l'appareil dont j'ai fait le dessin; c'est très intéressant; nous avons appris que l'eau reprend toujours son niveau. Cet après-midi, nous dit la maîtresse, nous irons au réservoir de Maujobia. Là, nous avons vu l'eau qui descendait en ville et pour reprendre son niveau remontait dans les robinets des cuisines de nos mamans".

Voici quelques échantillons de problèmes résolus pendant ce centre d'intérêt :

Si les 11 arches du viaduc de Trois-Rods mesuraient toutes comme la plus haute 40 m. de hauteur et si elles étaient dressées l'une au dessus de l'autre, est-ce que ça ferait 1 kilomètre ? Combien de plus ou de moins ?

L'aqueduc de Combe-Garot amène à Neuchâtel 5.000 litres d'eau à la minute. Combien en 1 heure ?

Quand il y a beaucoup d'eau ce même aqueduc en amène 12.000 litres à la minute. Combien en 1 seconde ?

Pendant ce temps, nous avons fait des reliefs dans la caisse à sable et à la table de terre glaise; nous avons dessiné des cartes de géographie, nous avons étudié un vocabulaire varié toujours tiré de notre travail; nous lisions en même temps "Le Robinson neuchâtelois" de Diacon. Un jour nous sommes retournés à la Baume Dufour pour revivre sur place les aventures d'Henri, le Robinson des gorges, et de son chien Fidèle. Voici des récits de cette course tirés du "journal de l'école" :

Pierre :

Mardi nous sommes allés à la grotte de Vert, nous avons passé par un joli petit chemin qui suit les gorges, à un moment on voit les rochers de l'Areuse se resserrer, ils tournent un peu et entre ces deux rochers c'est noir, ça fait peur; c'est pour ça que Robinson neuchâtelois a appelé cet endroit le trou d'enfer.

Claude : Le trou d'enfer.

C'est un trou horrible : des roulements de pierre se font entendre. C'est le trou d'enfer. Les roches arrondies par de grosses pierres, c'est le trou d'enfer. On passe sur un petit pont qui domine cet

horrible trou. En remontant le courant, l'Areuse s'adoucit, le gouffre a disparu.

Françoise :

Nous sommes allés en course dans la grotte où habitait Robison neuchâtelois; il faisait très beau dans cette grande grotte; le plafond et les murs étaient recouverts de toute petite mousse rose; il y avait de grandes pierres sur le sol.

Nous avons commencé par faire des escouades: il y avait les escouades du feu, de la cuisine, du bois, moi j'ai aidé aux cuisinières à préparer les légumes.

Tout d'un coup, pan, voilà que la marmite des légumes tombe dans la rivière ! Heureusement que les garçons arrivent à grands cris, repêchent tous les légumes, ils sont bien gentils ces garçons ! Pendant que la soupe cuit nous pouvons explorer l'arrière-grotte; il y a un petit passage pas plus haut que 35 centimètres. Nous voici hors de l'arrière-grotte.

Laurent : Dans le souterrain.

Nos lampes de poche, dans cette obscurité profonde, faisaient briller les stalactites et les stalagmites et éclairaient aussi des précipices et de grands trous.

Voici les filles ! éteignons nos lampes ! crions ou, ou, ou ! comme elles ont peur.

Suzanne : Dans le noir.

Qu'il fait noir ! Descendons plus loin : un couloir, un précipice; tout est calme, plus un bruit; un rocher, attention ! une chambre tout en pierre, on m'arrose ! non c'est le rocher qui suinte. Nos lumières éclairent ces parois que l'on dirait en perles.

Ce centre d'intérêt a duré 2 mois; nous l'avons travaillé avec des enfants de 9 et 10 ans. Ceux-ci ont certainement acquis les connaissances du programme de IIIe et IVe année.

En plus, ils savent maintenant le chemin et la valeur des musées où le public se rend si rarement. Ils ont appris le respect des savants, des chercheurs, alors que les jeunes n'en ont plus guère que pour les phénomènes de sport.

Le problème de l'origine, la curiosité pour les mondes lointains et mystérieux, ces deux intérêts m'ont donné un centre tout différent de celui que je viens de décrire et qui est parti des mêmes intérêts cependant.

Après les vacances de Noël, nous avons parlé de l'année, cet anneau, ce tour de la terre autour du soleil. A l'aide du loxocosme de l'exposition scolaire permanente, nous conversons longuement de la terre, de ses mouvements, des planètes, du soleil, nous y revenons durant plusieurs jours. Nous essayons sans succès de reproduire l'expérience du pendule de Foucault qui provoque une vive curiosité. Puis nous sommes allés à l'observatoire; nous avons étudié tout un vocabulaire astral, appris chants et rondes se rapportant aux astres, résolu les problèmes de temps du livre d'arithmétique, confectionné des montres en carton et des calendriers, lu "Jusqu'à la lune en fusée aérienne". Les

enfants m'ont posé une foule de questions intéressantes, ils étaient avides d'explications, mais ces matières sont difficiles, trop difficiles, trop abstraites pour eux. C'est pourquoi je n'ai pas approfondi ce centre d'intérêt comme je l'aurais fait avec des enfants de Ve ou VIe année.

En général, deux centres d'intérêt se partagent notre trimestre d'été : nos petits **jardins** et nos **courses**. On se souvient que les intérêts agricoles tiennent une grande place dans la vie de l'enfant de 7 à 10 ans comme à une certaine époque dans la vie des peuples. L'enfant aime imiter les grandes personnes; surtout le problème de l'origine de la vie, de la naissance est au centre de ses préoccupations : voir germer, pousser les graines, soigner les plantes satisfait une curiosité profonde.

En faisant du jardinage avec les gosses, nous obéissons donc à une loi de l'intérêt. Il s'agit d'abord de mesurer notre terrain, nous nous familiarisons ainsi avec la chaîne d'arpenteur, le décamètre, avec le mètre et ses sous-multiples. Après avoir trouvé la longueur totale du terrain, nous le divisons; en calculant sur le papier d'abord, en mesurant sur le terrain ensuite, nous le divisons en jardinets, un pour chacun. On mesure la longueur et la largeur de son jardin, 1m25 ou 95 cm ou 1m tout juste; on en cherche le tour. Nous calculons ensuite si notre terrain est plus grand ou plus petit que notre classe.

Nous mesurons la cour; elle est bien plus grande que notre terrain, de combien de mètres? Pendant tout un mois, additions, soustractions, multiplications, décimales, sont ainsi abordées et exercées. L'intérêt des enfants pour la mesure étant réveillé, je continue à les entraîner; nous mesurons pendant toute la belle saison : la distance de l'école au jardin, à la maison de Daniel, à celle de François, juste 1 km...

Pendant tout ce temps, nous semons, nous cultivons nos jardins. En classe nous mettons germer des graines; nous surveillons l'apparition, puis le développement de la racine, des radicelles, des poils absorbants que nous regardons à la loupe. Nous dessinons tous les deux ou trois jours leurs progrès. Nous dessinons aussi nos jardins, nos outils, les petits jardiniers qui posent les uns pour les autres. Nous chantons un canon dont les paroles sont composées en partie par les enfants :

Voici les p'tits jardiniers  
Ohé ! Ohé !  
Ils s'en vont piocher, bêcher, etc, etc.

Nous chantons encore et nous mimons :

"Nous nous levons de bon matin  
Le joli jour arrive" etc.  
et "J'ai descendu dans mon jardin", etc.

Vous voyez bien quel vocabulaire nous étudions : des noms de légumes, de fleurs, d'outils; les noms des parties de la plante; les familles des mots, jardin, terre, etc; des adjectifs, chaud, humide; les verbes, bêcher, semer, arroser.

Voici à titre d'exemple un exercice de grammaire; nous en avons souvent fait de semblables; il s'agit d'y chercher 10 adjectifs et de les écrire au masculin et au féminin :

"Pauvre petite Marie que tout contrarie, tu es jaune, laide, tu es maussade, tu es encore une petite graine sèche et dure, il faut pousser, il faut faire comme les plantes du jardin".

"Les plantes, on les soigne, on les cultive; de moi, personne ne s'occupe, je suis seule, toute seule, solitaire; le chaud soleil réjouit les plantes, moi, personne ne m'aime, je n'ai pas d'amis. Pauvre petite Marie".

Passant un jour à l'école, Alice Descoedres - voyez comme on tire de nouveau parti de l'actualité - Alice Descoedres nous parle de son jardin : elle cultive même du maïs. Le lendemain chacun lui écrit (exercice de composition). Jean lui dit :

"Chère, chère tante Alice, tu sais, j'aimerais bien deux ou trois grains de maïs pour mon petit jardin, si ça ne te fait rien. Je te salue bien et aussi tes plantes."

Un paquet de graines arrive, nous les semons, le maïs lève, il grandit; "mon maïs a 30 cm de hauteur, écrit Georges, ses feuilles se courbent déjà majestueusement."

Chaque fois que nous allons dans nos jardins, nous écrivons ce que nous y avons vu de nouveau et nous illustrons nos récits de mémoire ou d'après nature au jardin même. Exercices de composition très aimés. En voici quelques-uns :

De Louis. Quel bonheur, j'ai arraché tous mes radis, je vais les croquer; mes salades sont belles, mais mon maïs a séché ! J'ai arraché toutes les mauvaises herbes.

De Michel. Encore d'énormes radis, puis mes capucines, elles ont 10 cm de hauteur; mon maïs a grandi, il a 14 cm; il faut repiquer mes salades, elles sont serrées comme des sardines dans leur boîte.

Nous allons voir le beau jardin d'une "maman" et aussi les massifs et les plantes de l'école d'horticulture de Montmirail (Decroly et Aubert appelleraient cela de "l'association"); nous dessinons et peignons ces belles fleurs.

A la leçon de travaux à l'aiguille, nous cousons tous, garçons et filles, des tabliers de jardiniers avec une grande poche et une chaînette. Nous lisons l'histoire de la petite Marie du "Jardin mystérieux". Ce centre d'intérêt a duré tout l'été, interrompu par deux courses et les travaux qui en découlent.

A la rentrée de septembre, pour offrir aux parents nos légumes et nos fleurs, il faut tresser de petits corbillons en rotin.

Une certaine année le grand marché de novembre intéresse les gamins plus encore que d'habitude : "Tous ces légumes, ils sont bien plus beaux que ceux de nos jardins". Nous décidons de faire aussi notre marché : pendant tout le mois de novembre, nous modelons les petits légumes et les petits fruits, nous tressons les minuscules corbeilles, nous habillons marmettes et Neuchâtelaises de ce marché en miniature que vous avez vu en mars à l'exposition de travaux manuels de la Pro-

menade. Naturellement nous chantons et mimons des chants de "marché", nous écrivons et illustrons tout un petit cahier, le "vocabulaire du marché", nous calculons tous les jours et nous résolvons ce que les enfants appellent des "problèmes vrais" se rapportant au marché.

Deux centres d'intérêt se sont enchaînés. L'intérêt pour la pâte, à mesure que l'enfant grandit, se transforme en intérêt pour le modelage; cet intérêt très fort a succédé à l'intérêt agricole. L'intérêt commercial n'a joué ici qu'un rôle secondaire.

Une **course**, vous le savez, peut constituer un magnifique centre d'intérêt. Je vais vous en raconter une, je suis obligée d'entrer dans les détails, car la course elle-même est une constante préparation au travail qui suivra.

Un jour, nous nous demandions où nous irions en course; nous examinons la carte du canton; à Tête de Ran, il n'y a plus de jonquilles; au Creux du Van, nous y sommes allés l'an passé; si on montait au Lac des Taillères ? Et je raconte l'histoire de l'Areuse... ça y est, on y va.

- Si on pouvait suivre l'eau du lac sous la terre et arriver à l'Areuse !
- C'est impossible !
- Alors on pourrait la suivre par dessus la montagne,
- Oui, bien sûr.
- Alors, allons-y.

Nous arrêtons notre itinéraire, vous voyez lequel : Neuchâtel, Boveresse, la Brévine, Les Taillères, traversée de la montagne, arrivée aux Bayards, descente sur la source, retour par le régional du V.T.

Les jours suivants, comme tous les maîtres le font avec leurs élèves, nous consultons l'horaire, nous calculons les distances à parcourir, le prix de la course, sa durée; nous en dessinons le plan, nous réjouissant de faire le même chemin que l'eau de l'Areuse.

Le grand jour arrive; dans le train, nous consultons nos cartes pour savoir où nous sommes. Au Lac des Taillères, les enfants sont surpris d'apprendre que l'emposieu n'est pas au fond du lac, mais au-dessous de la chambre des vanes, et qu'un gros tuyau amène l'eau dans cet emposieu. Heureusement la vanne est ouverte; à 400 litres par seconde, l'eau s'écoule dans l'emposieu, les enfants sont contents.

Nous pêchons encore des têtards et nous assistons à l'éclosion d'une larve de libellule. Puis nous disons au revoir à l'eau du lac que nous retrouverons dans quelques heures.

En traversant la montagne, nous parlons quelquefois de cette eau mystérieuse qui coule au-dessous de nous, dans des grottes peut-être... Forme-t-elle des lacs souterrains ? Sans doute.

Au hameau des Parcs, nous visitons une fromagerie, nous nous enquêrons du poids des énormes meules de fromage. Combien faut-il de litres de lait pour en faire une ? On bat le beurre. Dans la baratte, combien de crème ? Qui donnera combien de beurre ?

A la source de l'Areuse, nous sommes contents de retrouver l'eau du lac purifiée. Nous prenons le régional et nous constatons que nous avons fait le tour du Val de Travers.

De retour en classe, nous installons d'abord notre aquarium, nous réjouissant de voir bientôt nos têtards se développer. Nous parlons durant plusieurs matins de la course : les enfants demandent s'ils peuvent chercher autant de mots que possible s'y rapportant; c'est la chasse aux mots, vous connaissez cela. Beaucoup dépassent la centaine. Puis nous cherchons des titres de composition; nous en trouvons une trentaine : dans le train - en autocar - au Lac des Taillères - des têtards - une traversée dangereuse - le chemin fleuri... etc. Chacun écrit et illustre sa composition. Les plus belles seront imprimées dans le journal de l'école.

A la table de terre glaise, trois garçons édifient un relief du Val de Travers et du Lac des Taillères. Ils discutent :

- Oh ! Où tu mets la Tourne ! C'est en face de la montagne de Boudry, regarde.
- Le Chasseron est tout au fond, hein ?
- L'Areuse ne commence pas aux Verrières, Mademoiselle, il ne se souvient pas de la source de l'Areuse ! Regarde la carte alors.

Tout en employant ces noms géographiques, ils se familiarisent avec eux, ils les apprennent. On va tous voir où ils en sont, on consulte la carte, on compare; de sorte que ce travail est utile à toute la classe. Quelques enfants collaborent avec nos modeleurs en préparant de petits écriteaux portant le nom des localités où nous avons passé; ils les planteront sur le relief. D'autres encore dessinent une carte du Vallon et la peignent.

A la caisse à sable, une surprise se prépare : un garçon manipule une vieille boîte de fer blanc, que peut-il bien faire ? Laissons-le. Bientôt, il nous montre son expérience; il a creusé dans le sable le Lac des Taillères; la boîte en fer simule l'emposieu, au-dessous la source de l'Areuse. Mon gaillard verse de l'eau dans la boîte-empo-sieu, on attend... l'eau ressort à la source de l'Areuse; expérience grossière, mais très appréciée de tous; on trouve un moyen de teinter l'eau en vert et on refait l'expérience de la fluorescéine.

Nous parlons aussi de notre visite à la fromagerie; chaque enfant m'apporte une cuillerée de crème, nous arrivons à un demi-litre; nous faisons du beurre, nous le pesons, mais notre crème est bien moins grasse que celle de la "fruitière" des Parcs, nous en obtenons moins de beurre. Quelques enfants inventent des problèmes "de lait, de beurre, de fromage". J'en prépare moi aussi. En voici des échantillons :

- Un demi-litre de crème de la fromagerie donne 100 grammes de beurre. Combien en donnent 4 litres, 18 litres, 21 litres ?
- Notre demi-litre de crème a donné 85 gr. de beurre. Combien donnent 4 litres, 18 litres, 21 litres de crème de maison ?
- Pour faire 500 gr. de beurre à la fromagerie, combien faut-il de litres de crème, si pour 100 gr. il en faut  $\frac{1}{2}$  litre ?

Je choisis dans notre livre d'arithmétique tous les problèmes de laiterie. Nous résolvons aussi certains problèmes de notre livre se rapportant aux distances parcourues et au temps employé.

Ce centre d'intérêt a duré 3 semaines.

A propos du centre d'intérêt "notre course au Creux du Van", comme pour tous nos centres d'intérêt, je prépare quelques textes destinés à servir d'exercices de lecture, de vocabulaire, de grammaire et illustrés par les enfants qui en font leur cahier de la course. Tout en lisant ces récits, en cherchant ces vocables, en étudiant ces verbes, les enfants revivent leurs souvenirs et l'intérêt qu'ils y mettent se communique au travail scolaire.

Si cela vous intéresse, faites-moi le plaisir de feuilleter ces cahiers, des échantillons de notre travail.

En hiver, ce que Rousseau appelle le grand livre de la nature ne peut plus servir de base à notre travail. Alors on choisit un bel ouvrage, bien écrit, en rapport avec les intérêts des enfants pour les animaux, par exemple. Ce livre va devenir un véritable centre d'intérêt, ainsi "le voyage de Nils Holgerson à travers la Suède" de Selma Lagerlöf. J'en lis chaque jour quelques pages à haute voix. J'hectographie un texte tiré de cette lecture où j'introduis les vocables, les formes verbales que je désire faire apprendre.

Les enfants lisent ce texte, le complètent, en cherchant les difficultés, en tirent les mots qu'ils écrivent dans leurs cahiers et dans leurs dictionnaires. La feuille hectographiée est collée sur un cahier qu'ils illustrent. C'est leur livre de Nils qu'ils lisent, relisent et feuilletent avec un plaisir toujours renouvelé. Une quinzaine de petites chansons à mimer complètent ce beau livre. Nous allons voir au musée tous les animaux que rencontre Nils, nous en parlons, nous les dessinons, nous les modelons ou nous les découpons dans du carton, nous en faisons des panoramas rudimentaires comme ceux que vous avez vus en mars à l'exposition de travaux manuels. A la leçon de travaux à l'aiguille, les petits tricotent pullover, culottes, bonnet, chaussons à la mesure du tout petit Nils qu'on équipe chaudement, car il accompagne les oies sauvages en Laponie.

Nous tirons donc de ce livre lecture, vocabulaire, grammaire, orthographe, parfois arithmétique, dessin, chant, travaux manuels et même avec les petits travaux à l'aiguille.

Le voyage de Nils Holgerson, vous le savez, est une histoire merveilleuse. Les enfants rencontrent là une quantité d'êtres nouveaux, d'idées nouvelles exprimées de façon charmante. Ils apprennent ainsi une quantité de mots et des phrases entières qui leur ont plu restent dans leur mémoire; ils les répètent d'un ton pénétré; on sent que leur être entier a vibré au contact de toute la poésie qui émane de ce beau conte. Monsieur Charly Guyot le disait ici-même : "Les enfants se montrent plus sensibles qu'on ne le croit à la grandeur, à la simplicité - j'ajoute à la beauté - où atteignent seuls les véritables maîtres".

En 1ère et 2ème année, au lieu de dépendre d'un centre d'intérêt, un chant, une ronde peuvent devenir eux-mêmes de vrais centres de courte durée.

Je pense à la ronde de Carlo Boller "Blanches mouettes" dont Mlle Kemm a fait le centre de son travail pendant plus de 15 jours; vous en avez vu un panorama naïf à l'exposition de travaux manuels. Vous avez vu là aussi "Mac-Nac le petit Lapon" un échantillon d'un centre d'intérêt que Mademoiselle Luscher a travaillé d'après un conte de Pérochon; en effet les jolis récits de Pérochon, Bouchor, Corbaz, etc, peuvent être, en 1ère et en 2ème année, des centres d'intérêt productifs, vous le savez bien. En 1ère année, le corps enseignant travaille, je le crois, de cette façon-là.

Voici encore quelques titres de centres d'intérêt que j'ai traités :

La préparation de Noël, chaque année en décembre.

Chaque année aussi : La vente des timbres et des cartes "Pro Juventute".

Toutes nos courses.

La fête des mères.

La volière de Serrières et la réserve de la Broye.

Nous visitons Neuchâtel.

Au Pôle Nord avec Nansen.

Les petites mamans.

Notre aquarium, nos chenilles et nos papillons.

La cueillette des champignons.

Voici un certain nombre de livres qui m'ont donné de beaux centres d'intérêts : Le livre de la Jungle - Les histoires comme ça de Kipling - Heidi, de Johanna Spiry - Sajo et ses castors de Grey Owl - Bambi de Félix Salten - Les contes des cent un matins - Les histoires des quatre saisons de Pérochon - L'île rose - La colonie de Vildrac - L'histoire de Dent Pointue (en anglais) de Miss K.F. Dopp - Robinson Crusoë - Le Robinson Neuchâtelois de Diacon - Le Robinson de la Tène de Le Favre. Il en existe bien d'autres; voir la liste qu'a dressée pour nous M. Charly Guyot.

Voici maintenant un horaire détaillé que j'ai établi pour une semaine alors que nous travaillions le centre d'intérêt dont je vais vous parler.

Nous sommes partis d'un **bouclier d'Indien** qu'un élève avait apporté à l'école; son frère l'avait confectionné aux éclaireurs. Tout le monde s'émerveille : "Si on en fabriquait un, regardez, Mademoiselle, ce n'est pas difficile.

- Oui, oui, fabriquons-en !

- Nous verrons, j'y réfléchirai."

Après l'école, je réfléchis en effet; évidemment les gosses auraient beaucoup de joie à fabriquer ce bouclier, mais il faut que ce travail nous mène à autre chose. Je le répète, notre rôle n'est pas d'obéir aux fantaisies, aux caprices de l'enfant, mais de discerner dans les manifestations de sa vie, et de choisir l'intérêt profond, solide sur quoi nous pourrions construire. Le jeu des Indiens, on s'en doute, procède d'intérêts sérieux. Pour m'en assurer, je feuillette le Précis

de Psychologie de Claparède, car, vous le savez, les psychologues ont beaucoup à nous apprendre. Je tombe sur cette page de Ferrière que cite Claparède :

"Comment ne pas expliquer autrement que par un instinct inné ce goût si général chez les enfants pour les jeux d'Indiens..." et plus loin "N'est-elle pas frappante l'unité de ces manifestations de la vie infantine sous tous les climats et toutes les latitudes. Il y a là plus que de l'imitation : celle-ci ne saurait procurer à l'enfant cette joie qui est le symptôme irrécusable de la satisfaction d'un instinct vital".

Instinct inné, vital; le point d'appui est solide. Je pourrai certainement tirer quelque chose de cette histoire de bouclier. Commençons. Je prépare mon carton; je consulte le grand Larousse pour rafraîchir mes connaissances sur les Indiens de qui je ne parlerai que brièvement, car mes élèves sont petits, 7 et 8 ans. Je prépare une leçon de vocabulaire. Je me procure "Attala", le poème indien de Chateaubriand.

**Lundi.** Les enfants repèrent le carton : "On fait des boucliers ! On fait des boucliers d'Indiens !  
- Oui, mais parlons de ces Indiens."

Comment les appelle-t-on encore ? Pourquoi ? Où habitent-ils ? On consulte le globe terrestre; on regarde l'Inde, l'Amérique; on parle un moment de Christophe Colomb, de sa méprise, on parle des coutumes sauvages de ces peuples.

Je constate qu'un de mes garçons s'intéresse déjà à Christophe Colomb; si j'avais des élèves plus âgés, je pourrais guider leur intérêt vers les voyages des premiers navigateurs. Mais mes élèves sont trop jeunes. Nous écrivons ensuite dans notre cahier de français une page de mots : l'Indien - l'Indienne - le bouclier - le collier - l'arc - la plume - la flèche - le casque à plumes. Les petits écrivent ces mots faciles. Les grands en trouvent le double : la tribu - la hutte - la tente - le sorcier - le totem - le guerrier - l'Amérique - l'Inde - Christophe Colomb - la découverte.

Tous illustrent leur vocabulaire, les petits dessinent plutôt d'imagination, les grands, plus près de la réalité, consultent le dictionnaire ou les livres de notre petite bibliothèque. Puis nous commençons nos boucliers. A dix heures, nous jouons aux Indiens; tous les jours, pendant ce centre d'intérêt, les enfants joueront aux Indiens à la récréation, ce qui prouve que l'intérêt est bien réel.

En rentrant, nous continuons nos boucliers; les plus habiles qui ont fini aident à leurs camarades.

Puis je lis quelques fragments d'Attala pour dériver un peu vers la poésie cet instinct de chasse primitif, brutal. L'après-midi, nous allons au musée d'histoire naturelle, choisir les totems : élan, bison, buffle, tortue, serpent, condor, perroquet, loup, ours, même lion et tigre, quoique ces carnassiers ne rentrent guère dans la faune américaine !

Une fillette qu'avait charmée la belle prose de Chateaubriand choisit : "le geai bleu du Meschacebe".

Nous dessinons tous ces animaux sur place, d'après nature; nous notons soigneusement les couleurs.

Les malchanceux qui n'arrivent pas à faire quelque chose de ressemblant s'adressent à leurs camarades mieux doués; je leur aide à observer, à comparer leur dessin au modèle.

**Mardi matin.** Nous parlons de la faune de l'Amérique, de ces animaux que nous avons choisis et dessinés. Nous écrivons leurs noms sur notre cahier de français. Je lis encore des fragments d'Attala.

Un garçon, bon musicien, joue un morceau de Bela Bartok, rude, sauvage qu'il apprend à sa leçon de piano. Il nous dit : "Écoutez, ça pourrait être une danse indienne, la danse du bûcher dans Attala". Je trouve la suggestion intéressante et nous essayons de tirer d'Attala des paroles qui s'adaptent à cette mélodie au rythme étrange.

Nous commençons à peindre nos totems, de mémoire ou en consultant des livres d'histoire naturelle. L'après-midi nous continuons à peindre tout en apprenant la mélodie de notre danse soi-disant indienne.

**Mardi soir.** J'aimerais préparer pour les petits une leçon d'arithmétique qui se rattache à notre centre d'intérêt. Je dis aussi que nous pourrions bien faire un casque à plumes et des costumes d'Indiens, puisque nous allons danser; en toile de jute peut-être... D'abord ma leçon d'arithmétique; je consulte l'ouvrage de M. Gustave DuPasquier, "L'évolution de la notion de nombre", que j'avais étudié autrefois. Je lis : "Il faudrait connaître toute l'évolution de la science qu'on enseigne et faire passer ses élèves par les stades essentiels de cette évolution; en ce qui concerne les sciences mathématiques, c'est plus important encore que pour d'autres disciplines".

Si je pouvais faire calculer mes petits comme calculaient les primitifs, les sauvages; comme les Indiens pour les besoins de la cause. Je feuillette le livre, je trouve que pour représenter une dizaine, les moyens entr'autres qu'emploie le sauvage, c'est de faire un noeud à une cordelette ou une encoche à un bâton; voilà ce qu'il me faut pour une initiation à la dizaine. Je prépare des ficelles et des bâtons; je coupe du carton pour le casque à plumes.

Pour mes grands qui font des additions de centaines, je pense à des problèmes de bisons, de perles et de coquillages.

**Mercredi matin.** Je raconte que les Indiens ne savaient compter que jusqu'à 10... Après ils recommençaient :

- Ils auraient dû faire des tas comme nous avons fait, dit un petit.
- Ils le faisaient aussi, mais ils ont inventé autre chose, etc.

Je donne à chacun soit des marrons, soit des haricots, des noyaux, des perles en bois ou des disques; ils se mettent à compter; à chaque dizaine, un noeud ou une entaille pour ceux qui ont des couteaux; puis l'un compte, un autre fait des noeuds.

Les grands font leurs problèmes et les illustrent; ils s'intéressent aux noeuds; l'un me dit que s'il y avait 10 noeuds ça ferait une centaine : "Eh bien, fais ta centaine". Il fait 10 noeuds à une ficelle, puis la noue en un gros noeud pour avoir, lui, sa centaine indienne.

Tous ensemble, nous exerçons ensuite le livret du 5 : 1 main, 2 mains, 3 mains, etc. Répétition pour les grands, les petits s'y intéressent, 2 mains ça fait un noeud. Voilà quelques fiches qui me restent de ces leçons. Tout le long du centre, j'ai continué à associer la dizaine au noeud, les petits en ont retiré grand profit.

Après cette leçon d'arithmétique, nous fabriquons notre casque à plumes. Les petits découpent 10 plumes, c'est le casque dizaine; et tout en travaillant nous continuons à calculer. Les grands se débrouillent seuls. Nous peignons ces plumes de vives couleurs.

**Mercredi soir.** Je mets au point la danse indienne, je cherche les gestes à exécuter, pour cela les enfants m'aideront demain; j'hectographie les paroles : Indiens, chasseurs et guerriers  
Suivez tous le grand sorcier  
Etc, etc.

**Jeudi matin.** Les enfants lisent le texte de la danse, en cherchant les difficultés orthographiques; plusieurs de ces noms se terminent par ier; nous en cherchons d'autres qui leur ressemblent : encore une chasse aux mots; les petits en trouvent une vingtaine et les grands une cinquantaine. Les enfants écrivent dans leur cahier de français et dans leur dictionnaire. Ils collent leur feuille hectographiée dans leur cahier de chants et l'illustrent. A propos de ces mots en ier, je pose aux grands 10 questions de calcul mental. Quelquefois les petits répondent aussi; dizaines et unités plus dizaines et unités sans retenue. Tu as trouvé 22 mots, Paul 17. Combien en tout ?

Nous chantons notre danse et nous commençons de l'exercer.

Je prends les mesures des enfants, je calcule, et quelques grands avec moi, combien il nous faudra de toile de jute pour nos costumes.

Jeudi après-midi, une maman complaisante coupe nos costumes d'Indiens, une autre maman m'apporte une pièce de franges rouges pour les border.

**Vendredi matin.** Je dicte aux enfants les paroles de notre danse, j'attire une fois de plus leur attention sur le pluriel des noms; ils corrigent en consultant leur cahier de chants. Ils écrivent ensuite : les petits, 5 noms au singulier, 5 noms au pluriel; les grands, le double ou plus s'ils le désirent; tous ces noms se rapportent aux Indiens; nous répétons le livret du 5 en nous aidant encore de nos mains. Nous commençons à coudre nos costumes.

**Vendredi après-midi.** Nous continuons à coudre nos costumes.

**Samedi.** C'est la fête de Monette; elle est malade, nous lui écrivons pour lui raconter ce que nous avons fait cette semaine et pour lui souhaiter bonne fête. Ces compositions sont corrigées puis copiées sur des feuilles; nous faisons à Monette de beaux dessins que nous peignons. Toutes ces lettres et des dessins sont rassemblés, agrafés et nous expédions à Monette son cahier de fête.

Nous chantons et nous dansons avec nos boucliers et nos casques à plumes.

Pendant un mois, nous avons travaillé de cette façon ce centre d'intérêt, cousant nos costumes d'Indiens; calculant comme des Indiens, étudiant noms et verbes se rapportant aux Indiens; les enfants ont écrit un petit cahier, "Le vocabulaire des Indiens", où ils ont classé tous les mots que nous avions appris pendant ce temps.

Pour finir, autour d'un bûcher improvisé, avec leurs costumes, leurs casques à plumes et leurs boucliers, les enfants ont chanté et dansé.

Nous sommes tous des Indiens disait un de mes garçons. En effet, leur personnalité complète a été mise en branle et participait au travail, à tout le travail.

Je m'excuse d'être entrée à ce point dans les détails. Ce type d'horaire, vous le voyez, correspond mieux qu'un découpage fixe du temps à l'exploitation des centres d'intérêt; car l'intérêt est maître et ne s'inquiète pas de l'horloge. C'est au pédagogue qu'il appartient d'éviter l'excès dans telle ou telle occupation, excès qui pourrait nuire à d'autres acquisitions indispensables.

Il faudrait voir maintenant quelles branches du programme se rattachent d'elles-mêmes au centre d'intérêt et quelles branches doivent être travaillées quelquefois à part.

En 1ère et 2ème année, tout le travail peut dépendre du centre : en 1ère année, les petites phrases par lesquelles débute la lecture globale, puis les mots isolés, le calcul, toutes les occupations manuelles, le chant, la gymnastique, le dessin surtout. En 2ème année, le calcul doit être étudié quelquefois à part, car les enfants de cet âge savent déjà faire du calcul pour le calcul.

En 3ème et 4ème année, le centre peut englober tout le travail sauf l'arithmétique, en 3e année surtout où la technique des opérations demande beaucoup de temps. A ce moment-là, d'ailleurs, presque tous les enfants à cause de cet intérêt qu'ils ont pour le nombre peuvent calculer pour calculer - si la première initiation a été bonne.

Dans les classes supérieures, lorsque l'enfant a pris l'habitude de centrer son travail autour d'un intérêt, les branches du programme elles-mêmes deviennent de véritables centres d'intérêt.

L'âge de l'abstraction commence, il faut en tenir compte; les enfants prennent alors un intérêt, un goût réel pour la science, à condition de continuer à leur donner les moyens d'unir les disciplines entre

elles : l'histoire à la géographie d'une part, au français d'autre part; à condition de laisser les enfants réaliser ce qu'ils étudient par les travaux manuels aussi.

Messieurs Aubert et Viret ont très bien montré les écueils que doit éviter le maître qui adopte la méthode des centres d'intérêt. Je n'y reviens pas.

Je ne parlerai pas non plus des avantages du centre d'intérêt dans les classes de village à plusieurs ordres (voir Aubert et Viret, page 16); j'ai moi-même appliqué cette méthode dans une classe à 4 degrés; "le travail en est simplifié" disent nos collègues vaudois; je suis tout à fait d'accord avec eux; de même lorsqu'ils affirment - ceci est essentiel - que le centre d'intérêt permet de "fonder l'enseignement sur la réalité concrète du milieu ambiant", j'ajoute de rattacher la vie de l'enfant à l'école à sa vie familiale et sociale.

En outre, Messieurs Aubert et Viret en parlent aussi, le centre d'intérêt permet la participation au travail commun de tous les types mentaux; les manuels, les techniciens, les artistes en herbe, les logiciens, tous peuvent s'exprimer par les occupations diverses que suscite l'intérêt primordial. Tous partent du même intérêt, chacun réussit le travail pour lequel il a du talent; personne ne se sent supérieur ou inférieur à autrui, chacun respecte le travail du voisin : l'intellectuel ne méprise pas le manuel qui n'envie pas ce camarade doué différemment puisque celui-ci lui demande souvent aide et conseil pour tresser une corbeille ou construire un petit avion.

La collaboration s'établit ainsi d'elle-même. Le travail en équipe aussi devient naturel, vous l'avez vu tout au long de mon exposé.

La méthode des centres d'intérêt demande aussi une plus grande collaboration entre les maîtres : dans un grand collège, les maîtres de classes parallèles doivent s'arranger pour que leurs centres d'intérêt contiennent approximativement des matières scolaires semblables. Une entente plus étroite s'établit ainsi entre les collègues. Plus de liberté doit aussi être laissée au maître qui correspondra à cette collaboration plus effective.

Autre chose. Tout en avançant dans l'étude du centre et parce qu'on est parti d'un intérêt profond, il se crée une sympathie contagieuse pour les sujets étudiés, vous vous en souvenez : sympathie pour les roches, sympathie pour les peuples. C'est ici qu'intervient ce phénomène d'identification sans lequel aucune connaissance véritable n'est possible; l'enfant s'identifie, ne fait qu'un avec les sujets, les choses, les personnages qu'il étudie; mes élèves ne s'étonneraient guère si Nils Holgerson ou Henri des gorges entraient dans la classe, ces amis font tellement partie de notre vie, c'est comme s'ils existaient réellement. Cette sympathie contagieuse gagne toutes les branches du programme qui se chargent du même affect, qui bénéficient de cette identification. Ce qui semblait loin de l'enfant : orthographe, grammaire, se rapproche ainsi de lui. La mémoire, je le répète, la mémoire cesse d'avoir le rôle principal : comprendre, apprendre, c'est alors s'incorporer les choses, les faire siennes.

Les mots que l'enfant emploie pour exprimer les réalités extérieures ou intérieures qu'il vit, ces mots ne sont pas vides de sens, mais au contraire riches de ce contenu vécu.

Le plus grand bienfait du centre d'intérêt, c'est - je l'ai déjà dit - de rendre possible cette façon d'enseigner les disciplines dans leur ensemble, l'une dans l'autre, liées les unes aux autres, dans leurs rapports les unes avec les autres; en sorte que l'enfant, s'il ne perçoit pas nettement ces rapports, les pressent pourtant; et comme c'est à la taille de sa mentalité que lui sont présentés les objets d'enseignement, il peut en discuter, les comparer, porter des jugements; il se forme en lui une façon de penser qui voit les rapports entre les faits, entre les idées.

On me dira : les enfants intelligents ont toujours donné des hommes qui savaient penser, même avant les centres d'intérêt; sans doute, mais l'école doit s'efforcer d'en augmenter le nombre, elle doit penser à l'élève moyen, à celui, à celle qui seront l'électeur, l'électrice de demain, car nous sommes en démocratie, ne l'oublions pas.

Monsieur le Chef du Département, Mesdames, Messieurs, chers collègues, je n'ai pas cherché à prouver la valeur d'une méthode qui se défend par ses bases mêmes et par les résultats qu'elle a produits à l'étranger et chez nous; je n'ai pas voulu non plus apprendre quelque chose à quelqu'un, puisque des pédagogues éminents ont déjà traité le sujet qui nous occupe aujourd'hui. On m'a demandé de parler de mes expériences, je l'ai fait en toute simplicité.

Neuchâtel, le 27 mai 1947  
Marguerite Bosserdet

Marguerite Bosserdet vouait une grande admiration à Ovide Decroly.  
Voici quelques fac-similés de passages qu'elle écrivit dans un  
cahier réservé à cet auteur

Les principes pédagogiques fondamentaux de l'école Decroly sont les suivants

1. L'école devant permettre l'apprentissage de la vie, le programme a pour base les besoins de l'homme résultant de sa constitution physiologique et de sa constitution sociale : manger, boire, dormir, <sup>éviter de l'air</sup> se défendre contre divers dangers, se développer physiquement, s'instruire, se préparer à une profession.

2. Le maître fait un appel incessant aux sens de l'enfant. Ses jugements sont en effet d'autant plus sûrs que les sensations sur lesquelles ils se basent sont plus nombreuses et d'autant plus exactes que ces <sup>(plus variées)</sup> sensations <sup>plus</sup> sont

adéquates à la réalité  
about des notions sur la nature et  
sur l'homme dans le temps et  
dans l'espace.

4° Le professeur parle peu :  
peu de mots, beaucoup de faits - il  
montre, fait observer sur le vif  
analyser, manipuler, expérimenter,  
confectionner, collectionner. Au  
début, tout enseignement théorique  
(proprement dit) est banni de l'école.

4° Le professeur s'efforce de laisser à  
son élève toute liberté d'action et  
de donner entière satisfaction à  
ses besoins d'activité et de nouveauté  
Et puisque la mémoire musculaire  
est d'un si puissant secours pour  
assurer la durée des connaissances  
le maître joint à l'observation directe  
et à la recherche personnelle, l'essen-  
tiel, la réalisation manuelle  
et matérielle des éléments d'étude.

5° La classe est partout : à la

cuisine, au réfectoire, au jardin,  
aux champs, à la ferme, à l'atelier,  
à l'usine, à la carrière, au magasin,  
au marché, au musée et aux  
expositions, en excursion et en  
voyage, bien plus que dans la  
classe elle-même.

6°

L'enseignement tend à donner à l'enfant de bonnes méthodes de travail, on lui apprend à se servir aussitôt que possible des livres de la bibliothèque, du dictionnaire à recourir aux sources, à se constituer des fiches -

7°

Les exercices de langage et d'élocution donnent à l'élève un vocabulaire de mots derrière lesquels il aperçoit toujours une réalité concrète mais ces exercices provoquent des associations d'idées qui forment son jugement ou l'obligent à rechercher la raison d'être, (la cause) la philosophie des choses.

8°

Les études de l'enfant sont gradées et conduites de telle sorte qu'elle lui font relire les pages successives de l'histoire de l'humanité au multiple point de vue de l'alimentation, du vêtement, de l'habitation, du mobilier, des armes, des instruments et outils, de la culture, de l'industrie et du commerce, de l'administration et de la justice, des arts et des moeurs. Dans tous les ordres d'idées, le professeur s'attache à opposer la vie d'autrefois à la vie actuelle (laids combattus), il rapproche notre façon de vivre de celle des sauvages avec variants -

Dans ce cahier consacré à Ovide Decroly, les passages que nous reproduisons sont les plus surchargés; on veut marquer par là les adhésions intenses de Marguerite Bosserdet

Voici les caractéristiques essentielles  
de l'enseignement, comme tout son  
régulier qu'au irrégulier chez le D.  
Decroly : c'est un enseignement  
fondé avant tout sur la sensation

intuitif et concret, expérimental  
et raisonné, inséparablement attaché à l'observation  
directe, au dessin, au travail manuel  
sous toutes ses formes, ne s'élevant  
à l'abstrait que par degrés presque  
insensibles, autodidactes et autolibres  
que, adéquats à la vie et au  
milieu, réalisés le plus possible  
dans le mouvement et de l'action  
le grand air et la liberté -