

150

l'école nouvelle
française



L'APPRENTISSAGE HISTORIQUE

II

**LABORATOIRE DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION - A 428
UNIVERSITÉ PARIS 8
2, rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS CEDEX**

87



ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS

AVANT-PROPOS

Nous y revenons. Il nous a semblé que c'était nécessaire, ne serait-ce que pour insister une fois de plus sur la notion de méthode active, et pour préciser une fois de plus ce qu'est un document, non pièce d'information, fragment de manuel ou fragment de leçon, mais instrument de travail. Instrument de travail pour les écoliers, comme pour les historiens. Un historien commence toujours par être un écolier de l'histoire.

Et ce Cahier nouveau nous permettra de faire la place qu'elle mérite à l'importante communication de nos amis lyonnais que nous n'avions encore pu publier.

R. C.

L'APPRENTISSAGE HISTORIQUE

Ce qui complique la solution de ce problème pédagogique (outre la mauvaise volonté des uns, et l'ignorance des autres), c'est que le mot *histoire* a un double sens. D'une part en effet l'*histoire*, c'est le recueil, la collection, d'événements à la fois *passés* et *importants*. Je ne reviens point sur le second qualificatif, m'en étant sommairement expliqué dans notre Cahier antérieur. (Qu'est-ce qu'un fait historique important ? nous attendons encore de savoir si même ce mot a un sens). Mais on sait que ce second qualificatif est une restriction, et surtout une restriction pédagogique, ou plutôt scolaire, au premier. Si les écoliers, en effet, pour *apprendre et savoir leur histoire*, devaient apprendre et savoir tous les événements passés, ils devraient apprendre tout, depuis la date de naissance de la gracieuse reine Néfertiti jusqu'à la date de la mort de Louis XVI, en passant par la couleur du cheval d'Henri IV. Parmi donc tous ces événements qui ne sont évidemment historiques que parce qu'ils sont passés, on choisit, pour les introduire dans l'école, ceux qui sont importants (ou jugés tels, encore une fois, selon un critère sans grande valeur), ce qui en diminue le nombre, par suite, allège le travail des écoliers, et évite, en ce domaine, le *surmenage*.

Mais, d'autre part, si *l'histoire* n'était que la présentation aux écoliers d'une succession, d'une suite (en 1715 Louis XVI est mort, en 1716 le régent a pris le pouvoir, en 1723 ce régent est mort), l'histoire ne serait ainsi, ce qu'elle est encore malheureusement dans beaucoup de nos écoles, qu'une collection de faits

et de dates sans le moindre intérêt (1). Mais l'histoire a en outre une signification intrinsèque et qui lui est propre : c'est l'étude des *transformations successives d'une certaine activité humaine*, que cette activité soit une activité culinaire ou une activité politique, les façons dont les hommes au cours des âges ont chauffé leurs maisons, ou rendu la justice. Il n'y a pas nécessairement *histoire* dans la mort d'Henri IV, il y en a une dans l'histoire du travail (2). Ce que Louis XIII et Richelieu ont tiré de cet événement précis, nous ne le savons guère — nous savons bien ce que Blériot a tiré des travaux et essais de ses prédécesseurs. La politique extérieure de Richelieu, c'est de l'histoire au premier sens du mot, au sens purement scolaire ; la traversée de la Manche par Blériot, c'est de l'histoire, au sens qui nous paraît véritable du mot : une suite de transformations dont chacune commande la suivante.

Et c'est en ce sens seulement que *l'objet* peut avoir caractère historique, peut être, comme nous l'avons dit au cours de notre stage, historicisé, et par suite peut constituer pour les élèves, un travail de recherche et de découverte. Que cet objet soit aussi humble, aussi modeste qu'il conviendra pour de jeunes enfants, ou qu'il soit plus ambitieux pour des adolescents, qu'il s'agisse de la manière dont s'est transformé l'éclairage public depuis le 18^e siècle ou de la manière dont se sont transformées les constitutions depuis 1875. Et c'est seulement l'histoire comprise en ce sens : transformation successive au cours des âges par le travail de l'homme des manières dont l'homme a satisfait à tel ou tel de ses besoins (besoin de s'éclairer, ou besoin de s'administrer) que l'écolier peut, utilisant les documents qui seront mis à sa disposition et ceux qu'il trouvera lui-même, faire œuvre d'historien, construire l'histoire, découvrir dans l'objet brut que la simple observation, je dirais volontiers la simple perception lui faisait connaître, sa valeur historique.

(1) Je laisse encore de côté la question des causes et des conséquences, sur laquelle je me suis expliqué, me couvrant de l'autorité de Bergson, dans mon livre sur *l'Enseignement de l'histoire*.

(2) Cf. par exemple le *Miroir de l'Histoire*, n^o de décembre 1960.

Evidemment les écoliers qui, au lieu d'apprendre l'histoire, apprennent ainsi à être *historien*, ce qui nous paraît infiniment plus précieux, *ne sauront par leur histoire*. En quoi ils seront semblables à une quantité d'adultes et ils n'auront pas perdu leur temps à répéter des noms et des dates n'ayant pas pour eux le moindre intérêt. Le propre des faits que l'on qualifie d'historiques est de disparaître peu à peu de la mémoire des hommes. Il en est déjà ainsi aujourd'hui des guerres médiques, ou des conquêtes d'Alexandre, demain ce sera le tour de la guerre de Trente ans, après-demain celui de la Convention, là où dorment les dieux morts. Mais le travail qu'auront fait les écoliers (et des expériences multiples permettent de l'affirmer) pour rechercher des documents relatifs à un certain objet d'intérêt, en constituer le plus grand nombre possible, les rassembler, les confronter, en tirer une suite, c'est un travail fructueux, — même si les connaissances spéciales acquises au cours de ce travail ont disparu.

Car ce qui compte, ce n'est pas d'avoir reçu les connaissances, quelles qu'elles soient, car elles seraient alors sans valeur pédagogique. Telle a été trop souvent l'erreur commise par beaucoup de maîtres (et de manuels) quand on a commencé à introduire dans nos programmes ce qu'on appelait *l'histoire de la civilisation*. Qu'il s'agit de cette histoire, ou de l'histoire politique, les écoliers devaient toujours être informés, et apprendre, apprendre pour savoir, savoir qu'à une certaine époque il y avait une architecture romane, et à une autre une architecture gothique, comme ils devaient savoir qu'à une certaine époque la Bourgogne appartenait au Duc de Bourgogne, qu'à une autre époque elle appartient au roi de France, en ne s'intéressant d'ailleurs pas plus au roman qu'au gothique ou à la Bourgogne, et en ayant reçu, et été contraints de recevoir, des affirmations formelles que les historiens professionnels ne cessent, de Vercingétorix à Marie-Antoinette, de démentir successivement.

Ne cessons de le redire : le travail historique, que le travailleur ait 8 ans ou qu'il en ait 40, ce n'est pas une réception d'informations, c'est un *travail*, travail de recherche (recherche des instruments du travail) et de construction (édification de l'objet construit à l'aide de ces instruments).

Ces instruments, on sait que ce sont les documents historiques.

Qu'est-ce qu'un document historique? Nous l'avons défini autrefois : c'est la présentation par un individu (anonyme dans bien des cas) d'un fait dont il a été personnellement *témoïn*. Cette présentation peut être figurée (image, « gravure du temps » selon l'expression consacrée), ou écrite.

Le document figuré doit être *suffisant*. Pour qu'il le soit, il faut que l'image représente *tous* les aspects de l'objet. Dans ce cas il se suffit, ou il paraît à un premier examen, se suffire à lui-même. Dans ce cas, le travail historique consiste dans l'*observation* (variable selon les âges des écoliers, et la coopération dans le travail de groupes), aussi complète que possible, du document figuré. Les travailleurs l'observent donc, et enregistrent ce qu'ils observent, cet enregistrement constituant une description du document, une sorte de double sous une autre forme.

Le document figuré peut n'être pas suffisant. L'image peut, par exemple, représenter un arbalétrier en train de décocher sa flèche, mais ne permet pas de voir comment il a « tendu » son arme. Les écoliers (même très jeunes) s'aperçoivent de cette insuffisance et réclament des documents *complémentaires*. Ces documents complémentaires s'accordent, ou ne s'accordent pas avec le premier, et posent donc un problème d'authenticité, de contrôle des témoignages, de comparaison des observations, qui confère au travail historique un véritable caractère scientifique sur lequel depuis plus d'un siècle ont trop insisté les historiens pour que j'y insiste davantage. On sait ce qu'est pour les historiens la « critique des documents ». Dans tous les cas où les documents figurés s'accordent ou se complètent, l'objet apparaît donc aux yeux du travailleur dans sa complexité et dans sa totalité.

Mais, pour que le travail d'observation sur le document (ou les documents) soit vraiment *historique*, il faut en outre joindre à cette première collection d'autres documents qui font apparaître l'objet dans sa série *temporelle*, c'est-à-dire ceux qui le montrent dans les formes successives qu'il a prises au cours des âges.

Prenons un exemple pour illustrer ces considérations théoriques.

Des écoliers, même très jeunes (de 8 à 9 ans, j'évoque ici de nombreuses expériences), se proposent de se consacrer au travail qui consiste à écrire l'histoire des moyens de transport individuels mécaniques.

L'expérience montre que le travail comporte ces étapes successives :

1) Recherche et observation des documents figurés (gravures du temps) représentant un des ancêtres de ces appareils, *la draisiennne*, en les comparant, les contrôlant, les complétant les uns par les autres.

2) Examen des documents figurés successifs représentant les manières dont au cours des âges a été satisfait ce besoin de la locomotion mécanique individuelle (bicycle, tricycle, bicyclette, vélo-moteur, scooter, etc. (1)

3) Constitution d'une histoire de ce mode de locomotion établie à l'aide de tous les renseignements fournis par les documents examinés, contrôlés et complétés les uns par les autres.

Et nous pouvons redire ici ce que nous disions dans notre n° 73 : « Un bon document historico-pédagogique doit être tel

(1) Cette pratique documentaire, ainsi pourrions-nous l'appeler, est instructive et éducative, en ce qu'elle fait apparaître ce qu'il y a de relatif dans la chronologie, et comment l'histoire politique attribue à des dates, que les écoliers doivent apprendre par cœur, une valeur plus fictive que réelle. Pour revenir en effet à l'exemple cité plus haut, si des écoliers, au cours de leur recherche documentaire, veulent mentionner la date de l'invention de la bicyclette, que des ouvrages savants fixent à 1880, ils pourront découvrir, au cours de leurs recherches, que le catalogue d'une maison de fabrication anglaise (Coventry) datant de 1886 ne mentionne que des bicycles et des tricycles, et que les journaux de 1889 signalent encore des courses auxquelles participent des bicycles et des bicyclettes. C'est ainsi qu'au lieu d'apprendre par cœur (à supposer qu'on la leur enseigne) la date de l'invention de l'éclairage au gaz, les écoliers feront un vrai travail en cherchant, et en découvrant, à quelle date cet éclairage a été installé dans leur ville.

qu'il donne une réponse, ou, par sa part, un fragment de réponse, à une question que se pose le chercheur ? » le chercheur, c'est-à-dire l'élève, et nullement à une question posée à l'élève par le maître.

Et nous redirons également ici ce que j'ai déjà écrit, et ce que bien d'autres ont écrit avec moi, à savoir que cette conception du travail historique présente des caractéristiques qui lui sont propres :

d'abord l'étude d'une réelle suite temporelle, suite qu'il est impossible, ou au moins difficile, de retrouver dans l'histoire politique.

En second lieu l'étude de faits qui intéressent les jeunes écoliers beaucoup plus, et qu'ils sont beaucoup plus capables de comprendre, que les faits politiques.

En troisième lieu, une solution au moins du vieux problème des rapports entre l'histoire nationale et l'histoire internationale. Le *travail historique*, par ses objets et par sa méthode, est d'abord et tout naturellement international, ou plutôt a-national, et c'est au cours de ce travail que les écoliers rencontrent la part qu'a tenue, dans la suite temporelle des transformations de telle ou telle activité, la nation à laquelle ils appartiennent,

Visite des Stagiaires à Versailles

(Complément au Stage de 1959)

I

Les stagiaires sont allés visiter le château et le parc de Versailles, en vue d'une utilisation pédagogique avec des élèves de classes primaires.

Un groupe a visité les petits appartements, le parc et le Hammeau de la Reine, en passant rapidement devant les Trianons.

Un autre groupe s'en est allé vers les grands appartements. Certains stagiaires voyaient Versailles pour la première fois. Il s'en dégage une impression de richesse, de grandeur, de majesté, d'immensité.

Au cours de premières visites, il est difficile de s'attacher au sens historique, tant sont grandes l'emprise artistique et l'accumulation de richesses.

L'obligation de suivre le rythme du guide et de subir un exposé apportant des réponses avec jugements des faits, sans laisser poser de questions, ne permet pas la découverte.

II

Réunis après la visite, les stagiaires ont mis en commun

leurs observations d'où jaillirent les questions suivantes :

- 1) Pourquoi Louis XIV a-t-il agrandi le domaine de son père ?
Qui est-ce qui a permis la construction de Versailles alors que le peuple était malheureux ?
Versailles a-t-il été accepté ?
- 2) Etapes de la construction du château de Versailles ?
- 3) Qui a vécu à Versailles ?
- 4) Comment vivaient les gens ?
 - a) à Versailles — le roi — les courtisans.
— la domesticité.
 - b) en dehors de Versailles
[bourgeois — ouvriers — paysans]
- 5) Les corps de métiers qui ont travaillé grâce à la construction de Versailles.
- 6) Les évènements historiques qui s'y sont déroulés.

III

Les stagiaires ont ensuite cherché l'utilisation pédagogique de cette visite.

- 1) Le château de Versailles est-il un document à présenter aux enfants.

Nous répondons OUI dans les deux cas suivants :

- A) S'il répond à des questions précises posées par les enfants.

Architecture

peinture

meublier

éclairage

chauffage

vie des rois et des courtisans.

B). Si des questions surgissent à la suite ou au cours d'une visite née d'un intérêt d'actualité ou d'un intérêt géographique.

exemples — La Reine d'Angleterre est reçue à Versailles.
— On étudie la région parisienne et on parle naturellement de Versailles.

2) A quel âge peut-on mettre des enfants devant Versailles sans préparation, pour une découverte ?

Il semble que l'on puisse faire des « découvertes » devant Versailles vers 9-11 ans, suivant les intérêts.

Mais à condition de posséder d'autres documents écrits ou photographiques, sur Versailles et le XVII^e siècle.

— Mémoires de St-Simon.

— Lettres de Madame de Sévigné.

IV

Après cette étude on peut conclure.

Comment faire un travail historique dans la classe à partir de visites de monuments ?

A — Faut-il préparer une visite ?

Une visite ne se prépare pas si le monument apporte une ou des réponses à des questions d'élèves.

Mais une préparation s'impose si la visite de ce monument s'effectue parce que l'intérêt qui la suscite n'est pas d'origine historique.

exemple : étude géographique.

B — Comment préparer une visite ?

a) Il y a un guide.

Prévenir les élèves de ne noter que ce qui les intéresse.

Regarder même ce que le guide ne montre pas.

b) Il n'y a pas de guide.

Le maître doit avoir fait une visite préalable.

Il prévient les élèves de ce qu'il croit intéressant.

Chaque groupe d'élèves choisira un sujet qui l'intéresse particulièrement en vue d'un travail d'équipe ultérieur.

Dans tous les cas, le travail historique sera préparé par le milieu historique scolaire :

Livres et documents personnels du maître.

Livres et documents recherchés par les élèves.

Documentation diverse donnée par les parents ou amis de l'école.

Faut-il ajouter que la présence permanente du maître qui soutient, suit le travail de ses élèves, est indispensable à cette formation historique.

Les stagiaires de Lyon.

VIE DU MOUVEMENT

L'Ecole Nouvelle française organisera cette année, comme les années précédentes, un stage de perfectionnement pédagogique ouvert à tous les instituteurs, éducateurs, pédagogues et psychologues.

Le stage sera consacré à *la pratique de l'éducation nouvelle dans les classes à effectifs normaux.*

Il aura lieu du 1^{er} au 6 septembre 1961, dans le cadre de l'école expérimentale « La Source », 11, rue Ernest Renan, Bellevue (S.-et-O.). Il sera dirigé, comme les années précédentes, par M. Cousinet.

Prière d'adresser dès maintenant toute correspondance à Mademoiselle de Vals, 17, avenue le Corbeiller, Meudon (S.-et-O.).

INFORMATIONS

Les responsables de Mouvements de Jeunesse, les professeurs, les organisateurs d'œuvres de loisirs et de vacances, et plus généralement tous ceux qui ont vocation de s'occuper de la Jeunesse dans des situations et des milieux divers, souhaitent avoir l'occasion de se rencontrer périodiquement pour confronter leurs expériences.

C'est pour répondre à ces nécessités et à la demande de nombreux éducateurs que les Centres d'Entraînement organisent du 11 au 15 avril 1961, dans leur Centre National au Château de Vaugrigneuse en Seine-et-Oise, une Semaine d'Etudes sur quelques problèmes de l'adolescence.

Le thème des relations adultes-adolescents semble être à notre époque la préoccupation dominante des adultes face à la Jeunesse. C'est pourquoi nous l'avons choisi comme sujet principal de nos travaux.

En outre, en évoquant en manière de conclusion la grande question si mal connue, si controversée, de la liberté dans l'éducation, nous avons la volonté de replacer le problème des rela-

tions adultes-adolescents dans l'ensemble des responsabilités de la société et de l'éducation face à l'enfance et à la Jeunesse. Ce faisant, nous répondrons à une inquiétude partagée par de nombreux parents et éducateurs et nous préparerons la voie à de nouveaux travaux sur des sujets plus limités que nous pourrions entreprendre à l'occasion de nouvelles semaines d'études.



Les Eclaireurs de France, Mouvement de Scoutisme Laïque pour les filles et pour les garçons, organisent un *Stage d'Information de Scoutisme d'extension*, sous le patronage de M. Jean Petit, Inspecteur Général de l'Instruction Publique, destiné aux membres de l'Enseignement ou éducateurs des Internats, Ecoles et Classes de Perfectionnement, Instituts Médico-Pédagogiques, Instituts pour les déficients de la vue et de l'ouïe, Hôpitaux, Sanas et Prévents de l'Etat et de l'Assistance Publique, au *Centre d'Education Populaire de Montry (S.-et-M.)* du 28 juin au 7 juillet 1961.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

A. GESELL, *L'Adolescent de 10 à 16 ans*, en collaboration avec F. C. Ilg et C. B. Ames, trad. I. Lézine, Paris, P.U.F. 1959

Le titre surprendrait un peu (nous ne sommes pas habitués, nous autres Français, à faire commencer si tôt l'adolescence), si nous ne savions que le présent ouvrage fait suite, pour les compléters, à deux ouvrages intéressiers déjà traduits en français, et dont nous avons rendu compte en leur temps : *Le Jeune Enfant dans la civilisation moderne* (1943), et *L'Enfant de 5 à 10 ans* (1946). Si bien que nous nous trouvons maintenant en présence d'un véritable Traité de psychologie enfantine, qui, prenant l'enfant, presque à sa naissance, le conduit donc jusqu'à l'entrée dans la jeunesse, cet âge où se mêlent les acquisitions de l'enfance (débarassées, pourrait-on dire, de ce qui n'est plus utilisable pour le jeune) et les recherches, les tâtonnements, les tentatives vers l'âge adulte.

Le procédé, fondé sur l'*observation*, est toujours le même. Les auteurs, pour chaque âge, dessi-

nent le *profil de maturité*, comportant 9 éléments : le système d'action total, l'hygiène corporelle et la routine, les émotions, le moi qui grandit les relations sociales, les activités et intérêts, la vie scolaire, le sens moral, le point de vue philosophique. Dans une seconde partie, chaque élément devient la tête d'un chapitre à l'intérieur duquel les auteurs suivent chaque *gradient de croissance* montrant les variations que suivent avec l'âge les émotions, les relations sociales, les intérêts, etc. Le lecteur se trouve ainsi en présence d'un riche tableau en double présentation qui lui montre dans une seconde présentation ce qu'il a vu, dans un autre aspect, dans la première.

Les auteurs ne prétendent ni ne nient avoir écrit un livre de pédagogie, mais on sent bien que l'éducation est loin d'être absente de leur esprit, et nous savons bien que les éducateurs ont tout à gagner à la lecture d'un tel ouvrage, si consciencieux, si riche, et qui peut offrir à leur action un secours si nécessaire par une connaissance plus claire qu'elle leur apporte de ceux sur

lesquels ils prétendent exercer leur action.

R. C.

* *

J. BURSTIN, *L'évolution psychosociale de l'enfant de 10 à 13 ans*. Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1959.

Les éducateurs pourront trouver une aide analogue (dont ils ont toujours besoin) dans cet excellent ouvrage, qui ne couvre d'ailleurs que la moitié des années étudiées par Gesell, mais qui ne leur sera pas moins d'un moindre profit. Surtout quand il s'agit de cette période où le contact est étroit entre enfants et parents, entre élèves et maîtres,

et qui donne aux éducateurs de la famille ou de l'école tant de difficultés. A vrai dire je n'ai pas très bien saisi la valeur des objections faites par M. Burstin à l'ouvrage de Gesell, ni en quoi l'enquête (avec questions et réponses) lui paraît supérieure à l'observation. J'ai toujours pensé le contraire. Il n'importe d'ailleurs. L'essentiel est que son ouvrage soit très consciencieux, très plein, parfaitement ordonné, et, encore une fois, offre aux éducateurs, pour la connaissance de l'enfant et de l'écoplier, un instrument extrêmement précieux, un ouvrage qu'ils doivent consulter et lire avec soin, après celui de Gesell.

R. C.

Éléments de linguistique descriptive en fonction de l'enseignement français (1960)

Maurice DESSAINTES

« Une œuvre de l'homme, non un objet naturel, matériel ». Par cette définition du langage, l'auteur s'engage à le considérer dans toutes ses perspectives : épistémologiques, sociologiques, psychologiques et pédagogiques. Il prend bien soin également de ne considérer la langue que comme une des possibilités seimologiques à la disposition de l'homme. Quant à la parole, elle « est l'acte individuel par lequel s'exerce la fonction de la langue. » Ces distinctions, clairement exposées, permettent ensuite la présentation de quatre fonctions du langage : fonction sociale : le langage est instrument de communication ; fonction logique : le langage est instrument de connaissance ; fonction esthétique : le langage est instrument de création . fonction morale : le langage est instrument de libération. Comme beaucoup de linguistes, l'auteur rejette le parallélisme logico-grammatical, aussi faut-il bien interpréter la fonction logique posée par M. Dessaintes : cette fonction logique est extrinsèque au langage : celui-ci permettrait simplement, grâce à ses symboles, de manier commodément des contenus qui, eux, peuvent dépendre d'organisations logiques.

Après avoir expliqué que la phrase est l'unité du discours aussi bien des points de vue phonologique et syntaxique que des points de vue psychologique et esthétique, l'auteur organise les parties du discours en distinguant les mots à sémantisme plein (noms, verbes, qualificatifs) et à « sémantisme conféré par le contexte » (pronoms, adverbes, interjections) des mots à « sé-

mantisme vide ou évanescent » (déterminatifs, prépositions conjonctions) ; il propose pour cette distinction un critère lié à la psychologie puisque c'est grâce au comportement interrogatif qu'il vérifie la distinction : en effet, les mots à sémantisme vide ne peuvent être des réponses à une interrogation : qui vient là ? — *Paul*. Comment travaille-t-il ? — *Bien*, etc. (cf. p. 69).

M. Dessaintes, bien informé, expose les principes de l'analyse structurale et met en garde contre un emploi trop formaliste de cette méthode, laquelle, en particulier, néglige, de par sa technique même, l'aspect si important de la modalité.

Quant à sa conception de l'analyse grammaticale (pris au sens large et qui devrait être le seul !), elle est un effort considérable et efficace dans le sens d'une plus grande souplesse et d'une plus grande richesse dans la décomposition des divers moments d'une phrase. Nous retrouvons avec plaisir des présentations qui nous sont chères tout au moins en ce qui concerne les propositions indépendantes du type de celles de la page 213 :

« Le général a accordé un jour de congé aux équipes gagnantes :

S : le général

V : a accordé

O O : O.D. : un jour de congé (O O signifie double complément d'objet).

O. I. : aux équipes gagnantes. »

Dans l'analyse des phrases complexes, l'accord ne se fait pas toujours avec notre propre conception de l'analyse relationnelle bien qu'il semble que les points litigieux soient réductibles si l'on parvenait à fixer une série d'axiomes contraignants. Quoi qu'il en soit, l'ouvrage de Dessaintes s'inscrit nettement dans une tendance de hiérarchisation des mots et des groupes fonctionnels, hiérarchisation qui dévoile davantage l'organisation et la richesse des phrases, contribuant ainsi à mieux approcher les mécanismes d'exécution du discours.

Néanmoins, comme c'est souvent le cas pour les linguistes et les grammairiens, même si elles sont brillamment évoquées, la logique et la psychologie ne participent pas assez aux observations et aux exécutions des divisions du texte. Depuis l'enterrement (prématuré !) du parallélisme logico-grammatical par Ser-

rus en 1933, tout se passe bien souvent comme si la logique et la psychologie n'avait fait aucun progrès !

Or, si nous suivons Serrus et les linguistes lorsqu'ils rejettent la logique aristotélicienne dans ses essais d'interprétation du langage, nous leur demandons de reconsidérer la question eu égard au développement de la logique des relations... et du reste. Il y a, j'en suis persuadé, des rapports entre certaines propriétés des graphies (Théorie des chemins cf. l'organisation des sens uniques !) et les analyses « stemmatiques » d'un Tesnière, par exemple. Nous-mêmes avons trouvé des relations métriques dans nos arbres de développement de phrases (Cf. Psychologie fse IV, (2), 1959).

Redescendons, apparemment, de ces hauteurs et venons-en à l'enseignement. Dans le phénomène global et fondamental de notre action, il y a un enfant et une phrase. Jusqu'à 12 ans environ, le langage n'est qu'un moyen de développement des connaissances, mais non pas encore un objet de réflexion (Cf. le besoin grammatical de Cousinet). Si bien que l'enfant vient à l'organisation de la phrase avec des schèmes logiques généraux, articulés sur le réel et non avec des schèmes structuraux comparables à ceux des grammairiens. D'où nécessité d'une adaptation tenant compte à la fois de l'organisation de la langue et de l'organisation des pouvoirs mentaux de l'enfant.

Nul doute qu'un ouvrage comme celui-ci permettra d'accomplir une partie du chemin. Quelques regards sur la logique et la psychologie de l'enfant raccourciront encore l'écart. Qu'il nous soit permis d'achever le trop bref compte-rendu d'un si intéressant ouvrage par une citation à laquelle nous souscrivons entièrement :

« Il y a un fossé entre la langue des manuels d'exercices et la langue vivante. Une formation linguistique plus large et une terminologie mieux adaptée aux réalités linguistiques permettraient de combler ce fossé. Une analyse grammaticale qui se contente de décrire des propositions ou des mots sans en interpréter les connexions, restera un exercice sans ouverture sur la pensée informante. C'est la pensée qu'il faut découvrir sous les mécanismes et les structures. » (p. 140).

J. WITWER.

Revue des Jardinières d'Enfants et des Jeunes Mères

Nous avons plaisir à faire dans ce cahier la place qu'elle mérite à cette forme particulière, et bien précieuse, de la vie éducative, que représente depuis des années l'action de M. P. Faucher. Dans la constitution de ce *milieu pédagogique*, la lecture des enfants tient une place importante, et dans cette lecture les Albums du Père Castor ont joué depuis longtemps et jouent encore un rôle qu'il nous est agréable de permettre à l'auteur de préciser.

La Mission Educative des Albums du Père Castor

Les bons albums forment les bons lecteurs

Pour justifier cette exposition qui leur est consacrée, je voudrais vous faire partager ma conviction : je suis persuadé que les premiers albums, les premières images, ont sur la sensibilité, sur le goût, sur le jugement des enfants, une influence déterminante et que les bons albums forment de bons lecteurs.

C'est que pour l'enfant, l'album n'est pas seulement une histoire, c'est un *objet affectif*.

Les images agissent avec tant de force sur sa sensibilité qu'elle se fixent dans son inconscient d'une façon ineffaçable. Elles doublent le pouvoir magique de la lecture, qui fait entrer l'enfant dans un monde étranger à ce qui l'entoure.

Si l'album réunit toutes les qualités voulues, il sera lu et relu inlassablement. L'enfant s'empare du thème de l'histoire, le vit, le joue, le plie aux nécessités de sa vie intérieure. Il voue alors une véritable affection à l'album, objet de tant de découvertes et de satisfactions. Et il y a beaucoup de chances pour que cette expérience fasse naître chez lui le goût durable de la lecture.

Mais si l'album ne lui apporte rien, déçoit sa curiosité, si les images sont laides, si les difficultés de lecture l'empêchent de franchir le seuil de l'histoire, cela fera pour le livre un lecteur de perdu.

La pré-lecture

Je crois d'autre part que la lecture intelligente, celle qui éclaire et enrichit l'esprit, dépend non seulement de l'acquisition du mécanisme de la lecture, mais de toute une *éducation préalable*. Cette éducation préalable, cette pré-lecture, est précisément la raison d'être de certains de nos albums d'images et d'activités. C'est pour cela qu'ils se trouvent placés dans cette exposition sur le même rang que les albums de lecture.

En 25 ans, il a été publié 250 albums ou livres du Père Castor, dont 110 albums ou livres de lecture, 100 albums d'activités, 40 d'imagerie.

Pour la France, leur tirage total est d'environ douze millions (chiffres de 1957, très dépassés) d'exemplaires, bien qu'ils n'aient fait l'objet d'aucune publicité ni d'aucune concession à des exigences commerciales.

A cela il faut ajouter quelques millions d'exemplaires pour les éditions étrangères. Les Albums du Père Castor ont été traduits en Angleterre, en Italie, en Amérique; certains en Allemagne, en Tchécoslovaquie, en Hollande, en Finlande, etc... Sans parler des éditions clandestines et des contrefaçons de Russie et d'Amérique Latine.

Raisons d'être des Albums du Père Castor

Tous ces albums ont été faits pour l'amour des enfants, près d'eux, souvent avec eux, et dans la seule intention de les servir.

Ils ont été faits dans le double respect que Pasteur portait aux enfants, pour ce qu'ils sont et pour les hommes qu'ils pourront devenir, avec la volonté de répondre sans mensonge aux élans de leur curiosité et de s'adapter d'aussi près que possible à leurs capacités, avec l'idée que le meilleur, le plus beau leur est dû.

Les albums du Père Castor sont un appel à l'activité de l'intelligence et de l'imagination, comme à celle du corps et des mains.

Ils ont été réalisés en équipe, suivant un plan médité, voulu, dirigé.

Origine

Pour expliquer leur origine et leur évolution, il est nécessaire de revenir trente ans en arrière.

Il y a trente ans, le mouvement d'éducation nouvelle était en plein essor. Il n'était question que « d'activité spontanée », de « self government », « d'écoles actives », « d'Arbeitschule », de « libération de l'enfant ».

Je servais ces idées avec une ardeur et une conviction qui ne m'ont pas abandonné. Je brûlais du désir de répandre des vérités qui me paraissaient essentielles.

J'avais eu la chance de rencontrer le groupe de la Nouvelle Education, animé par Madeleine T. J. Guéritte et Roger Cousinet. Dans leur revue et leurs assises, ils démontraient avec une vigueur combative et une fougue entraînant les raisons et les principes de leur action. J'y adhérerai d'enthousiasme et me fis l'un des sergents recruteurs de la Nouvelle Education.

Plus tard, comme il n'y avait à Paris aucun bureau d'information permanent, nous organisâmes, quelques amis et moi, un centre de documentation et de propagande : le Bureau Français d'Education, qui se multipliait en réunions, conférences d'éducateurs étrangers, visites d'écoles nouvelles, expositions internationales, etc....

Je donnais mes soirées et tout mon temps libre au B.F.E., mais dans la journée je dirigeais une librairie. Je croyais à la bonne et à la mauvaise influence des livres, à la responsabilité sociale du libraire. Je m'efforçais d'y prélever mes collaborateurs et de guider le choix des lecteurs.

Ayant un pied dans la pédagogie et un pied dans l'édition, j'entrepris en 1927 de créer, chez Flammarion, une collection d'ouvrages d'initiation à l'Education Nouvelle : la collection « Education ». Cette collection était la première, et elle est restée longtemps la seule de son genre en France. Venue trop tôt,

elle n'eut pas l'effet que j'en espérais. En revanche, elle me permit de connaître et d'approcher le génie de l'éducation en personne, Frantisek Bakule (1), dont j'avais lu l'histoire dans le manuscrit « Trois pionniers de l'éducation nouvelle », d'Adolphe Ferrière.

Ayant rencontré Frantisek Bakule, et entendu ses « petits chanteurs » au Congrès de l'Education Nouvelle à Locarno en 1927, je n'eus plus qu'un désir : faire connaître l'homme et l'œuvre aux éducateurs français, et faire entendre la chorale de ses élèves dans toute la France. Le Bureau Français d'Education Nouvelle s'unit au Syndicat des Instituteurs pour organiser leur voyage en 1929.

Les expositions et les deux cents concerts qui eurent lieu dans nos grandes villes firent plus pour l'éducation nouvelle que dix années de congrès et de conférences. Ce que Bakule apportait, ce n'était pas des principes, des théories, des idées abstraites, mais la preuve vivante, bouleversante, miraculeuse, du pouvoir de l'éducation.

Toucher les enfants eux-mêmes

Toute l'action de propagande que j'avais menée jusque là fut brusquement dépouillé pour moi de tout intérêt, et je cherchai dès lors à toucher les enfants eux-mêmes, en leur apportant des ferments de libération et *d'activité* par le seul moyen qui était à ma portée, par le livre — pour autant qu'on pouvait charger le livre d'une telle mission. Il devait être possible de mieux adapter les livres aux intérêts, aux capacités des enfants, en s'appuyant sur les données de la psychologie et de la pédagogie nouvelles.

Je rassemblai donc tous les éléments d'information que je pus trouver : auprès de Paul Hazard (dont j'avais publié l'ouvrage « les enfants, les livres et les hommes »), auprès de Miss Butts au Bureau International d'Education de Genève, de Miss

(1) Génial éducateur tchèque, fondateur et Directeur de l'Institut Bakule à Prague, mort en 1957.

Kett à la Croix-Rouge Internationale de la jeunesse, de Roubakine à Lausanne, qui avait étudié l'adaptation des lectures au niveau des lecteurs et auprès d'autres spécialistes.

Puis, encouragé par un petit groupe d'écrivains, aidé par quelques amis éducateurs, je décidai de me consacrer entièrement à cette recherche.

Je travaillais déjà avec plusieurs groupes d'enfants à la bibliothèque de « l'Heure Joyeuse » (auxquels je soumettais sujets, textes et images) et à l'œuvre de « l'Enfance Heureuse », dans un quartier populaire où les enfants lisaient peu.

Quand j'eus réuni assez d'indices sur le goût des enfants, sur le rôle des images, sur les embûches du style, j'élaborai, avec l'aide de mes petits comités de lecture, un programme d'édition auquel je donnai la forme de *catalogue anticipé*, pensant ainsi retenir plus facilement l'attention d'un éditeur éventuel.

Ce catalogue était précédé d'un exposé de principes assez nouveaux pour l'époque (1929). Il détaillait les qualités qu'on doit exiger des livres d'enfants et présentait une centaine de sujets, répartis en une quinzaine de rubriques. Il me valut, en effet, les offres de deux éditeurs, mais il ne fut jamais exécuté. C'est qu'en travaillant à sa réalisation, je me rendis compte qu'avant d'atteindre de tels objectifs, il fallait en viser un autre, apparemment plus modeste.

Pourquoi choisir l'album

Commencer par des petits livres destinés à des enfants ayant l'habitude et le goût de la lecture, c'était mettre la charrue avant les bœufs.

Il convenait de commencer par le commencement, de donner le goût de la lecture aux *petits* et de le faire naître chez les enfants qui n'aimaient pas lire ou qui lisaient mal.

L'intérêt des sujets, la qualité des textes, la simplicité du style et du vocabulaire, la suppression des obstacles qui arrêtent les débutants et les mal lisants, tout cela était nécessaire, mais n'était pas suffisant. Il fallait encore que l'image exerce au

maximum ses pouvoirs d'attraction et de séduction, qu'elle soutienne, éclaire, explique, prolonge le récit, parle directement à l'intelligence et à la sensibilité, qu'elle soit belle et sincère. Pour jouer ce rôle de premier plan, un petit format ne lui convenait guère. D'autre part, il était nécessaire d'adopter une forme de publication qui, mieux que le livre, puisse contenir des *éléments d'activité*.

C'est pour toutes ces raisons que j'optai pour l'album illustré, seule forme d'ouvrage pouvant se plier à cette double exigence, sous réserve de changer son aspect et son contenu traditionnels.

Plus d'albums lourds, épais, chers, cartonnés, d'un goût douteux, mais des albums d'une riche substance assimilable, d'un format maniable, de peu de pages, répondant à des exigences artistiques scrupuleuses, et cependant d'un prix bas, afin de toucher le plus d'enfants possible.

De plus, les dimensions de l'album permettaient une mise en page plus libre, des marges plus grandes, des caractères typographiques plus gros.

Enfin, par l'emploi de formats et de procédés de fabrication très variés, l'album pouvait devenir à volonté : livre, imagier, boîte de jeu et, ce qui me paraissait essentiel : support des activités souhaitées.

Albums jeux

Le difficile était de trouver des artistes prêts à servir ces intentions et cet idéal.

J'eus la chance de rencontrer Nathalie Parrain, alors inconnue, et dont le talent influença par la suite bien des illustrateurs. C'est elle qui fit les images des premiers albums.

Attirés par ce nouveau style, d'autres vinrent à nous qui n'avaient pas songé jusqu'alors que le livre d'enfants était digne de leur talent.

Ces premiers albums, fidèles à mon engagement et au principe fondamental de l'éducation nouvelle, eurent pour mission

de favoriser l'activité créatrice des enfants, en leur proposant toutes sortes de travaux qui faisaient appel à leur initiative, à leur adresse et à leur goût ; des jeux d'observation, de comparaison, de jugement, d'expression verbale, dramatique, graphique et plastique.

C'est parce qu'ils apportaient des jeux constructifs aux enfants que ces albums furent placés sous le signe d'un animal voué d'instinct à la construction : le castor.

Les albums livres

Suivant le même programme, il fallait publier des albums-livres, des histoires qui touchent les enfants dans une langue qu'ils comprennent.

Un sujet qui les intéresse sûrement, qui les passionne toujours, c'est la vie sous toutes ses formes, la vie de la nature, la vie des bêtes, ses situations et ses problèmes fondamentaux. Mais il ne suffit pas de connaître la nature et de l'aimer, il ne suffit pas d'être documenté dans le plus petit détail, il ne suffit pas d'écrire agréablement. Pour toucher les enfants, il faut encore être près d'eux par le cœur. Pour capter leur intérêt, il faut savoir trouver le ton juste et les mots qui portent. C'est un don très rare. Je ne l'ai pas rencontré plus de trois ou quatre fois en trente ans.

Ce don, Lida, l'auteur de « Panache l'Ecureuil », l'avait au plus haut degré. Ce premier *album-livre* du Père Castor inaugura la collection du Roman des Bêtes.

Chacun des ouvrages de cette collection fait vivre, par le texte et les illustrations, tout un milieu naturel : Panache l'Ecureuil, c'est la vie des bois. Froux le lièvre, la vie des plaines, Plouf, canard sauvage, la vie de l'étang, etc...

En opposition avec la niaiserie et le faux merveilleux, ces petits ouvrages apportaient aux enfants le vrai merveilleux : celui de la nature, et la vraie poésie : celle de la réalité.

La volonté contradictoire de faire beau et bon marché a pour conséquences la limitation du nombre de pages.

C'est une servitude qu'il faut accepter. Condenser en 40, 36, 24 ou 16 pages, le résultat de mois, quelquefois d'années de travail, y faire tenir une documentation parfois considérable, ce n'est pas commode et cela oblige à des sacrifices douloureux. Cela peut paraître dérisoire et déraisonnable, mais transmettre (sans qu'il y paraisse) le plus possible de substance assimilable dans le plus petit nombre de pages possible, c'est aussi une discipline profitable.

Donner à une histoire de 36 pages le relief d'un petit roman, faire aimer les personnages, montrer comment ils mènent leur lutte pour la vie, évoquer le milieu naturel dans lequel ils évoluent, sans ralentir le mouvement dramatique, sans recourir à la description, et ce qui est le plus ardu : donner la sensation de l'acoulement du temps, voilà ce qui a été tenté, par exemple, dans le Roman des Bêtes.

Pour les images, le souci de vérité a été poussé aussi loin. Un dessinateur a été jusqu'à apprivoiser des animaux et à les installer dans son atelier pour avoir ses modèles sous les yeux. Tels les écureuils qui sont entrés dans les illustrations de Panache ; telle cette marmotte qu'on avait expédiée de Savoie endormie, mais dont la guerre a interrompu l'histoire.

Accueil du public

De 1932 à 1939, quatre-vingts albums du Père Castor parurent chez Flammarion, tous divers de forme et de contenu : grands albums permettant un large déploiement d'imagerie, petits albums de contes, d'histoires vraies, de poésies, de la collection « Cigalou », guides de travaux manuels et artistiques (modéage, cartogravure, etc...) vitraux à composer en papier transparent, etc...

Tous ces albums contrastaient avec la production de l'époque et, au début, les libraires les accueillirent avec réserve, les parents et les éducateurs (avertis), avec empressement.

Et, chose curieuse, ces publications si différentes des ouvrages admis jusqu'alors dans l'enseignement public, pénétrèrent peu à peu dans les écoles maternelles. Les bibliothèques scolaires

les inscrivent à leurs catalogues et les classes primaires les adoptèrent comme livres de lecture courante. Mais, surtout, des enfants, des milliers d'enfants, s'emparèrent des albums du Père Castor comme de leur bien.

Ainsi une longue chaîne d'amitié se noua entre les enfants, les parents, les éducateurs et nous. Chaîne qui s'étend aujourd'hui sur deux générations, et nos premiers lecteurs, devenus hommes et femmes nous apportent eux-mêmes le témoignage de l'influence que nos albums ont eue sur leur formation.

Dès 1936, ce fut ce qu'on appelle un grand succès de librairie. Les albums du Père Castor étaient connus en France et traduits à l'étranger. Le plus inattendu fut leur succès massif auprès du public américain, dont le goût paraissait le plus éloigné de nos images et de nos textes.

Je crois pouvoir dire que depuis cette époque, les albums du Père Castor exercèrent leur influence sur la littérature enfantine et sur la présentation des ouvrages destinés à la jeunesse.

1939

(En 1939 et 1940, la première équipe de rédacteurs et de dessinateurs, si difficilement formée, se dispersa. Dès que cela fut possible, je regroupai, en province, un petit noyau d'anciens et de nouveaux amis. Il fallait, pour les enfants, continuer à publier, en dépit des difficultés et de la pénurie de papier.

« L'outil éducatif »

Les albums avaient, en somme, rempli leur mission. Ils l'avaient même dépassée, en pénétrant à l'école et en y apportant des ferments d'éducation nouvelle. Pourquoi ne pas tenter d'élargir leur action dans cette voie ?

Il devait être possible de concevoir des ouvrages qui seraient, non pas des livres scolaires, mais des instruments de développement personnel. Instruments conçus de telle sorte que le seul fait de s'en servir amène l'éducateur, insensiblement mais nécessairement, à prendre une nouvelle attitude pédagogique !

Pendant nos années de retraite forcée, nous étudiames ces nouvelles possibilités avec ardeur. Notre but était de répondre aux besoins les plus authentiques, les plus essentiels des enfants, besoins que la famille et l'école ignorent trop souvent.

Il fallait d'abord estimer l'importance de ces besoins, fixer leur ordre d'urgence, puis imaginer des instruments éducatifs appropriés à chacun d'eux.

Ces instruments, ces « outils » éducatifs, devraient prendre les formes les plus variées : livres, albums, images, photos, films, matériels, etc...

L'étude et la mise au point d'un programme aussi ambitieux nécessiteraient un centre de recherches et de démonstration, des concours nombreux, des compétences variées, et un contact permanent avec les enfants et les éducateurs.

Création de l'Atelier du Père Castor

Avant même la fin de la guerre, un local était trouvé et, avec l'aide de Flammarion, l'Atelier d'outillage éducatif du Père Castor ouvrait à Paris en 1946. Comme champ d'observation et d'expérience : une école annexe, active, bien entendu, inaugurée en 1947, des cours pour l'éducation du mouvement et, dans un local séparé, un petit cours pour déficients.

Des rencontres d'éducateurs, des expositions, et surtout, de nombreuses visites, permettent de confronter les idées et de montrer l'emploi des albums et des outils d'éducation dans leurs diverses applications. L'année dernière, par exemple, sous la présidence des Inspectrices Générales, le personnel des Ecoles Maternelles suivit à l'Atelier une série de conférences et de démonstrations sur nos plus récents outils pédagogiques :

- l'Imagier du Père Castor
- la Clé de l'écriture et du Dessin.
- les Cinq Doigts de la Main (initiation à la notion de quantité).

Recherches pédagogiques

Les recherches de l'Atelier ont surtout porté :

- 1° — sur l'éducation physiologique et l'éducation du mouvement, dont tout confirme à nos yeux l'absolue primauté ;
- 2° — sur ce que l'on pourrait appeler la *pré-éducation* des capacités générales des enfants. Pré-éducation qui leur permettrait de dominer l'acquisition des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul) et d'être *toujours placés à la hauteur de l'obstacle* ;
- 3° — sur les aspects inconnus du problème de la lecture ;
- 4° — sur les pouvoirs éducatifs de l'image.

Production Atelier

Depuis 1945, en application de ces recherches, nous avons étendu nos publications à des âges que nos albums n'avaient pas encore touchés :

— Pour les plus petits nous avons fait paraître des jeux de mouvement, des albums de pré-lecture, d'« images à lire », et un répertoire de 512 images à multiples usages éducatifs : l'Imagier du Père Castor, déjà cité, qui a exigé quatre années de mise au point, enfin une collection de « Premières Lectures ».

— Pour les plus grands, nous avons réuni une abondante documentation destinée à une collection d'amitié internationale « Les Enfants de la Terre », dont les quatre premiers titres seuls ont paru jusqu'à ce jour.

— Enfin, pour les adolescents et le grand public, la collection « Le Montreur d'Images », dans laquelle nous avons cherché à donner à l'image photographique un rôle actif, entraînant le lecteur à observer, à comparer plusieurs images, à y faire des découvertes et à en tirer lui-même des conclusions.

Dans ces deux dernières collections, nous avons utilisé parallèlement deux sortes de textes : un texte en gros caractères, donnant le déroulement de l'histoire, un texte en petits caractères

res, entrant dans le détail des faits, ce qui permet une lecture à deux degrés, suivant le niveau ou l'appétit du lecteur.

Résultats

Il est difficile de juger objectivement le résultat de ce travail. Ce que je peux dire, ce que je dois dire, c'est la joie que m'ont donnée ces années de confiance et d'amitié avec les enfants et d'autre part avec les artistes et les artisans qui ont concouru à la réalisation des albums par leur talent et leur dévouement.

Tous ont accepté l'idée que les enfants ont droit à plus d'égards et de respect que tout autre public. Pas une ligne, pas une image qui n'ait été consciencieusement jaugée, éprouvée et recommencée, aussi souvent qu'on l'estimait nécessaire, chacun se soumettant à l'idée, au plan de l'ouvrage, et y apportant le meilleur de ses forces.

Il faut avouer, cependant, que nous avons publié bien peu par rapport à la somme de recherches faites et à la quantité de matériaux rassemblés. Pour les mettre en œuvre, il faudrait des années de travail et beaucoup de travailleurs.

Mais il est difficile de trouver des collaborateurs qui réunissent toutes les capacités voulues et se donnent entièrement à un travail qui ne jouit pas encore de la considération et des avantages qu'il mérite.

Pour porter tous ses fruits, une pareille entreprise devrait être dotée de concours plus nombreux, de moyens de recherche et de réalisation plus importants, émanant d'un organisme d'intérêt général.

CONCLUSION

Si l'on estime qu'il n'y a pas de commune mesure entre nos ambitions et nos réalisations, qu'on veuille bien tenir compte de nos intentions.

« L'enfant n'est pas un vase qu'on emplit, mais un feu qu'on allume », dit Rabelais. Je n'ai pas voulu de livres-entonnoirs, j'ai rêvé d'albums-étincelles.

Je souhaite que nous travaillions plus nombreux à la recherche d'une espèce de livre qui apporte aux enfants quelque chose de plus essentiel que la connaissance livresque.

Une espèce de livre qui déploie beaucoup d'ingéniosité pour leur offrir des activités à leur mesure, où ils trouvent l'occasion de se manifester, de s'exprimer, puis de s'affirmer. Des ouvrages qui répondent à leurs intérêts pour les grands problèmes de la création et de la vie, sans les travestir, sans les désensibiliser, sans les dépoétiser, et sans pédantisme, des ouvrages qui entraînent les jeunes lecteurs à chercher, à observer, à juger par eux-mêmes, et leur proposent des exemples dignes d'être suivis, mais à leur portée, pour les aider à vivre mieux.

Il me semble que c'est le but de toute œuvre généreuse et lucide ; la matière littéraire en est seulement le moyen. C'est à condition d'apporter davantage, à condition d'être plus *profondément nécessaire*, que le livre résistera à l'écran de T. V. et au disque et qu'il aura encore son rôle à jouer pour la formation et pour la défense de la personne humaine.

Paul FAUCHER.

(Conférence faite à Girenbad, près de Zurich, le 18 Mai 1957).



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE
32. rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&-O.)