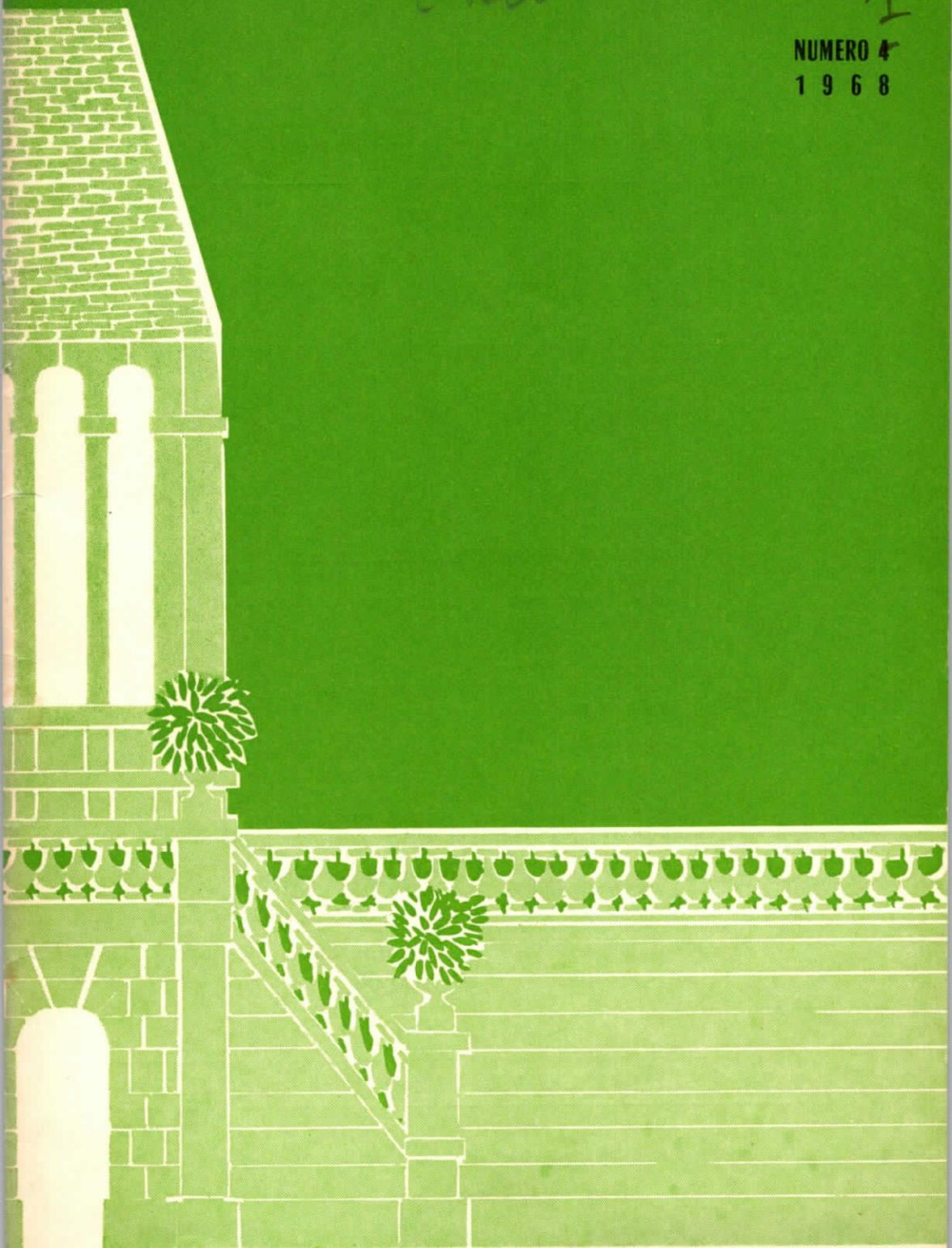


21 Oct

1

NUMERO 4
1 9 6 8



LES AMIS DE SÈVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER...

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENTE - FONDATRICE D'HONNEUR :

Edmée HATINGUAIS

Inspectrice Générale honoraire de l'Instruction
Publique.

PRESIDENT : **Jean AUBA**

Inspecteur général de l'Instruction Publique
Directeur du C.I.E.P.

VICE-PRESIDENT : **Jacques QUIGNARD**, proviseur
directeur des Etudes Pédagogiques au C.I.E.P.

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**, professeur de
Lettres.

Marcel HIGNETTE, agrégé de
l'Université.

TRESORIERE : **Madeleine LANSON**.

TRESORIERE ADJOINTE : **Renée LESCALIE**.

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT - 92 - SÈVRES - TÉL. 027.08.00

MEMBRES BIENFAITEURS 20 F MEMBRES ADHÉRENTS 10 F C.C.P. PARIS 695999 - LES AMIS DE SÈVRES

L'ART DANS L'ÉDUCATION

Sommaire

- 3 EDITORIAL
- 5 DECOUVRIR L'ART A L'ECOLE, par Jeanne LAURENT.
- 15 LA FORMATION DES MAITRES DE L'EDUCATION PAR L'ART, par Pierre FRANCASTEL, Professeur à l'Ecole des Hautes Etudes.
- 21 L'ART, LE PUBLIC ET LA CRITIQUE, par André FERMIGIER.
- 27 ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ET ARCHITECTURE, par André HERMANT.
- 37 VERS UNE COOPERATION CULTURELLE EUROPEENNE, par Victor DE PANGE.
- 49 ART ET FORMATION HUMAINE DANS LE CADRE SCOLAIRE, par Edmée HATINGUAIS, Inspectrice Générale Honoraire.
- 53 LA VIE DE SEVRES
- ANNIVERSAIRES
- IN MEMORIAM MADAME BRUNSCHWIG

N° 1

LES AMIS DE SÈVRES

1968

L'ART DANS L'ÉDUCATION

Parmi les « sciences mathématiques » étudiées par Gargantua, Rabelais dénombre « la géométrie, l'astronomie et la musique ». Nous ne demandons certes plus que nos enfants sachent, comme jadis les élèves de Ponocratès, jouer « du luth, de l'épinette, de la harpe, de la flûte d'allemand et à neuf trous, de la viole et de la sacquebotte »... Mais comment ne pas regretter ce temps où les disciplines artistiques étaient, non pas négligées, mais inconnues en tant que telles, parce que c'était le même but qu'on recherchait, qu'on enseignât le latin, la musique ou la géographie...

Au fil des siècles, les disciplines se sont hiérarchisées, non pas tant en fonction de leur noblesse ou de leur pouvoir formateur, qu'en fonction d'une utilité sociale plus ou moins bien comprise, la musique et la peinture apparaissant souvent comme les heures de détente d'un emploi du temps trop chargé.

Nous assistons aujourd'hui à une évolution heureuse qui tend à inverser ce mouvement. Dès les premières expériences des classes nouvelles, les professeurs réunis à Sèvres tenaient à remettre en honneur les activités esthétiques, riches de toutes les possibilités d'épanouissement des fonctions créatrices. L'expérience actuelle de l'option « Arts » dans deux Lycées parisiens, Claude-Bernard (pour le dessin), La Fontaine (pour la musique) — expérience qui doit se généraliser l'année prochaine — marque la promotion définitive des disciplines artistiques au rang des matières fondamentales, dignes d'orienter tout un enseignement.

Les étapes de cette conquête, les moyens de la prolonger par des recherches originales, tel était l'objet de plusieurs stages et colloques organisés à Sèvres au cours de la dernière année scolaire, sur les thèmes :

- Place de l'art dans l'éducation,
- Découvrir l'architecture,
- Formation des maîtres d'enseignement artistique.

« Découvrir l'art à l'école » dit Mlle LAURENT, c'est donner à sa vie entière une dimension nouvelle, c'est aussi s'initier à une valeur de communion mondiale, puisque l'art est le seul langage universel.

Mais l'importance de l'image dans notre monde actuel impose une réflexion sur les formes nouvelles de répartition de la culture. M. FRANCASTEL souligne la nécessité d'une conception neuve de l'histoire de l'art, non plus addition de petits faits, mais analyse d'œuvres et apprentissage de la vision. Il définit la formation des maîtres d'art sur un double plan — fixer une pédagogie artistique, c'est-à-dire de la sensibilité — faire reconnaître la réalité du problème sur le plan général de la culture.

Dans cette perspective, les rapports entre « l'Art, le public et la critique », s'éclairent d'un jour nouveau. M. André FERMIGIER relève avec esprit les travers de la critique... et ceux du public souvent si mal informé. « Il dépend de toi que je sois tombe ou trésor » écrivait Paul Valéry à l'intention des visiteurs du Palais de Chaillot. Le rôle de l'enseignement dans ce domaine est immense ; seul il peut « inspirer à chaque français le respect des œuvres du passé et le souci de dessiner de façon artistiquement décente le profil de la France de demain ».

Ce souci est encore trop souvent absent des préoccupations de nos urbanistes. M. André HERMANT nous rappelle que « depuis le plus modeste achat d'un objet usuel jusqu'aux décisions les plus hautes qui engagent l'avenir du territoire, chacun de nous se trouve plus que jamais responsable ». Il ne s'agit pas d'ajouter l'architecture à l'enseignement comme une matière supplémentaire, mais il ne faut négliger aucune occasion d'initier à « l'acte de construire » qui « de tous, est le plus complet ». A travers toutes les disciplines enseignées, on peut susciter une prise de conscience de la « structure d'espace » et de « l'équilibre de forces », qui créent une sorte de « biologie des objets inertes ».

A travers une recherche lancée par le conseil de l'Europe, et que M. Victor de PANGE replace pour nous dans l'ensemble des projets de Coopération Culturelle Européenne, des expériences ont été commencées dans plusieurs établissements. Déjà quelques professeurs nous ont fait part de leurs réalisations qui toutes concourent à rompre l'ancien isolement des enseignements artistiques.

C'est dans le même domaine de la recherche pédagogique appliquée que se situent les expériences faites à Sèvres par Mlle NOYER sous le titre « Art et formation humaine dans le cadre scolaire ». Mme l'Inspectrice Générale HATINGUAIS a bien voulu présenter pour nous ce travail qui doit tant à son inspiration.

Ainsi, à travers des expériences très variées, nos lecteurs pourront faire le point des efforts tentés de divers côtés pour donner à l'art sa véritable place dans l'éducation, pour réconcilier enfin l'art et la vie.

Jean Auba.

découvrir l'art à l'école

Quand M. Jean Auba m'a proposé de venir m'entretenir avec vous du rôle de l'art dans l'éducation, j'ai hésité à accepter cet honneur. Je l'aurais sans doute refusé, si un ami, investi des plus hautes responsabilités dans la diffusion de la culture française à l'étranger, n'était intervenu en déplorant que l'Université accorde trop peu d'intérêt aux valeurs artistiques. « Autant, disait-il, je suis reconnaissant à mes professeurs de m'avoir initié à la poésie, autant je leur en veux de m'avoir condamné, dans le domaine des arts, à n'être qu'un autodidacte avec tout ce que cela comporte de lacunes et de frustrations ».

Comme il avait appartenu à cette catégorie privilégiée d'écoliers, qui sont élevés à Paris, je lui demandai si, au cours de sa scolarité, il n'avait pas fréquenté les musées, je me souvenais en effet d'une confidence du peintre Jean Bazaine, sur la révélation que lui avait apportée la découverte du Louvre. La réponse fut affirmative. Il était bien allé au Louvre avec des camarades de lycée et il se revoyait, errant de salle en salle, « n'y comprenant rien ».

Au contraire de Jean Bazaine, enfant déjà tourmenté par une vocation impérieuse, qui s'épanouissait au contact des chefs-d'œuvre, sans qu'il fût besoin de l'intervention de quiconque, mon interlocuteur avait été un de ces enfants qui, sans avoir des dons de créateurs, peuvent être émus par l'expression artistique, mais ils ont besoin d'être introduits dans le monde de l'art, comme dans celui de la poésie. Il ne s'agit évidemment pas de leur faire des discours érudits et critiques, comparables

à ces explications de texte qui tuent toute poésie. Ce qu'il leur faut c'est d'être aidés à intégrer les valeurs artistiques dans l'univers de leurs connaissances littéraires et scientifiques.

Si auprès de professeurs, riches d'une réelle culture, c'est-à-dire qui ne soient pas seulement des spécialistes d'une discipline, ces enfants peuvent s'épanouir, ils deviennent dans la vie des partenaires utiles aux créateurs. Suivant leur situation sociale, professionnelle ou politique, ils sont les visiteurs fervents des expositions et des chantiers, les amateurs et les clients dont le rôle auprès des peintres, des sculpteurs et des architectes est plus nécessaire qu'on ne le croit aujourd'hui ou encore ces maires et ces ministres qui ont le mérite de sauvegarder l'héritage du passé en préparant pour l'avenir des cadres adaptés aux besoins des hommes dans leur vie privée aussi bien que dans leur vie en communauté.

Les éducateurs français déclarent que le but de l'éducation est le plein épanouissement de l'enfant. Malheureusement la réalité n'est pas conforme à la théorie. La culture se confond en effet pour beaucoup avec les seules valeurs littéraires d'un passé qui est restreint trop souvent à une faible partie des lettres grecques, romaines et françaises.

Les arts ne font partie intégrante de notre éducation que pendant la période pré-scolaire où l'enfant, dans des classes maternelles, est encouragé à s'exprimer par le dessin, le chant et la danse. Dès qu'il entre, à 6 ans, dans la « grande école » le développement de son intelligence devient la préoccupation dominante. Si l'école voulait vraiment atteindre son but, elle devrait se réformer pour assumer la formation du jugement et de la volonté en même temps qu'elle stimulerait non seulement l'intelligence, mais aussi la sensibilité et l'imagination en vue de l'épanouissement de personnalités harmonieusement équilibrées.

Il est admis qu'en France, on puisse atteindre le sommet des distinctions académiques en ignorant la musique, les arts plastiques et l'architecture. C'est là un sujet de plaisanterie. De brillants produits de nos Facultés des Lettres ne sont nullement soucieux de combler leurs lacunes dans ces domaines. L'expression littéraire étant pour eux la seule valeur qui compte vraiment, ils auraient même tendance à s'enorgueillir de leurs déficiences artistiques. De génération en génération, le mal tend à s'aggraver parce qu'en littérature, il y a une séparation entre l'enseignement et la création — la plupart de ceux qui honorent les lettres françaises ne sont pas professeurs d'un-

versité — tandis que, dans les sciences, le professeur est normalement un inventeur. Aussi l'attitude des scientifiques à l'égard des arts est-elle différente de celle des littéraires. Respectueux des recherches, ils sont attentifs à l'art vivant.

Le sort d'un lycéen est enviable si ses professeurs de sciences font parfois allusion aux arts et si, parmi ses professeurs de lettres, il en est qui appartiennent à cette petite minorité de littéraires qui, ayant besoin d'art pour vivre, se réfèrent volontiers aux œuvres qui les émeuvent et aux artistes avec lesquels ils ont établi un dialogue. Dans cette hypothèse, l'accès lui est ouvert vers des valeurs spirituelles qui seront peut-être celles qui compteront le plus pour son équilibre et pour le bonheur de sa vie.

Les professeurs assez généreux de cœur pour partager avec leurs élèves ce qui illumine leur propre vie, évoquent pour eux l'apport non seulement de concerts, de représentations théâtrales et d'expositions mais aussi de films et de certaines émissions de radio ou de télévision. Les professeurs manifestant de l'intérêt pour le monde où il vit hors de l'école, l'élève se sent en harmonie dans un univers réconcilié, tandis qu'il est écartelé, lorsqu'il y a divorce entre l'école et la vie. L'attitude compréhensive de ses maîtres a ainsi pour effet de transformer en auxiliaire de l'éducateur ce qui pourrait être dangereux, si l'enfant était passif. La perspective de nouveaux échanges de vues avec eux l'amène à réfléchir devant ce qui lui est offert. Il développe ainsi, en les exerçant, son sens critique et son jugement.

La communication qui s'établit entre le maître et ses élèves tend en outre à combler une lacune de l'enseignement français, celle de ne pas préparer vraiment l'enfant aux échanges, notre enseignement l'entraînant surtout au monologue, écrit ou oral.

Des professeurs font d'ailleurs preuve d'initiatives admirables en faveur de l'initiation aux arts. Certains accompagnent leur classe au théâtre. D'autres encouragent leurs élèves à s'exprimer dans le chant : des professeurs de grec ou de mathématiques réalisent même des negro spirituals avec eux. Il se trouve que ces professeurs sont parmi ceux qui obtiennent les plus grands succès dans leur discipline, ce qui prouve que l'épanouissement apporté par la culture artistique stimule l'intelligence et la volonté.

Dans une nation qui reconnaîtrait en fait qu'un des moyens d'acquérir la culture est l'émotion artistique, l'art devrait avoir à l'école une place autre que celle que nous lui réservons :

celle d'un parent pauvre, traité honteusement. Il serait facile de concevoir des solutions tendant à créer de nouveaux corps d'enseignants et à bouleverser les programmes scolaires. Il convient évidemment d'engager une action à cet effet. Sans en attendre les résultats, qui tarderont à venir, nous vous proposons de réfléchir à ce qui peut être obtenu sans rien changer à ce dont l'Université dispose en hommes et en crédits.

La nécessité d'entreprendre sans délai une action d'envergure s'impose dans cette période où il faut préparer les enfants à vivre dans une société qui sera fort différente de la nôtre. Le peu que nous en entrevoyons suffit à nous convaincre que, pour y être heureux et utiles, les enfants d'aujourd'hui auront besoin d'une culture qui ne peut s'acquérir sans initiation aux valeurs artistiques.

Nous ne considérerons pas ici les problèmes que posent les enfants qui manifestent très tôt des dons incontestables de créateurs. Nous ne traiterons ni de la vocation ni de la formation spéciale que requièrent ceux qui deviendront des professionnels de certains arts pour lesquels il faut un entraînement pendant de longues années : la danse et la musique, par exemple.

Nous vous proposons de rechercher comment, par le canal des diverses disciplines, l'enfant pourrait être amené à découvrir les valeurs artistiques qui procureront un aliment à son imagination et à sa sensibilité. Nous ne saurions oublier que dans le domaine de l'art, le seul guide est la sensibilité, mais cette faculté peut être développée, affinée au contact des chefs-d'œuvre. L'intervention de l'art dans l'éducation aurait pour effet de développer chez l'enfant l'aptitude à voir, à sentir, à aimer, à choisir et enfin à ordonner la masse de ses acquisitions. En bref, il s'agit de culture générale.

Les professeurs ne peuvent y réussir que s'ils sont vraiment cultivés, c'est-à-dire qu'ils ne cessent de se cultiver, curieux de tout ce qui peut les enrichir spirituellement, tel Paul Herbé, un architecte qui a ouvert de nouveaux horizons à l'école française d'architecture. Il me confiait un jour : « Je lis beaucoup de livres scientifiques. Je ne comprends pas tout, mais il m'en reste quelque chose ».

Il est inutile de mettre en garde de tels maîtres contre les inconvénients d'une nourriture composée uniquement de valeurs héritées. Tout en enracinant l'enfant dans le patrimoine légué par les civilisations qui nous ont précédés, il importe de l'aider à se doter d'une vraie culture vivante et prospective.

Seuls les professeurs peuvent inventer les modalités de l'intervention à prévoir. Nous ne saurions y prétendre. Nous aimerions simplement faire part de quelques réflexions.

A l'égard de la **peinture** et de la **sculpture**, le succès est assuré, si on amène l'enfant à **voir**. Matisse considérait que « voir c'est déjà une opération créatrice qui exige un effort ». Cet effort est d'autant plus indispensable que notre civilisation de l'image nous submerge d'images toutes faites par le canal du cinéma, de la publicité et des revues illustrées. Matisse les assimilait dans l'ordre de la vision, à « ce qu'est le préjugé dans l'ordre de l'intelligence » (1).

L'exercice primordial pour apprendre à voir semble être le dessin d'après nature. Il y a lieu d'encourager les enfants à porter constamment sur eux un carnet de croquis dont l'utilisation leur donnera ce dont bénéficiaient au XIX^e siècle ces familles, telle celle de Toulouse-Lautrec, dont les membres s'exprimaient aussi aisément par le dessin que par l'écriture. Un grand architecte, qui fut aussi un peintre et un sculpteur, Le Corbusier, parlait du dessin en ces termes « on **dessine** afin de pousser à l'intérieur, dans sa propre histoire, les choses vues. Une fois les choses entrées par le travail du crayon, elles restent dedans pour la vie ; elles sont écrites, elles sont inscrites. L'appareil photographique est un outil de paresse puisqu'on confie à une mécanique la mission de **voir** pour vous. Dessiner soi-même, suivre des profils, occuper des surfaces, reconnaître des volumes, etc., c'est d'abord regarder, c'est être apte peut-être à observer, apte peut-être à découvrir... A ce moment-là, le phénomène inventif peut survenir. On invente et même on crée ; tout l'être est entraîné dans l'action ; cette action c'est le point capital. Les « **autres** » sont restés passifs ; **vous, vous avez vu !** » (2).

En classe d'histoire, il serait enrichissant pour l'enfant de découvrir que les formes évoluent avec les sociétés, tandis qu'en classe de français il ne serait pas sans intérêt de l'amener à comparer comment le peintre et l'écrivain « voient » le même paysage. A cet égard, on peut comparer la célèbre description de l'arrivée à New York par L.-F. Céline avec celle que nous en a donné Fernand Léger (3).

(1) *Art et Education* (recueil d'essais) Paris, Unesco, 1954, p. 21.

(2) *Le Corbusier* (l'atelier de la recherche patiente), préface de Maurice Jardot, Paris, éd. Vincent, Fréal et Cie, 1960, p. 37.

(3) *Fernand Léger, Fonctions de la Peinture*, préface de Roger Garaudy, Paris, éd. Gauthier 1965.

Quant à la musique, les professeurs devraient pouvoir y recourir largement pour amener leurs élèves à prendre conscience de ce que fut la vie des hommes qui nous ont précédés. L'audition de disques permet d'évoquer à partir du Moyen Age les fêtes et les danses du peuple et de l'aristocratie ainsi que les cérémonies civiles et religieuses où toutes les classes sociales se coudoyaient.

L'évolution de la musique offre un moyen de mettre en évidence l'unité de la culture européenne qui est masquée par la relation des guerres et des événements politiques. Elle fait apparaître que les succès obtenus dans un cercle musical d'un pays donné éveillaient rapidement des échos dans les autres pays, les frontières ne constituant pas un obstacle au développement des échanges, ni même aux fréquents voyages des musiciens.

S'il est vrai que le génie dépasse son époque, il n'en est pas moins vrai qu'il nous renseigne sur elle, car il doit s'adapter à ses contemporains pour se faire entendre d'eux. C'est une des raisons pour lesquelles il suffit d'entendre des fragments de Rameau, Mozart et Berlioz pour sentir qu'en un siècle l'Europe est passée d'un monde à l'autre.

Pour certaines périodes anciennes dont la musique n'est pas parvenue jusqu'à nous, le rythme de la langue, quand il nous est connu, est d'un grand secours pour imaginer des éléments de civilisation pour lesquels nous n'avons pas de témoignage. La métrique grecque et latine notamment offre à cet égard un intérêt tout particulier. Malheureusement nos lycéens ne sont pas toujours initiés à la prosodie des textes qu'on leur donne à étudier.

Entre professeurs et élèves une relation nouvelle, qui ne peut être que bénéfique, s'établit lorsqu'un professeur mélomane — qui n'est pas professeur de musique — s'adonne à cet art avec ses élèves. A l'occasion d'une manifestation théâtrale à la Maison de la Culture de Firminy, il nous a été donné d'applaudir un orchestre réduit à deux musiciens, professeurs au lycée l'un de grec et l'autre de mathématiques, tous deux animateurs musicaux auprès de leurs élèves.

La danse devrait jouer un grand rôle dans l'éducation, parce qu'elle est non seulement une expression de la musique, mais aussi un facteur de beauté : elle assure l'élégance de la démarche, la grâce des attitudes et l'harmonie des mouvements.

L'architecture, considérée au sens le plus large, allant de

l'urbanisme aux objets de la vie courante, est à tort négligée dans nos écoles. Il s'ensuit que le Français n'est pas apte à assumer les responsabilités du client devant l'architecture, à un moment où ces responsabilités revêtent des aspects nouveaux en raison de l'évolution de l'art de construire et aussi de la quasi interruption de la construction en France pendant des décades.

Sous le titre « Découvrir l'architecture », un architecte français, M. André Hermant, souligne la nécessité de faire découvrir à travers les différentes disciplines scolaires les fondements sur lesquels repose l'architecture. Dans un questionnaire établi à la demande du Conseil de l'Europe et destiné à tous les pays signataires de la Convention culturelle européenne il s'exprime en ces termes :

« A notre époque de transformations accélérées, tous les pays du monde renouvellent ou créent des villes, des monuments, des usines, des avions, des automobiles, des milliers d'objets dans des conditions sociales et techniques sans précédent. Les autorités chargées des programmes de l'enseignement considèrent-elles que l'initiation de l'écolier à l'architecture doit constituer un des éléments de son éducation ? Il peut en effet par le jeu des institutions démocratiques, assumer un jour les responsabilités qui incombaient autrefois aux seuls princes : le choix et décisions qui témoigneront de notre civilisation ».

Sur l'invitation de M. Jean Auba, des professeurs de sciences (sciences humaines comprises) sont venus s'entretenir avec des architectes à Sèvres, les 13 et 14 février 1967, pour étudier les modalités d'une action possible à l'école en faveur de l'architecture. Dès maintenant des expériences concertées sont en cours à Firminy, Marly, Montgeron, Sèvres et Tourcoing. A la rentrée prochaine, une confrontation des résultats obtenus aidera les initiateurs à progresser. Nous espérons aussi que de nouveaux foyers s'allumeront ici et là et que, bientôt, toutes les régions en bénéficieront.

Un architecte, Auguste Perret, nous invite en ces termes à reconnaître l'éminente dignité d'un art qui ne saurait être passé sous silence ici : le théâtre : « L'architecture organise l'espace. La musique organise le temps. Le théâtre, qui organise le temps et l'espace n'est-il pas le plus grand de tous les arts ? » La principale raison pour laquelle nous voudrions sa présence dans l'éducation est qu'il représente comme l'a dit M. Jaime

Torres Bodet, en sa qualité de Directeur Général de l'UNESCO, « le plus efficace des moyens de culture » et « le corps vivant de l'éducation » (1).

Le premier devoir des éducateurs à l'égard du théâtre est d'encourager leurs élèves à participer au vrai théâtre, celui que font les professionnels de qualité. Une circulaire ministérielle (2) y incite les enseignants en indiquant que, chaque année, deux représentations théâtrales peuvent remplacer deux demi-journées de classe. Malheureusement seule une petite fraction de la population scolaire peut bénéficier de cet avantage, la France n'offrant ni assez de salles ni assez de troupes.

Il faut évidemment que les enfants aillent au spectacle, préparés et encadrés. Certaines de leurs manifestations de groupes, lorsqu'ils sont ainsi rassemblés, classe par classe, devant une scène, donnent lieu à des interprétations contradictoires. Ne pourrait-on considérer que leurs tentatives de « chahut » devant la tragédie tient — lorsque le tragédien n'est pas indigne de son rôle — à une réaction de défense contre l'emprise du tragique ?

Si certains professeurs, qui sont souvent des partisans fervents de l'animation des textes en classe, écartent leurs élèves du théâtre pour des raisons qui s'apparentent à une sorte de jalousie à l'égard de l'acteur, conscients qu'ils sont de leur propre vocation théâtrale, d'autres témoignent d'un dévouement admirable pour amener leurs élèves à s'épanouir au contact de la fête théâtrale. L'un d'entre eux, M. Descaux, nous a fait part de son expérience personnelle et des renseignements qu'il a tirés d'une enquête faite auprès de C.E.G. de la Seine (3).

Le théâtre devrait également être présent à l'école sous la forme du travail des enfants en vue de la représentation d'œuvres. Si on fait travailler tous les élèves d'une classe pour ne désigner qu'au dernier moment ceux qui auront l'honneur de jouer devant leurs camarades, on supprime une grande partie des inconvénients que certains voient à l'introduction du théâtre à l'école.

Nous espérons, en vous soumettant ces réflexions, rencontrer votre accord sur la responsabilité des professeurs des disciplines littéraires et scientifiques dans la découverte de l'art par l'éco-

(1) Le théâtre dans le monde, vol. 1, n° éd. O. PERRIN, Paris 1950.

(2) Circulaire CAB/SAG n° 636, 15 oct. 1957.

(3) M. DESCAX, Adolescence et Théâtre, *Bulletin de la Société française de Pédagogie*,

N° 142, octobre 1962.

lier. Seuls ils peuvent en effet intégrer l'art aux valeurs que l'école met au premier plan des disciplines considérées comme nobles.

L'action à entreprendre doit être laissée à l'initiative de volontaires. On ne saurait faire une obligation aux professeurs d'agir dans ce domaine, car s'ils ne sont pas des amateurs fervents d'un ou plusieurs arts, leur intervention risquerait d'avoir des effets comparables à ceux qu'on déplore dans l'enseignement supérieur, lorsque les professeurs d'archéologie, d'histoire de l'art ou de la musique ne sont rien d'autre que des érudits. Ils provoquent l'atrophie de la sensibilité esthétique de leurs étudiants en déclenchant devant les œuvres d'art un mécanisme uniquement cérébral orienté vers la recherche de l'origine, des dates, des influences, etc.

Dans un système scolaire tourné vers la sanction de l'examen, l'initiation à l'art, assumée par les seuls professeurs qui l'aiment, introduirait une valeur désintéressée. L'épanouissement qui s'ensuivrait pour l'enfant aurait d'ailleurs un effet bénéfique pour toutes les disciplines.

Du point de vue de l'égalité des chances des enfants devant la vie, cette intervention de l'art dans l'enseignement contribuerait à diminuer les écarts dus à l'influence familiale. Ce serait une façon de travailler efficacement à la « démocratisation » de l'enseignement. A regarder ce problème de près on s'aperçoit d'ailleurs que les enfants de certains milieux bourgeois peuvent être aussi frustrés de valeurs désintéressées que les enfants des classes financièrement déshéritées.

La découverte de l'art serait enfin pour les enfants l'initiation à une valeur de communion mondiale comme Supervielle l'a fait remarquer : « L'art, qu'il nous vienne des blancs, des noirs ou des jaunes est le seul langage universel » (1).

Jeanne LAURENT.

(1) Cité en exergue de la publication de l'Unesco *Art et Education*.

LA FORMATION DES MAITRES DE L'ÉDUCATION PAR L'ART

Il s'agit d'un thème extrêmement large et difficile. L'exposé qui va suivre ne propose pas de solutions, ce qui est impossible actuellement. Nous en sommes au début d'une recherche ; elle est commandée par une situation de fait, qui caractérise un des aspects essentiels du développement de la civilisation contemporaine. Le courant international qui amène à poser le problème de l'insertion d'une initiation artistique dans l'ensemble des formes de l'éducation se rattache à une crise générale de la Civilisation contemporaine et de la culture ; celle-ci est commandée par la prise de conscience et l'importance de l'image dans l'histoire des sociétés et des civilisations. Il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau, mais d'un phénomène en voie de transformation. Dans la société contemporaine, l'image peut être un des moyens de sollicitation les plus efficaces entre les mains des éléments dirigeants. Mais il est certain également que notre notion de l'enseignement est en passe de se transformer beaucoup plus profondément encore que l'image. Ce n'est pas la puissance d'action de l'image, c'est le mode de diffusion de l'enseignement qui est nouveau dans notre époque et il faut lui faire la place qui lui est due. Cette place qui fut jadis immense, au Moyen Age comme au temps de la Contre-Réforme s'est trouvée réduite depuis deux siècles et demi ; il importe de la lui rendre plutôt que de la découvrir.

Les problèmes concrets sont très vastes et ils appellent des solutions très nuancées. Il y a :

- le problème de l'insertion des arts dans l'enseignement général ;
- une succession de problèmes particuliers ;
- l'adaptation à des enseignements spécialisés ;

- l'insertion dans les cadres généraux de l'enseignement ;
- la formation des maîtres, qui est tous les niveaux, un problème-clé ;
- l'initiation générale de l'époque, pour rendre possible la fixation de certaines méthodes sur le plan de l'enseignement proprement dit.

On rencontre un certain nombre de mythes qui devraient être remis en cause : par exemple celui de l'image posée comme ditération, justification du texte et que l'on ne sollicite que dans la mesure où elle confirme et redouble un concept. Ceci implique l'idée, très généralement reçue, que l'image est un rappel de l'expression verbale, qu'au fond on peut s'en passer, qu'elle est un luxe, un surplus, qu'elle n'a sa place que dans la mesure où elle vient à l'appui d'un fait ou d'une idée autrement établie, bref, elle est un doublet de l'expression verbale.

C'est tout le problème du langage et malheureusement une des interprétations assez répandue du fameux structuralisme. Elle repose sur cette notion qu'il y a UNE structure de l'esprit humain, UNE structure de l'expression humaine préexistant à toute tentative humaine de détermination et que toutes les formules de présentation n'en sont que des variantes.

Si l'image n'apporte qu'une variante, qui peut manquer sans que rien ne manque au système, en ce cas, la place de l'image est en effet, tout à fait secondaire. Pourquoi alors se pose le problème de savoir dans quelle mesure il faut faire appel à l'image, à l'art, pour favoriser la formation des jeunes esprits ? Mais regarder les œuvres d'art uniquement en fonction d'autre chose, est la première attitude à proscrire. Ce point est fondamental, il faut constater que **l'image est une dimension autonome**, limitée mais nécessaire, de toutes les civilisations. L'image est une des « dimensions » et une des mesures de la civilisation. Un deuxième point fondamental touche à la notion **d'héritage**. On en fait une consommation immodérée. M. Louis Armand a exprimé l'idée que le rôle essentiel de nos générations serait de se répartir l'héritage des civilisations antérieures. Pour lui, notre problème est un problème de répartition. Nous avons assez de richesses, il faut les distribuer. Cette conception repose sur la notion d'un besoin culturel assimilable à d'autres besoins, préexistant aux activités concertées de l'homme et qu'il se doit de satisfaire. L'œuvre d'art serait ainsi parmi d'autres un produit de consommation dont il faudrait assurer la diffusion, en mettant dans les mains de tout le monde le plus grand nombre possible

d'images. C'est la conclusion nécessaire si on accepte ces prémisses : qu'il y a un héritage acquis, constitué par un stock de biens et de notions suffisant désormais pour assurer le bonheur des hommes. On a fait pour un temps le tour des questions, des possibilités de représentation du monde et notre rôle à nous est de distribuer le butin des générations antérieures avant de le remettre en cause et de le compléter. Il s'agit bien alors de quantifier la distribution dans le domaine de l'art : jadis, l'art était un objet de luxe, désormais il est le bien de tous ; il s'agit donc de le distribuer.

Cette conception est monstrueuse. L'idée que l'on puisse distribuer des éléments de culture, quels qu'ils soient, est la négation même de l'idée de culture. L'idée qu'on peut recevoir les valeurs comme un héritage est une erreur certaine. Il faut un effort d'appropriation par l'individu, qui doit non pas recevoir, mais sélectionner et assimiler pour faire entrer quelque chose de valable dans ses propres activités.

De ceci dépendent des théories à la mode concernant les loisirs. L'image, l'art, seront un des agréments des loisirs, ils remplaceront la pêche à la ligne, par exemple. Si l'on considère que l'art est « quelque chose » en plus dont on peut se passer, et que la qualité artistique est surajoutée à l'objet, toute discussion est inutile. Il y a là quelque chose de très dangereux, qui touche au caractère folklorique de la culture actuelle. L'art est **création et non distribution**. C'est un système de relations, et non le reflet d'une essence ; la valeur est créée par la praxie. L'art est le contrôle parfait d'une activité de l'homme, et non une passivité. L'œuvre d'art n'est pas extraite du réel, elle est une causalité, un relais, elle est du domaine de l'imaginaire, elle anticipe et elle ne reflète pas ce qui existe déjà en dehors d'elle. Il faut inviter les jeunes non pas seulement à collectionner un certain nombre de notions pour restituer des faits acquis, mais à acquérir, au contraire, une capacité de compréhension qui leur permettra de s'associer à l'œuvre créatrice de leur temps. Autrement, l'art risquerait de n'être qu'une des fleurs d'une civilisation moribonde.

Ce n'est pas dans le cercle des pédagogues, ni dans celui des historiens d'art qu'on s'est vraiment posé le problème de l'éducation artistique. On a fait beaucoup plus dans des milieux qui a priori n'étaient pas concernés : ceux des techniciens, des ingénieurs, qui ont davantage le souci de l'action directe sur le monde qui les entoure.

L'initiation artistique passe-t-elle par l'histoire de l'art ? L'histoire de l'art est trop souvent l'énumération de petits faits, d'identification de tableaux, la description du sujet. L'image est le produit d'une activité propre, une façon de saisir le monde extérieur, de l'interpréter, de l'informer. Il y a autant de logique dans la pensée plastique que dans tout autre type de pensée. Il n'y a pas moins d'intellectualité dans l'œuvre d'un grand peintre ou d'un architecte que dans celle d'un grand écrivain ou d'un grand mathématicien. Les codes et modes de transmission sont différents mais ce n'est pas cela qui détermine la mesure de leur valeur, la capacité formative, éducative, de l'action produite. A partir de la connaissance des œuvres d'art, de la familiarité acquise avec elles, il est possible d'ouvrir les voies de la compréhension du monde extérieur d'une façon complète, totale, et à un niveau d'intellectualité qui ne soit pas second. Si l'histoire de l'art pouvait être un jour une certaine façon d'analyser les œuvres d'art, elle serait probablement fondamentale pour la formation des jeunes générations à travers une sensibilité artistique.

L'enseignement français repose sur l'analyse admirable des textes, mais il n'existe pas de tradition d'analyse visuelle. Il faut **apprendre à voir**, comprendre qu'une œuvre d'art ne se découvre pas dans l'instant, qu'il faut l'approfondir comme une pensée : telle est la méthode pouvant constituer avec le temps une véritable éducation de la sensibilité.

En matière de pédagogie artistique, il faut dire que dans le legs du passé, il y a une série d'objets encore négligés qui sont le bien commun le plus profond de toutes les civilisations et qui associent dans une capacité commune toutes les classes d'une société. Versailles n'est pas seulement le témoignage de la culture de la cour royale, mais aussi celui des capacités d'imagination de tous les artisans parisiens qui l'ont créé. L'œuvre d'art manifeste un certain ordre intellectuel, directement et fondamentalement opposé au hasard ; une œuvre est nécessairement conduite **intentionnellement**, et c'est cette intentionnalité qu'il est possible de retrouver, qu'il est intéressant de faire appréhender au sein de la nouvelle société dans laquelle nous vivons. C'est pourquoi il sera impossible d'obtenir des résultats sur le plan de la pédagogie, si nous n'arrivons pas à convaincre et former en même temps les adultes, qui sont pour l'instant imperméables à ce genre de problèmes.

L'opération doit donc se concevoir sur un double plan. Il faut :

— fixer une pédagogie de l'éducation artistique, c'est-à-dire de la sensibilité ;

— faire reconnaître la réalité du problème sur le plan général de la culture.

Aucune solution satisfaisante ne peut être trouvée si on se donne comme seul but de réformer l'enseignement de l'avenir. Imaginons que l'on découvre un bon moyen pour introduire l'éducation artistique dans l'enseignement et qu'on l'applique de la maternelle au secondaire. Dans vingt ans, peut-être, aura-t-on formé des éléments favorables ; mais alors ce n'est pas pour nous que nous travaillons. Il faut que dès à présent nous envisagions la possibilité d'initier ceux qui enseignent déjà (générations adultes) ; que nous les aidions à corriger une attitude de refus et d'ignorance. C'est ainsi seulement qu'une action un peu rapide et efficace pourra être obtenue. Il ne s'agit pas d'introduire par ce biais des échelles de valeur reposant sur un jugement personnel. Au contraire, une approche méthodique des œuvres permet de dégager des conduites techniques, positives et de mettre en lumière des liaisons entre les éléments figuratifs dont les uns fortifient notre capacité d'attention et d'observation et dont les autres aiguïssent notre raison.

Qu'est-ce qui fait, par exemple, que l'œuvre du Guide peut être considérée comme une œuvre moins « valable » et moins puissante que celle de Rembrandt ? C'est que l'œuvre de Rembrandt révèle une capacité plus personnelle de mise en relation des sensations optiques avec un système de causalité, certes, révolu, mais qui en son temps poussait les hommes à une réflexion inédite sur leur entourage et leur condition. C'est aussi que cette œuvre manifeste un rapport inconnu entre la technique traditionnelle de la peinture et une pensée en avenir. Si l'œuvre de Rembrandt a joué dans les sociétés modernes un rôle différent de celle du Guide, c'est qu'elle a une perfection, une harmonie plus hautes, et surtout parce qu'elle n'enseigne pas le conformisme à l'ordre établi mais, au contraire, la légitimité de l'invention. Dans l'ordre de la lumière, Rembrandt, comme Newton, est un pionnier du monde actuel. On ne peut pas dire que tout se vaut. Dans le domaine de l'art aussi, il y a des hiérarchies, et, en dernière analyse, le principal fruit du développement de l'éducation méthodique de la sensibilité esthétique se trouve apparemment dans trois directions :

— capacité de percevoir des ensembles. (Nous allons vers une atomisation de la connaissance et la saisie immédiate des qualités plastiques est un fait de culture aussi incontestable et fondamental que l'intuition mathématique) ;

— appréciation de la qualité : nous faisons pour le moment de l'histoire de l'art à partir de photographies et nous y cherchons des choses déjà vues, des rapports avec d'autres formes de la culture ; il faut montrer, au contraire, qu'un tableau, un monument, sont le produit d'une activité spécifique et faire appréhender les techniques variées de l'activité artistique ;

— capacité d'établir des sélections et des hiérarchies. (Tout n'est pas sur le même plan dans le passé : il y a des œuvres types, les modèles, et leurs imitations, les séries ; il ne faut pas les confondre).

On peut rendre la jeunesse sensible à toute une série d'opérations qui sont à la fois manuelles, créatrices, et aussi intellectuelles et de nature à déterminer dans une très large mesure les orientations de vie des générations.

Il reste encore, non pas à dire comment on pourrait arriver à quelques résultats, mais à faire quelques suggestions.

Il faut se garder essentiellement du musée pédagogique qui double l'enseignement, du commentaire illustré des textes, des baccalauréats artistiques qui seraient fondés sur l'introduction de nouveaux manuels à la place des anciens. Il faut se garder de toute assimilation de la sensibilité artistique à ce qui est abstrait et livresque.

Il faut partir des œuvres. C'est l'étude des objets, et non de l'histoire, qui doit commander, même si à travers les objets, c'est l'histoire que l'on rencontre.

Il faut analyser les œuvres et les objets par des moyens qui tiennent compte de la spécificité de l'œuvre d'art. C'est cette notion qui est fondamentale, et qui constitue le thème des recherches qui devraient faire l'objet d'échanges, d'expériences, et de tentatives d'application. Il faut, enfin, diversifier les méthodes en fonction des buts. On ne peut utiliser les mêmes solutions de formation et d'approche lorsqu'il s'agit de futurs techniciens des métiers artistiques et des élèves de l'enseignement général. Il existe des manuels, des visuels, des actifs et des intellectuels. Chacun de ces types humains à droit d'accès aux activités fondamentales des sociétés humaines, il ne se confond pas avec chacune d'elles.

Pierre FRANCASTEL,

Professeur à l'Ecole des Hautes Etudes.

L'ART, LE PUBLIC ET LA CRITIQUE

Les rapports des artistes et du public paraissent aujourd'hui excellents, surtout si on les compare à ce qu'ils furent au XIX^e siècle depuis Manet, et même encore à l'époque cubiste, où l'incompréhension, quand ce n'était pas le dénigrement systématique et l'insulte, était, de la part de la critique, régulière à l'égard de l'art contemporain. A en juger par les commentaires de la presse artistique ou de la grande presse de ces dernières années, presque toujours élogieux (et à tel point que la critique au sens polémique et sainement agressif du terme semble avoir totalement disparu et qu'il est rarissime de lire une attaque ou une réserve contre un peintre ou un architecte), nous serions plutôt dans une époque de surcompréhension. L'art a pris dans notre vie et dans l'imagination moderne une place qu'il n'avait sans doute jamais connue. Les tableaux, ceux du premier XX^e siècle en particulier, atteignent des prix fabuleux ; dans une vente récente à Londres une aquarelle de Cézanne (une aquarelle !) de 45/35 cm a atteint 200 millions de francs et un Picasso de la période bleue, **le père et l'enfant**, pourtant relativement secondaire, 260 millions de francs. La peinture est devenue non seulement le type de placement de père de famille, mais le terrain des plus étourdissantes spéculations, le symbole même du prestige social en particulier pour les grands entreprises (la Chase Manhattan Bank, Olivetti en Italie) qui lui consacrent une part importante de leur budget. Elle peut être même l'occasion de véritables rivalités nationales, à tel point que les pays riches en œuvres d'art ne cessent de renforcer la législation destinée à arrêter l'émigration de leur patrimoine artistique.

Sur un autre plan, les expositions connaissent un succès sans cesse croissant : 450 000 visiteurs à Paris cet hiver pour l'exposition Vermeer, 850 000 pour l'hommage à Picasso, et la présentation du trésor de Toutankhamon a provoqué au Petit Palais d'interminables files d'attente, et des afflux de foule comme n'en connaîtrait plus aujourd'hui aucun événement politique, militaire ou religieux. Le Musée tend à prendre une place plus grande dans la vie collective. « Il dépend de toi que je sois tombe ou trésor », écrivait naguère avec quelque scepticisme Paul Valéry à l'intention des visiteurs éventuels du Palais de Chaillot. Les musées du XIX^e siècle étaient des temples réservés aux amateurs et fidèles d'un culte ésotérique. Aujourd'hui toutes les agences de voyage proposent aux touristes la visite du Louvre entre celle des égouts de Paris et la soirée aux Folies Bergères. Par ailleurs, le musée tend de plus en plus, surtout en province, à se doubler de Maisons de la culture, qui sont fréquentées par un public jeune, avide de compréhension, charmant de bonne volonté et d'innocence, un peu naïf mais peut-être plus sincèrement passionné et disponible que celui de l'intelligentsia de jadis ou des Amis du Musée du Louvre. Enfin, les livres d'art se multiplient, Paris regorge d'antiquaires et de marchands de tableaux et il n'est plus d'être civilisé pour lequel ne s'inscrive désormais au palmarès de vacances réussies, entre la découverte gastronomique et l'extase solaire, quelque pèlerinage roman ou préhistorique.

Donc tout va bien. Voyons tout de même les choses d'un peu plus près. 850 000 visiteurs à l'exposition Picasso. Ils ont aimé, compris quoi ? D'autant plus que le catalogue était sur le plan didactique inexistant et l'exposition si mal bâtie que les spécialistes eux-mêmes y perdaient leur latin. Les livres d'art ? La plupart ne sont-ils pas des albums de cartes postales, dont on ne lit jamais le texte et avec raison tant il est indigent ? Les foules dans les Musées ? On a parlé à ce propos de « bétail culturel ». Les expositions ? Autrefois peut-être un peu confidentielles, elles tendent à devenir des « super-shows » où la qualité est sacrifiée à la quantité, la réflexion à l'effet. Les Maisons de la Culture ? Il n'y en aura jamais assez. Mais n'y aurait-il pas aujourd'hui une sorte de démagogie de la culture ? On dit souvent que la culture c'est ce qui reste lorsqu'on a tout oublié. Est-ce que ce n'est pas précisément : rien, surtout lorsqu'on n'a jamais rien appris, lorsque l'on n'a jamais eu, hélas, l'occasion de rien apprendre ? L'idée qu'un être humain, même d'intelligence moyenne, puisse tirer un profit quelconque d'une visite à une

exposition Picasso, sans rien savoir des intentions du peintre (souvent fort obscures) et de l'histoire de la peinture du début du siècle, relève de la pure rêverie romantique. La culture n'est que le terme ultime d'une réflexion individuelle sur une masse de connaissances lentement et parfois difficilement acquises. Or ces connaissances, où la majorité du public pourrait-elle les acquérir, puisqu'il n'existe pas en France de véritable enseignement artistique au niveau d'une scolarité normale ? La culture est une sorte de mythe, un appel à une participation mystique, une promesse de mutation sociale. Et l'on parle surtout de culture dans les domaines, les moments et les pays où l'on ne parvient pas à organiser de façon satisfaisante et pour tous l'enseignement.

Quels sont en effet les moyens dont dispose aujourd'hui un être humain normal et normalement scolarisé pour dépasser à l'égard des œuvres d'art du passé et du présent le point de vue de l'admiration convenue et mécanique ?

1) **L'enseignement** : L'enseignement artistique est sans doute ce qu'il peut être au niveau primaire, et se développe de façon satisfaisante dans l'enseignement supérieur. Mais tout le monde s'accorde à dire qu'il est tout à fait insuffisant dans l'enseignement secondaire, où pratiquement même il n'existe pas. Un jeune français peut passer son baccalauréat sans savoir qui est Poussin et sans être capable de donner une définition élémentaire de l'art gothique. Et même au niveau de l'enseignement supérieur, que les moyens sont insuffisants ! En ce qui concerne l'art moderne surtout : absence de bibliothèque, de photothèque, de centre de documentation, d'archives, etc. Si l'on veut aujourd'hui travailler sur le cubisme ou l'architecture contemporaine il faut aller en Allemagne ou aux Etats-Unis.

2) **Les Musées** : Malgré des crédits insuffisants et les traitements ridicules qui sont accordés aux conservateurs, un effort considérable a été fait depuis la guerre. Surtout en ce qui concerne l'art ancien. Car le Musée d'art moderne ne joue certainement pas le rôle qui pourrait être le sien ; replié sur lui-même, il n'est pas un centre vivant de discussions et d'échanges.

3) **Les livres d'art** : Ils sont très nombreux, innombrables même, mais ce sont toujours les mêmes sujets qu'ils traitent (biographies par exemple de peintres supposés captivants pour le grand public et dont le niveau souvent ne dépasse pas celui des bandes dessinées, ou d'un scénario de film à grand spectacle). Il y a certes des collections honorables mais le niveau moyen ne peut être comparé à celui de l'édition anglaise, par exemple, ou allemande.

4) **Les moyens audio-visuels** : Ils pourraient être essentiels pour l'éducation du public. Or sur ce point la carence de l'O.R.T.F. est presque totale et même incompréhensible. Quelques conférences à la radio mais qui les écoute ? Et à la télévision pratiquement rien, sinon d'assez pénibles balivernes ou de vagues informations diffusées par des gens totalement incompetents.

5) **Les Maisons de la Culture** : Elles ne sont pas unanimement louées, surtout de la part de certains membres de l'enseignement. On peut certes leur reprocher certaines naïvetés, une sorte de frénésie d'avant-garde parfois : elles ne peuvent remplacer l'enseignement mais elles mettent au moins le public en contact avec quelque chose. Le problème des Maisons de la Culture est le même que celui qui a parfois été soulevé à propos de la « culture de poche ». Les Maisons de la Culture, les livres de poche offrent pratiquement à tout le monde les instruments du savoir mais ne disent pas comment il faut les utiliser. De toute manière, cela vaut mieux que rien, cela tend à « désacraliser » un domaine de connaissances jusque-là intimidantes, réputées inaccessibles et Dieu finira bien par reconnaître les siens.

6) **Les journaux et la critique** : C'est peut-être la partie la plus épineuse du problème, surtout lorsqu'il revient à un critique de l'exposer, et s'il faut toujours dire la vérité et rien que la vérité, il est en général prudent de ne pas dire toute la vérité et la déontologie des égards confraternels oblige à quelque mesure. Tous les journaux ont une chronique d'art, en général cependant fort limitée, épisodique et reléguée régulièrement à la fin de la publication. La critique d'art n'a certainement pas dans la presse l'importance de la critique cinématographique, sportive, ou même des chroniques de variétés. Est-ce la faute des journaux ou des critiques ? La critique a, il faut bien le dire, un très lourd passé. Ecrire son histoire depuis le romantisme serait apporter une contribution majeure à la démonstration de la stupidité humaine. Sans des gens comme Albert AURIER, à l'époque symboliste, Thadée NATANSON, et Félix FENEON, à l'époque de la Revue Blanche, André LHOTE pour l'entre-deux guerres, les poètes amis des peintes cubistes, le bilan serait terrifiant. S'il y a encore en France des tableaux impressionnistes, quelques Van Gogh, de beaux Picasso, ce n'est certainement pas à la critique (ni à l'administration des Beaux Arts) qu'on le doit, mais à quelques amateurs éclairés et courageux ou à quelques non-professionnels comme Georges Clémenceau, auquel nous devons que les « Nymphéas » ne soient pas partis en Amérique. Aujourd'hui c'est peut-être encore pire. Disons

franchement les choses : il n'y a pas en France de revue d'art, sinon sérieuse, du moins vivante. Dans beaucoup de journaux, la critique d'art est le domaine réservé d'octogénaires d'autant moins légitimement « *laudatores temporis acti* » qu'ils n'ont rien compris, à l'époque, au « *tempus* » aujourd'hui « *actum* ». Plus quelques jeunes critiques qui pensent que rien n'a existé en peinture avant leur apparition au monde. Plus l'hystérie moderniste, l'obsession de l'avant-garde et la fureur « d'être dans le coup ». Plus les intérêts, les « copinages », la « commercialisation » de la peinture (un « bon » marchand lance aujourd'hui un peintre en trois mois et pour un an, comme on lance un produit d'entretien). Plus le fait qu'on ne comprend en général rien à ce qu'écrivent tous ces gens-là tant l'obscurité philosophique est un mol oreiller à qui, par incompetence ou paresse, se refuse à l'exposé historique ou à l'analyse didactique. Donc :

1) Rien à attendre de la critique.

2) Tout à attendre de l'enseignement. D'un véritable enseignement de l'histoire de l'art intégré dans la scolarité générale. Je dis bien : l'histoire de l'art. Et beaucoup plus que la pratique de tel ou tel art (si respectable que soit l'ambition). Il ne s'agit pas tellement d'apprendre à dessiner mais d'apprendre à connaître, à comprendre et à aimer l'ensemble des arts plastiques, architecture comprise. Et c'est un travail urgent. La France est aujourd'hui un des pays du monde qui s'enlaidit le plus, conserve le plus mal son patrimoine artistique. Voyez la beauté de nos bureaux de poste, de nos mairies ! Pensez aux quartiers anciens de nos villes sans cesse menacés ou détruits, à ces tours de vingt étages par exemple que l'on nous promet d'édifier à la place des Halles défuntes. La raison de tout cela ? Le vandalisme ? L'ignorance, le manque d'information, la spéculation ? Quelquefois. Mais essentiellement : l'absence d'une véritable éducation historique qui inspirerait à chaque Français le respect des œuvres du passé et le souci de dessiner de façon artistiquement décente le profil de la France de demain.

André FERMIGIER.

ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ET ARCHITECTURE

La transformation profonde et rapide du cadre de la vie quotidienne, par l'essor industriel et la naissance de villes nouvelles, soulève de graves et nouveaux problèmes. Lorsqu'il s'agit de préparer les enfants à leurs responsabilités d'adultes, les mutations profondes auxquelles nous assistons obligent à reconsidérer l'enseignement avec un esprit particulièrement ouvert sur le futur...

Laissant de côté la très minime part de réalisations confiée à des spécialistes de l'architecture — spécialistes dont la formation est d'ailleurs aujourd'hui remise en question — plus des quatre cinquièmes de ce qui constitue les paysages de la vie, urbaine ou rurale, dépend de **l'initiative de tous et de chacun**. Depuis le plus modeste achat d'un objet usuel jusqu'aux décisions les plus hautes qui engagent l'avenir du territoire... **chacun se trouve plus que jamais responsable**, à un certain degré, du milieu de vie de tous. Et bien peu connaissent la nature et l'ampleur de ces responsabilités sans précédent.

Chacun contribue, plus ou moins, à une certaine occupation du sol, chacun prend part au paysage, par son habitation, par son commerce, par son industrie, par sa voiture... Fabrication, achat et vente de tant d'objets usuels, mobiliers, ménagers, etc., sont des activités liées entre elles : acheter un objet encourage l'industriel à le produire, faire de la publicité encourage à acheter... Les habitations, le Bâtiment, font de plus en plus partie des circuits industriels, commerciaux, administratifs. Elaborer des règlements et des lois, planifier, urbaniser,

choisir, décider... qui n'est pas, plus ou moins, engagé dans ces actions déterminantes de l'avenir du territoire.. ? Informer et éduquer, enfin, déterminent aussi au plus haut point cet avenir. Car si l'enseignement est à la base de l'enrichissement de l'esprit, la préparation à une culture n'est-elle pas aussi, et surtout, une préparation à l'action ?

Désormais, l'architecture, cette figure symbolique qui dansait parmi les Muses, est d'un autre âge. Une prise de conscience générale de la spécificité de l'acte architectural est indispensable et urgente si l'on veut échapper à une **pollution irrémédiable de l'espace sensible**.

« **Architecture** » reste le mot qui désigne le mieux cet acte spécifique. Il a cet avantage, alors que le monde devient petit, d'être compris dans plusieurs langues — et aussi, d'être employé par métaphore, pour désigner une « qualité de structuration », dans des domaines bien éloignés du bâtiment : en biologie, en physique, en musique et en littérature même. Ce sens de structuration peut donc être retenu comme concentrant l'essentiel.

Suivant les dictionnaires, l'« architecture » est définie comme art de construire les bâtiments. Aujourd'hui, la notion d'architecture prend une toute autre dimension. Toutes fabrications, toutes constructions, procèdent maintenant de l'industrie, et la conception, l'élaboration des « modèles » et des plans est disjointe de l'exécution. Mais le processus de création, d'invention, reste le même, qu'il s'agisse d'un simple objet usuel ou d'un édifice : dans tous les cas se retrouvent les trois aspects fondamentaux de l'architecture : Fonction, Structure, et Forme. La Forme étant la « manière d'être » de l'objet telle que la perçoivent notre intelligence et notre sensibilité ; la Structure, l'agencement de la matière selon ses propriétés ; la Fonction, le but, l'utilité. Encore les qualités sensibles, la valeur plastique, les significations de la forme doivent-elles être considérées comme un aspect de la fonction : l'utilité n'est pas seulement d'ordre matériel.

Il paraît donc nécessaire de regrouper sous le nom d'architecture l'ensemble de toutes les activités qui tendent à mettre en forme la matière à l'usage de l'homme, par des fabrications et des constructions qui répondent à la fois aux réalités physiques et biologiques (matière et vie) et aux aspirations de l'esprit et de la sensibilité. Sur le plan des valeurs, l'architecture devient alors cette qualité de l'espace sensible nécessaire à l'équilibre humain.

A partir de cette conception élargie de l'architecture, une enquête internationale entreprise par le Conseil de l'Europe en 1962 a recherché si les capacités créatrices nécessaires pour répondre à cet immense essor de production étaient bien développées par l'enseignement général. Les réponses des quinze pays questionnés, unanimement négatives, étaient prévisibles. Accompagnées très généralement du souhait d'un redressement, elles confirment la nécessité d'une remise en place de la notion fondamentale d'architecture dans la vie et dans l'enseignement (1).

L'enseignement tout entier se trouve ainsi concerné. A la carence évidente qui s'y manifeste, il ne peut être répondu maintenant par une action localisée mais par une prise de conscience globale — à tous les âges scolaires, dans toutes les directions de la pédagogie, dans toutes les « branches » : prise de conscience de ce que tout enseignement, quel qu'il soit, façonne l'esprit d'une manière qui l'orientera lors d'un choix déterminant ou d'une action de création. Il n'est pas de connaissance sans effets — ni d'ignorance sans conséquences. L'architecture, au sens le plus large, se trouve ainsi en puissance au moment de toute action : il ne tient qu'à chacun de la mettre « en acte ».

Ainsi considérée, cette action créatrice universelle, qui comprend les plus modestes outils jusqu'à l'ensemble des cités, ne relève pas du domaine de l'art, au sens actuel donné à ce mot. La « formation du monde » ne ressort pas de l'esthétique.

Si les valeurs plastiques de l'architecture peuvent être considérées, a posteriori, sous l'angle de la contemplation et faire l'objet de spéculations d'ordre esthétique, ces valeurs plastiques n'interviennent que parmi les déterminants de la forme, au niveau de la vision que ceux qui conçoivent ont, à l'avance, de ce qu'ils réaliseront : contrôle de la sensibilité sur les pouvoirs de l'imagination et des forces et raisons matérielles mises en jeu ou en demande. L'architecture est ainsi, spécifiquement et foncièrement distincte des arts plastiques et littéraires.

Le mot Art correspond à un phénomène historique assez récent. Durant des siècles, l'art était la « manière de faire »

(1) Les résultats de cette enquête ont été publiés en 1966 par le Conseil de l'Europe sous forme d'un rapport établi par M. André HERMANT sous le titre « Découvrir l'Architecture » - Strasbourg.

Voir aussi « Formes utiles », par M. André HERMANT - Paris 1958 - (Vincent Fréal) et « Une porte à ouvrir : l'éducation aux formes sensibles » - Esprit n° 5-6 mai 1964.

des artisans — l'Industrie supplantant l'artisanat n'a laissé subsister que « l'art pour l'art », orienté vers des fins de spéculation esthétique et non utilitaires. Les Beaux Arts ou Arts Majeurs groupaient traditionnellement des activités bien définies : Peinture, Sculpture, Gravure et Architecture, avec la Musique et la Littérature. Mais au temps du surréalisme, de l'art abstrait et des innombrables recherches et tendances d'expression nouvelles : Op — Pop — et autres, du Cinéma, de la musique concrète... une révision s'impose.

Aujourd'hui, les Techniques devenues toutes puissantes permettent tout, renversant les limites millénaires des « métiers » et ouvrent des espoirs sans bornes et à de nouveaux « besoins humains ». En même temps, la recherche esthétique part à la découverte de compensations irrationnelles, faisant appel à tous les moyens d'émoi, des plus intellectuels aux plus sensoriels. La Technique et l'Art, jadis confondus, semblent maintenant progresser suivant deux finalités distinctes. D'un côté tout ce qui est matériellement utile, de l'autre tout ce qui est psychiquement nécessaire. D'un côté, les « réalités », de l'autre les « divertissements ». Dans le même temps où la concentration urbaine exige de plus en plus la compensation d'une évasion vers la nature, l'art semble être devenu la nécessaire contrepartie de l'organisation planifiée et rationalisée de la société. Une telle division n'est pas sans conséquences et, si elle continue à s'accroître dans les temps prochains, l'art, jadis, confondu avec tout acte de production comme étant la qualité humaine donnée à cette production, risque de se détacher complètement de la vie quotidienne, voire même de la rendre de moins en moins supportable en lui opposant d'inaccessibles rêves.

Ainsi s'explique aussi le caractère facultatif auquel tend l'enseignement dit artistique, car devient objet d'art ce qui devient « inutile »... et les enseignements correspondants sont évidemment le reflet de cette évolution.

Dans le même temps, la toute puissance de l'image, résultat du progrès des techniques de reproduction (photo, impression, cinéma, télévision, etc.) et des moyens de transmission de la parole (disques, radio, etc.), accentue le divorce. Devenue fin en soi, l'image supplante le réel, le masque sous des apparences plus fortes, plus facilement accessibles à tous.

Sans renoncer en rien aux apports de plus en plus efficaces des moyens de notre société technicienne, ne peut-on aider les enfants à découvrir que certaines valeurs que l'« art » semble

aujourd'hui revendiquer pour son seul domaine sont précisément celles qu'il s'agit de donner à tous les aspects du monde où ils vivront, même à ceux qui peuvent en paraître les plus éloignés ?

L'art ne peut-il être reconsidéré comme la qualité que l'on donne à la vie ?

La littérature parvient à l' « art » au niveau de la poésie — et poésie n'était-il pas, en grec, presque synonyme d'architecture, cette « poétique de l'espace » dont parlait Bachelard ? Le « jeu savant, correct et magnifique des volumes sous la lumière » possède le même pouvoir émotionnel que le jeu sonore et mystérieux des mots et de la pensée : la « magie de l'espace » rejoint la « magie du verbe ». Car, en définitive, dans l'ordre humain, à toute donnée sensible correspond une pensée.

On a bien proposé d'introduire à nouveau l'art dans la vie par une pédagogie nouvelle : « l'éducation par l'art », tentant ainsi d'associer les activités dites artistiques d'une manière plus étroite au système éducatif en usage. Ne serait-ce pas aller au plus profond et mieux préparer l'avenir que de penser plutôt à l' « art par l'éducation ». C'est-à-dire de considérer l'éducation comme la préparation à des manières de faire, de sentir et de penser qui tendent toutes ensemble à la création d'un monde nouveau où les valeurs les plus hautes seraient replacées même dans les actions les plus modestes ? Toutes les branches de l'enseignement n'ont-elles pas, finalement, ce même but ultime qui est d'apprendre à bien agir, à bien faire ? N'est-ce pas un pis aller, déjà, que d'accepter la division de l'enseignement en deux branches maîtresses : Lettres et Sciences, qui obligent à une option décisive et à un renoncement grave ? Sans doute les capacités humaines sont-elles limitées et sans doute faut-il choisir, et, de plus en plus, se « spécialiser ». Encore faut-il que ce ne soit pas par une sorte d'amputation qui, tôt ou tard, se traduira par un sentiment de frustration ou d'amoindrissement. Et s'il s'agit de déceler des vocations d'artistes — c'est-à-dire de ceux qui, mieux que d'autres, seront capables d' « aviver » et de découvrir sans cesse toutes les qualités qui rendront l'existence meilleure — que ces vocations soient aidées par un climat d'encouragement au développement de ces qualités : que ceux qui les possèdent ne soient plus considérés comme le déchet des Lettres et des Sciences mais comme doués de la faculté la plus nécessaire à l'homme : celle de créer.

Cette tendance à la dissociation de l'art et de la vie risque de s'accroître encore par l'instauration d'un enseignement « à option » : une « option art » serait excellente si elle était le signe d'une vocation et le moyen d'un développement des capacités créatrices exceptionnelles ; elle peut être dangereuse dans la mesure où elle pourrait affirmer le caractère facultatif, surajouté, superflu... des activités dites artistiques : tous ceux qui n'auront pas opté pour l'art risquent de s'en désintéresser totalement.

Il est donc très nécessaire de bien nuancer le contenu de ce mot « art », et de bien le situer en tant que valeur et en tant qu'action dans la vie sociale et individuelle et, de là, marquer les directions suivant lesquelles l'enseignement artistique pourrait répondre aux besoins de l'avenir, et, plus particulièrement, comment il peut contribuer à cette formation à l'architecture, si nécessaire.

Quelles sont ces directions pédagogiques ?

On pense généralement qu'il faut dispenser d'abord une « **culture esthétique** », c'est-à-dire une connaissance de ce qui **s'est fait** et ce qui **se fait**. Cette information « artistique », d'ailleurs indissociable de l'information littéraire, philosophique, scientifique... est évidemment l'essentiel de toute culture. Mais du point de vue qui nous occupe ici, il semble qu'elle doive se situer **après** et **en dehors** de la formation artistique proprement dite. Cette formation devrait comprendre :

1) développement de la sensibilité aux rapports, à la signification des formes, aux valeurs, aux matières, etc. ;

2) pratique des moyens d'expression (dessin, modelage, photographie, maquettes, etc.) ;

3) exercice de développement des facultés créatrices.

La connaissance des œuvres du passé (et les plus récentes font déjà partie du passé) peut aider au développement de la sensibilité. Mais cela suppose déjà une manière de voir et de regarder toute particulière : comprendre les « raisons des formes » et en analyser la nature — et ne pas les considérer comme des aboutissements, des modèles, des « poncifs ». La biologie du passé peut faire progresser la biologie du futur, à condition de considérer l'histoire de l'art comme une paléontologie... Sur un autre plan, on connaît, par exemple, comment l'étude des formes végétales a conduit au « modern style ». Mode décorative qui a d'ailleurs permis des œuvres de haute

qualité à une époque où l'évolution de l'architecture était toute « de surface ». Mais une étude des formes végétales conduite d'une toute autre manière, à partir des nouvelles connaissances scientifiques, des structures moléculaires, etc., conduirait à une conception biologique de la forme, plus architecturale qu'« esthétique », conception dont notre époque de production et de construction a le plus urgent besoin. On ne répètera jamais trop, également, que ni la botanique ni l'agriculture ne s'apprennent en admirant des bouquets chez les fleuristes, mais en étudiant de très près les « mauvaises herbes ». Les monuments illustres, temples et palais, sont comparables à ces fleurs de fleuristes : ornements et aboutissements tangibles de chaque civilisation, illustrations et cadre de l'histoire, ce n'est pas leur contemplation qui aidera le mieux au développement sensible et créateur nécessaire au futur.

Par contre, pourquoi ne pas utiliser les œuvres du passé ancien (ou du « passé actuel »), illustres ou modestes, comme « matière à regarder » et à exercice de sensibilisation ? Pourquoi, au lieu de dessiner des plâtres antiques, ne pas analyser, commenter, « apprendre par cœur » les caractéristiques, les proportions de tel ou tel édifice de la même manière qu'on étudie, en littérature, telle ou telle tragédie de Racine ou tels vers de Ronsard. Il y a là matière à une infinité de « découvertes » de la meilleure valeur éducative, à condition de ne pas se satisfaire d'illusions et de ne jamais confondre une forme avec son apparence.

Mais ceci suppose une reprise de conscience de la notion de forme au sens profond : « manière d'être », tout différent du sens que ce mot tend à prendre par l'usure habituelle des mots : « manière de paraître ». On découvrira, par exemple le sens du mot « façade », aux différentes époques, si l'on étudie et compare, en profondeur, la place Vendôme et la place des Vosges, Notre-Dame et le Parthénon de la même manière que, au cours de Sciences Naturelles, on étudie la morphologie d'une souris, comparée à celle d'un papillon... c'est-à-dire à partir d'anatomie et de physiologie.

Ce n'est que lorsque ce dialogue sera parfaitement clair, aboutissant à l'accord rigoureux de la forme et de l'apparence, que l'œuvre atteindra à la nécessaire authenticité.

L'essentiel est de ne pas enfermer l'architecture dans les limites de ce qu'on appelle l'« art » aujourd'hui, mais d'élargir les limites des arts pour qu'ils participent à l'architecture avec

toutes les connaissances. En termes d'enseignement, cela suppose que d'abord l'enseignement artistique ne soit pas considéré comme un privilège réservé aux « mieux doués » ou aux « cancre » mais comme une sensibilisation nécessaire à tous, en vue de la double nécessité :

1) de préparer tout citoyen aux responsabilités qu'il assumera tôt ou tard soit individuellement, soit par délégation de pouvoir, dans tout ce qui déterminera le cadre sensible de la vie de tous et afin qu'il contribue à ce que ce cadre sensible soit à la fois le moyen et le signe de la plus haute qualité de cette vie ;

2) de révéler et de susciter des vocations trop souvent étouffées ou méprisées, de ceux qui seront les mieux capables, comme spécialistes de la création des formes et de l'aménagement de l'espace, d'apporter aux autres leurs capacités et leurs connaissances dans une action commune.

Si toutes les disciplines de l'enseignement doivent aujourd'hui contribuer à cette double action — simplement par un certain éclairage nouveau des matières enseignées, l'**enseignement artistique** des arts plastiques possède, en cette matière, une vocation particulière. Face aux sciences et aux techniques, il assume, en relation étroite et en continuité de fait avec la musique et la littérature, le défrichement des domaines sensoriels et émotionnels (2).

L'expression graphique ou plastique (dessin, peinture, modelage) et ce qu'on appelle les « travaux d'art » ou les « travaux manuels éducatifs », peuvent répondre dans une mesure importante à cette initiation à l'**acte de construire** dont Valéry disait que, de tous, il est le plus complet.

A cette conception de l'art profondément intégré à tous les aspects de la vie, l'enseignement artistique doit apporter une pédagogie à la mesure des responsabilités qu'il assume.

(2) On ne peut développer ici les méthodes qui pourraient être introduites dans l'enseignement pour rétablir une situation compromise. Les méthodes sont d'ailleurs à découvrir et il appartient aux enseignants de les élaborer en prenant d'abord eux-mêmes conscience du but à atteindre.

Il serait vain de se dissimuler les difficultés et de penser répondre rapidement à la question posée. De longues réflexions sont nécessaires, les recherches doivent s'établir sur un plan expérimental, avec le concours de toutes les bonnes volontés sans qu'aucune directive générale puisse, pour l'instant, être donnée : plusieurs générations seront certainement nécessaires, si une progression peut s'établir, avant que la société industrielle puisse dominer sa propre puissance.

Devant ces difficultés, il serait bien regrettable que l'enseignement artistique se replie sur lui-même, limitant ses ambitions à la formation d'enseignants artistiques... et se considère ainsi lui-même comme fin en soi, fonctionnant en circuit fermé.

Car c'est bien à ce niveau des responsabilités que se situe aujourd'hui le problème.

Dans le domaine des moyens de transmission ou d'expression, le dessin considéré en soi, pour ses valeurs graphiques, peut devenir nuisible à la qualité de l'acte architectural. Car en ce domaine, s'arrêter au dessin serait s'arrêter au charme du graphisme des notes de musique d'une partition sans s'inquiéter de l'essentiel, qui est d'ordre sonore... On connaît les dangers de séduction du « rendu », de l'habileté de la présentation graphique : la trop jolie image peut faire accepter un projet qui, par ailleurs, comporte de graves défauts.

Si le dessin, expression graphique, est le premier moyen que l'enfant utilise spontanément pour transmettre sa pensée, le pâtre de sable est la première prise de conscience du rapport Fonction - Structure - Forme. Ici, à l'état pur, la Fonction est le plaisir de créer la Forme. Ce premier acte de création architecturale, au sens le plus profond, de l'enfant est le plus souvent aussi, hélas, le dernier.

Dès la sortie de la maternelle, l'enseignement interdit de penser autrement que par abstraction. Tel est le fruit d'un siècle de « directives pédagogiques » qui définissent l'enseignement comme une formation « physique, morale, et intellectuelle », passant sous silence la formation de la sensibilité. Tout « objet » matériel — qu'il s'agisse d'une chaise ou d'une maison — n'est considéré que dans la mesure où il peut faire l'objet d'analyse et de discours... le dialogue avec la matière, qui seul permet le développement du pouvoir créateur, est considéré avec mépris.

Une des difficultés majeures du problème est l'introduction de la notion d'architecture dans un enseignement purement verbal (en général) ou purement graphique - plastique (dans l'enseignement artistique) alors que l'essentiel du fait architectural se situe hors de ces domaines d'expression ; Le Corbusier employait le terme d' « indicible » pour qualifier l'espace architecturé. L'essentiel est sans doute inexprimable et il s'agit de faire découvrir directement aux enfants, par eux-mêmes, ce qui ne peut être dit.

Les recherches plastiques pures, à trois dimensions, ne peuvent sans danger ni réserves s'assimiler à la recherche architecturale. Certes, toute architecture construite suppose une « structure d'espace », c'est-à-dire un « jeu plastique » — mais elle suppose en même temps, un équilibre de forces ou

d'efforts internes qui se traduisent en « structure de matière », suivant ce qu'on pourrait appeler une « biologie » des objets inertes.

Et la toute-puissance de ces déterminants matériels et fonctionnels ne doit jamais être sous-estimée. Il n'est pas de conscience de l'espace sans mise en place et en forme de matière (ou d'énergie). La matière aide, souffre, accepte ou non comme si elle « pensait », comme si elle éprouvait la valeur des formes et en jugeait comme un expert : les sommets de l'architecture ont toujours été atteints au prix d'un dialogue « à part égale » entre la matière et l'esprit.

Si, en même temps, dans toutes les disciplines de l'enseignement, se développe la prise de conscience de la convergence de toutes les connaissances enseignées en vue de l'action : fabriquer, contruire, organiser, faire..., il se produira enfin la rencontre nécessaire entre l'enseignement général sous toutes ses formes et à tous les niveaux et l'enseignement dit artistique qui, loin de s'isoler sur une voie de garage comme il risque de le faire aujourd'hui, trouvera sa raison d'être profonde : la construction d'un monde entièrement nouveau, où se perpétuera cet équilibre harmonieux entre la raison et la sensibilité qui a été toujours la marque des temps heureux.

André HERMANT.

VERS UNE COOPÉRATION CULTURELLE EUROPÉENNE

Lors de la création du Conseil de l'Europe, en 1949, l'accent avait été mis particulièrement sur l'urgence de l'œuvre politique à accomplir. Les activités subsidiaires, telles que les activités sociales ou culturelles, avaient été envisagées à cette époque comme un soutien de l'action politique du Conseil de l'Europe. En d'autres termes, la culture était au service de la politique et les activités culturelles étaient orientées vers une publicité pour l'idée européenne. Il paraissait important de frapper l'imagination du public par des réalisations culturelles spectaculaires, telles les grandes expositions européennes d'art, afin de faire prendre conscience aux Européens de leur appartenance à une commune civilisation et leur faire accepter, en conséquence, les options politiques nécessaires.

A cet effet, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe créa, dès 1950 à Strasbourg, un Comité des Experts Culturels dont le mandat était de faciliter la connaissance de la communauté du patrimoine culturel et de l'unité profonde de la civilisation européenne par-delà les différences nationales.

Cette conception des activités culturelles fut la ligne de conduite du Conseil au cours des dix premières années de son existence. Mais, pendant cette période, la situation de l'Europe continua à évoluer. L'idée européenne progressait et se trouvait concrétisée par des organisations européennes spécialisées telles que la Communauté Economique Européenne et l'Euratom. Etait-il encore besoin, en 1959, de continuer les efforts dans le sens d'une publicité « Européiste » au moyen d'activités culturelles ?

Déjà une conception nouvelle de l'action culturelle européenne commençait à s'imposer. A la suite d'une initiative de l'Assemblée Consultative, un Fonds Culturel du Conseil de l'Europe, véritable organe financier, venait d'être créé. Ce Fonds, avec la Convention Culturelle Européenne adoptée par le Comité des Ministres en 1954 et le Comité des Experts Culturels, constituait une trilogie qui donnait aux activités culturelles au sein du Conseil de l'Europe une place privilégiée. Le moment était venu pour mettre en œuvre une politique dynamique. A la suite d'initiatives prises par certains gouvernements membres naquit peu à peu l'idée d'une coopération culturelle entre services gouvernementaux spécialisés.

Le principe en était simple. Certains pays avaient fait depuis la fin de la guerre de grands progrès techniques. D'autres avaient un retard considérable. Pourquoi ne pas les inviter tous à confronter leurs problèmes, réunir des spécialistes, échanger des expériences ? Les Gouvernements européens constataient que le développement matériel de leurs pays était à des stades comparables et qu'en conséquence les objectifs étaient souvent identiques. Les solutions trouvées individuellement par un gouvernement pouvaient, en de nombreux cas, être adaptées pour le profit de tous. En outre, dans un monde en évolution constante, des besoins nouveaux apparaissaient à mesure que les problèmes avaient déjà dépassé le niveau national pour se poser à l'échelle européenne. L'augmentation de la population et l'avance considérable prise par les techniques avaient bouleversé les prévisions. A ces situations nouvelles, il fallait des solutions neuves. Ceci représentait pour le Conseil de l'Europe un changement complet dans ses méthodes de travail.

Ainsi :

- 1) la période « politique » de l'action culturelle paraissait achevée ;
- 2) il était dès lors nécessaire de réviser les structures afin de les adapter aux besoins nouveaux et éviter une prolifération d'organes ;
- 3) une action nouvelle était souhaitable dans le domaine de la Coopération Culturelle.

A cette situation nouvelle répondit la création, par le Comité des Ministres en 1962, d'un organe culturel : le Conseil de la Coopération Culturelle, connu sous le sigle C.C.C.

Pour la mise en œuvre d'un programme novateur, un ordre de priorité dut être établi. La concentration des activités dans

le secteur éducatif a répondu précisément à un souci d'approfondissement de la collaboration européenne dans un domaine où le besoin de coordination concrète paraissait le plus urgent. La culture fut, pour un temps, laissée de côté.

La mise en œuvre du principe de la coopération dans le domaine de l'éducation était une expérience. Il devint rapidement possible d'en tirer des conclusions et de constater que l'application du même principe serait profitable dans le domaine culturel et permettrait d'établir une action plus profonde et organique.

C'est en effet très récemment que les gouvernements ont pris conscience de leurs nouvelles responsabilités dans le domaine de la culture et dans la perspective d'une civilisation européenne correspondant aux conquêtes et aux obligations sociales de la deuxième révolution industrielle caractérisée par un mieux être et par l'accroissement du temps réservé aux activités de loisirs.

Conformément à l'esprit de la Convention Culturelle Européenne, le Conseil devait s'attacher d'une part à la sauvegarde du patrimoine culturel de l'Europe, à son intégration harmonieuse dans la vie d'aujourd'hui et de demain, et, d'autre part, envisager les moyens de maintenir et de développer le génie créateur qui est le gage de la pérennité d'une civilisation.

A cet effet le Conseil, désireux d'établir un programme d'action cohérent, en dégagea les lignes fondamentales :

- l'homme et son cadre de vie culturelle ;
- la prise de conscience de la Communauté du patrimoine culturel mobilier européen ;
- l'adaptation de l'homme aux besoins nouveaux de la civilisation industrielle.

I. — L'homme et son cadre de vie culturel.

Parmi ces problèmes, l'un des tout premiers qui se posent est l'**aménagement culturel du territoire**. Le territoire c'est l'espace dans lequel nous vivons et qui doit satisfaire nos besoins. Parmi ceux-ci certains ont reçu une priorité absolue tels les logements, les implantations industrielles, les voies de communication et les transports d'énergie. En revanche, les besoins culturels de l'homme ont été souvent sacrifiés et l'équipement culturel des villes (opéras, théâtres, musées, bibliothèques, maisons de la culture) est encombré par un nombre de plus en plus grand d'usagers, venant souvent de quartiers périphériques non pourvus de tels équipements. Ajoutons à cet état de choses que l'élévation de l'éducation permet à un nombre de plus en plus grand de personnes d'accéder à la culture. Les besoins sont considérables.

« Le plus grand apport de notre révolution industrielle, et ce devrait être son seul but, est l'affranchissement des individus des tâches serviles qui trop souvent accaparent la totalité de leurs énergies et le report de ces énergies libérées vers des activités nobles, au-delà de toute politique du quotidien en vue de la dignité humaine ». Ainsi s'exprime, l'architecte, M. Pierre Sonrel, à qui le Conseil de l'Europe a confié le soin de faire une étude sur l'équipement culturel des villes de petite et moyenne importance.

M. Sonrel voit deux aspects de la culture auxquels correspondent deux équipements complémentaires : « La culture à dispenser nous apparaît aujourd'hui sous un double aspect : la culture informative extérieure à l'individu (c'est celle qui apprend à voir le passé et les acquisitions récentes et dont le rôle doit s'arrêter au présent) et la culture interrogative propre à l'individu (c'est celle qui germe dans son esprit et s'inquiète des problèmes du jour). Au total, la culture doit mettre à la disposition des bénéficiaires des méthodes et des matières à réflexion et non des solutions.

Le problème nouveau consiste à prendre les individus à des niveaux intellectuels les plus variés, à les entraîner dans l'aventure. La culture s'attaquera autant à l'éveil de la conscience qu'à la fréquentation des chefs-d'œuvre, autant à l'idéal à atteindre qu'à l'existence d'un idéal ».

Ainsi, en dehors des établissements d'enseignement, les villes doivent être munies de toute une série de salles de réunion correspondant aux diverses activités culturelles : conférences, récitations, cinéma, théâtre lyrique ou dramatique, concert, cirque, symposium, expositions d'art, etc...

« Dans tous les cas, ce sont des lieux d'accès facile pour tous où chacun se trouvera à son aise, sans pour cela céder au vulgaire, où l'intervention des autorités ne se fera pas sentir, où chacun trouvera la réponse à la question qu'il s'est posée, où il apprendra à réfléchir ».

Il reste également à prévoir le développement progressif des villes. Pour les villes anciennes le problème le plus fréquent consiste à trouver un nouveau centre de gravité ; pour les villes nouvelles, urbanistes et sociologues envisagent l'équipement culturel de cellules d'unité de voisinage de 4 000 à 5 000 habitants. Ces quartiers groupés par quatre ou cinq seraient dotés d'un équipement plus complet. Continuant cette progression, l'un des quartiers groupés recevrait une institution unique dans la ville (un opéra par exemple).

Dans cet ordre d'idée, une confrontation groupant des experts des pays membres du C.C.C. s'est tenue à Genève au mois de mai 1966 sur le thème du rôle des collectivités locales dans le domaine culturel. Ces autorités (Provinces, cantons, municipalités) sont en effet directement intéressées par la création et l'entretien de musées, théâtres et par la protection des monuments historiques et des sites.

Le problème général ici est celui de l'intégration dans notre civilisation industrielle du patrimoine culturel légué par les générations qui nous ont précédés. Il faut, d'une part, protéger matériellement ce patrimoine contre les dégradations dues au développement de la civilisation industrielle et, de l'autre, mettre en valeur un capital tant monumental qu'intellectuel qui est une des richesses de la civilisation européenne.

Ce dernier problème est aussi un aspect de l'aménagement du territoire. Le développement accéléré de la civilisation industrielle avec ses nécessités techniques a de grandes répercussions sur le paysage de l'Europe qui risque d'être transformé par la création d'autoroutes, de lignes de transport de force, d'usines nouvelles et par l'urbanisation sans cesse croissante, mettant ainsi en péril les alentours mêmes immédiats des ensembles monumentaux hérités du passé.

Jusqu'à une date encore récente, on pouvait croire qu'il suffirait, pour conserver les monuments anciens, de les protéger contre les dégradations du temps. Mais on s'aperçoit aujourd'hui que ce n'est pas assez de protéger les pierres. Un nouveau danger se présente. C'est la modification rapide de l'environnement des monuments. Ceux-ci se trouvent en effet progressivement encerclés par des constructions neuves élevées sans tenir compte du voisinage d'un monument ancien. L'idée s'est ainsi peu à peu répandue qu'un monument ne peut pas être considéré isolément. Il a été construit pour être intégré dans un ensemble harmonieux qui comprend tout ce qui l'entoure et qui lui donne sa signification. La notion de la protection des ensembles s'est ainsi peu à peu substituée à celle de la protection des monuments isolés.

Un autre danger serait de faire de la « protection » une fin exclusive. Il faut donner aux monuments et aux quartiers anciens une vie nouvelle, adaptée aux besoins nouveaux de la civilisation industrielle.

Ainsi « à une conception statique, écrit M. Piétro Gazzola, Inspecteur Central des Monuments historiques d'Italie, concep-

tion inspirée par un conservatisme passif qui n'a eu ni chance ni succès, dépassé comme il l'a été par les réalisations désordonnées de l'initiative privée, s'oppose à présent une conception dynamique des objectifs de la conservation visant à insérer activement dans la vie de demain le patrimoine du passé, considéré non seulement comme une force culturelle mais aussi comme une force économique ».

L'Assemblée du Conseil de l'Europe s'est émue des menaces qui pèsent sur le patrimoine monumental de l'Europe. Le Conseil de la Coopération Culturelle a ainsi été chargé de la mise en œuvre d'une série de réunions techniques groupant d'éminents spécialistes européens et devant permettre l'élaboration d'une politique de protection.

La première de ces réunions s'est tenue à Barcelone et à Palma de Majorque, en mai 1965. Son objet était de mettre au point les « critères et les méthodes pour un inventaire de protection des sites et ensembles d'intérêt historique ou artistique ».

Conscient de l'extrême urgence du problème, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a fait sienne la recommandation élaborée lors de cette réunion et a notamment invité les gouvernements membres à faire effectuer le plus rapidement possible l'inventaire de leur patrimoine monumental.

La seconde confrontation s'est tenue à Vienne en octobre 1965 pour examiner les problèmes posés par la « réanimation des monuments dans leur cadre esthétique ou naturel, offrant un intérêt culturel qui ne remplissent plus les fonctions pour lesquelles ils ont été conçus ». Combien de châteaux par exemple sont abandonnés progressivement par des propriétaires qui ne sont plus en mesure de les entretenir !

La Recommandation de Vienne élaborée au cours de cette réunion a été adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe. Ce texte invite les gouvernements membres à créer, si cela est nécessaire, une législation ou une réglementation nouvelle qui soit adaptée aux besoins de la protection :

a) fiscale (sous forme d'importants allègements fiscaux consentis soit aux propriétaires des monuments, soit aux personnes physiques ou morales aidant par des dons ou des subventions les collectivités ou les associations précitées pour la sauvegarde du patrimoine architectural et culturel) ;

b) financière (sous forme d'octroi de prêts et d'avantages aux propriétaires, y compris des subventions) ;

c) administrative (en aidant les propriétaires qui ne peuvent subvenir seuls à l'entretien de leur monument à rechercher des concours extérieurs volontaires publics ou privés).

La troisième confrontation s'est tenue en octobre 1966 à Bath en Angleterre et a traité des « principes et méthodes de la conservation et de la réanimation ». Au cours de cette réunion ont été examinés les problèmes relatifs aux villes anciennes et des solutions qui ont déjà pu leur être données : problèmes de la circulation, de leur adaptation à de nouvelles fonctions.

La quatrième confrontation se tiendra à La Haye, en mai 1967. Il y sera traité de la « conservation active des sites, monuments et ensembles d'intérêt historique ou artistique dans le cadre de l'aménagement du territoire ». Il faut obtenir que les plans directeurs d'aménagement s'inspirent du critère de l'évaluation, de la conservation des sites et monuments après un inventaire minutieux des éléments artistiques et des données mésologiques, dans la même mesure où ils s'emploient actuellement à résoudre les problèmes de communication et de voirie dans l'habitat en appliquant les conclusions tirées des courants économiques et sociaux.

Enfin, une cinquième réunion se tiendra à Avignon (France) pour faire le point des résultats déjà obtenus en Europe par la mise en œuvre de la nouvelle politique de sauvegarde ainsi élaborée et d'en tirer des enseignements pratiques pour l'avenir.

Une fois cette série de réunions achevée, il faudra en faire la synthèse et en dégager les leçons.

On comprend combien cette préoccupation est vitale à une époque où l'économique l'emporte trop souvent sur l'humain, où l'homme risquerait de se se trouver écrasé et où il n'y aurait plus de place pour son âme.

La civilisation industrielle crée en nous un état de tension auquel il est nécessaire de trouver une contrepartie humaine. Le Conseil de la Coopération Culturelle s'est donné comme tâche de rechercher les formes que pourrait prendre cet antidote aux servitudes du monde moderne. Dans cet esprit, il a estimé qu'il convenait d'accorder une importance plus considérable aux voyages culturels qui sont l'une des meilleures utilisations des loisirs.

Les organismes nationaux ont en effet jusqu'à présent considéré le tourisme essentiellement sous son seul aspect économi-

que. Autrefois réservé à une élite, le tourisme est maintenant à la portée d'un public plus vaste et s'est développé au point de devenir une des principales industries de certains pays. On a pu croire longtemps que le simple tourisme de délasserement satisfaisait ce besoin nouveau. Il n'en est pas ainsi. L'équilibre de l'homme ne se réalise en effet pas uniquement dans le dépaysement et le repos. Il faut tenir compte aussi des exigences de la sensibilité et de l'intelligence.

Dans cette optique, le Conseil a confié à M. Démosthène Pouris, Directeur des relations internationales à l'Office du Tourisme hellénique, et à M. André Beerli, Professeur à l'Ecole d'architecture de Genève, le soin de faire une étude sur ce thème.

Les auteurs de cette étude ont notamment souligné la nécessité d'une coopération européenne dans la création de nouveaux circuits touristiques. On pourrait, par exemple, créer la route de l'art byzantin qui comprendrait la Turquie (avec Sainte Sophie à Istanbul), la Grèce (avec Mystra), l'Italie (avec Ravenne).

Il convient dès maintenant de décentraliser le tourisme culturel par un effort d'information. Pendant longtemps les grands monuments européens : l'Acropole d'Athènes, la place Saint-Pierre à Rome, Versailles, ont joui d'un prestige exclusif au détriment des témoignages monumentaux moins connus bien qu'ayant une grande valeur artistique.

II. — Prise de conscience de la Communauté du patrimoine culturel européen.

A cette fin un domaine s'impose particulièrement : celui des Beaux-Arts.

Les expositions européennes d'art sont l'une des activités les plus anciennes du Conseil de l'Europe. L'objet de ces expositions est de montrer l'universalité de l'esprit européen et la communauté du patrimoine artistique de l'Europe à travers les siècles en illustrant de hautes époques de la culture européenne telles que : l'Europe byzantine, romane, humaniste, classique, romantique et contemporaine. Onze expositions ont été réalisées jusqu'à présent. Cette série impressionnante constitue une des meilleures histoires de l'art européen.

Les expositions européennes sont composées uniquement d'objets originaux de très grande valeur. On comprend ainsi les difficultés techniques et financières soulevées pour le prêt de ces objets. Une des conséquences fâcheuses de cette situation

est la nécessité de réduire la durée des expositions à huit ou dix semaines. Malgré leur succès, ces expositions ne peuvent donc être visitées que par un nombre relativement restreint de visiteurs (environ 250 000). Le Conseil de la Coopération Culturelle a jugé nécessaire, pour pallier ce grave inconvénient, d'utiliser des moyens audio-visuels propres à faire connaître le thème des expositions en dehors de celle-ci : catalogues, séries de diapositives, expositions itinérantes, de reproductions des œuvres d'art exposées.

Par ailleurs, le Conseil de la Coopération Culturelle a décidé d'apporter son aide à la création d'un fichier européen des objets d'art byzantin existant en Europe qui sera un précieux instrument pour les chercheurs.

Un autre problème préoccupe le Conseil. Le pillage des sites archéologiques est un phénomène ancien. Ce problème dominait déjà l'époque héroïque de l'égyptologie. Quand, après des mois de durs travaux, les archéologues entraient dans les pyramides, c'était parfois pour y découvrir qu'ils avaient été précédés par des pilleurs de tombeaux opérant quelque 1 500 ans auparavant.

De nos jours, le pillage a pris des dimensions si gigantesques qu'une action nationale n'est même plus suffisante. Fouilles clandestines, commerce illicite d'objets, fabrication de faux, tels sont les obstacles à l'étude scientifique et à la protection du patrimoine européen mis en relief par le professeur Massimo Pallottino, titulaire de la chaire d'étruscologie à l'Université de Rome, dans un récent rapport au C.C.C. Seule une vaste action de protection européenne peut permettre de lutter efficacement contre ces dangers.

Un projet de convention européenne est actuellement à l'étude sur ce sujet.

Parmi les autres moyens propres à faciliter une prise de conscience de la communauté du patrimoine européen on peut citer la traduction, en anglais ou en français, d'œuvres littéraires écrites dans des langues européennes peu répandues. Le système actuel, qui complète harmonieusement celui de l'UNESCO, a permis à ce jour la publication de 25 volumes.

Le Conseil a entrepris également la publication d'une série de quatre volumes sur le folklore européen : contes, ballades, théâtre populaire, anecdotes.

Enfin, une carte d'identité culturelle assure aux chercheurs

les avantages d'un véritable passeport culturel européen leur permettant d'accéder librement à un grand nombre de bibliothèques, musées, monuments... et de bénéficier de certains avantages matériels. Environ 5 000 personnes bénéficient chaque année de cette carte.

Le troisième point du programme du Conseil : **l'Adaptation de l'Homme aux besoins nouveaux de la civilisation industrielle** contient des problèmes qui sont d'une importance primordiale car de leur solution dépend l'avenir de l'homme européen.

Le Conseil a accordé une importance particulière à l'étude des méthodes de développement des facultés créatrices, condition de l'éveil des vocations et du renouvellement d'une civilisation. Le domaine de cette action comprend les beaux arts, la musique, la littérature... C'est d'abord par l'architecture, considérée comme une activité essentielle, que les travaux du C.C.C. ont été engagés.

« Qu'une place soit faite dans l'enseignement général au fait architectural comme au fait littéraire ou au fait scientifique, non pas pour que tous puissent se prétendre architectes, mais pour que chacun découvre l'architecture, soit capable de la sentir, d'en éprouver les pouvoirs, d'en mesurer la grandeur et lui accorde son respect ».

Telle est la conclusion d'une étude confiée par le C.C.C. à M. André Hermant, qui souligne également la responsabilité de chacun. Aujourd'hui le pouvoir de décider et de choisir le cadre extérieur de notre vie peut, par le jeu des institutions démocratiques, incomber à quiconque par délégation de tous. Tout enfant est ainsi un prince en puissance qui sera peut-être maire de son village, député de son département ou chef d'une collectivité. Dans toutes ces possibilités, il devra assumer, en face de l'architecte qui est le technicien, le rôle de l'homme libre. La question est de savoir s'il est vraiment préparé à cette responsabilité et s'il pourra, en conséquence, l'exercer avec intelligence.

Quelques autres activités devront enfin être mentionnées. Le Conseil a inscrit à son programme la situation actuelle de la « civilisation artisanale » qui constitue une part importante du patrimoine culturel de l'Europe. Il convient en effet de s'efforcer d'assurer, dans le cadre du développement de la civilisation industrielle, l'insertion harmonieuse de l'artisanat artistique et créateur ainsi que de l'artisanat à caractère économique, entendu comme auxiliaire de l'industrie.

Par ailleurs, le problème de la création et de la production industrielle a été abordé par un groupe d'experts sous la direction du professeur Zanuso de Milan. On entend par cette activité l'étude des relations entre l'homme et les formes qu'il crée. Ce domaine est particulièrement important à une époque où les « formes » naturelles sont peu à peu remplacées par un décor industriel qui conditionne le cadre de la vie individuelle et collective. Ces « formes » sont infinies. Elles comprennent tous les objets depuis les plus modestes (tels qu'un crayon) jusqu'aux bâtiments dans lesquels nous vivons. Il n'y a pas, en effet, une différence de nature mais seulement de proportion entre les objets qui nous entourent. Cette étude donnera lieu à une publication illustrée, à paraître en 1969 « Création et production industrielle — 20 ans d'expérience en Europe ». Cet ouvrage traitera tous les aspects du problème, tant théoriques qu'éducatifs, sociaux et économiques et devra être une source d'information objective. Il s'adressera principalement aux responsables de l'enseignement général et professionnel et aux responsables de la production : créateurs, industriels, distributeurs et services publics compétents.

Enfin l'attention du Conseil de la Coopération Culturelle a été appelée sur la nécessité d'aboutir à une normalisation du diapason. En effet, la hausse du diapason en général, les différences existantes dans la hauteur conventionnelle du diapason entre les pays européens a notamment pour conséquence :

- la dénaturation de l'œuvre interprétée ;
- l'impossibilité dans certains cas, pour la voix humaine, d'interpréter une œuvre selon son écriture originale ;
- la modification, dans leur structure interne, de certains instruments des siècles passés.

Un groupe de travail doit être constitué avec pour objectif la préparation d'un projet de convention européenne qui fixerait de manière conventionnelle la hauteur du diapason.

Tels sont les principaux objectifs que le Conseil de la Coopération Culturelle s'est proposé. Les buts sont ambitieux. Mais à une époque où des résultats spectaculaires sont obtenus dans le domaine de l'intégration économique de l'Europe, pour quoi perdrait-on la foi dans son unité spirituelle ? La culture n'est-elle pas le ferment de toute civilisation ? Une telle source d'enrichissement ne saurait être négligée.

Victor de PANGE.

art et formation humaine dans le cadre scolaire

C'est le titre d'une étude en quatre fascicules éditée par les « Publications Filmées d'Art et d'Histoire » sur laquelle nous voudrions attirer l'attention de nos lecteurs et celle des animateurs de nos filiales, à qui nous avons fait don du premier livret. L'auteur, Mlle Noyer, Professeur d'Art, assistée par Mme P. Armier, Professeur de Lettres, nous présente le condensé d'un long travail fait au lycée de Sèvres et continué au Centre International d'Etudes Pédagogiques, au Cours de « Méthodes Comparées d'enseignement artistique » destiné aux professeurs stagiaires étrangers. A chaque livret est jointe une collection de diapositifs qui illustrent les expériences et les commentent. Les mots liberté, spontanéité se rencontrent à chaque ligne de ces « conseils » donnés par une artiste qui n'ayant jamais séparé l'art de la vie, est par là même une éducatrice née. Il faut les lire pour y trouver moins une direction qu'une impulsion et se réjouir devant ces belles images, reflets d'une approche de l'art.

Ce n'est qu'en partant du réel, d'une observation lente, attentive des dessins et peintures des enfants que petit à petit s'élabore la méthode de Mlle Noyer : observation lucide mais avant tout bienveillante et sympathique. En art plus encore que dans d'autres domaines, rien ne naît sans amour et un regard froid et incompréhensif qui brise un élan, peut arrêter le pinceau de l'enfant, suspendre son geste, tarir son enthousiasme.

Le professeur est un témoin qui n'intervient pas maladroitement, mais qui crée l'atmosphère propice, qui encourage les bonnes volontés, qui suscite les créations — par un récit vivant,

l'audition d'un thème musical, l'examen d'une photographie ou de la reproduction d'une œuvre d'art, le branle est donné — l'accent est mis sur l'essentiel, les yeux des enfants brillent, ils saisissent craies ou crayons.

Puis dans le calme rétabli, le professeur observe, regarde les premiers essais, redresse d'un mot, rectifie sans opprimer, sans rien entraver. S'il s'abstient complètement, il paralyse : s'il intervient à chaque instant, il gêne. — L'intuition, le sens psychologique lui sont aussi nécessaires que le sens artistique. « Je sais où je vais, je t'y veux conduire », dit le poète mais la main conductrice doit rester légère et la suggestion insensible.

Vient enfin l'heure de la comparaison des dessins, l'étude de la forme belle, de la composition harmonieuse, du jeu des couleurs. Il s'agit de développer le goût, le discernement sans décourager, sans rien condamner, mais en guidant l'admiration et en la justifiant.

Nous trouvons là un exemple frappant de l'emploi des méthodes actives avec les trois temps caractéristiques : préparation préalable du maître et ambiance créée, travail personnel des enfants puis synthèse avec le professeur. Aucune leçon ne doit répéter la précédente mais marquer un progrès ; il faut éviter la « copie » d'un dessin antérieur réussi, la reproduction maladroitement de l'essai heureux du voisin. Si les thèmes ne se renouvellent pas, si l'intérêt n'est pas maintenu, l'enfant répète inconsciemment, piétine, se fige. La progression doit être continue et c'est ainsi que peu à peu, une technique s'élabore, si le professeur sait enchaîner de façon habile les expériences.

Cette méthode, qui évolue avec le développement de l'enfant et lui permet d'acquérir du « métier » sans tarir son jaillissement, s'intègre par ailleurs dans l'ensemble des disciplines. Ayant enseigné longtemps dans un lycée pilote, Mlle Noyer sait que le « travail d'équipe » est l'un des meilleurs moyens d'assurer une vraie culture. L'élaboration de cette étude avec l'aide de Mme Armier en est un vivant exemple. Le dessin enrichit l'enseignement littéraire, historique et même scientifique ; il est lui-même valorisé par l'apport des autres disciplines. Moyen d'expression venant au secours des élèves qui n'arrivent pas à s'exprimer par des mots, il est aussi complément d'expression pour les autres et il devient peu à peu besoin.

Enfin le dessin, à un âge où l'orientation s'impose, permet de connaître mieux l'élève et de déceler ses aptitudes. Le professeur qui sait « lire » une peinture d'enfant et l'interpréter

apporte une contribution précieuse au travail du Conseil de classe. L'imagination, le sens de la composition, le goût, sont aussi frappants dans un travail artistique que dans une composition française et la correction d'un dessin agit sur l'ensemble du comportement de l'enfant. Les notices accompagnant les diapositifs guideront le professeur et permettront aussi une meilleure approche de l'élève.

Les livrets I et II concernent les enfants et les adolescents ; le livret III indique le rôle de la documentation, des musées, de l'initiation aux autres arts et insiste surtout sur la culture artistique générale qui doit se poursuivre toute la vie dans le cadre de l'éducation permanente, mais qui ne peut s'instituer que si l'éducation proprement scolaire a été donnée de façon valable. Le livret IV est consacré à la formation des maîtres, à leur initiation à la psychologie de l'enfant, à la pédagogie comparée : dernière partie essentielle, car, nous l'avons vu, l'action du maître est par-tout prédominante.

Une impression de joie, d'épanouissement graduel se dégage de la multiplicité de ces observations. Nous savons gré à Mlle Noyer d'avoir su créer un climat et nous souhaitons aux lecteurs de se plaire à cette recherche et de transmettre à leur tour le « don magique ».

Edmée HATINGUAIS.

LA VIE DE SÈVRES

L'ASSOCIATION FRANÇAISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (A.F.P.F.) A ÉTÉ FONDÉE, LE 15 JUIN 1967, AU COURS D'UNE ASSEMBLÉE GÉNÉRALE CONSTITUTIVE, TENUE AU CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DE SEVRES.

Notre pays prenait ainsi sa place dans le large regroupement des professeurs de français dans le monde qui se concrétisa à Québec, du 6 au 12 septembre 1967, à l'occasion de la 2^e Biennale de la Langue française, par la fondation d'une Fédération Internationale des Professeurs de Français.

La nouvelle Association française rassemble — comme le signifie le large éventail des personnalités formant, sous la présidence de M. le Recteur Antoine, son conseil d'administration — les corps professionnels comme les familles d'esprit les plus variés. Il s'agit avant tout d'assurer la « défense et illustration » du français à travers l'étude approfondie des problèmes relatifs à la manière de l'enseigner, à la fois comme une langue maternelle et comme une langue étrangère, comme idiome littéraire et comme langue de civilisation et de communication — dans les divers degrés de l'Enseignement, de l'École Maternelle à l'Université, sans oublier le domaine si important des œuvres post- et péri-scolaires.

L'article 2 des statuts analyse ainsi les objectifs de l'Association. Elle a pour but :

« — de regrouper toutes les personnes chargées de l'enseignement du français, en vue de leur information réciproque et de la mise en commun de leurs expériences et de leurs recherches pédagogiques ;

— d'étudier les questions relatives à l'enseignement du français comme langue maternelle et comme langue étrangère ;

— de défendre et de promouvoir l'enseignement du français (instructions, programmes, examens et concours) ;

— d'établir des relations avec les associations et organismes français ayant des buts similaires ». L'article 6 des statuts prévoit que l'Association publiera un bulletin et des documents pédagogiques, et qu'elle organisera des réunions des colloques d'étude, des stages.

L'Association Française des Professeurs de Français se définit ainsi doublement, comme une vaste entreprise de synthèse et comme un lieu de réflexion et de travail. Elle souhaite profiter des efforts accomplis par les groupements déjà existants rapprochés par la commune volonté d'œuvrer ensemble.

L'originalité du nouveau mouvement est peut-être d'avoir mis en œuvre, dès son origine, un programme concret de réflexion. Des groupes de travail se sont créés — avant même la rédaction définitive des statuts — pour cerner les problèmes fondamentaux :

S'ils ne prétendent pas apporter de solutions, ces travaux ont déjà mis en évidence **quelques points importants** :

Commission 2 : (1) Formation des professeurs :

— difficultés de formation des maîtres de « moderne court » et les inconvénients de leur bivalence ;

— importance de la promotion interne du corps enseignant et d'une formation continue ;

— place du latin comme science auxiliaire du français ;

— nécessité de former les professeurs de français en tenant compte de ce que le français est, et sera de plus en plus, une discipline majeure aux divers niveaux des divers enseignements.

Commission 3 : Contenu des études :

— choix du langage enseigné avec l'aide des travaux et inventaires réalisés par les linguistes sur les divers niveaux de langage ;

— nécessité impérieuse de l'acquisition des moyens d'expression par de nombreux exercices d'apprentissage de langue ;

— allègement indispensable des programmes de littérature qui font une part excessive au XVII^e siècle ;

(1) La commission 1 était chargée de la rédaction des statuts.

— élargissement de l'enseignement du français par l'étude des autres disciplines esthétiques et par des regroupements nouveaux de thèmes ou de genres.

Commission 4 : Pédagogie :

— insuffisance de l'étude du français, en tant que langue, dans le 2nd cycle et les classes terminales ;

— choix trop fréquent de sujets de dissertation trop larges et les avantages que trouverait l'explication de textes à se tourner davantage vers l'étude des moyens d'expression ;

— bénéfiques qu'on pourrait attendre d'une acquisition plus systématique du vocabulaire, d'une révision des méthodes d'analyse grammaticale selon les dernières acquisitions de la linguistique, d'une extension des horaires au profit d'une pédagogie mieux adaptée ;

— ce qui reste à faire pour définir, à partir de la 2nd, une nouvelle discipline qui, remplaçant l'ancienne rhétorique, en serait différente.

Commission 5 : Français langue étrangère :

— communauté de préoccupations, sur bien des thèmes étudiés, entre les professeurs de langue maternelle et ceux de langue étrangère, bien que ces derniers aient aussi des problèmes spécifiques ;

— communauté de matière entre les deux enseignements, qui fait que toute recherche entreprise dans les domaines de la linguistique (niveaux de langue, norme, terminologie grammaticale), de la psychologie de l'apprentissage (progression, contrôle des acquisitions) peut intéresser les deux types d'enseignement...

Commission 6 : Sociologie de l'enseignement du français :

— évolution du milieu scolaire qui nous amène, en grand nombre des élèves avec qui « le contact ne s'établit pas », à qui notre enseignement n'est pas adapté ;

— difficulté d'expression courante à tous les niveaux sociaux et perception généralisée d'un besoin dans ce domaine ;

— intérêt que présenteraient des expériences en milieu extra-scolaire pour la formation du professeur de français.

C'est une très riche matière à réflexions que proposent ces premières rencontres. Tous ceux qui enseignent le français peuvent y trouver l'écho de leurs préoccupations et, en rejoignant l'Association, collaborer à une heureuse évolution de leur ensei-

nement. Les problèmes se décanteront, au cours des mois, mais un élan est donné... Cela devrait aller loin et rendre d'inestimables services à cette cause chère au cœur de chacun d'entre les Français, depuis le temps lointain où le maître de Dante nomma notre langue « la parlure la plus délectable et plus commune à toutes gens ».

L'Association Française des Professeurs de français a son siège au C.I.E.P. de Sèvres. Les personnes Intéressées peuvent s'adresser à la Trésorière de l'A.F.P.F. 1, avenue Léon-Journault, 92 - Sèvres et lui faire parvenir leur cotisation (10 F) valable pour l'année scolaire (A.F.P.F., C.C.P. 6.96567 Paris).

CENTENAIRE DE MADAME CURIE

A l'heure où l'on célèbre le 100^e anniversaire de la naissance de Marie Curie, nous nous souvenons avec émotion qu'elle enseigna à Sèvres. Le laboratoire où elle préparait ses cours a été conservé ; une plaque de marbre rappelle, dans la classe voisine, qu'elle fut professeur à l'Ecole Normale Supérieure de Jeunes Filles d'octobre 1900 à avril 1906. Celles qui furent ses élèves ne sont plus là pour nous parler de son enseignement, mais l'Association des Anciennes Elèves de l'E.N.S. conserve un modeste cahier où elle inscrivait son cours ; sous la sècheresse des termes scientifiques, sous la netteté de l'écriture, on y sent transparaître plus que le savoir, la lumineuse clarté d'une conscience.

Autour de ces souvenirs, une brève cérémonie commémorative a eu lieu au C.I.E.P. le 15 novembre. La présence du groupe de professeurs polonais, qui terminait un stage d'un mois à Sèvres, faisait de cette réunion une fête de l'amitié et soulignait les liens qui unissent les deux pays.

NOUVELLES DU CENTRE

M. Girard, Directeur du B.E.L.C., devient Inspecteur de l'Académie de Paris. Avec nos bien vives félicitations, nous lui adressons tous nos vœux de succès dans les nouvelles fonctions qui l'attendent.

M. Girard est remplacé à la direction du B.E.L.C. par M. Debyser, qui en était le directeur-adjoint. C'est M. Lassera, jusqu'ici Attaché culturel à Londres, qui lui succèdera comme sous-directeur. Nous sommes heureux de leur souhaiter la bienvenue au Centre International d'Etudes Pédagogiques.

EXPERIENCES PEDAGOGIQUES

Lors du stage « Découvrir l'Architecture », les professeurs présents ont manifesté le plus vif intérêt pour les expériences proposées d'initiation au monde des formes à travers toutes les disciplines. Les résultats de ces recherches commencent à nous parvenir. Ainsi :

— Mme Eymard, Professeur d'Histoire et Géographie au Lycée Mixte d'Antony, s'est proposé en classe de 3^e A, d'exploiter les connaissances acquises dans des voyages pour découvrir la signification de l'architecture. Sur le thème très vaste « A la découverte du monde », les élèves ont fait des exposés qui mettaient particulièrement l'accent sur les problèmes d'architecture. Par exemple : Inscription d'une ville dans un site admirable (baie de Rio) ou ingrat (création de Brasilia) ; la naissance de la nouvelle capitale du Brésil a permis de méditer sur la valeur d'une situation plus centrale, sur le problème des communications, de l'eau, du climat, sur la beauté du plan, sur la fonction des quartiers, mais aussi sur l'audace de l'architecture contemporaine.

« La maison des hommes » a permis de comparer l'habitat et la vie de différents pays, en n'oubliant pas le point de vue esthétique et le point de vue archéologique. Une exposition a été réalisée, à la veille des vacances, sous le titre attirant « d'Invitation au voyage ».

— C'est aussi une exposition que Mme Dejean a organisée avec ses élèves de 6^e et 5^e du Lycée Henri IV, en Sciences Naturelles, sur le thème « Formes semblables, mêmes fonctions ». Les panneaux, qui mêlaient dessins et objets divers, mettaient en relief les parentés de forme qu'imposent les mêmes exigences fonctionnelles : le croc du serpent et la seringue de l'infirmière, la palme du canard et celle du nageur, l'ombrelle dessinée par les pales de l'hélicoptère et celle de la graine de pissenlit, etc... Nous regrettons de ne pouvoir offrir à nos lecteurs la reproduction photographique de ces montages pleins d'ingéniosité et de goût.

Un stage a réuni en mai des professeurs de mathématiques de l'Académie de Paris devant engager en sixième, à la rentrée 1967, une **expérience d'initiation aux mathématiques nouvelles** (un stage analogue avait eu lieu à Lyon avec les professeurs des classes expérimentales de cette académie).

De telles expériences devant avoir lieu dans certaines classes

des académies de Paris, Bordeaux, Lyon, Marseille, les professeurs de toutes ces classes se sont retrouvés à Sèvres les 12, 13, 14 septembre. Après chacun des exposés qui furent faits sur les thèmes de réflexion de ces journées, les professeurs se groupèrent par petites équipes pour travailler sur ces thèmes, et élaborer des fiches.

Les participants ont su donner l'image du véritable esprit scientifique : mise en commun de toutes les idées, acceptation de réfléchir à toute erreur. D'une expérience lancée dans de telles conditions on peut espérer le maximum d'efficacité.

L'Institut Pédagogique National a organisé à Sèvres les 2, 3 et 4 octobre 1967 un **stage de perfectionnement à l'intention des professeurs d'anglais des C.E.S.**

Il s'agissait d'élaborer une « pédagogie de soutien » pour les classes de type C.E.G. et les sections de transition. Les méthodes présentées ont certes une valeur générale, mais il est intéressant de voir leurs effets sur des élèves considérés comme handicapés, selon les critères officiels. Peut-être faudra-t-il aménager les méthodes actuellement connues ou en prévoir d'autres. C'est un travail de recherche pédagogique qui va être mené avec le maximum de rigueur, par une équipe expérimentale étendue, sur le plan national.

MISSIONS A L'ETRANGER

TURQUIE

A la demande du Ministère de l'Education Nationale Turc, M. le Directeur Auba s'est rendu à Istanbul pour étudier la préparation de nouveaux manuels de français en Turquie.

Le français tient une place importante dans l'enseignement secondaire turc. Les manuels sont édités par une Imprimerie d'Etat et les professeurs turcs chargés de la préparation de ces manuels, en particulier les professeurs de l'Institut Ghazi (Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire) ont souhaité le secours d'experts français. Le B.E.L.C. apportera tout son concours à cette recherche.

DANEMARK

Mme Stourdzé, conseiller pédagogique au C.I.E.P., a été invitée par le Ministère de l'Education Nationale du Danemark à animer des journées pédagogiques à Aarhus et à Odense, à l'intention des professeurs danois enseignant le français. A la demande

de M. Jespersen, Inspecteur Général du français au Danemark, Mme Stourdzé a non seulement visité des classes de Lycée, mais aussi pris en charge différentes classes. Dans chacune des villes, elle a présenté, le dernier jour, une classe-témoin suivie d'une table ronde : ainsi les professeurs de chaque région ont pu discuter des possibilités d'intégrer dans leur enseignement les principes des méthodes structurale et active. Ce problème est particulièrement important car le français, enseigné pendant 3 ans seulement, et comme 3^e langue, ne doit l'être que par des méthodes orales, mais les professeurs doivent également initier les élèves à notre littérature et à notre civilisation.

Cette forme de rencontre est d'autant plus fructueuse qu'elle permet aux éducateurs français et danois de confronter leurs problèmes à partir d'expériences vécues, et de prolonger ainsi plus efficacement le travail entrepris dans les stages de Sèvres depuis plus de 20 ans.

TCHECOSLOVAQUIE

La Commission Nationale Tchèque pour l'U.N.E.S.C.O. a invité Mme Jacques Quignard du 1^{er} au 6 octobre 1967 au titre des Ecoles Associées de l'U.N.E.S.C.O.

Ainsi Mme Quignard a pu assister à l'inauguration de la salle de Documentation de l'U.N.E.S.C.O. de la ville de Uherske Hradiste en Moravie. L'Ecole Secondaire de cette ville est associée au Lycée de Sèvres et un échange de documents ainsi qu'une correspondance scolaire commence à s'organiser entre les professeurs et les élèves de ces deux établissements.

Mme Quignard a également eu des entretiens avec les professeurs de l'Institut Pédagogique de Prague et ceux de l'Ecole Secondaire Expérimentale où des recherches pédagogiques se poursuivent tout à fait parallèlement à celles entreprises dans les Lycées Pilotes.

L'accueil chaleureux de nos collègues Tchèques sa rendu le séjour très fructueux sur le plan de la compréhension internationale.

TRAVAUX DE NOS AMIS ETRANGERS

Mme Eiko Nakamura qui faisait partie du groupe de professeurs japonais reçu à Sèvres du 5 au 17 septembre 1967, a écrit une fort intéressante plaquette « Tentative de stylisation du roman chez André Gide et sa répercussion sur les romans d'aujourd'hui ».

d'hui ». Il s'agit d'une analyse très fine qui témoigne d'une grande sensibilité littéraire et d'une connaissance exceptionnelle des courants de la littérature française.

REOUVERTURE DU MUSEE DE CERAMIQUE DE SEVRES

On connaît les liens qui unissent notre maison, ancienne Manufacture de Porcelaine de Louis XV, à la Manufacture actuelle et au Musée National de Céramique.

Après une série de transformations et d'enrichissements, le Musée rouvre ses portes. Les nouvelles présentations permettent de suivre après l'histoire de la poterie et de la faïence, celle de la porcelaine, jusqu'à la fin du XVIII^e siècle. L'Extrême-Orient, pays d'origine de la porcelaine, y est représenté par des objets caractéristiques dont le décor et la palette serviront à la compréhension, non seulement de nos porcelaines, mais aussi d'une partie des faïences occidentales. Une vitrine exceptionnelle rassemble, fait unique, huit pièces rarissimes de porcelaine de Florence. Une salle est consacrée à l'Histoire de la Manufacture Royale, celle-là même que Mme de Pompadour fit installer en 1756 dans les bâtiments élégants qui sont aujourd'hui ceux du Centre.

A travers les salles, le visiteur peut suivre tout le cours de la production et constater que les vicissitudes de l'Histoire de France n'ont pas empêché la porcelaine de Sèvres de continuer à symboliser, comme elle le fait encore aujourd'hui, le raffinement du goût français.

ANNIVERSAIRES

L'U.N.E.S.C.O. a joué un rôle important dans le destin du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres. Il a favorisé sa première installation matérielle, déterminé en grande partie son orientation internationale, influencé ses stages, contribué à augmenter le nombre de ses visiteurs et surtout confirmé Sèvres dans son idéal de rapprochement entre les hommes par l'éducation et la culture.

Au cours du mois de juin 1967, une brochure publiée par la Commission française et les « Annales de l'Université de Paris » évoquent le 20^e anniversaire de l'UNESCO qui fut célébré les 3 et 4 novembre 1966 à la Sorbonne et au Palais de la Place Fontenoy, sous la présidence du Général de Gaulle.

Nous souhaiterions pouvoir rappeler pour les « Amis de Sèvres » quelques-uns des aspects de l'étape parcourue en vingt ans par l'UNESCO, dont les travaux ont été présentés de façon vivante par M. le Recteur Roche, M. Julien Cain, M. Bedrettin-Tencel, ancien Ministre de l'Education en Turquie et Président de la Commission Générale, M. Christian Fouchet, alors Ministre de l'Education Nationale, M. Jaime Torres Bodet, ancien Directeur Général et M. René Maheu, Directeur actuel de l'Organisation.

C'est en pleine guerre, le 16 novembre 1942, que se réunit à Londres la Conférence des Ministres Alliés de l'Education, qui devait recommander la convocation d'une nouvelle Assemblée. Celle-ci, dès la cessation des hostilités adopta, le 16 novembre 1945, l'Acte Constitutif de l'UNESCO.

Le 4 novembre 1946, cet Acte fut définitivement ratifié, ce qui entraîna la naissance juridique et la mise en vigueur de l'Organisme.

Avec des accents riches d'une émotion contenue et de vibration poétique, M. Torres Bodet évoque les sentiments éprouvés alors par les fondateurs :

« C'était en 1945 ; novembre commençait à peine... Sur la City se succédaient les jours de brume avec des intermèdes d'un soleil indigent et pâle. La guerre avait été si longue que nous ne nous habituions pas encore à reconnaître les approches authentiques de la paix. Nous étions là quelques dizaines d'hommes et de femmes, arrivés en Grand-Bretagne, des régions les plus diverses d'un monde récupéré. Beaucoup d'entre nous venaient d'Europe, de l'Europe douloureuse qui comptait par millions ses morts et ses blessés. Sur les campagnes et les villes rasées par la haine, l'aurore de l'après-guerre ne semblait pas avoir réappris son admirable métier d'aurore. Nous gardions dans notre mémoire, les images de six ans de violences et de destructions... Bien sûr la guerre était finie ; pourtant nous ne sentions pas dans nos cœurs le calme de la paix. Tous, jusqu'aux plus innocents, jusqu'aux plus éloignés des sources du conflit, nous le comprenions : nous avions tous une part de responsabilité dans le drame qui avait secoué si profondément nos existences. Quelques-uns d'entre nous évoquaient les paroles de Dostoïevsky :

TOUS NOUS SOMMES RESPONSABLES DE TOUT DEVANT TOUS...

Une transformation radicale s'imposait à nous. Il était urgent que le Monde put vivre à la mesure de son destin. Une Collaboration internationale pour la Paix et le Progrès dans la Liberté, se révélait indispensable. L'Organisation des Nations Unies venait de naître et les Nations Unies pouvaient être complétées par des institutions spécialisées dans lesquelles la Collaboration internationale contribuerait à la lutte contre la maladie, contre le chômage, contre la faim et également contre l'ignorance. C'est ce dernier point que nous allions nous efforcer d'établir, un Organisme qui construirait l'Avenir sur des bases qui ne prêteraient à aucune équivoque : une Education pour la Paix, une Science pour la Paix, une Culture pour la Paix. »

C'est ainsi que naquit l'UNESCO. La première Conférence Générale eut lieu à Paris qui avait été choisi comme « une des Villes du Monde où la future Organisation aurait son siège *naturel* ». L'UNESCO paraissait ambitieuse dans ses rêves et faible dans la réalité, par suite du petit nombre d'Etats membres, de la pauvreté du budget, de l'ampleur du programme. Elle s'engagea ardemment dans la grande entreprise de promotion humaine et de solidarité internationale. Elle suggéra la création d'une Commission nationale dans chacun des pays participants et elle s'appuya sur les nombreuses organisations internationales non gouvernementales, qui s'associèrent à ses efforts.

En novembre 1948 elle offrit à M. Torres Bodet le poste de Directeur Général. Durant quatre ans celui-ci s'efforça avec courage et foi de servir l'UNESCO. En 1952 les Etats membres étaient au nombre de 65, soit 29 de plus qu'en 1947. « Au cours de ces années — dit le Directeur Général — nous nous sommes efforcés de pénétrer plus profondément dans la réalité : en combattant l'analphabétisme, en intensifiant l'éducation de base, en établissant des Centres de formation d'enseignement à Patzcuaro pour l'Amérique Latine, à Sirs-el-Layyan pour les pays arabes, en encourageant les peuples insuffisamment développés à généraliser l'instruction primaire gratuite et obligatoire, en aidant les Centres de Coopération Scientifique fondés avec une admirable clairvoyance par mon prédécesseur et en envoyant à 29 pays 65 missions d'assistance technique. Nous continuâmes à apporter des subsides considérables à des Organisations internationales telles que le Conseil des Unions Scientifiques, celui de Philosophie et Sciences Humaines, celui de Sciences Sociales, celui de la Musique, celui des Musées. Nous avons préparé quelques missions universitaires pour des Cours temporaires dans des pays qui les demanderaient et nous avons continué l'exécution du système de « Bons de livres » et de matériel éducatif et scientifique. Nous avons donné notre appui à la réalisation d'expositions intéressantes de reproductions d'œuvres d'art et à la traduction d'œuvres fondamentales dans les langues de pays où ces œuvres étaient encore peu connues. En ce qui concerne le projet de laboratoires internationaux de recherches scientifiques, nous avons pu faire adopter deux accords ayant trait au Centre International de Calcul mécanique et à la création du Centre européen de Recherches nucléaires. Cela semblait beaucoup et c'était très peu... A mon avis, l'un des dangers qui menaçait l'UNESCO était celui de son installation dans la petitesse. Le problème de l'UNESCO serait surtout à l'avenir un problème de dimensions. »

Lorsque le moment vint de voter le budget, les délégués gouvernementaux limitèrent les crédits et M. Torres Bodet regretta de devoir interrompre son effort. Depuis lors les choses ont extraordinairement changé ; l'UNESCO est aujourd'hui une organisation vigoureuse dont les réalisations sont de jour en jour plus évidentes. Elle compte 120 Etats membres, presque le double de 1952 et son budget total n'a cessé de croître, surtout en faveur de l'Assistance technique. Les nombreux pays

sous-développés qui ont aspiré à leur indépendance, se sont tournés vers l'UNESCO pour chercher un remède à l'ignorance, à la misère de l'esprit, au dénuement de l'intelligence. « L'UNESCO des années 1960, a dit M. René Maheu, n'est plus celle des années 1950. Non qu'elle ait renié aucune de ses convictions ni renoncé à aucune de ses tâches d'alors, mais ces convictions, ces tâches ont acquis une signification et des dimensions nouvelles, que faute d'un meilleur mot je résumerai en disant qu'elles se sont « incarnées ». Incarnées dans la condition concrète des peuples et dans la politique des gouvernements ; incarnées dans le service désintéressé de la partie la plus déshéritée de l'humanité, dans les problèmes les plus rels de l'homme qui sont la misère et l'iniquité. La mission spirituelle de l'UNESCO s'inscrit désormais dans le dynamisme historique. »

La grande lutte contre l'analphabétisme, avec l'aide de la science moderne et des satellites artificiels, est entreprise par l'UNESCO de façon à arriver à vaincre l'ignorance à travers le monde. Des stages de formateurs, d'experts sont organisés. Par ailleurs les techniques nouvelles font des progrès considérables. Une action se précise pour sauver les trésors des vieilles civilisations, particulièrement ceux de Nubie. La tâche est immense mais, selon la formule de M. Christian Fouchet, il faut *savoir prévoir, c'est-à-dire choisir et s'en tenir à ce choix*. C'est aussi penser que les problèmes de planification ne doivent pas simplement concerner les régions sous-développées ; il faut faire appel à tous les peuples et leur faire comprendre que « l'action culturelle doit permettre à l'homme de sortir de soi et de ce qui l'entoure pour se porter à la rencontre des autres hommes » — comme le dit M. Julien Cain. C'est surtout jeter un regard sur le présent pour constater que le travail de la dernière Conférence générale est plus harmonieux, plus logique et plus cohérent que celui des premières sessions mais c'est en même temps garder quelque inquiétude et se dire suivant l'expression de M. Torres Bodet que « pour nobles qu'elles soient, les campagnes contre l'analphabétisme ne sont pas suffisantes : pas davantage ne le sont l'aide pour construire les écoles, ou les missions d'assistance technique pour des buts utiles et concrets ; à tout cela il faudra ajouter, comme le demandait Henri Bergson, un *supplément d'âme*. Voilà quelle doit être la mission majeure de l'UNESCO pour les vingt ans à venir : donner une âme de paix aux progrès du monde.

STAGE DE L'UNESCO A SEVRES (21 juillet au 30 août 1947).

Dès son installation à Paris, l'UNESCO qui le 7 décembre 1946 avait d'abord organisé à SEVRES une visite de personnalités — dont M. Lauverys et le Docteur Kuo, alors Directeur de la Section Education — émettait le désir que le Gouvernement Français fut favorable à l'Organisation d'une rencontre d'Éducateurs au Centre International d'Études Pédagogiques, déjà connu par les stages des classes nouvelles qui tentaient de promouvoir une réforme de l'enseignement français. Les bâtiments avaient bien souffert de la guerre et la remise en état des salles de réunion et des chambres paraissait difficile en raison du bref délai accordé pour l'exécution des travaux.

Par une sorte de miracle suscité par l'adhésion immédiate des Ministères de l'Éducation Nationale et des Affaires Étrangères, animé par M. le Directeur Général Monod et par M. Marcel Abraham, tout fut prêt pour la date fixée malgré les difficultés énormes de reconstruction et grâce à la diligence de M. l'Architecte en Chef Brunau, séduit par cette tâche d'après-guerre.

M. Howard Wilson, de la Fondation Carnegie dirigea ce stage, assisté par M. Jean Guiton. Voici ce qu'il dit dans son rapport : « Les efforts conjugués de tous ont accru le plaisir que les stagiaires ont éprouvé pendant leur séjour à Sèvres. Le Centre a été pour eux plus

qu'un bâtiment ; il est en effet riche de traditions, pénétré de culture française, étroitement lié aux contacts internationaux de la France. C'était pour une expérience inédite un cadre approprié, une atmosphère stimulante. Le stage s'est heurté aux mêmes inconvénients que le Centre International et l'UNESCO elle-même : pénurie de matériaux et difficultés économiques d'après-guerre. Du point de vue matériel comme du point de vue culturel, le Groupe était en contact avec le réel. Le stage n'offrait à ses membres aucune tour d'ivoire, aucune protection trompeuse. Par ailleurs placé à proximité de Paris et de l'UNESCO, son horizon s'en trouvait élargi. »

Pendant six semaines, il groupa une centaine d'éducateurs venus de tous les points du globe, d'une trentaine de pays différents. Le premier bulletin des « Amis de Sèvres » qui lui fut consacré, relève le caractère expérimental de ses travaux où les contacts personnels et les rapports directs entre les enseignants et les stagiaires comptèrent autant que les conférences générales. Ils arrivèrent étrangers les uns aux autres et repartirent amis faisant eux-mêmes l'expérience de la compréhension internationale. Parmi les Conférenciers il y eut des personnalités marquantes telles que le Professeur Gilbert Murray, l'ethnologue Margaret Mead et le Président Léon Blum. Celui-ci fut accueilli en ces termes le 12 août par M. H. Wilson : « L'ovation que vous venez de recevoir vous donne la mesure de la sincérité de tous nos membres, heureux de souhaiter la bienvenue au Président de la Première Assemblée Générale de l'UNESCO, à l'un des Créateurs de l'Organisation Internationale sous les auspices de laquelle les membres du stage de Sèvres sont réunis ici. »

De nombreux participants restèrent les Amis de cette Maison, beaucoup sont revenus par la suite bien des fois, certains nous ont aidé fidèlement dans notre tâche. Je ne peux penser sans émotion à ce stage de l'UNESCO qui fut suivi de tant d'autres et j'évoque les paroles que prononçait M. le Directeur Général Monod en cette soirée d'août 1947 : « J'avais devant moi des Professeurs venus de Suède ou d'Afrique, des Etats-Unis ou des Indes. Ce qui me frappa ce fut moins la diversité de l'auditoire que la Communauté des sentiments qui l'animaient. Nous nous demandions comment former nos enfants, quelle que fut leur nationalité, à une meilleure compréhension mutuelle. Mais nous cherchions aussi en commun — c'était l'autre thème du stage — les formules d'une pédagogie nouvelle appliquée aux adolescents. Ce qui s'exprimait ainsi c'était bien l'inquiétude universelle des éducateurs : sous tous les climats, à toutes les latitudes, la certitude que seule une éducation renouvelée, renouvelée peut sauver les hommes des horreurs de la guerre et de la barbarie et que si l'effort de rénovation n'est pas mené partout avec la même bonne volonté et les mêmes ambitions, toutes nos petites réformes locales seront vouées à l'échec. C'est bien cela ce que nous saluons en Sèvres : point de concentration où nous découvrons que nous ne sommes pas seuls à lutter, où nous échangeons nos expériences, où nous percevons nos communes responsabilités, notre commune solidarité. Ainsi puisse se nouer entre ceux qui se rencontrent ici, une amitié d'une exceptionnelle qualité. »

Que ce vœu soit plus que jamais le nôtre en ce vingtième anniversaire !

Edmée HATINGUAIS,

Présidente de la Section Education
de la Commission Française de l'UNESCO.

IN MEMORIAM

MADAME BRUNSCHWIG

Le Centre International d'Etudes Pédagogiques vient de perdre une amie. Madame BRUNSCHWIG était si étroitement et depuis si longtemps associée aux activités de notre maison que nous avons peine à croire à sa disparition soudaine.

Traduisant notre émotion profonde, M. l'Inspecteur Général BOUISSET, représentant permanent de l'Inspection Générale rappelait, lors des obsèques « les étapes d'une carrière de type traditionnel, remarquable toutefois par l'ascension rapide que lui ont valu d'exceptionnelles qualités ». Successivement professeur à Guéret, à Besançon, puis à Lille, Directrice à Dunkerque, Valenciennes, Lyon, Madame BRUNSCHWIG devint en 1945 Inspectrice auprès du recteur de l'Académie de Paris. M. le Directeur MONOD, écrit à ce propos : « Je crois qu'elle était la première femme à occuper cette fonction. Elle y mit tout son cœur et son intelligence. La mort de son mari fut pour elle une très sensible épreuve. Elle apporta désormais à sa tâche une ardeur et une ingéniosité dont nous sommes nombreux à avoir senti le bienfait ».

Devenue Inspectrice Générale, chargée des problèmes d'éducation, elle se donna tout entière à sa très lourde tâche, guidant et conseillant avec dévouement les éducateurs vers une conception élargie et humaine de la formation des jeunes. Mme LECOINTE, Directrice du Lycée « Gabriel Fauré » d'Annecy rappelle ainsi ces heures fécondes :

« Comme beaucoup d'entre nous, je l'ai vue pour la première fois présidant un stage à Sèvres, dans cette bibliothèque où l'attachaient l'amitié de Mme l'Inspectrice Générale HATINGUAIS, son inlassable curiosité d'esprit, le goût des libres discussions, le désir de communiquer son inquiétude pédagogique. Ceux qui ont eu le privilège d'assister à ces stages ne pourront oublier cette silhouette stricte et menue, cette concentration passionnée du regard, cette voix nette et haute qui animait les débats.

Dans ce Centre de Sèvres, que la généreuse hospitalité de l'Université rend si riche en contacts humains, nous avons pu mesurer son besoin lucide de confronter des expériences, d'aller au-delà des apparences, son respect pour la pensée des autres et cette chaleur sans effusions qui donnait tant de prise à ses interventions ».

Avec M. l'Inspecteur Général BOUISSET, nous tirerons de la carrière exemplaire de Mme BRUNSCHWIG une grande leçon, « nous garderons la mémoire de ce qu'elle fut, de sa distinction d'esprit, de sa riche culture, de sa générosité de cœur — avec l'amer regret de son amitié perdue. Nous garderons surtout devant nos yeux l'exemple d'un dévouement poussé jusqu'à la négation de soi, et la vision réconfortante de l'œuvre qu'elle a accomplie, et qui lui survivra : si, pour m'en tenir à deux exemples, nos lycées dans la France entière, sont devenus accueillants pour les jeunes, si « les enfants », d'un mot qui lui était cher, dont le souci était la règle de sa vie, trouvent aujourd'hui à la portée de leur main, les ouvrages qui peuvent satisfaire et développer leur goût pour la lecture, c'est à Madame BRUNSCHWIG qu'ils le doivent : juste récompense de 20 ans d'efforts ».

CONDITIONS D'ADHÉSION

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 10 F, membres bienfaiteurs : 20 F) au compte chèques postaux : Paris 69-5999 «Amis de Sèvres» 1, rue Léon-Journault - 92 - SÈVRES.

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

AFRIQUE DU SUD : CONSTANTIA CONTINENTAL BOOKSELLERS. P.O.B. 7753 Johannesburg. — **ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH G.m.b.H. Follerstrasse 2, D. 5. Koeln. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE. Rivadavia 739-45, Buenos Aires. **AUTRICHE** : MORAWA, Wollzeile 11, 1010 Wien. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE LA PRESSE. 14-22 rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : LIVRARIA HACHETTE S.A. DO BRASIL. 299 Avenida Erasmo Braga-4° andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : LIBRAIRIE HACHETTE. 554 est, rue Sainte Catherine, Montréal 24 P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **COLOMBIE** : LIBRERIA CENTRAL. Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE. B.P. 2510, Brazzaville. — **CHINE** : WAIWEN SHUDIAN. P.O. Box 88, Pékin. — **CUBA** : CUBARTIMPEX. Simon Bolivar n° 1, Palacio Aldama Bldg aptdo 6540, La Havane. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GENERAL ESPAGNOLA DE LIBRERIA. Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS REPRESENTATIVES INC. 132 West 43rd Street, New York 36 N.Y. — **ETHIOPIE** : INTERNATIONAL PRESS AGENCY : G.P. Giannopoulos, Hailé Sélassié Star Sq. P.O.B. 120, Addis Abeba. — **FINLANDE** : RAUTATIEKIRJAKAUPPA Oy. Kampinkatu 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : THE CONTINENTAL PUBLISHERS ET DISTRIBUTORS LTD. 25 29 Worship Street, London E.C. 2. — **GRECE** : LIBRAIRIE KAUFFMANN. 28, rue du Stade, Athènes. — **HONGRIE** : KULTURA, P.O.B. 149, Budapest 62. — **IRAK** : IRAQ STORE Cie. P.O. Box 26, Bagdad. — **IRAN** : I.A.D.A. 151 Khiaban Soraya, Téhéran. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHEH. 62 Nahlat Benyamin B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES. Via Giulio Carcano 32, Milan. — **LIBAN** : LIBRAIRIE A. NAUFAL. Rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : MESSAGERIES PAUL KRAUS. 5, rue Hollerich, Luxembourg. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Paséo de la Réforma 12, Mexico. — **NORVEGE** : NARVESENS KIOSKKOMPANI. Stortingsgata 2, Oslo. — **PAYS-BAS** : VAN DITMAR'S. Schiestraat 32-36, Rotterdam. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE. Av. Nicolas de Pierola 958, Lima. — **PORTUGAL** : LIVRARIA BERTRAND. 72-75 rua Garrett, Lisbonne. — **R.A.U.** : LIBRAIRIE HACHETTE. 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **SUEDE** : WENNERGREN WILLIAMS AB. Drottninggatan 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : NAVILLE et Cie S.A. 5-7 rue Lévrier, Genève. — **ROUMANIE** : CARTIMEX. 14-18, rue A.-Briand, P.O.B. 134-L35, Bucarest. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA. V° Smeckach 30, P.O.B. 790, Prague 2. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE. 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : MONTEVERDE et Cie S.A. 25 de Mayo 577, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBROS Y ARTE. A.L. Avila, La Florida, Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA KNIGA. Terazije 27, Belgrade.



CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES 1, avenue Léon Journault, Sèvres