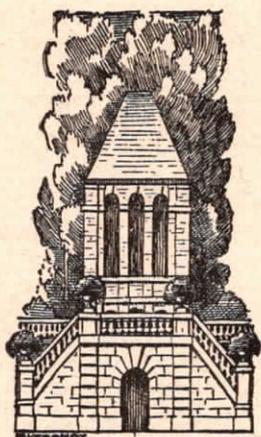


BULLETIN D'INFORMATION

---

# LES AMIS *de* SÈVRES



*Centre International d'Études Pédagogiques*  
1 rue Léon Journault, Sèvres (S.-&-O.)

16

**ASSOCIATION**  
des  
**« AMIS DE SÈVRES »**

**Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.)**

---

Cette Association, placée sous le patronage de M. G. MONOD, Directeur Général honoraire de l'Enseignement du Second degré ; de M. BRUNOLD, Directeur Général de l'Enseignement du Second degré, et de M. ABRAHAM, Directeur du Service des Relations universitaires et culturelles entre la France et l'étranger, se propose :

— d'aider à l'élaboration des idées pédagogiques et des systèmes d'éducation, en organisant des réunions entre pédagogues français et étrangers ;

— de les diffuser par la voie d'un Bulletin, qui retracera l'activité du Centre International d'Études Pédagogiques, et servira de lien entre les humanistes de tous les pays ;

— de maintenir et de développer entre ses membres des rapports d'amitié et d'aide professionnelle mutuelle comme le fait depuis 1945, le Centre de Sèvres.

**BUREAU DE L'ASSOCIATION :**

**Présidente :** M<sup>me</sup> E. HATINGUAIS, Directrice du Centre International d'Études Pédagogiques (1 rue Léon-Journault, Sèvres, S.-et-O.).

**Secrétaire :** M<sup>lle</sup> H. GUENOT, Professeur honoraire du Lycée de Sèvres.

**Secrétaires-Adjoints :** M. G. GOUGENHEIM, Professeur d'Histoire de la Langue française à la Faculté des Lettres de Strasbourg (Bas-Rhin) ;

M. M. HIGNETTE, Professeur au Lycée de Sèvres.

**Trésorière :** M<sup>lle</sup> M. DIONOT, Professeur honoraire au Lycée de Sèvres.

**Trésorière-Adjointe :** M<sup>me</sup> R. LESCALIÉ-MACHET.

**SIEGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :**

Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.), 1 rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-et-Oise).

**COMITÉ DE RÉDACTION**

M<sup>me</sup> HATINGUAIS

M. GOUGENHEIM

M. HIGNETTE

# SOMMAIRE

Ce numéro est en majeure partie dédié à l'enseignement par les œuvres d'art.

<b>Les buts de l'Enseignement du Second Degré en France,</b> par Ch. BRUNOLD, Directeur de l'Enseignement du Second Degré .....	3
<b>Le Grand Meaulnes, étude psycho-pédagogique de l'adoles-</b> <b>cence,</b> par Jeanne SCHNEIDER .....	8
<b>Plaidoyer pour un enseignement musical,</b> par F. SCHEIS- TRAETE .....	18
<b>Dessins d'enfants anglais et français</b> .....	23
<b>Die freien Waldorfschulen,</b> par Marcel HIGNETTE .....	25
<b>L'apport de Charlie Chaplin au cinéma,</b> par André SEAILLES.	32
<b>Activité du Centre :</b>	
Visiteurs .....	37
Stages nationaux, et singulièrement ceux consacrés à l'enseignement artistique .....	41
<b>Chacun son musée</b> .....	63
<b>L'Amitié franco-belge</b> .....	64
<b>Nouvelles de l'U.N.E.S.C.O.</b> .....	66
<b>Chronique :</b>	
Revue du monde entier .....	68
Expositions parisiennes .....	74
<b>Echos et Communiqués</b> .....	81

---

« Et les chevaux trempaient leur cou dans l'avenir  
Pour demeurer vivants et toujours avancer. »

Jules SUPERVIELLE.

*La Fable du Monde.*

# Les buts de l'enseignement du second degré

par **Charles BRUNOLD**

Directeur général de l'enseignement du second degré

---

**D**ANS une précédente circulaire (note du 30 mai 1952), nous avons affirmé notre intention de consacrer l'expérience poursuivie depuis la Libération, dans les classes nouvelles du premier cycle, et de la prolonger dans le second, en nous inspirant de l'idée que nous pouvons nous faire, aujourd'hui, des élites que nous voulons former. Tout notre système d'éducation, s'il se réclame, au point de départ, de cette donnée psychologique qu'est l'enfant, est de plus en plus dominé, au fur et à mesure qu'on s'approche du terme de la scolarité, par une certaine conception que nous nous faisons de l'Homme, de son rôle, de ses besoins, partant des moyens, c'est-à-dire du savoir et de la formation, qui lui seront nécessaires. Or, ce qui caractérise de plus en plus les élites d'aujourd'hui, même celles qui, par la nature de leur activité, sont les plus éloignées de l'action, c'est leur participation, recherchée ou involontaire, à cette action, c'est l'obligation qu'elles ont de découvrir, de créer, de prendre parti.

Cet « engagement » des élites, ce mouvement irrésistible qui les entraîne vers l'action, définissent assez le sens de la formation qu'elles doivent recevoir. Certes, il faut à l'homme d'aujourd'hui un vaste, solide et riche savoir, arsenal d'idées et de moyens qui lui permettra de comprendre l'univers matériel et humain qui s'offre à lui, de s'y insérer et d'agir sur lui, conformément à son rôle social et à l'idéal de vie qu'il a choisi. La culture qu'il doit recevoir est d'abord un héritage, héritage organisé de nos connaissances sur l'univers matériel, sur les sociétés humaines, leurs caractères et leur évolution historique, héritage aussi des grandes traditions de notre humanisme qui, à travers les siècles, a permis à l'homme de promouvoir sa condition matérielle et morale et, pour tout ce qu'il n'a pu réaliser ou ce

qu'il doit subir encore, de concevoir les fins suprêmes qui définissent son espérance.

Mais pour l'homme engagé dans l'action, dont la fonction même est d'avancer dans l'histoire, cet héritage n'a de valeur, comme toute richesse, que par l'usage qui en sera fait, par les possibilités d'avenir qu'il offrira et par la capacité qu'il aura de se dépasser. Il serait puéril et vain de penser que l'éducation peut donner à l'adolescent les instruments permanents de toute action. L'histoire des événements et des idées est là pour nous montrer l'immense et tragique effort accompli par l'homme pour asservir à ses besoins l'univers matériel et faire triompher, à travers combien de vicissitudes, sa condition d'homme. Si l'on voulait rechercher une permanence dans cette condition, on ne pourrait la trouver sans doute que dans l'aventure. A l'heure où les fondements mêmes de notre connaissance, de notre organisation sociale et de nos valeurs les plus hautes sont ou paraissent ébranlés par les découvertes de toutes sortes ou par les événements de notre temps, à l'heure même où se ressent, plus qu'à un autre moment peut-être, l'accélération de l'histoire, notre culture, pour reprendre le mot d'un penseur contemporain, ne peut porter d'autre marque que celle d'un « humanisme tragique ». En lui s'expriment à la fois ces deux valeurs que sont « la volonté de conscience » qui se transmet avec l'héritage de notre culture, et « la volonté de découverte », disons la volonté de conquête, qui est, tout à la fois, acceptation de l'inconnu, consentement à l'aventure et engagement résolu dans l'Histoire. Car c'est bien le sens de l'histoire, celui du devenir de notre humanisme, qui seul peut donner à celui-ci son élan et sa portée. C'est lui qui doit dominer nos réflexions sur l'éducation.

Si cet humanisme n'est pas considéré comme une valeur en soi, s'il est, comme nous le souhaitons, un instrument d'action et de découverte, découverte du Monde et découverte de soi, c'est dans une perspective historique qu'il doit s'acquérir. C'est en assistant à la formation de nos idées, dans tous les domaines de la connaissance, que l'adolescent apprendra à se préparer à toutes les adaptations auxquelles le voue son destin d'homme, et à considérer que ces idées, loin d'être immuables, tirent leur valeur des possibilités qu'elles portent de s'adapter à des domaines toujours plus vastes de l'action et de la pensée. Ce faisant, il découvrira cette autre permanence de l'homme, l'extraordinaire richesse de sa nature et son inépuisable valeur de création. Tout l'effort de l'éducation doit avoir pour but d'accroître cette capacité d'adaptation, d'enrichissement et de création.

La méthode idéale ne serait-elle pas, dans tous les domaines, celle de l'histoire ? Présenter toute situation, tout événement, tout problème, comme ils se sont présentés à ceux qui les ont abordés pour

la première fois, les étudier avec les moyens qui s'offraient à eux, assister à leurs enthousiasmes et à leurs déboires, vivre leurs hésitations, leurs recherches et leur succès, lire **Andromaque** ou le **Misanthrope** comme on lirait des pièces d'aujourd'hui, sans l'interposition de trois siècles d'érudition, à moins que celle-ci ne nous fournisse le moyen de retrouver l'actualité de Racine et de Molière, refaire avec Pascal les expériences de Torricelli sur la pression atmosphérique, et cela dans le cadre même de pensée qui s'offrait aux savants du début du dix-septième siècle et qui donne tout leur sens aux discussions d'alors, n'est-ce pas là le meilleur moyen de former des esprits ?

Certes ! mais le fardeau du savoir est devenu très pesant. L'obligation que nous avons de faire, avec nos élèves, un inventaire, même sommaire, de nos connaissances, a beaucoup alourdi nos programmes. De plus, la méthode historique est longue. Dans certaines disciplines, elle nécessite la lecture de mémoires originaux et l'usage d'un vocabulaire périmé, qui la rendent impraticable dans l'enseignement.

Mais si l'emploi de cette méthode se heurte à des difficultés qu'on ne saurait discuter, elle n'en constitue pas moins un idéal qui peut inspirer notre recherche, en nous détournant de tout dogmatisme aux cheminements déductifs, en nous écartant de tous ces apriorismes néfastes qui nous conduisent, dans une situation neuve, à ne voir que ce qui peut l'identifier à une situation connue et à négliger, de ce fait, tout ce qu'elle contient de spécifique et d'original. Toute présupposition limite le champ de l'expérience. Toute préoccupation dogmatique est comme un écran qui s'interpose entre le réel et nous-même, appauvrit l'objet de notre expérience et nous conduit à trouver dans cet objet, bien plus que ce qui lui appartient en propre, tout ce que nous lui prêtons, en le considérant.

La première qualité de l'homme d'aujourd'hui n'est-elle pas de s'identifier à l'objet de sa recherche : situation, événement, problème, de s'y incorporer pour l'explorer du dedans. « Et d'abord, de quoi s'agit-il ? », avait coutume de dire le Maréchal Foch, affirmant ainsi à la fois la probité élémentaire que l'homme doit apporter dans toute étude et l'abandon de tout parti pris, l'oubli de soi et, pour tout dire, la générosité qui doit inspirer toute recherche et toute action.

Une des constantes de la pensée contemporaine réside dans cette affirmation que l'action ne saurait être définie comme l'application à un domaine nouveau d'un schéma définitif de pensées et de valeurs, mais bien et d'abord comme une exploration minutieuse de la situation de chaque monument historique. La valeur de la solution d'action que l'homme choisira librement dépend essentiellement de la perfec-

tion de cette exploration, c'est-à-dire de la qualité des données diverses qu'il saura rassembler sur l'objet de son action.

Effort de sympathie avec le milieu où se déroulera cette action, variété et précision des messages qu'il saura capter, telles sont les conditions préalables à toute réflexion, à toute recherche, à toute action. L'éducation, on le voit, doit conduire bien plus à rechercher le spécifique que l'identique, partant, à créer, plus qu'à répéter. Il serait aisé d'illustrer ces considérations très générales par des exemples empruntés aux diverses disciplines de notre enseignement, de montrer, par exemple, les défauts de solutions mathématiques inspirées par la connaissance des méthodes dites générales qui, comme des vêtements de confection, s'adaptent, tant bien que mal, à tous les problèmes d'un type donné et ne conviennent parfaitement à aucun, tandis que la solution qui s'inspire le plus des données particulières du problème à résoudre présente, comme disent les mathématiciens d'un mot particulièrement évocateur, le maximum d'élégance.

La qualité d'une culture et d'une formation ne réside-t-elle pas essentiellement dans cette aptitude de l'homme à trouver la solution originale et spécifique, qu'elle soit de pensée ou de geste ? L'homme intelligent est comme l'ouvrier habile ou le sportif harmonieusement formé. Les démarches de l'esprit, comme celles du corps, tirent leur perfection et, dans une large mesure, leur beauté propre, de cette adaptation souveraine à toutes les réalités, matérielles et vivantes, à tous les obstacles qui s'offrent à l'action de l'homme. La qualité de la formation qu'il aura reçue s'affirmera moins dans l'étendue et la sûreté de son savoir que dans l'aptitude qu'il aura acquise à percevoir rapidement tout ce qui doit commander l'action dans chaque cas et à incorporer ces éléments à la solution qu'il devra mettre en œuvre. L'homme moderne, constamment aux prises avec des données toujours plus nombreuses et rapidement changeantes, qui voit ces données modifiées par son action même, doit donc avoir la richesse et la spontanéité qu'on exige de l'homme de sport. Il y a, en effet, quelque chose de sportif, au sens le plus riche du mot, dans la formation requise par l'homme d'aujourd'hui, si l'on veut affirmer par là, non seulement l'aisance, la spontanéité et la précision de ses réactions physiques et intellectuelles, l'aptitude à tirer parti pour l'action des circonstances les plus imprévues, mais aussi la tension permanente vers le but que l'homme s'est fixé et la générosité de l'action elle-même.

Défiance systématique à l'égard de tout parti pris intellectuel, connaissance minutieuse préalable du milieu sur lequel on veut agir, apprentissage de la découverte par une méthode qui, tournant délibérément le dos au dogmatisme, se réclame de l'histoire, insertion dans la chaîne de l'événement, stricte adaptation aux données de

chaque situation, de la solution de pensée ou d'action qu'elle appelle, telles sont, nous semble-t-il, les grandes idées sur lesquelles l'accord peut aisément être réalisé entre tous ceux qui voudront prolonger ces réflexions dans le domaine propre à chaque discipline.

Mais, par-dessus tout, nos préoccupations éducatives doivent obéir à deux soucis essentiels. Le premier, c'est que la culture ne saurait répondre exclusivement au besoin de connaître et de comprendre, qu'elle devient, un peu plus chaque jour, un instrument d'action. Ce passage du **savoir** au **pouvoir**, comme l'a dit Valéry, ou du **rationnel** à l'**opérationnel**, est un des caractères de la pensée moderne, parlant de l'éducation moderne.

Mais il ne suffit pas que l'éducation assure ce passage à l'action, il faut aussi que cette action soit généreuse, et c'est là notre second souci. Le savoir et la formation qu'un homme a reçus et que les circonstances ont refusés à d'autres, plus dignes que celui-ci, peut-être, de les recevoir, il en est bien moins le possesseur que le dépositaire, et son devoir de **clerc** est de ne pas **trahir** en faisant servir cette richesse à des fins égoïstes.

La culture ne saurait constituer un instrument de jouissance entre les mains d'une classe sociale. L'héritage qu'elle constitue doit être sans cesse renouvelé et fécondé par l'appel à des élites nouvelles, d'origine populaire. Par delà tout ce qui divise les hommes, elle doit assurer la fraternité de l'effort humain pour faire reculer un peu plus, chaque jour, les frontières de l'incompréhension, de la souffrance et de l'injustice.

# “LE GRAND MEAULNES”

Roman de l'Adolescence

Étude pédagogique et psychologique  
du groupe d'adolescents de Sainte-Agathe

---

**A**LAIN-FOURNIER n'a certainement pas eu la prétention d'exposer dans son « Grand Meaulnes », avec une exactitude méticuleuse, les doctrines pédagogiques en vogue vers 189... Il se proclame lui-même « tombeur de toutes les théories », et il nous avertit que dans son livre « le monde sera ainsi, tout simplement et merveilleusement..., sans théories ». Vouloir considérer « Le Grand Meaulnes » comme un document pédagogique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ce serait donc fausser l'esprit du roman et mal interpréter l'intention de l'auteur. Alain-Fournier a voulu rendre « sans aucune puérité, avec sa profondeur qui touche les mystères », ce qu'il appelait « son credo en art et en littérature : l'enfance ». Sous le visage de la jeunesse de son temps et de son pays, il a su découvrir la jeunesse éternelle, remarquablement identique à elle-même au cours des siècles dans ses tendances profondes, ses lois de développement, sa façon de se représenter le monde des choses et des êtres.

Partons donc à la suite de « celui qui sait l'immensité et le mystère de toutes les vies » à la découverte du groupe d'adolescents de Sainte-Agathe.

\*  
\*\*

Dans une pauvre maison d'école, longue bâtisse rouge, « avec cinq portes vitrées, sous des vignes vierges, à l'extrémité du bourg », Monsieur Seurel dirige le Cours moyen et le Cours supérieur où l'on prépare le brevet d'instituteur. Les heures de classe s'écoulaient régulières et monotones, et les élèves n'oubliaient jamais de désigner au maître vers quatre

heures moins dix les deux garçons qui doivent rester pour balayer la classe, car « c'est une façon d'annoncer et de hâter la sortie du cours ».

Monsieur Seurel, qui, selon le témoignage de Monsieur Gillet, a bien des traits de Monsieur Fournier, trouverait sans aucun doute sa place parmi les éducateurs indolents, si on essayait de le classer parmi les types d'éducateurs de Kerschesteiner. Il laisse toute latitude à ses élèves pour le développement de leur individualité. Bien qu'il lui arrive de vider avec eux une bouteille de limonade — qui ne songerait pas ici au principe de Rousseau : « Je voudrais qu'il pût devenir le compagnon de son élève et s'attirer sa confiance en partageant ses amusements. » ? —, Monsieur Seurel ne réussit pas à s'intégrer au groupe d'élèves dont il a la charge. Il reste, à travers tout le roman, simplement le chef imposé de l'extérieur. Il est la puissance sans appel qui inspecte consciencieusement la longue file d'élèves, qui exige un soin religieux pour la tenue du cahier de composition. Mais il n'a pas en main la classe où règne le désordre. Rien chez lui d'une finesse d'intuition qui lui permette de pénétrer les caractères et de juger les réactions ! Il ne sait pas lire, comme à livre ouvert, sur le visage de ses élèves, les mouvements de leur esprit.

Lorsqu'il s'agit d'aller à la rencontre des grands-parents Charpentier, le choix de Monsieur Seurel ne se porte pas sur le candidat proposé spontanément par la majorité des élèves. Sans doute le grand garçon sauvage ne possède-t-il pas aux yeux du maître les qualités requises pour aller chercher Monsieur et Madame Charpentier à la gare de Vierzon. « Monsieur Seurel *refroidit* tout le monde. » Aucun autre verbe n'aurait mieux rendu la réaction produite sur les élèves par la décision du maître.

La nouvelle de l'évasion du grand Meaulnes ne semble guère l'affecter. Il ne perd même pas « en vains discours cet utile moment » comme l'eût pu espérer La Fontaine. Au lieu de songer à prendre des mesures pour rattraper le fugitif, il n'a d'autre souci pressant que de ramener les grands-parents : « Tu iras tout de même à la gare avec Mouchebœuf, me dit Monsieur Seurel. Meaulnes ne connaît pas le chemin de Vierzon. Il se perdra aux carrefours. Il ne sera pas au train de trois heures. »

Faut-il encore s'étonner qu'il ne pense pas à faire une enquête sur les événements du « Grand Jeu », alors que la présence du bohémien lui faciliterait la besogne ?

Monsieur Seurel ne soupçonne rien. Il ne se doute nulle-

ment « de la sourde fâcherie par quoi toute la classe est divisée en deux clans ». Les gars, y compris le petit François Seurel, sont bien résolus à ne pas lui faire de confidences, car « leurs affaires ne le regardent pas ».

Ils poussent leur désir d'autonomie jusqu'à faire l'école buissonnière le jeudi où ils sont convoqués pour préparer leurs certificats. Ce besoin d'indépendance exprime l'évolution de l'affirmation du moi qui s'opère pendant l'adolescence. « L'impatience du joug grandit à mesure que la force croît. Toute autorité devient pesante. » (M. Debesse : « L'Adolescence ».) Le message de Mouchebœuf traduit, à ne pas s'y tromper, l'opposition du groupe vis-à-vis de Monsieur Seurel : « S'il a besoin de nous, qu'il vienne nous chercher ! ».

Monsieur Seurel fait meilleure figure, vêtu d'un paletot de pêcheur aux vastes poches boutonnées, qu'en maître d'école dans sa veste d'alpaga noir.

Et pourtant, l'instituteur de Sainte-Agathe sait faire preuve parfois d'un incomparable tact pédagogique.

Au moment où Meaulnes, « après trois jours d'absence inexplicable », s'approche du maître d'école « comme un jeune dieu mystérieux et insolent » pour lui dire du ton très assuré de quelqu'un qui rapporte un renseignement : « Je suis rentré, Monsieur », Monsieur Seurel, tout de suite maître de la situation, prononce les paroles qui seules conviennent : « Je le vois bien. Allez vous asseoir ! », pour lui accorder, quelques instants après, la permission d'aller se coucher. « On avait décidé, pour ne pas le pousser à la révolte, de ne rien demander au fugitif. » C'est la seule façon d'éviter un incident désagréable, « et la classe reprit comme auparavant ».

Même lorsqu'il se sent gêné du ton que prend la conversation de ses « fameux galopins », Monsieur Seurel se contente d'esquisser un léger haussement d'épaules, « désireux de les laisser parler comme des hommes ».

Avec une bienveillance touchante, il les encourage à affronter les problèmes dont il écrit au tableau l'énoncé : « Ceci, maintenant, n'est plus qu'un jeu d'enfant ! ».

Il s'entretient familièrement avec les ouvriers des champs, accoudés à la barrière. Monsieur Pasquier, le boucher, vient trouver Monsieur Seurel, lorsque l'attaque nocturne du bohémien et de ses acolytes a mis le bourg en alerte. Il lui raconte d'un air finaud et effaré qu'il a surpris deux grands gars qui semblaient faire sentinelle, « qu'il n'avait pas hésité, qu'il avait pris son falot et qu'il avait dit : Je vas raconter ça à Monsieur Seurel. ».

Les adultes du bourg reconnaissent en Monsieur Seurel le représentant irrévocable de l'autorité, mais il est simplement toléré par ses élèves comme chef du groupe scolaire de Sainte-Agathe. Loin de réunir en sa personne les trois éléments essentiels de la vocation d'éducateur, à savoir : l'amour de l'enfant, le sens des valeurs et la conscience de sa mission, Monsieur Seurel possède l'étrange faculté d'apparaître à ses élèves à la fois « sévère et absent ». Absent, surtout, car un peu plus de vigilance de sa part aurait rendu impossible le départ de Meaulnes pour l'autre paysage mystérieux, et par là même tout le développement du roman.

\*  
\*\*

Un groupe, quelle que soit son importance ou sa forme, se compose d'un chef et de membres bien ou mal adaptés. Le groupe d'adolescents de Sainte-Agathe est un groupe *artificiel* dans son essence, comme tous les groupes scolaires. Monsieur Seurel en est le chef imposé arbitrairement, sans consultation préalable, par une force extérieure au groupe.

Au cours du roman, une transformation s'opère. Tout en gardant sa forme extérieure de groupe *artificiel* ou *obligatoire* selon l'expression de Slavson, le groupe de Sainte-Agathe passe à l'état de groupe *volontaire*. Les adolescents se créent par le groupe un univers à leur mesure. Le chef n'est pas choisi après mûres réflexions et délibérations ; il semble jaillir spontanément, sans qu'on puisse toujours savoir s'il est né de la poussée intérieure du groupe, ou si celui-ci s'est cristallisé autour de lui.

Toute la vie paisible et saine des élèves du Cours supérieur est agitée, transformée par celui « qui bouleversa toute notre adolescence ».

*Augustin Meaulnes* est un grand garçon de dix-sept ans environ que les élèves appellent le grand Meaulnes. Il a la face anguleuse au nez droit, à la lèvre duvetée, les cheveux complètement ras comme un paysan. Dès le début du roman, le personnage du grand Meaulnes est enveloppé de mystère. Sa mère prend, pour parler de son fils, un air supérieur et mystérieux qui ne manque pas d'intriguer la famille Seurel. « Et le soir, au dîner, il y eut, à la table de famille, un compagnon silencieux, qui mangeait, la tête basse, sans se soucier de nos trois regards fixés sur lui. » Pendant tout son séjour à Sainte-Agathe, Augustin Meaulnes restera farouchement replié sur lui-même, « se faisant toujours punir plutôt que de s'excuser ou de demander une permission qu'on lui

eût certainement accordée ». Nous le trouvons adossé au battant de la porte du maréchal, « profondément absorbé par ce qui venait d'être dit », perdu dans ses réflexions. Il aimerait être désigné par Monsieur Seurel pour faire le petit voyage à âne jusqu'à Vierzon, mais « il affecte de se taire dédaigneusement ». Aux huées des gars du bourg, il répond par un silence : « Meaulnes, sans mot dire, remisa sous le hangar la bêche et la pioche qu'il avait sur l'épaule ». Il faut être François Seurel pour deviner sous « un silence prolongé » l'acquiescement de Meaulnes : « Il y eut un silence prolongé qui voulait dire qu'il acceptait ».

« Il s'est peut-être sauvé. » Cette inquiétude de Madame Meaulnes crée l'atmosphère du roman. Avec le petit Seurel, nous attendons du grand garçon sauvage « quelque entreprise extraordinaire qui vienne tout bouleverser ».

Tel un jeune enchanteur dompte par sa seule présence dans un pays de conte toutes les créatures de la forêt, le grand Meaulnes transforme complètement l'ambiance du Cours supérieur de Sainte-Agathe. Il devient d'un seul coup le centre autour duquel va graviter la vie du groupe scolaire. « Dès qu'il fut pensionnaire chez nous, l'école cessa d'être désertée le soir, après quatre heures. Malgré le froid de la porte battante, les cris des balayeurs et leurs seaux d'eau, il y avait toujours, après le cours, dans la classe, une vingtaine de grands élèves, tant de la campagne que du bourg, serrés autour de Meaulnes. Et c'étaient de longues discussions, des disputes interminables... Meaulnes ne disait rien ; mais c'était pour lui qu'à chaque instant l'un des plus bavards s'avancait au milieu du groupe, et, prenant à témoin tour à tour chacun de ses compagnons qui l'approuvaient bruyamment, racontait quelque longue histoire de maraude, que tous les autres suivaient, le bec ouvert, en riant silencieusement. »

Le grand Meaulnes possède les qualités intrinsèques qui distinguent le leader d'un groupe : activité et initiative. Lorsque, à la nuit tombante, Meaulnes se lève soudain et, traversant le cercle pressé, il s'écrie : « Allons, en route ! », tous le suivent — et l'on entend leurs cris jusqu'à la nuit noire, dans le haut du bourg.

Ne nous étonnons pas qu'une dizaine de voix proposent à Monsieur Seurel le grand Meaulnes pour aller chercher les grands-parents Charpentier !

Cet épisode est extrêmement révélateur, et il nous permet d'entrer profondément dans la psychologie du groupe. Le deuxième candidat proposé par les élèves est Fromentin.

Pourquoi Fromentin ? Il n'est plus du tout mentionné dans la suite du roman et aucun indice ne permet de supposer que cet élève ait joui d'une bienveillance spéciale de la part de ses compagnons. Le maréchal nous livre la clef de l'énigme. Il croit bien que Fromentin prêterait sa voiture et sa jument qui marche si bien « qu'on aurait été de retour de Vierzon avant même que l'âne à Martin fût attelé ». Fidèles à leur mentalité réaliste de paysans, les gamins se sont donc laissés guider dans leur choix par leur bon sens pratique. Le troisième candidat est Jasmin Delouche. Avant l'arrivée de Meaulnes, il avait été le coq de la classe. Le voilà banni au troisième rang ! Sa jalousie va couvrir sous les cendres jusqu'au jour où il pourra se venger de l'usurpateur.

L'évasion du grand Meaulnes crée dans la classe un désarroi effroyable. Trois élèves partent aussitôt à sa poursuite. Tout le reste de la classe s'entasse aux fenêtres du jardin. Certains ont grimpé sur les tables pour mieux voir... Quatre jours plus tard, ils accueillent le fugitif « avec un étrange sentiment de plaisir et de curiosité ». Ils laissent leur partie de jeux pour accourir vers le grand Meaulnes et son compagnon François. Le groupe est resté fidèle à son chef. Mais le grand Meaulnes se précipite dans la grande classe ; il referme la grande porte vitrée juste à temps pour supporter l'assaut de ceux qui le poursuivent. Et au risque de se blesser à son anneau brisé, il tourne la petite clef qui ferme la serrure. Geste symbolique ! Désormais la barrière entre le meneur et les menés ne s'ouvrira plus.

N'oublions pas que l'adolescence est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte ! Elle se définit par l'acquisition de l'autonomie personnelle. Or, cette individualisation intérieure est une création continue et progressive qui se poursuit tout au long de l'adolescence. Dans la recherche de son autonomie, l'adolescent éprouve le besoin impérieux de s'accrocher au groupe. Mais l'adaptation au groupe, bien que nécessaire, est essentiellement transitoire. L'adolescent demande au groupe de l'aider à acquérir son autonomie ; il abandonne ce support dès qu'il y est parvenu, car la notion d'autonomie et celle de groupe sont contradictoires. » (R. Fau : « Les Groupes d'Enfants et d'Adolescents ».)

Son étrange aventure a désincorporé le grand Meaulnes de la cellule scolaire. Elle l'a rendu insociable, « lui qui était un si brave camarade ». Augustin Meaulnes ne peut plus rien supporter de la part de ses compagnons. De chef de groupe qu'il était, il passe à l'état d'outsider. Il délaisse complète-

ment les jeux de ses anciens camarades ; il abandonne les activités du groupe pour se réfugier dans une solitude hautaine et malheureuse.

\*  
\*\*

Les sentiments sont la vraie richesse psychologique des adolescents. Pour le sens commun, la sensibilité s'enrichit à l'adolescence par la naissance de l'amour. On observe en réalité un phénomène beaucoup plus complexe. Le cœur des jeunes gens n'est pas simplement celui de l'enfant, plus l'amour. L'éveil de l'amour correspond à « une réorganisation profonde des mobiles et des processus affectifs à travers une évolution qui, comme celle du corps, prend la forme d'un véritable élan. » (M. Debesse : « L'Adolescence ».)

Au début, l'instinct du garçon se manifeste par une attention au corps, un goût de l'excentricité dans le costume, dans les attitudes, dans les propos. « Fumer la cigarette, se mettre de l'eau sucrée sur les cheveux pour qu'ils frisent », c'est la joie de tous les mauvais drôles du pays. Les sentiments amoureux de Jasmin Delouche et de ses compagnons ne se manifestent que sur le plan de la simple sensualité physique. Alain-Fournier a visé plus haut. En passant par l'expérience malheureuse de Frantz de Galais, qui admire trop sa fiancée, « qui ne la voit qu'en imagination et non point telle qu'elle est », Alain-Fournier aboutit à l'idéal de parfaite pureté et d'ineffable amour d'Augustin Meaulnes, qui n'est autre que le sien propre.

*Vous êtes venue :*  
*Tout mon rêve au soleil*  
*N'aurait jamais osé vous espérer si belle.*

L'amour de Meaulnes est la transposition d'un souvenir d'Alain-Fournier. Il ne faut toucher aux choses du cœur qu'avec infiniment de discrétion. Alain-Fournier, soucieux de sauvegarder l'intégralité de son grand amour, a jugé nécessaire de transposer son étrange aventure sur le plan du mystère et du rêve.

Augustin Meaulnes se sent entièrement transformé par l'amour. « Et il crut voir un autre Meaulnes, non plus l'écolier qui s'était évadé dans une carriole de paysan, mais un être charmant et romanesque au milieu d'un beau livre de prix. » Le grand Meaulnes éprouve au plus haut degré un besoin de netteté, de pureté et de perfection. Comme à Alain-Fournier lui-même, il lui faut « un absolu d'affection où se plonger ». Yvonne de Galais a pour lui toutes les perfec-

tions ; elle répond à tous ses enthousiasmes. A l'instar de Gérard de Nerval, Augustin Meaulnes placera son idole « comme une statue souriante dans le temple de la Sagesse ». Son étrange aventure devient pour lui « sa raison de vivre et d'avoir de l'espoir ». Chasseur de pistes, il part à la recherche de sa « Beata Beatrix ». Mais une fois tout espoir perdu, le grand Meaulnes essaye de vivre à la façon de tout le monde et il amasse du remords pour longtemps. Sa flèche, comme celle de l'archer de Descartes, porte trop bas, parce qu'il vise le bonheur. Il manque à la fois le bonheur et la vertu. Ame inquiète et rêveuse, assoiffée d'un amour idéal, Augustin Meaulnes est repris sans cesse par le désir de partir encore à la trace de son amour perdu. Il lui vient la pensée affreuse qu'« il a renoncé au paradis et qu'il est en train de piétiner aux portes de l'enfer ». Un cas pathologique, diront certains critiques. Est-il prudent de se montrer aussi affirmatif ?

L'adolescence est une période de trouble, d'effervescence, de déséquilibre physique et moral. L'amour-tendresse qui aboutit au culte de la femme, de l'éternel féminin, n'est pas sans danger par les illusions qu'il fait naître, par l'opposition qu'il accroît entre la réalité et l'idéal. Mais « il n'a rien d'anormal quand il n'est qu'une phase précédant le plein développement de l'instinct. » (M. Debesse : « L'Adolescence ».) Les amours rêvées sont fréquentes chez les natures délicates, et le culte de Meaulnes pour Yvonne de Galais ne fait que rejoindre les amours célèbres de Dante, de Hölderlin et de combien d'autres ! Jusqu'ici le grand Meaulnes ne s'écarte pas de l'évolution que peut subir l'affectivité des adolescents. Mais sa conduite ultérieure nous paraît moins rassurante.

Après les examens, le groupe d'adolescents du Cours supérieur se désagrège. La vie se chargera de parfaire l'éducation de tous les mauvais drôles de Sainte-Agathe.

Jasmin Delouche, futur entrepreneur de maçonnerie, et François Seurel, instituteur à Saint-Benoist-des-Champs, s'emploient tous deux à rendre son bonheur à Meaulnes. Mais Augustin Meaulnes ne peut plus s'accommoder de la vie de tout le monde. Lorsqu'on lui dit : « Voici le bonheur, voici ce que tu as cherché pendant toute ta jeunesse, voici la jeune fille qui était à la fin de tous tes rêves », le grand Meaulnes est saisi d'hésitation et d'épouvante. Pour lui, le bonheur est devenu « une chose terrible à supporter ».

« Il y aura là un renoncement qui sera plus beau que celui de « La Porte étroite ». Parce qu'il ne sera pas sans raison. »

(C. IV, 28-9-1910.) Quelles sont donc les raisons qui justifient le renoncement de Meaulnes ?

1. Le remords, qu'il porte en lui depuis son séjour à Paris, finit par être le plus fort. « C'était mon frère d'aventures, et voilà que je lui ai pris sa fiancée. » Le hou-hou de Frantz n'est autre chose que la voix de ce remords et le rappel théâtral de son premier serment de jeune homme. Personne ne peut reprocher au grand Meaulnes de réparer un tort et de tenir une promesse.

2. « Meaulnes, le grand Meaulnes, le héros de mon livre, est un homme dont l'enfance fut trop belle. Pendant toute son adolescence, il la traîne après lui. » (C. IV, 4-4-1910.) « et en la quittant, la maigreur de la vie l'a découragé. » (C. IV, 30-3-1910.) Expérience douloureuse, il est vrai ! Mais tous les adolescents doivent passer par cette déception amère qui les attend au seuil de la maturité. « Hommes-sur-la-tour », ils se voient obligés de descendre sur terre. Il s'agit d'accepter la vie avec « la supercherie de tous les petits paradis » qu'elle offre en échange du monde idéal de l'adolescence. Le grand Meaulnes n'arrive pas à opérer ce servage psychologique. Il sacrifie la réalité au rêve. Il fuit la vie et le bonheur. « Il est dans le monde comme quelqu'un qui s'en va. »

3. « Et le jour où le bonheur indéniable, inéluctable, se dresse devant lui et appuie contre le sien son visage humain, le grand Meaulnes s'enfuit non point par héroïsme, mais par terreur, parce qu'il sait que la véritable joie n'est pas de ce monde. » (C. IV, 4-4-1910.) La troisième raison du départ de Meaulnes est inspirée par « la tentation religieuse » d'Alain-Fournier. Son âme insatiable n'a cessé de rechercher l'image de la pureté parfaite. Au creux du rocher de Massabielle, il a retrouvé la « Compagne perdue », la « Sœur toute-puissante ». Du fond de la profonde vallée, il a entendu le son de la cloche mystique qui dit : « Je ne vous promets pas le bonheur en ce monde, mais dans l'autre. » Son âme exigeante poussera jusqu'au sublime renoncement l'interprétation de la parole de la Vierge. Augustin Meaulnes sait que « dans la mort seulement il retrouvera peut-être la beauté de ce temps-là ».

Meaulnes est devenu un désadapté. Il ramène Valentine et Frantz dans leur maison. Pour l'excentrique Frantz de Galais, Alain-Fournier envisage un avenir équilibré. Mais Augustin Meaulnes enveloppera sa fille dans un manteau et il partira avec elle pour de nouvelles aventures. Engagé dans le romanesque pour sa vie entière, le grand Meaulnes devient

une sorte de monomane de l'aventure. Et l'on n'est pas tout à fait sûr que « cela montera, plus haut que la pureté, plus haut que le sacrifice, plus haut que la désolation — à la joie ».

« J'ouvre « Le Grand Meaulnes », dit Péguy, et déjà j'ai peur de ce qu'il va y avoir. » (Lettre de Péguy : 4-7-1913.) « Le Grand Meaulnes » n'est pas simplement une suite d'épisodes fantastiques et romanesques. Par delà la trame du récit, il y a bien autre chose.

« Le Grand Meaulnes » est tout d'abord l'évocation du monde d'Epineuil-le-Fleuriel. Mais l'auteur ne se borne pas à l'illustration de sa trop belle enfance. Il vise plus haut. Ce livre, qui, selon la volonté formelle d'Alain-Fournier, doit être considéré comme un roman d'aventures, est par là même un roman de l'adolescence.

Toutes les préoccupations et les aspirations de la jeunesse y trouvent leur expression. L'auteur nous montre le *moi* juvénile aux prises avec le monde adulte, l'affirmation de la personnalité de l'adolescent en opposition avec les disciplines sociales. Le goût de l'aventure, depuis l'exploration de la nature et du bourg par les adolescents de Sainte-Agathe jusqu'à l'aventure sublime du grand Meaulnes, représente un élément essentiel du roman. Nous assistons à l'éveil de l'amour et nous éprouvons douloureusement l'échec du grand Meaulnes devant la vie. Le héros personnifie la surconscience affective de l'adolescence. Son idéal surhumain perd sa puissance d'appel ; des efforts trop violents entraînent des chutes retentissantes qui le laissent meurtri et découragé. Leçon de sagesse pour tous les adolescents !

Le romancier a voulu consacrer dans « Le Grand Meaulnes » la victoire des valeurs juvéniles sur les valeurs de la maturité : du sentiment sur la raison, de l'idéal sur la conception réaliste, du mouvement sur la stagnation et l'ankylose. Sa passion des âmes juvéniles est sans doute ce qui rend à jamais si attachant le visage d'Alain-Fournier, et le réalisme de l'évocation véridique d'une école rurale restera peut-être l'élément le plus durable de son œuvre.

Jeanne SCHNEIDER (*Luxembourg*),  
Boursière à l'E.N.S. du Bld Jourdan.

# Plaidoyer pour un Enseignement Musical Instrument de Culture

---

**A**U cours d'un stage récent au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, M<sup>me</sup> Brunshwig, inspectrice générale de lettres, définissait la culture comme « l'art des rapprochements », l'afflux de souvenirs qui autour d'une perception immédiate viennent de tous les domaines de l'esprit la gorger de sang, lui donner force et vie.

L'enseignement de la musique semble comporter en lui-même deux domaines extrêmement différents :

— d'une part, apprendre à lire un texte musical, à chanter, et, au degré le plus élevé de ce stade, à chanter en chœur ;

— d'autre part, prendre contact avec un domaine artistique précis et comprendre des œuvres qui portent, au même titre que d'autres, littéraires ou scientifiques, la marque la plus haute de l'esprit humain créateur.

La valeur éducative du chant choral a fait l'objet de fréquentes études ; la valeur culturelle de l'enseignement musical a suscité moins d'attention. C'est à elle que je voudrais m'attacher : dans ses relations avec les autres branches de l'enseignement d'abord, en elle-même ensuite.

\*  
\*\*

La musique peut-elle apporter à d'autres disciplines : histoire, géographie, langues étrangères, français, un appoint complémentaire ? Musique document d'histoire : j'en prendrai un seul exemple : en 1529, Janequin publiait parmi d'autres « chansons » « Les Cris de Paris », thème également illustré par bien des gravures à l'époque. C'est une de ses très belles œuvres, mais c'est en outre un très précieux document pour l'historien : véritable

film des métiers et du commerce au XVI<sup>e</sup> siècle. « Pâtés tout chauds, vin clairet, harengs de la nuit, moutarde, souliers vieux, ramoneurs de « caminades » (ce qui prouve que la tradition du métier chez les Savoyards ne date pas d'hier). Il en défile comme cela des centaines, et ce film est un film vivant parce que l'intonation même de ces « cris » porte l'accent d'une scrupuleuse fidélité.

La musique peut être un document pour la géographie. L'un de mes collègues me faisait remarquer un jour combien l'étude des folklores nègres, arabe, musulman, américains, d'Europe Centrale, pour ne pas parler des régions françaises, aurait pu l'aider à donner de cette physionomie du monde une image bigarrée vivante et multiple, correspondant à de profondes réalités humaines et sociales. Les enregistrements de ce genre, souvent pris sur place dans l'Union Française, publiés aux archives de la Parole, sous la rubrique « Géographie Sonore », pourraient être une mine de renseignements.

Les rapports de la musique et des lettres ne sont plus à démontrer. A la musique, Ronsard dut partie de sa vogue, et le duc de Guise, lorsqu'il fut assassiné, fredonnait « Mignonne, allons voir si la rose... ». Sans la danse, lais, virelais, ballades et rondeaux, tous les poèmes à forme fixe du Moyen Age sont des énigmes. Sans l'étroite collaboration de Baïf et des musiciens Le Jeune et Maudiut, la réforme métrique de la versification française tentée vers la fin du XVI<sup>e</sup> siècle est une absurdité : l'alternance longues et brèves est une notation musicale pensée par des poètes pour des poèmes destinés à la mise en page musicale.

Il n'est pas jusqu'à l'étude des langues étrangères qui ne puisse tirer profits momentanés de ce contact : Goethe, Schiller et Henri Heine n'auraient pas toujours peut-être la même pénétration s'ils n'avaient eu Brahms, Schubert et Schumann pour les gloser. Goethe lui-même, après avoir entendu « La Flûte enchantée », souhaitait un Mozart à son « Faust ».

Au programme des élèves de troisième, on trouve à la fois Niebelungen, légendes allemandes et Wagner — coordinations fécondes. Images d'Epinal ? Non, mais convergences authentiques, grâce auxquelles les siècles du passé ne seront plus de longs déroulements silencieux, mais sonores et multiplement vivants.

\*  
\*\*

La musique peut-elle aller au delà et dans le cadre restreint de l'horaire qui lui est imparti, donner d'elle-même une suffisante connaissance ?

On la trouve plus que jamais mêlée à la vie quotidienne. La radio contribue beaucoup à cet état de choses. Malheureusement, il ne suffit pas de tourner et d'entendre beaucoup de sonorités successives pour entendre la musique. Ne demeure-t-elle pas pour la plupart et même parmi ceux qui l'aiment, un simple fond sonore inanalysable, mystérieux, et parfois suggestif, un fond atmosphérique comme l'humidité, la chaleur ou la clarté ? La musique, pourtant, n'est pas « son » mais art et création, ordre et vie. L'élève peut-il y trouver accès ?

C'est ici le problème des méthodes qui se pose, et je pense que les méthodes utilisées ailleurs peuvent trouver chez elle aussi leur application.

Le littéraire connaît l'étude des textes. N'est-il pas possible d'avoir avec la pensée musicale une prise de contact analogue ? Les éléments d'analyse sont nombreux et facilement repérables, même à ceux pour qui le solfège demeure lettre morte : thèmes, motifs principaux, refrains, instruments. Et pourquoi d'âge en âge, de classe en classe, n'irait-on pas jusqu'à saisir leur organisation nécessaire ? Comprendre une œuvre, c'est la pénétrer de l'intérieur, et non parler à son propos.

J'ai tenté sur une classe de sixième l'expérience suivante : les élèves avaient appris une chanson populaire à refrain, comme il en est tant. Je leur ai demandé simplement de constater l'alternance de deux éléments : un refrain qui ne change pas, un couplet qui change à chaque fois. Il ne leur a pas été difficile, à partir de cette analyse rudimentaire, de saisir dans de nombreuses œuvres où la parole ne leur apportait plus son aide, une structure analogue. L'œuvre d'un Rameau, d'un Couperin, pour ne pas parler de Mozart, recèle quantité de ces rondeaux. Sans doute est-ce là une structure très simple. Elle est suffisante pour faire sentir dans l'œuvre une volonté d'organisation, la variété dans l'unité nécessaire.

Une fugue de Bach, plus complexe, n'échappera pas pour autant à leur analyse : il est aisé de saisir un thème aux contours précis. Il est aisé — et amusant — de compter chacune de ses apparitions aux différentes voix qui l'utilisent.

L'attention sait où se porter, l'oreille doit faire un effort d'analyse parfois subtil, car le thème n'est pas toujours clamé à la voix supérieure. En outre, l'enfant acquiert une notion essentielle à la compréhension musicale. C'est que l'œuvre n'existe qu'à sa dernière note. Elle ne se présente pas comme un monument architectural, intégral dans l'espace, elle n'existe qu'au niveau de la mémoire, comme un déroulement dans le temps qui nécessite une attention soutenue.

Ce repérage des thèmes n'est pas le seul possible, et, pour ne pas alourdir démesurément ces quelques notes, je citerai simplement d'autres éléments d'analyse :

- Contrastes de mouvements : lent, vif ;
- Contrastes de rythmes : danse, marche, berceuse ;
- Contrastes d'intensités : piano, forte ;
- Contrastes de timbres : flûte, hautbois, trompette.

Plus tard, peut-être, pourra-t-on, à partir de ces différents éléments d'une analyse qui leur sera devenue facile en étant demeurée jeu et découverte, atteindre à leur perspective d'ensemble, à leurs fonctions réciproques et expressives, dans un tout cohérent : l'œuvre.

Peut-être pourra-t-on, par des rapprochements avec d'autres domaines artistiques : architecture, peinture ou décoration, leur faire saisir avec plus d'aisance une structure qui, sans faire appel à la mémoire, sera saisie globalement. L'esprit humain n'a pas de compartiments étroits, et je sais qu'entre un allegro de sonate où deux motifs principaux encadrent symétriquement un développement central jailli de leur propre substance et le porche de Notre-Dame de Paris, flanqué de ses deux tours, il n'est pas pour moi de différence spécifique.

#### F. SCHEISTRAETE,

Chargé d'enseignement de la musique  
au Lycée de Saint-Quentin.

Comme pour répondre au vœu de M. Scheistraete, l'U.N.E.S.C.O. organise l'été prochain à Bruxelles, une **Conférence Internationale** sur le rôle de LA MUSIQUE DANS L'EDUCATION GENERALE.

Cette Conférence réunira, du 29 juin au 3 juillet, de nombreuses personnalités du monde de l'enseignement musical ; les participants seront délégués par les Etats Membres de l'Unesco et par des organisations internationales ou recommandés par des Institutions nationales reconnues.

Les problèmes qui se poseront à la conférence intéressent, en effet, tous les peuples. Bien que l'on ne mette guère en doute l'importance du rôle que la musique pourrait et devrait jouer dans l'éducation, on ne lui accorde que rarement la place qu'elle mérite dans les programmes d'enseignement. Trop souvent, écoliers et étudiants sont amenés à la considérer comme un luxe. Partout cependant, les efforts se multiplient pour aider la jeunesse à aimer et comprendre un art d'une si grande valeur dans la formation du goût et de la personnalité. Les méthodes diffèrent selon les pays, les milieux, les systèmes scolaires. Nombre d'expériences et de réussites précieuses prouvent en tout cas que ces efforts aboutiront. Encore faut-il qu'entre les maîtres et les musiciens qui se dévouent, çà et là, à des tâches semblables, s'instituent l'entraide, la collaboration inter-

nationale indispensables pour coordonner leurs travaux et renforcer partout leur autorité.

La rencontre de Bruxelles doit permettre une étude détaillée de ces questions de méthodes, et en même temps organiser cette collaboration. Le programme de la Conférence prévoit l'examen des formes les plus importantes de l'éducation musicale dans les jardins d'enfants, à l'école primaire soit urbaine, soit rurale, à l'école secondaire, à l'université. Les participants étudieront, en outre, les méthodes de formation des maîtres, la valeur de la radio, de la télévision, du film et du disque pour l'éducation musicale, ainsi que les divers problèmes des rôles auxiliaires de la musique dans la communauté, en thérapie par exemple, et des rapports entre les institutions publiques et l'enseignement musical. Tous ces travaux seront confiés à des commissions groupant dans chaque cas les spécialistes compétents. Les questions générales feront l'objet de séances plénières ; ce sera le cas notamment de la présentation d'un plan pour la création d'une société internationale d'éducation musicale.

Il faut ajouter que la Conférence de Bruxelles ne se bornera pas à parler de musique : les démonstrations y seront nombreuses, et plusieurs concerts seront donnés tantôt par des groupements de visiteurs, tantôt par des chœurs ou par des orchestres belges. Le dernier jour, en particulier, se terminera par un concert de gala de l'orchestre national de Belgique, donné au profit du fonds international de la Musique. Le programme doit comporter des œuvres commandées à de jeunes compositeurs par le Conseil International de la Musique.

Il convient de signaler enfin qu'une autre conférence internationale sur l'éducation musicale sera organisée du 14 au 23 juillet, à Bad Aussee et à Salzburg, par le gouvernement autrichien, sous le patronage de l'Unesco et avec la collaboration du Conseil International. Cette réunion aura pour objet l'étude des problèmes de l'enseignement des musiciens professionnels. Elle sera, par conséquent, un complément de la Conférence de Bruxelles.

## DESSINS D'ENFANTS ANGLAIS ET FRANÇAIS

---

*Les deux villes de Lewes et de Blois étant, comme nos lecteurs le savent bien, unies par six années d'amitié et d'échanges intellectuels, il a paru intéressant à nos collègues, de part et d'autre de la Manche, d'instituer, sur l'initiative de M. R. PIOLÉ, une comparaison entre le développement et les formes du goût des élèves anglais et français du même âge. M. GILLAM à Lewes, M. DIMANCHE à Blois, ont donc choisi des classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> pour mener une enquête sur leurs lectures, d'une part (nous en donnerons les conclusions dans un prochain numéro), et, d'autre part, sur leurs tendances artistiques. Voici le compte rendu de M. DIMANCHE sur la très instructive confrontation des dessins :*

Un dessin d'imagination portant sur un sujet très général : « Le cirque, la fête foraine », a été proposé aux élèves du Lycée de Blois et à ceux de la Grammar school de Lewes, pendant le mois de février 1952. Ce dessin a été exécuté en classe et sans directives de la part du professeur, avec liberté complète d'expression.

Les classe de 5<sup>e</sup> Nouvelle du Lycée de Blois et de 4<sup>e</sup> B de Lewes (âge moyen : 13 ans 1 mois) ont fourni une première série de dessins.

Une deuxième série a été exécutée par les classe de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> de Bois, et de 4<sup>e</sup> Junior de Lewes (âge moyen : 14 ans 3 mois).

Dans la première série, les œuvres des jeunes Anglais et des jeunes Français sont remarquablement différenciées et peuvent presque s'opposer. Nous retrouvons les mêmes différences dans la série des « plus de 14 ans », à peine nuancées par une plus grande habileté dans les moyens d'expression.

Les dessins anglais sont des reportages, des retranscriptions fidèles, littérales d'un spectacle véritablement vu :

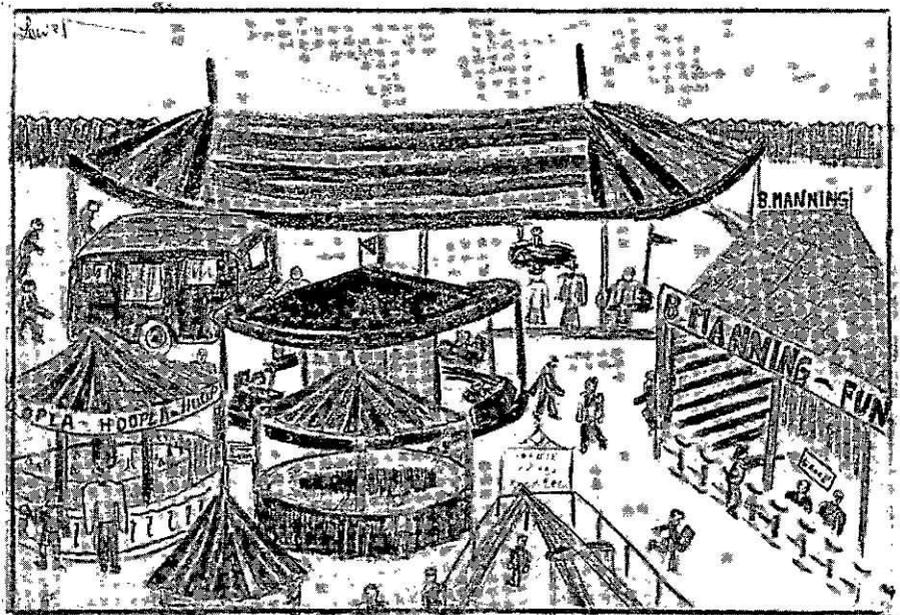
(désordre très vraisemblable du champ de foire, caractérisation des nombreux manèges tous différents et surtout abondance des inscriptions, posées en hauteur, en largeur, dans un but uniquement explicatif ; description fidèle d'un numéro de cirque bien déterminé, position exacte des pieds, du corps de l'acrobate, détails précis des agrès). La mise en page elle-même donne cette impression d'instantané photographique avec ses motifs coupés, ses personnages qui sortent du champ et ses points de vue toujours originaux.

Chaque dessin anglais est une sorte d'inventaire précis, mais un peu sec. En effet, peut-on parler de couleur, d'atmosphère, de sensibilité ? L'auteur du dessin expose un « fait » et s'arrête là, mais il l'expose d'une façon extrêmement spontanée.

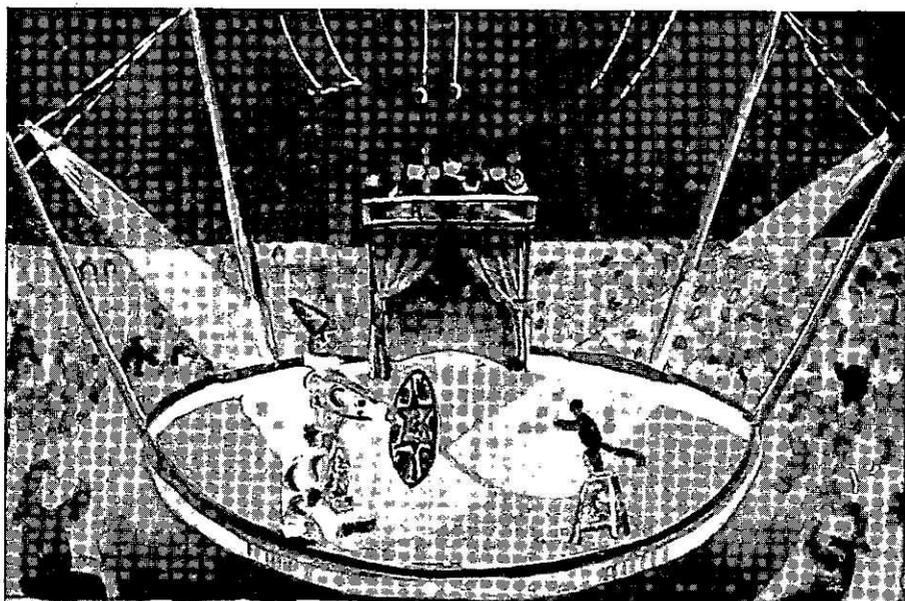
Bien au contraire, les jeunes Français ont créé des cirques et des champs de foire un peu irréels. D'abord embarrassés, ils ont réclamé une idée, un schéma, ils ont demandé comment on pouvait dessiner la barrière de la piste, comment imiter la lumière d'un projecteur, etc., reconstruisant et perdant déjà contact avec la scène qu'ils avaient pu voir. Cette tendance a été observée chez tous les élèves.

Aussitôt, tout naturellement en 5°, et volontairement en 3°, ils ont créé un dessin « à effet ». Pour cela, ils ont centré leur composition, dégradé les lumières, cherché des accords de nuances, et repris plusieurs fois la même surface pour en hausser ou baisser le ton. La description de la scène principale, avec personnages, leur a permis de reprendre un peu contact avec le déjà vu — mais aucun n'a décrit un numéro précis, isolé et dans certains dessins les personnages, même principaux, ne sont manifestement que des taches de couleur.

Les jeunes élèves français semblent avoir négligé le côté anecdotique et documentaire du sujet pour transcrire l'image d'un cirque — type assez banal — mais ils ont ensuite individualisé cette image par la recherche volontaire et l'emploi de moyens techniques tels que la composition, la couleur, le jeu de lumières.



Un dessin d'enfant anglais...



...et un français.



**Le Goetheanum, l'Université de science spirituelle fondée par Rudolf Steiner, à Dornach (Suisse).**

## Die freien Waldorfschulen

**C**E n'est pas par hasard qu'un article sur les Waldorfschulen figure dans un numéro consacré à l'enseignement par les disciples artistiques, car peu de méthodes y font un aussi large et intelligent appel que la méthode exposée par le « Plan Scolaire » de Rudolf Steiner.

Voici longtemps déjà que l'attention était sollicitée par les plus flatteuses rumeurs concernant ces écoles indépendantes et un peu mystérieuses. Dans l'Allemagne de l'après-guerre, elles avaient trouvé un terrain tout prêt à les accueillir, après le silence des années du national-socialisme. Mais c'est depuis peu que nous avons eu la bonne fortune de recevoir de plus amples renseignements, grâce à M<sup>me</sup> Henriette BIDEAU, professeur de français à Baden-Baden ; à M<sup>me</sup> RIHOUE-COROZE, inlassable propagandiste, et à M<sup>me</sup> GERBERT, l'éminent professeur qui a fondé et dirige la Waldorfschule de Tübingen, et qui est venue récemment nous rendre visite à Sèvres.

Nous voudrions tout d'abord présenter à nos lecteurs le mouvement éducatif Steiner dans son ensemble, nous réservant d'ailleurs d'y revenir par la suite, en raison de son intérêt intrinsèque, et aussi des très évidentes parentés qu'il offre avec la tentative des « Classes Nouvelles ». Cédons, par conséquent, la parole à M<sup>me</sup> BIDEAU, qui nous a envoyé un bref compte rendu du voyage d'information organisé l'an dernier en Suisse, pour faire connaître au public français l'œuvre steinerienne.

« A quelques kilomètres de la ville de Bâle, en direction de Delémont, au pied des derniers contreforts du Jura, une construction aux formes inhabituelles attire les regards du voyageur. Ce monument éclatant de blancheur sur la colline de Dornach, la colline sanglante où au xv<sup>e</sup> siècle les Suisses défendirent leur liberté, c'est le *Gaethanum*, centre de l'Université de Science spirituelle fondée par le penseur autrichien

Rudolf Steiner (1). Il est le siège d'activités multiples, un centre de créations artistiques et des recherches scientifiques les plus diverses. Il abrite un théâtre, des laboratoires de médecine et de chimie, des ateliers de bijouterie, de peinture et de sculpture, une maison d'éditions, des écoles d'art dramatique et d'eurythmie, nouvel art du mouvement créé par Rudolf Steiner. Il est le siège, tout au long de l'année, de Journées et de Congrès qui réunissent, venus de tous les pays d'Europe et parfois de plus loin, philosophes, cultivateurs, mathématiciens, pédagogues, médecins, architectes, etc. En juillet et août derniers, la scène du Goethéanum, une des plus vastes du monde, présentait à un public venu de tous les horizons d'Europe le spectacle unique d'une *représentation intégrale* du « Faust » de Goethe.

Les représentations n'ayant lieu que dans l'après-midi ou la soirée, les matinées des participants au voyage étaient consacrées à des exposés sur la pédagogie steinerienne, et à des entretiens libres. Les représentations terminées — elles occupèrent six journées —, une après-midi fut passée au « Sonnenhof » d'Arlesheim, le premier en date des Instituts pour enfants anormaux qui travaillent selon les données de Rudolf Steiner.

Le lendemain, les congressistes visitaient l'École Rudolf-Steiner de Bâle, deux jours après, celle de Zurich. Fondées l'une et l'autre après la première guerre mondiale, elles mettent en pratique une pédagogie encore mal connue en France, mais qui a depuis longtemps dépassé le stade de l'expérience. En avril 1952, il existait dans le monde 65 écoles, toutes privées et mixtes, qui portent généralement le nom de leur père spirituel. Elles sont réparties dans tous les pays du monde, le plus grand nombre (26) en Allemagne, les autres en Angleterre, en Hollande, Suisse, Italie, Pays scandinaves, Etats-Unis et jusqu'en Nouvelle-Zélande. Il en existe une à Strasbourg. L'essor du mouvement paralysé par le national-socialisme (les écoles allemandes furent fermées dès 1938) a repris dès la fin de la guerre. Dans le canton de Berne, où des lois scolaires extrêmement libérales favorisent le travail pédagogique, 105 instituteurs de village (près du cinquième de tout le canton) appliquent également les méthodes dues à Rudolf Steiner. Dans la plupart des pays, ce qui s'oppose à l'ouverture de ces écoles, ce n'est ni l'attitude des parents, fort attirés, ni l'opposition des autorités, le

---

(1) Né à Kraljevicz (Hongrie) en 1861, mort en Suisse en 1925.

plus souvent très favorables, mais le manque de personnel enseignant qualifié.

La pédagogie steinerienne baigne tout entière dans cette atmosphère de bienveillance qui est celle des Classes nouvelles. Elle se rattache par là à la grande idée que Jean-Jacques Rousseau, génie par le cœur plus encore peut-être que par l'esprit, avait proclamée le premier, à savoir que l'homme naît bon, et que seule la société le corrompt.

Mais ce qui donne à cette pédagogie son caractère unique, c'est que, dès les premières réalisations, elle fut en possession d'assises théoriques solides, sous la forme d'une doctrine cohérente et complète, d'une nouvelle conception de l'homme et de l'enfant. Dans les ouvrages et les conférences consacrés par Rudolf Steiner à ces questions (1), on trouve sur l'être physiologique et psychologique de l'homme des exposés d'une amplitude à la fois et d'une précision qui peuvent paraître contradictoires. Qu'il s'agisse des différentes périodes de l'enfance, de la nature des tempéraments, des effets à longue échéance de telle ou telle mesure éducative, de telle réaction du maître, des conséquences de tel ou tel enseignement, tout s'enchaîne et tout peut être aujourd'hui expérimenté par quiconque veut bien ne pas se contenter d'une fugitive incursion ou simplement d'un lointain survol de ce vaste domaine. Ce qui fait pour l'éducateur tout le prix de cette nouvelle conception de l'enfant, c'est qu'elle met parfaitement à nu les articulations du physiologique et du psychique, qu'elle comporte un tableau d'ensemble de leur interaction, sans lequel le maître reste voué aux tâtonnements et aux expériences.

Il ne faudrait pas croire trouver ce tableau sous une forme systématique dans l'œuvre de Rudolf Steiner. Ses ouvrages, ses conférences répondaient à d'autres exigences que celles d'un fichier. Il n'est pas possible de résumer sans les déformer des vues aussi riches et aussi vastes. Nous nous contenterons ici d'indiquer quelques-unes des mesures du Plan scolaire des Ecoles Rudolf-Steiner, en soulignant encore une fois qu'aucune n'est arbitraire, que toutes sans exception découlent des conceptions de base.

Parmi celles qui semblent les plus audacieuses, citons *la suppression complète des notes et des places*, et le « *maître unique* » qui suit sa classe pendant huit ans,

---

(1) Pour les publications en langue française, s'adresser à « L'Art de l'Éducation », 90, rue d'Assas, Paris (VI<sup>e</sup>).

du début de la scolarité à 14 ou 15 ans ; l'objection qui vient ici aussitôt à l'esprit — celle des conséquences néfastes dues à l'éventuelle médiocrité du maître —, très juste en théorie, ne tient pas dans la pratique. La pédagogie steinerienne est pratiquée par des maîtres convaincus et dévoués, ou elle ne l'est pas du tout. Les éducateurs des Classes nouvelles, qui ne ménagent ni leur temps, ni leur intérêt, savent très bien qu'un maître qui n'aime pas son travail ne peut pas vraiment faire œuvre utile.

Le Plan scolaire steinerien comporte un *enseignement par périodes*. Les matières essentielles : langue maternelle, mathématiques, histoire, géographie, sciences naturelles, sont enseignées chaque jour pendant les deux premières heures de la matinée sans interruption, et ce, pendant deux ou trois semaines consécutives pour chaque matière.

Les *langues vivantes* sont enseignées dès la première année scolaire, sans livre pendant les premières classes, et toujours par la méthode directe. Les résultats sont convaincants : au mois de juillet dernier, une classe de l'Ecole de Reutlingen (Wurtemberg) a joué « Esther » *intégralement*. Molière et Shakespeare sont les auteurs familiers des grandes classes.

Enfin, les disciplines artistiques et techniques de toutes sortes : peinture, plastique, théâtre, travaux manuels, eurythmie, sténographie, technologie, jardinage, reliure, secourisme, arpentage, etc., complètent ce tableau exceptionnel. L'art joue dans cette pédagogie un rôle de premier plan. Il est conçu, non pas seulement comme un moyen d'expression, mais comme une activité répondant à un besoin profond de l'être humain et surtout de l'enfant. C'est par l'art que s'accomplit sa nature profondément active, que s'enrichit en lui la source d'où naîtra plus tard l'harmonieux équilibre qui doit régner entre les exigences du corps et les énergies morales. »

\*  
\*\*

Voici maintenant plus précisément, d'après le « Plan Scolaire » des Ecoles Steiner, le programme, la progression et le rôle des études artistiques :

« Le professeur étudie l'évolution des arts plastiques de l'Antiquité jusqu'à Rembrandt environ, dans des exposés aux lignes simples, et en s'appuyant sur quelques grandes œuvres d'artistes des pays du Nord et du

*Sud. C'est par des exemples, choisis parmi les meilleurs, que les élèves acquièrent concrètement l'idée du « beau », de la beauté artistique, de l'art enfin, cet ensemble des formes mouvantes et de métamorphoses de la beauté : beauté grecque, beauté médiévale, beauté de la Renaissance, etc. L'étude de la peinture, de Giotto à Rembrandt, permet par exemple aux adolescents de saisir objectivement les différentes expressions des problèmes humains dont leur âme est agitée. »*

*En troisième, « le cours d'esthétique a pour objet la poésie et ses éléments. Le Verbe, source d'art, est étudié dans son propre domaine. Une étude comparée de la prose et de la poésie permet de montrer comment le poète, grâce aux possibilités que lui ouvre le langage poétique, peut lui aussi, mais tout autrement que le prosateur, exprimer le combat intérieur que toute époque a livré pour préparer l'avenir.*

*« Mais l'adolescent doit surtout avoir un contact vivant avec la langue, il doit donc parler ; depuis longtemps déjà, grâce à l'eurythmie, les forces secrètes qui créent et animent tout langage lui étaient inconsciemment familières. Il pratique maintenant des exercices spéciaux, indiqués par Rudolf Steiner lui-même, et dont certains ont déjà été employés dans les petites classes. Ainsi peut naître en lui — par un chemin autre que celui de l'explication théorique — un sens du langage poétique. Cet enseignement s'efforce d'élever à nouveau le langage du rang d'instrument, d'agent, de moyen d'expression des idées et des images, à celui d'entité douée d'une vie personnelle. En même temps que l'eurythmie lui en donne l'expérience concrète, l'élève acquiert les éléments théoriques de la métrique. Le contraste entre l'art nordique et celui des pays du Sud se manifeste dans les différents styles, récitatif d'une part (hexamètre, épopée) et déclamatoire d'autre part (vers allitéré, lyrisme), que les élèves apprennent à connaître par la récitation. Enfin, les affinités de style entre Homère et Raphaël par exemple, entre l'Edda et Dürer ou Grünewald et Rembrandt, sont commentées. C'est ainsi que commence à se former, par l'étude pratique, le sens du style. En même temps sont esquissées deux formes de vie, deux attitudes intérieures fondamentales et contrastées, l'une apollinienne, l'autre dionysiaque. »*

*En seconde, cette étude est poursuivie et complétée. « La nature apollinienne et la nature dionysiaque s'harmonisent en l'homme chrétien idéal. Ce contraste se*

manifeste physiquement dans les deux types d'homme dits l'un « visuel » et l'autre « auditif ». Au contraste des peuples nordiques avec les peuples méridionaux, qui apparaît ici sous une forme nouvelle, vient s'ajouter une nouvelle polarité intérieure, celle de l'Orient et de l'Occident. On peut montrer aux élèves comment ces deux courants polaires viennent confluer et s'harmoniser dans la personne de Goethe. Comment l'impulsion qu'il apportait, aboutissant à la fois à l'œuvre d'art et à la connaissance exacte de la nature, fut méconnue et rejetée, et comment le XIX<sup>e</sup> siècle la vit réapparaître, mais fragmentée, éparpillée et cloisonnée, sous la double forme du romantisme et du matérialisme. De nombreux exemples empruntés à l'histoire de l'art viennent éclairer et appuyer cette idée fondamentale, et le professeur peut alors décrire brièvement l'évolution suivie par l'art à partir du symbolisme, en passant par le classicisme pour arriver au romantisme. »

« Cette base étant posée, le professeur peut montrer comment l'art musical a lui aussi évolué, comment il devient peu à peu le porteur d'une nouvelle impulsion spirituelle et artistique. Il peut montrer par des exemples comment la musique tend à trouver son parachèvement dans la parole, et comment la parole recherche le soutien de la musique. Comment, par exemple, Richard Wagner a tenté à nouveau de créer en une œuvre « globale » une figure de héros qui, sous des formes successives, représente un idéal humain. A cette occasion, le professeur étudie la métamorphose ultime de la figure de Perceval, telle qu'elle a été conçue par un artiste du XIX<sup>e</sup> siècle. »

Enfin, en première, l'esthétique « a pour tâche d'éveiller le sens de la beauté et du style architecturaux des grandes civilisations. Il peut le faire en exposant de façon toujours vivante les trois phases essentielles suivies par les arts dans leur évolution : symbolisme, classicisme et romantisme, phases dont on retrouve la trace dans tous les domaines. L'étude de l'architecture doit être poursuivie jusqu'à l'époque moderne, de manière à montrer comment les différents styles se sont succédés, et comment l'invention du béton ouvre de nouvelles possibilités d'art architectural. »

« Il convient alors, pour clore cette étude, de rassembler les connaissances acquises pour montrer aux élèves la place essentielle des arts dans le monde, et les lois qui président aux différentes activités artistiques. Elles

apparaissent alors — chacune avec ses traits particuliers — comme étant partie intégrante de la vie de l'univers. Les élèves doivent sentir que ni l'être humain pris isolément, ni la collectivité humaine, ne peuvent vivre sainement si ces activités artistiques, créatrices, ne peuvent s'épanouir suivant les lois qui leur sont propres. C'est ainsi qu'est reprise, sous une forme adaptée à notre temps, l'idée exposée par Schiller dans « L'éducation esthétique de l'homme », et qu'apparaît le rôle majeur qui revient à cette éducation esthétique, qui crée seule l'harmonie entre toutes les autres activités humaines. A la fin de sa scolarité, ayant ainsi acquis les éléments d'une esthétique adaptée à la réalité, ayant entrevu les tendances véritables qui président à l'évolution des arts, l'élève voit s'aiguïser en son esprit un intérêt nouveau pour tous ces problèmes. »

\*  
\*\*

Ajoutons pour terminer que le Musée Pédagogique a accueilli au mois d'octobre dernier, une Exposition de travaux d'élèves des écoles Rudolf Steiner, organisée par M<sup>me</sup> F. TRIVES, qui a vivement intéressé le public ; et, d'autre part, qu'un nouveau voyage d'information, en Angleterre cette fois, aura lieu pendant les vacances de Pâques 1953.

Marcel HIGNETTE.

## L'APPORT DE CHARLIE CHAPLIN DANS L'HISTOIRE DU CINÉMA

---

**I**l y a un peu plus d'un demi-siècle, dans un obscur faubourg de Londres, naissait Charlie Chaplin. Cet homme devait apporter au cinéma une contribution irremplaçable.

\*

\*\*

Ses humbles origines éclairent tout un côté de son œuvre. Ch. Chaplin n'a jamais oublié les années de sa jeunesse passée dans les quartiers populeux des grandes cités, où il connut la gêne et la misère. Toute son œuvre, depuis les tentatives du début jusqu'aux « Temps Modernes », est imprégnée d'un sentiment de profonde sympathie envers la vie des pauvres, dont il a connu les déboires, les luttes et les humiliations.

Il est un autre aspect de la biographie de Chaplin qui explique son œuvre : son origine israélite. De la race juive, il a la vivacité, et une sorte de génie de la souplesse, qui lui permettent de se tirer sans trop de difficultés des plus mauvais pas. Par ailleurs, sur le plan spirituel, Chaplin manifeste un autre trait de sa race : le messianisme. Il y a chez lui une espérance confuse d'on ne sait quel avènement du bonheur et de la justice au milieu des hommes. Lorsqu'on écoute les allocutions de Chaplin au terme du « Dictateur » et de « Monsieur Verdoux », on perçoit nettement cette nostalgie, et cette revendication de la Terre Promise.

Il ne saurait être question d'étudier ici en détail l'œuvre de Ch. Chaplin. On se contentera d'en marquer les étapes essentielles. Après la période des débuts et des premières recherches, on arrive à la phase essentielle de la création de Chaplin : le moment où il campe le type inoubliable de l'aventurier malchanceux, ou, comme il l'a dit lui-même, celui du « Vagabond poétique ». C'est le moment des chefs-

d'œuvre. Quelques-uns de ses films les plus célèbres datent de cette époque : « Le Vagabond » (1917), « Charlot Soldat » (1918), « La Ruée vers l'Or » (1925), « Le Cirque » (1926), etc. Puis, à partir des « Temps Modernes » (1936), nous entrons dans la dernière phase de l'œuvre. L'apparition du cinéma parlant porte un coup terrible au grand artiste qui tente de s'adapter, de se renouveler. Il pose alors dans ses films les grands problèmes politiques et sociaux de notre temps : celui du machinisme dans « Les Temps Modernes », celui de la dictature et de la guerre dans « Le Dictateur », celui de la révolte individualiste dans « Monsieur Verdoux ». Mais beaucoup estiment que le grand Charlie Chaplin ne se retrouve que par éclairs dans ces œuvres trop sérieuses, où l'art est desservi par des intentions moralisantes.

\*  
\*\*

Quoi qu'il en soit, l'œuvre qu'il a créée garde, dans son ensemble, une importance capitale : le rôle de Ch. Chaplin dans l'histoire du cinéma ne peut guère être comparé qu'à celui de Molière dans l'histoire du théâtre français.

Au théâtre, Molière apportait sa technique propre, celle de la farce.

Au cinéma, art de mouvement, Ch. Chaplin apporte la technique qui lui convient le mieux : la pantomime. On sait toute la virtuosité de Chaplin dans ce domaine. Il y a chez lui une stylisation du geste qui fait de sa mimique une danse aérienne, irréaliste. Cette danse est exécutée dans toutes les circonstances, les plus bizarres ou les plus douloureuses, avec une aisance désinvolte qui délivre de l'angoisse à la fois l'auteur et le spectateur. Ce mime supérieur nous entraîne dans son univers, celui de la légèreté, de la gratuité. N'est-ce pas ce que nous éprouvons lorsque nous voyons Charlot, chaussé de ses patins à roulettes, tout à coup poursuivi par la police ? La fuite éperdue devant les agents devient une valse patinée, exquise d'élégance et de grâce.

La pantomime de Chaplin ne crée pas seulement cette ambiance d'humour. Elle suggère l'émotion. On se rappelle cet épisode de « Charlot vagabond » où l'on voit le héros s'approcher de la petite bohémienne en pleurs et jouer pour la consoler un air de violon. L'exaltation frénétique qu'il

met dans son jeu n'est pas seulement burlesque, elle est émouvante par tout ce qu'elle exprime de compassion et de tendresse soudaine.

Avec le mime, Ch. Chaplin apporte au cinéma une observation satirique inégalée. Contrairement à ce qu'on peut observer chez ses imitateurs comme Harold Lloyd, le « gag » chez lui n'est jamais pur, jamais gratuit. Son mécanisme traduit toujours un réflexe humain devant une situation concrète, une réalité quotidienne. Ainsi, comme il l'a dit lui-même, les thèmes de « Charlot pompier » sont nés de l'observation, d'une vision qu'il avait eue un jour d'un poste de pompiers réveillés brusquement par le signal d'alarme. La remarque vaut pour tous les films de Chaplin.

\*  
\*\*

Mais l'apport de Ch. Chaplin, s'il n'était que cela, ne serait que celui d'un acteur supérieurement doué. Au vrai, Chaplin apporte au Septième Art un thème éternel de la littérature universelle, le thème de l'inadapté.

N'est-il pas affligé d'une fébrilité et d'une distraction qui le condamnent aux échecs les plus désopilants ? Cette inadaptation à la vie pratique se retrouve dans la vie sociale, où il joue le rôle perpétuel de l'hurluberlu. Ainsi, dans « Jour de Paie », le voit-on arriver en retard au chantier où il travaille, et il essaie de désarmer son brutal chef de chantier en lui offrant une fleur : attention touchante et grotesque... Enfin, timide et maladroit, Charlot est inadapté à la vie sentimentale, et ses innombrables échecs suscitent, par le même mécanisme, notre hilarité et notre compassion.

On voit dès lors toutes les résonances, sur le plan éthique, de ce mythe du désadapté. Le type créé par Chaplin se définit par deux sentiments, la Révolte et la Pitié.

Chaplin symbolise d'abord le Révolté : c'est le faible qui se dresse contre le fort, David contre Goliath. La petite taille du héros ne fait que mieux ressortir l'outrecuidance de ses prétentions, dans cette bataille qu'il engage contre son partenaire préféré, le géant Eric Campbell. Pourquoi retrouvons-nous avec tant de joie l'éternelle insurrection du minuscule petit homme contre le gros méchant homme ? La raison de notre sympathie serait peut-être que Charlot, finalement vic-

torieux au terme de la bataille, nous venge de tous les coups de pied que nous n'avons pu donner dans le derrière du prochain...

Révolté contre la force brutale, le petit homme est en même temps plein de pitié et de tendresse pour la faiblesse, l'innocence. Il est le protecteur-né des jeunes filles malheureuses, des enfants abandonnés (« Le Kid »), des miséreux. Il y a là, dans la création chaplinesque, une constante plus remarquable encore que celle de la révolte, et qui donne à cette œuvre une chaleur humaine et une grandeur simple, qui sont inégalées dans l'histoire du cinéma.

L'œuvre de Charlie Chaplin n'en est pas moins soumise à certaines limites, inhérentes à toute création d'art. Quelles sont ces limites ?

Il semble qu'on puisse les définir en deux mots : le cinéma muet. L'art de Ch. Chaplin est enfermé dans la pantomime où il excelle, et le cinéma parlant, qui brise cette zone de silence où il évoluait, brise son plus sûr secret. Car il y avait dans la pantomime de Chaplin une sorte de discrétion, de pudeur, qui nous cachait la vie intérieure de cette marionnette, et par là même suscitait notre attention la plus profonde, qui s'essayait à la deviner. La marionnette s'agitait, tombait, retombait, repartait dans sa course vertigineuse, dans sa chorégraphie aérienne, où les chutes mêmes étaient attendues, et voilà que notre cœur, tout à coup, était pris. Sans qu'un seul mot fût prononcé, parce que le bruit de la parole humaine ne venait point souiller ce rite mystérieux, nous nous trouvions entraînés dans un rythme qui recomposait devant nous sobrement, avec une gravité légère, toute l'aventure humaine.

Voilà pourquoi sans doute la production de Ch. Chaplin a faibli avec l'apparition du cinéma parlant, qui lui imposait une technique étrangère à son expression personnelle. Voilà pourquoi aussi l'œuvre de Chaplin est demeurée sans influence sensible sur le cinéma contemporain.

\*  
\*\*

Il reste qu'avec les moyens du cinéma muet, et disposant seulement de la pantomime, Ch. Chaplin a réussi à créer dans le Septième Art le mythe de l'inadapté, de ce « vaga-

bond poétique » auquel son nom est lié, et qui dépasse notre temps. Il y a quelques siècles déjà, un écrivain de génie avait donné un corps et une âme à ce vagabond poétique. Son drame était, comme celui de Chaplin, la contradiction entre les aspirations idéalistes et les déceptions cruelles que lui infligeait la réalité quotidienne. On trouvait dans ce personnage, comme dans Ch. Chaplin, le mélange de l'élément comique et poétique. Enfin le lecteur de Cervantès riait du héros tout en lui gardant son estime, exactement comme nous rions de Charlie Chaplin. Pourquoi cet attachement à ses personnages, cette émotion qui monte en nous en même temps que le rire ? N'est-ce point que nous nous retrouvons en eux, avec nos pauvres aspirations déçues ? Voilà peut-être le plus grand secret de Charlie Chaplin : il a créé le Don Quichotte moderne.

André SÉAILLES.

# ACTIVITÉ DU CENTRE

---

## VISITEURS

---

### ALLEMAGNE

Un groupe de 13 professeurs rend visite au Centre sous les auspices des Echanges Internationaux.

M<sup>lle</sup> MIESEL, assistante d'allemand au Lycée de Reims.

M<sup>lle</sup> RETCHARDT, assistante d'allemand à Camille-Sée.

M<sup>me</sup> Hildegard GERBERT, directrice de la Tübingen Freie Waldorfschule, apporte des renseignements passionnants sur le plan scolaire des Freien Waldorfschulen en Allemagne et en France et se documente sur les méthodes françaises.

M<sup>me</sup> Maria MEDER, professeur au Lycée de jeune filles de Mannheim.

### ANGLETERRE

M. HOWARD, professeur d'histoire.

M. John SLOME, médecin-chirurgien à Londres.

### ARGENTINE

M<sup>lle</sup> LARDIZABAL, professeur à l'Ecole Normale de Rosario.

M. RAUFET, inspecteur de l'Enseignement du second degré à Buenos Ayres.

### AUSTRALIE

M. Alec S. CRAIG, professeur d'Enseignement technique.

### BELGIQUE

Père Bernard MAITRE vient chercher des documents pour une série de conférences Guillaume Budé.

M. LOBET, journaliste au *Soir*.

M<sup>lle</sup> DELORD et M<sup>me</sup> LEMPEREUR, professeurs à l'Ecole professionnelle de jeunes filles de Liège, assistent à la Journée d'Enseignement ménager du 6 mars, ainsi que M<sup>mes</sup> KOLSTE-REMACH et BARTZ-BURY.

M<sup>mes</sup> J. DARMONT et J. LONGDOT, professeurs d'école normale professionnelle à Liège.

### BRESIL

M<sup>lle</sup> Marquês PINHEIRO, expert en éducation à l'Institut National d'Etudes Pédagogiques de Rio de Janeiro, vient très fréquemment au Centre et s'intéresse vivement à toutes les formes d'enseigne-

ment, notamment à la formation des enfants retardés et anormaux.

M<sup>me</sup> SALET, professeur au Lycée Français de Rio, fait un stage très suivi dans les classes du premier cycle.

M. FERREIRA PAES, professeur de droit à l'Université de Rio ; M<sup>me</sup> HOLMER PAES, professeur à l'Université de Porto-Alegre, s'intéressent à l'évolution de l'enseignement en France.

M. ESPANA, directeur des Alliances françaises au Brésil.

M. LUIZ MATOS, professeur de pédagogie à la Faculté de Philosophie de Rio de Janeiro.

M. J. PEREIRA, professeur.

M<sup>me</sup> C. FREITAS de MAGALHAENS FRAENKEL, professeur.

#### CANADA

M. BILODEAU, directeur de la Recherche au Département de l'Instruction publique, chargé d'enquête par l'U.N.E.S.C.O.

M. LABBÉ, professeur à Rimonski, prépare une thèse sur les rapports de l'art dramatique et de la pédagogie, et se documente auprès de M<sup>lle</sup> Dienesch.

M<sup>lle</sup> Anne LOUTIT, professeur à Winnipeg.

M<sup>lle</sup> REID, professeur à Norwood (Manitoba).

#### CHILI

M. FERRANDO, professeur au Lycée de Chillan.

M<sup>me</sup> Marina SILVA de SCHNAKE, directrice du Lycée n° 1 de Jeunes Filles de Santiago, correspondante des « Amis de Sèvres » au Chili, vient se mettre au fait des résultats de la réforme dont elle avait vu les débuts dans une première visite en 1947.

M. George TELLEZ MENESES, professeur à Santiago.

M<sup>me</sup> FERREIRA, secrétaire générale de l'Institut français de Santiago, expose les tâches et les difficultés de l'Institut.

M<sup>me</sup> NEGRAO.

#### GRECE

M. HIOPOULOS, professeur à Athènes, venu passer une année en France, visite assidûment les classes du Lycée.

M<sup>lle</sup> PAPACOSTOVLA, professeur d'école secondaire, étudiante à Genève.

M. PAPASSAVAS, professeur au Lycée de Salonique, fait un stage en France comme boursier du Gouvernement français.

#### ITALIE

M<sup>me</sup> EGIDI-BOVIO, professeur à l'Université pour étrangers de Pérouse.

#### LIBAN

M. ALAMEDDINE, secrétaire général de l'Université libanaise, venu en mission d'information en vue de fonder un Centre pédagogique à Beyrouth.

M. ANTOUN, instituteur à Beyrouth, chargé d'étudier les questions d'orientation professionnelle.

M. NASSER, attaché au Centre Supérieur de Pédagogie de Beyrouth, s'occupe de documentation, de matériel scolaire et de l'élaboration d'une revue pédagogique.

M. SALEM doit étudier les questions de révision des manuels scolaires et les méthodes d'enseignement.

Tous quatre sont chargés de mission d'information par l'U.N.E.S.C.O.

M. A. MAKKI prépare une thèse de doctorat ès lettres et s'informe par de fréquentes visites, sur l'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire et au lycée.

#### HAITI

M. Marcel DESROCHES, secrétaire général de la Commission nationale à l'U.N.E.S.C.O., s'intéresse à l'organisation post-scolaire.

#### IRAN

M. MACHAYEKHI, inspecteur de l'Enseignement des premier et second degrés, vient reprendre contact avec le Centre.

#### MEXIQUE

M. Enrique PERALTA, directeur de l'Ecole Nationale Préparatoire de Mexico.

#### NORVEGE

M. YTREHUS, professeur de mathématiques à l'Ecole Militaire de l'Air, à Oslo.

M<sup>me</sup> YTREHUS, professeur de français.

#### NOUVELLE-ZELANDE

M. FIELDHOUSE, professeur à la Victoria University College de Wellington, se documente sur les classes nouvelles et le travail du Centre.

#### PAKISTAN

M<sup>me</sup> Z. RAB, inspectrice des écoles à Dacca (East Pakistan), est frappée par la liberté laissée aux enfants et la préoccupation de développer chacun selon sa voie.

#### PAYS-BAS

M. LANDGRAAF, professeur au Baarns Lyceum, se documente pour la rédaction d'un livre d'enseignement du français.

#### SUEDE

M<sup>me</sup> BOSTROM, étudiante en langues vivantes.

M<sup>me</sup> Britta LUNDGREN, institutrice missionnaire.

M<sup>me</sup> JOHNSON, future institutrice missionnaire.

#### SUISSE

M. EBERHARD, professeur à Lausanne, introduit au Centre, qu'il connaît bien, un groupe de professeurs suisses.

M. Jean-Jacques MONOD, professeur au Collège classique cantonal de Lausanne et journaliste.

#### TURQUIE

M. Sami ONGOR, professeur de géographie à l'Institut Pédagogique Tazi d'Ankara.

M. ISTANBULLU, professeur de français au Lycée d'Antioche.

#### THAILAND

M<sup>me</sup> Dasavai KHONGKAKUL, professeur à Bangkok.

#### UNION FRANÇAISE

Père DEFLESSELLES, directeur de l'Enseignement privé pour l'Est Volta, s'intéresse aux méthodes modernes dans l'Enseignement primaire et le premier cycle, et à leurs possibilités d'adaptation aux conditions très spéciales où il se trouve.

#### UNION SUD-AFRICAINE

M. VAN ZYL, directeur d'école primaire, vient se documenter sur les statistiques scolaires.

#### URUGUAY

M<sup>me</sup> BAUZA, professeur à Montevideo.

M. PINON de BONCHACOURT et M<sup>me</sup> la Doctoresse, ophtalmologue, se documentent sur les méthodes d'enseignement des Sciences Naturelles.

M<sup>lle</sup> VIOLA-OREGGIONI, institutrice, étudie les problèmes posés par le passage du premier au second degré.

M. de LARROBLA, professeur de pédagogie, membre du Conseil national de l'Enseignement primaire et normal, est spécialiste de l'Enseignement par les œuvres d'art. Il assiste à tous les stades et fait avec M<sup>lle</sup> Noyer et M<sup>lle</sup> Dienesh un fécond travail de collaboration.

M<sup>me</sup> de LARROBLA, professeur de l'Enseignement secondaire dans les Ecoles Normales à Montevideo, spécialiste d'espagnol, étudie la place du français dans notre enseignement.

M. Luis-Alberto SOLARI, professeur de dessin au Lycée de Fray-Bentos.

M<sup>me</sup> MAZZELLA de BEVILAQUA, directrice d'Ecole Normale.

M<sup>lle</sup> Del BO, professeur à Montevideo.

M. Rodriguez VARELA, professeur à Montevideo.

M<sup>me</sup> ABIRAD RODRIGUEZ, professeur à Montevideo.

M<sup>lle</sup> TUANA, professeur à l'Ecole Normale de Montevideo.

#### U.S.A.

M. BISTRUSKY (8 novembre).

M<sup>me</sup> NYABONGO, professeur qui prépare une étude sur M<sup>me</sup> de Maintenon.

M<sup>lle</sup> TILFORD, professeur à Cincinnati (Ohio).

M<sup>me</sup> RHODES-BOULANGER, vient assister à plusieurs classes.

M. BARKHURST, professeur à Silverton (Ontario).

M. David RODNICK, attaché à la Recherche scientifique, fait des études comparatives sur la vie familiale des différents pays d'Europe.

Docteur Katherine HOLTZCLAW, Dean of Home Economics, Consultant in Home Economics, European Office.

M<sup>lle</sup> BRAUDE s'intéresse à la formation dans nos classes terminales.

M<sup>me</sup> DIDUK, ancien professeur.

M<sup>me</sup> LATHROP, professeur de Grammar School à Richmond.

M<sup>lle</sup> Bertha BUHL, professeur à New-Hartford.

M. Walter SECOR, professeur à Demson University, Granville, vient se documenter pour créer une section d'étude de la civilisation française.

M<sup>lle</sup> Marguerite LANE s'occupe des problèmes qui concernent le développement de la personnalité de l'enfant.

M<sup>lle</sup> Nancy FERGUSON, professeur au Hunter College à New-York, s'intéresse à l'art dramatique à l'école.

#### YUGOSLAVIE

M<sup>lle</sup> POLOVINA, assistante à la Faculté de Philosophie de Belgrade, se documente sur les manuels en usage dans nos classes pour l'enseignement du français.

# STAGES NATIONAUX

## JOURNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES ŒUVRES D'ART (13 novembre 1952).

Placée sous la présidence d'honneur de M. CAIN, Administrateur général de la Bibliothèque Nationale, de M. SALLES, Directeur des Musées de France, et de M. BRAIBANT, Directeur des Archives Nationales, et dirigée par MM. les Inspecteurs généraux, cette journée était surtout destinée à montrer aux professeurs des disciplines classiques quel apport ils pouvaient attendre de l'étude des œuvres d'art, et dans quelles conditions ils pouvaient y avoir accès.

Très féconde en idées, et en renseignements précis, elle nous a paru valoir un compte rendu détaillé, que nous devons à M. Yves BECMEUR, professeur de Dessin, et que voici :

*Ouverture des séances par M. le Directeur général BRUNOLD :*

— Avec une productivité croissante, les loisirs se multiplient, en laissant place à des activités qui permettent de satisfaire aux exigences du corps mais aussi de l'esprit, parmi lesquelles une vaste place doit être laissée aux tendances artistiques.

— La place des arts dans la vie moderne est de plus en plus grande (ex. la publicité).

L'art pénètre de plus en plus dans l'intimité.

L'œuvre de goût est source d'une quantité de petits bonheurs. D'où la nécessité d'ouvrir les élèves à toutes les formes de la beauté.

L'éducation du goût est de tous les instants.

— L'art n'a pas de frontières, et permet contact mondial. C'est un élément de fraternité humaine, et il est possible d'apporter aux élèves ce sentiment, par l'admiration d'œuvres d'art de tous les pays et de toutes les époques.

*L'initiation aux œuvres d'art par les Méthodes actives, par M. CLARAC, Inspecteur général des Lettres.*

M. Clarac divise son exposé en deux points : il n'est pas question d'ajouter de nouveaux cours aux programmes déjà très chargés. Et les « visites de musée » ennuiement les élèves.

*La question des programmes.*

— Souvent les programmes sont mal interprétés par les professeurs, surtout ceux qui préparent à des examens. Voir tout n'est pas nécessaire. L'essentiel est de faire comprendre et sentir.

— Les œuvres littéraires ne sont pas suffisantes pour la formation du goût. Il faut y joindre l'étude des œuvres de tous les autres arts. Dans tous les arts, au delà des techniques, c'est le sentiment du beau qui domine. Beauté et formation du goût ne peuvent être séparées.

— Il y a des relations constantes entre les œuvres littéraires et les œuvres des autres arts. (Dans un poème, on peut retrouver musique, couleur, formes, équilibre, etc.).

— Alors s'impose l'étude d'œuvres d'art plus évidentes qu'un

texte, qui révéleront à l'enfant une réalité plus vivante. (Ex. voir les paysans de Le Nain en expliquant la Mort et le Bûcheron ; voir Delacroix en expliquant V. Hugo, etc.).

— Il n'y aura donc pas plus de cours d'histoire de l'art qu'il n'y a de programme rigide. Le seul but est de former le goût et l'esprit.

*Pas de « visite de musée ».*

La visite de musée se définit par de longues théories d'élèves défilant bouche ouverte devant des « peintures ». Au lieu de ces promenades stériles, M. Clarac préconise l'étude d'une œuvre d'art authentique, simple, réelle. Il est donc souhaitable que les professeurs de chaque discipline prennent l'initiative de faire étudier à leurs élèves, une fois par trimestre, une œuvre qu'ils pourront voir, palper, dessiner, étudier, afin de la comprendre à fond. Et même en province la chose est fort possible : les chefs-d'œuvre de toutes époques y abondent, si humbles soient-ils.

*Comptes rendus d'activités 1952 :*

M. DIENY, Professeur d'histoire au Lycée Henri-IV.

C'est la seconde année (1) que M. Diény anime un petit groupe d'étude d'histoire de l'art, principalement dans les musées, et occupé surtout des œuvres antiques.

Voici les différents principes qui guident sa méthode :

— Continuité : garder les mêmes élèves pendant un cycle de trois années.

— Limiter le nombre des élèves : 16 élèves par groupe provenant de huit établissements, à raison de deux par établissement.

— Eviter fatigue et ennui : les séances sont limitées à deux heures : 1 h. 15 de visite et 45 minutes de compte rendu immédiat.

Il y a quatre séances par année ; douze au total en trois années, où sont étudiés successivement l'Égypte et le bassin méditerranéen, la Grèce et Rome.

— Laisser aux enfants un souvenir solide par un compte rendu immédiat donnant le commentaire des œuvres vues — cahier. Avantage du choc direct de l'œuvre à laquelle l'élève n'est pas préparé. Fraîcheur et sincérité du sentiment.

M<sup>lle</sup> FOUCHIER, Professeur de Lettres au Lycée Fénelon, souligne l'étroit rapport des lettres avec les autres arts.

Exemples : en 3<sup>e</sup> pour aider à la compréhension de la chanson de geste, du merveilleux dans l'œuvre littéraire du moyen âge, visite au Musée de Sculpture comparée (Chaillot).

L'œuvre littéraire du XVII<sup>e</sup> siècle est complétée par des visites à Versailles, à Chantilly, qui mettent dans l'ambiance.

Voir également les peintures du Petit Palais (Watteau, Fragonard, Chardin).

M<sup>lle</sup> BELLE-JOUFFRAY, Professeur de Dessin au Lycée Victor-Duruy, a organisé une *cours d'histoire de l'art* supplémentaire et facultatif, étalé sur cinq années. Le succès a été tel qu'il a fallu limiter les demandes.

Les visites sont préparées par des projections, des lectures et des auditions musicales, afin de réaliser le cadre dans lequel viendront s'intégrer les œuvres à voir au musée.

D'autre part, elle a fait réaliser des dessins inspirés d'œuvres de maîtres (pris dans le programme de dessin), ainsi que des maquettes en terre cuite formant des ensembles destinés à repré-

(1) Voir notre numéro 12.

senter des tableaux connus (Sacre de Napoléon, Embarquement pour Cythère).

M. METMAN, Archiviste, parle ensuite des *possibilités d'utiliser les Archives dans l'enseignement*.

La raison d'être des Archives, c'est de servir l'enseignement. Elles possèdent des documents indispensables pour les thèses d'histoire, de lettres. Elles éditent des « Documents d'histoire de France » destinés à l'enseignement et créent des films éducatifs.

Les visites y sont possibles, avec des groupes d'élèves.

M. Metman attire particulièrement l'attention sur l'intérêt de l'étude des Sceaux, dont les archives disposent en grande quantité (100.000).

Les Archives essaient d'en éditer, sous forme de photos, de moulages (agrandissements et grandeur nature, en blanc et en couleur).

Or le sceau est la marque personnelle d'un individu, sa signature ; il était gravé par les orfèvres ; on imagine que l'intéressé n'était pas indifférent au dessin, au sens du sceau qu'il se faisait graver. On est donc en droit de trouver là un reflet de sa personnalité.

(Quelques exemples : le sceau de Marie de Bourgogne à cheval tenant au poing un faucon ; — belle allure du cheval au trot, ligne souple des voiles).

Du point de vue plastique, on retrouve dans les sceaux l'évolution des styles, particulièrement de la sculpture.

M. CHARBONNEAU, *le rôle des Musées dans l'éducation*.

— En dehors des musées, tous les objets sont des objets de civilisation. Dans les musées, tous les objets sont non seulement des objets de civilisation mais des objets d'art.

— Toute civilisation artistique est née de l'artisanat (comparaison entre les U.S.A. détachés de l'artisanat, et le Mexique axé sur l'artisanat).

— Une seule manière de prendre possession des œuvres d'art : dessiner.

M. DORIVAL, Conservateur au Musée d'Art Moderne, traite de « *l'initiation à l'Art* ».

En guise d'introduction, M. Dorival conseille : « Ne parlez pas de choses qui ne vous intéressent pas. Ne parlez pas non plus de choses que vous ne comprenez pas. Laissez les enfants à leur fraîcheur et à leur intuition. »

Il faut prendre les enfants très jeunes, leur donner tout petits chevalet, peinture et pinceaux. Ils ont de grandes possibilités de création artistique. Il faut aussi les emmener très tôt dans les musées et expositions.

« Commencez par les initier à la laideur. La laideur repose d'abord sur la sottise, puis sur l'illogisme, et enfin sur le mensonge.

« Il y a laideur lorsque l'artiste essaye de plaire par des moyens bas. C'est pourquoi aussi, inversement, logique et beauté vont souvent de pair. »

Ensuite vient l'initiation des enfants à l'art, sinon au beau. Il vaut mieux aller tout de suite aux grands chefs-d'œuvre, chercher une nourriture substantielle et aussi près que possible de la vie, pour éviter le sentiment de crainte et de dépaysement que donne le musée. Préparer la vue, la vie.

Comment étudier l'œuvre d'art ? Il ne faut pas perdre de vue qu'elle est l'œuvre d'une technique, qu'elle est un témoignage

sur une civilisation et sur l'esthétique de cette civilisation, enfin qu'elle est une création de beauté.

Histoire et technique sont sans doute nécessaires pour expliquer l'œuvre d'art, mais pas suffisantes. Le beau ne s'explique pas, il se sent. Tout ce que l'on peut espérer, c'est de semer dans les jeunes esprits cette idée du beau.

Enfin, souvenons-nous de ces trois principes essentiels :

— L'art consiste d'abord en un choix.

— Il est une déformation.

— Il est une interprétation.

M<sup>lle</sup> NOYER, Professeur de Dessin à Sèvres, fait part de quelques expériences menées avec des élèves non préparées dans les Centres d'apprentissage : après une visite de l'exposition de Gauguin, elle fait remplir aux élèves des questionnaires, qui montrent que le sens de l'art est inné chez des enfants, même peu cultivés.

Ensuite elle expose deux belles formules, réalisables seulement dans les cas exceptionnels :

— Le musée dans l'école :

Quelques objets des réserves du Louvre sont transportés dans la classe à propos d'une séance sur la poterie ; ainsi les élèves ont contact avec l'œuvre authentique, et vérifient la permanence des formes.

— L'école dans le musée :

Les élèves peuvent contribuer elles-mêmes à monter une exposition, comme celles de M<sup>lle</sup> Noyer l'ont fait à l'occasion de l'Exposition d'art populaire au Musée des Arts et Traditions populaires.

M<sup>me</sup> RODIER, de Janson, a provoqué recherche de documents d'art par l'organisation d'expositions sur des thèmes donnés : « Le sourire », « L'initiation au voyage », « Herbier et Flore », qui ont suscité un grand intérêt parmi les élèves.

La journée s'acheva par la projection de documents, par M<sup>lle</sup> CHABRIER (Bibliothèque Nationale), puis par M<sup>me</sup> CART et M. DORNIER (Professeur à l'E.N.S. d'Enseignement Technique).

## JOURNÉES D'INFORMATION POUR LES CHEFS D'EQUIPES DES CLASSES-PILOTES (5 et 6 décembre 1952).

L'objet de ces Journées d'Information était de préciser devant les Chefs d'Equipes des Classes Pilotes l'esprit de la circulaire du 30 mai 1952 et de leur permettre d'organiser le travail de l'année en leur montrant comment on peut appliquer aux classes et aux programmes actuels les divers « styles » d'enseignement et les méthodes actives.

Les Journées d'Information commencèrent par une causerie de M. le Directeur BAÏSSAS, qui, après avoir dit combien M. le Directeur Brunold regrettait de n'avoir pu venir dès le matin ouvrir la séance, exposa d'une manière générale les buts des Classes Pilotes et leur intérêt sous un double point de vue : continuation de l'œuvre commencée par les classes nouvelles, et formation des candidats au C.A.P.E.S.

Après lui, M. WEILER, Proviseur du Lycée de Montgeron, parla de l'*Etude du milieu*. Après avoir montré qu'elle prépare l'insertion de l'enfant dans le monde moderne, il insista sur la souplesse qui doit présider à son organisation : nécessité d'adapter la longueur des sorties et leur nature aux nécessités intérieures et aux ressources locales, possibilité de les combiner avec des séances de plein air, principalement lorsqu'il s'agit de l'étude du milieu naturel. Il

montra aussi comment l'Etude du Milieu peut être l'instrument d'une coordination efficace.

La séance de l'après-midi fut ouverte par M<sup>me</sup> l'Inspectrice Générale HATINGUAIS, qui montra que la notion de *coordination* est au centre des conceptions de l'enseignement actuel. Son importance pour la connaissance de l'élève et son orientation, pour l'organisation générale du travail de classe et son rendement intellectuel, pour l'amélioration concertée et rationnelle de certaines facultés des élèves, enfin pour la formation de leur esprit de synthèse, fut mise en valeur d'une façon absolument convaincante.

M. l'Inspecteur général ROY et M. PARISOT, après avoir exposé les problèmes de l'enseignement de l'Histoire Naturelle, prirent avec eux un groupe de travail de naturalistes.

Puis M<sup>lle</sup> ROBY traita de la question du *travail dirigé*, et précisa le rôle des adjoints d'enseignement. Des deux conceptions qui orientent le travail dirigé, souci d'aider l'enfant dans un sens familial et désir de voir se former sa propre personnalité, le petit nombre d'heures annuelles ne permet en général que de suivre la première. Il faut d'ailleurs se garder de répartir uniformément ces heures entre les différentes matières. Le bénéfice du travail dirigé sera accru si l'on dédouble la classe qui l'exécute. Ceci est possible sans augmenter l'horaire des élèves si l'on met à profit une heure de cours normale pour faire travailler la seconde demi-classe. On peut, dans certains cas, demander le secours des adjoints d'enseignement et susciter une véritable collaboration entre eux et les professeurs.

Le lendemain, M. le Directeur général BRUNOLD, ouvrant la séance, donna aux Chefs d'Equipe des Classes Pilotes des directives précises sur l'esprit qui doit animer tout l'enseignement secondaire : esprit de recherche, volonté, pour le professeur, de se faire « une âme neuve », d'aider les élèves à se poser des problèmes et à trouver le ou les moyens de les résoudre, au lieu de leur donner des solutions toutes faites. Ainsi conçue, la culture, loin d'être un obstacle pour l'action, devient le plus précieux et le plus efficace de ses facteurs.

Avant et après le déjeuner amical, les stagiaires, répartis dans différentes salles, étudièrent les problèmes relatifs à leurs spécialités, sous la direction des Inspecteurs généraux : MM. *Clarac* et *Barthélémy* pour les lettres, *d'Hangest* pour les langues, *François* pour l'histoire et la géographie, *Robert* pour les mathématiques.

En fin d'après-midi, M<sup>me</sup> l'Inspectrice générale HATINGUAIS emmena un certain nombre de stagiaires, professeurs de lettres, dans une classe du lycée de Sèvres, où ils purent voir, à l'aide de documents précis, un exemple d'application des méthodes actives en Sixième.

M. MILNER.

**JOURNÉE D'INFORMATION SUR LE PREMIER CYCLE (11 Décembre 1952).**

**JOURNÉES D'INFORMATION POUR LES STAGIAIRES D'ENSEIGNEMENT DE L'ACADÉMIE DE PARIS (15 et 16 Décembre 1952).**

**JOURNÉES D'INFORMATION POUR LES PROFESSEURS DE TRAVAUX MANUELS (17 et 18 Décembre 1952).**

## REUNION DU GROUPE D'ETUDES DES PROFESSEURS DE MATHEMATIQUES (18 décembre 1952).

Parmi les activités régulières auxquelles le Centre International de Sèvres veut bien accorder son hospitalité, citons celles du Groupe de Professeur de Mathématiques, qui s'y réunit tous les mois, sous la présidence de M. l'Inspecteur général DESFORGES.

Ce groupe a déjà un assez long passé. Quelques professeurs de mathématiques des lycées de jeunes filles, que préoccupaient les problèmes pédagogiques, avaient pris l'habitude, depuis longtemps, de se réunir pour mettre en commun leurs expériences personnelles, se communiquer leurs réflexions, les difficultés qu'elles rencontraient dans leur enseignement, et puiser dans des conversations libres et confiantes un surcroît de courage et de foi pour leur difficile mission de professeur de mathématiques. Il est équitable de signaler qu'il y avait là, avant les décisions administratives, une réalisation spontanée et vivante des méthodes des classes nouvelles.

Avec la création officielle de ces classes, ce groupe prit un nouvel essor. Il cessa d'être exclusivement féminin, et de nombreux collègues des lycées de garçons (pourtant en général peu enclins à étudier les problèmes pédagogiques) vinrent se joindre à celles qui avaient ouvert la voie. Ajoutons que des collègues étrangers, intéressés par les travaux du groupe, ont répondu à plusieurs enquêtes entreprises par ce dernier.

Aujourd'hui, le travail est méthodiquement organisé. Des sections se partagent la besogne, et nous citons :

- l'astronomie dans les classes du premier cycle,
- la formation de l'esprit logique,
- recherche d'exercices de géométrie et d'arithmétique pour le cinquième,
- documentation,
- étude des erreurs des élèves,
- formation d'habitudes plus ou moins en contradiction avec la logique naïve. Greffe d'habitudes sur des habitudes anciennes. Difficultés extralogiques dans l'enseignement des mathématiques,
- le langage.

Comme on le voit, le programme est vaste, peut-être ambitieux. Ceux qui l'étudient à Sèvres chaque mois (sans compter les travaux intermédiaires indispensables) n'ont certes pas l'illusion qu'ils vont arriver à des conclusions sensationnelles et définitives, mais ils regardent comme très précieuses ces recherches en vue d'un idéal inaccessible, et aussi ces rencontres humaines entre collègues dont notre organisation universitaire est si avare, et ils savent gré au Centre de Sèvres de leur ménager un cadre si favorable.

M. HUISMAN.

Pour tout renseignement relatif aux activités du groupe, s'adresser à M<sup>lle</sup> DIONOT, Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres.

## JOURNÉES PÉDAGOGIQUES DE COORDINATION ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET CELUI DE LA PHILOSOPHIE (22 et 23 Décembre).

Pour cette importante réunion, nous renvoyons nos lecteurs à notre excellent confrère, le « Bulletin de l'Association des Professeurs de Philosophie », qui en a assuré le compte rendu.

**RÉUNION DES CHEFS DE CENTRES PÉDAGOGIQUES RÉGIONAUX**  
(16 et 17 Janvier 1953).

**JOURNÉE D'INFORMATION POUR LES ELÈVES DE LA SECTION**  
**LITTÉRAIRE DE L'E.N.N.A. (20 Janvier).**

**JOURNÉE D'INFORMATION POUR LES BIBLIOTHÉCAIRES DES CEN-**  
**TRES PÉDAGOGIQUES RÉGIONAUX (29 Janvier).**

**STAGE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS (30 et**  
**31 janvier).**

Ce stage, organisé sous la présidence de M. le Directeur général de l'Enseignement du second degré, et de MM. les Inspecteurs généraux, fut consacré à l'examen des diverses questions qui se posent plus spécialement aux Proviseurs et Directrices de nos établissements d'enseignement : problèmes administratifs, qui furent traités par M. l'Inspecteur général Torelli et M. Ferrez, Administrateur civil ; — problème des constructions, évoqué par M. l'Inspecteur général Plandé et M. Renard, Administrateur civil ; — problèmes posés par la nouvelle orientation pédagogique du Second degré, qui fournirent à M. l'Inspecteur général Voisin, à M. Jacotin et à M<sup>lle</sup> Desbazeille la matière de brillants exposés.

Enfin, M<sup>me</sup> Hatinguais traita elle-même du « rayonnement des établissements », M<sup>me</sup> Brunshwig, de « la formation morale des élèves », et M. François de « la formation de leur caractère ». Nous donnons ci-dessous un résumé de ces deux dernières conférences :

*La Formation morale des élèves*, par M<sup>me</sup> BRUNSHWIG, Inspectrice générale.

M<sup>me</sup> l'Inspectrice générale Brunshwig s'adresse à des chefs d'établissement. Aussi traitera-t-elle ce grave problème de la formation morale des élèves dans l'esprit et sur le ton dans lesquels tous les problèmes déjà examinés ont été abordés, celui de nous entraider mutuellement pour le plus grand bien de nos enfants.

La formation morale de nos élèves, c'est notre responsabilité majeure. En faire des hommes libres, équilibrés, généreux, voilà notre but.

Au point de départ, efforçons-nous de regarder et de voir nos élèves tels qu'ils sont, pas dans un certain éclairage artificiel, mais à la lumière crue de leur être véritable et complet. Il s'agit d'adolescent dans leur totalité physiologique et psychologique. Nos élèves ne nous ressemblent pas, pour trois causes. Admettons d'abord l'accélération de l'évolution des mœurs qui se poursuit sous nos yeux : leurs habitudes et leurs goûts ne sont pas les nôtres. Sans cependant rien abdiquer des exigences sacrées, pensons que nous sommes en 1953, ne paraissions pas « fossiles » à nos enfants. On a beaucoup espéré de la jeunesse, mais reconnaissons aussi que nos jeunes gens vivent dans leur monde à eux, avec leurs organisations, à l'intérieur de frontières qu'il nous est quelquefois difficile de franchir. La jeunesse est reconnue comme un état enviable et envié. Elle ne nous juge pas toujours dans une position supérieure à la sienne et nous devons en tenir compte. Enfin, si la formation morale que nous devons à nos élèves nous paraît si difficile à donner, c'est que nous nous trouvons devant un état d'esprit particulier, celui que crée l'insécurité de notre époque.

M<sup>me</sup> l'Inspectrice générale Brunshwig — qui reconnaît les qualités de la jeunesse d'aujourd'hui, — va insister sur ses défauts par volonté de l'en défaire. Elle énumère certains d'entre eux, qui posent les problèmes les plus courants.

#### *Ordre de gravité.*

C'est un fait que la notion de respect chez les jeunes s'altère singulièrement. Nous devenons plutôt des conseillers que des maîtres. Aussi devons-nous nous garder de hasarder notre autorité sur des questions qui n'ont pas une trop grande importance.

Au sens général du terme, les jeunes gens sont grossiers. Leur mauvaise tenue physique reflète souvent un relâchement de la sensibilité et de la volonté. Ce relâchement peut provoquer l'apparition de graves problèmes : le vandalisme, les fraudes, les brimades, des imprudences et des impudences entre garçons et filles. Quelques-uns, en désarroi dans un monde incertain, livrés par snobisme à des idées fausses, à des formes d'art dangereuses, dans une famille où l'ambiance morale n'est pas saine, en arrivent à penser au suicide.

De ce point de départ, quelle route suivre pour atteindre notre but ? A ceux qui pensent qu'une école sans dogme ne peut donner des principes de conduite, M<sup>me</sup> l'Inspectrice générale Brunshwig répond que nous sommes capables non seulement de concilier les systèmes, mais que par les méthodes propres à la pensée laïque, nous sommes capables de découvrir des règles de vie. Elle conseille la lecture attentive d'un article sur la pensée laïque paru dans *l'Education Nationale* du 27 novembre 1952, rappelle les instructions de 1890 sur le problème qui nous préoccupe aujourd'hui et nous dit comment les instructions de 1945 peuvent trouver leur application dans une organisation étudiée du milieu et de la vie scolaire.

Le milieu dans lequel vit l'élève a sur lui la plus grande influence. Peu à peu des habitudes lui viennent et pénètrent sa personnalité. Aussi a-t-on essayé — dans l'intention de créer un meilleur milieu — de réformer l'internat en rendant les locaux, études, réfectoires, dortoirs, de plus en plus attrayants, en donnant une plus grande place à l'Education physique. L'organisation de la vie scolaire supprimerait bien des problèmes si elle était modernisée.

La formation morale sera diffuse. Elle viendra aux enfants par des habitudes d'hygiène, de solidarité, d'honnêteté, que le commentaire des événements de la vie scolaire leur permettra d'acquérir. Tous nos enseignements ont, par ailleurs, une vertu éducative par l'amour de la vérité, le souci d'objectivité, le goût de la perfection qu'ils développent.

Mais saisir tous les incidents de la vie scolaire pour faire œuvre morale ne suffit peut-être pas. Comment alors enseigner la morale ? M<sup>me</sup> l'Inspectrice générale Brunshwig répond à cette question en nous présentant des projets et des suggestions. On pourrait faire sortir cet enseignement de la lecture de textes commentés. Il serait confié au professeur de français à qui l'on demanderait d'expliquer le fond des textes plutôt que leur forme, moins d'analyser le style et la composition que de faire sortir des textes étudiés toute la substance humaine. Peut-être pourrait-on utiliser aussi des œuvres musicales ou plastiques — qui peuvent avoir autant d'action que des œuvres littéraires — et compléter la formation morale par une formation sociale en faisant participer personnellement les élèves aux œuvres de l'Etablissement.

Si la vie bien organisée d'un établissement donne une bonne

formation morale aux élèves, il ne faut pas oublier que l'intervention personnelle discrète du chef d'établissement est d'importance capitale. Cette action du chef d'établissement par l'exemple qu'il donne, est certainement l'instrument le plus efficace et le plus direct.

Les enfants nous regardent avec des yeux perçants. Regardons-les aussi, ces yeux perçants, nous y verrons poindre une lumière qui nous rassurera sur l'avenir.

*La Formation du caractère*, par M. l'Inspecteur général FRANÇOIS.

Après avoir rappelé, à l'occasion d'une captivante anecdote, qu'il serait excessif de mettre le caractère au premier plan et l'intelligence au dernier, M. l'Inspecteur général François présente un éloge de la jeunesse.

De tous les âges, c'est le plus beau, à condition que l'on sache le découvrir et le mettre en valeur. C'est la période de la vie où l'on se donne avec le plus de générosité, l'âge où l'on a le plus d'imagination, de rapidité de conception, d'avidité intellectuelle. Si nous sommes appelés à lutter contre tel défaut de la jeunesse, c'est que nous n'avons pas su faire appel à toutes les ressources qui sont en elle.

Quatorze ans, « l'âge ingrat », rend délicate la tâche de l'éducateur. On ne sait guère comment prendre l'enfant tant il est maladroit, à cette époque de la vie où il entre avec un nouveau corps dans une nouvelle peau, où son dispositif nerveux pour conduire ce corps n'est pas encore au point. Cette inadaptation crée des conflits, il est maladroit dans ses gestes, maladroit dans son expression. Ces maladroites sur lesquelles nous ne savons pas passer créent une zone d'incompréhension entre enfants et éducateurs.

La période de 12 à 18 ans, c'est l'âge difficile et décevant. Les jeunes gens sont capables du meilleur comme du pire. Leur émotivité est excessive. Ils sont mobiles, instables, leur curiosité est vite lassée. Leur égoïsme les rend subjectifs, passionnés, intolérants, injustes. Leur goût de l'imitation qui peut s'exercer en prenant un héros pour modèle, peut être négatif et les porter par exemple à imiter un professeur. Ils ont perdu le sens de la sociabilité qui se manifestait si bien vers leur onzième année.

Mais c'est aussi l'âge magnifique où se forment le caractère, l'intelligence, où les impressions les plus durables se manifestent. Et puis, les jeunes gens ont le sens de l'égalité, de la justice, — ils se révoltent quand elle n'est pas reconnue, — de la fraternité, de la solidarité ; ils ont besoin de liberté, ils ont le sens de l'honneur, le goût des grandes et nobles actions, le sentiment de la fidélité à la parole donnée. Si des tendances inverses se manifestent, c'est qu'on ne leur a pas permis de réaliser ces grandes vertus. Aussi notre rôle est-il de tout faire pour tirer de ces tendances tout ce que l'on peut en tirer pour la formation du caractère.

Par l'enseignement, on peut faire beaucoup. Un système de sanctions qui ne connaît que la retenue est anti-éducatif, et il est à souhaiter que chaque établissement se donne ses propres lois en Conseil intérieur et établisse un régime de sanctions plus efficace et plus éducatif. L'éducation physique doit occuper toute sa place et être enseignée virilement. Le développement du scoutisme peut donner une grande assistance. Par l'exercice de responsabilités qui seront à leur mesure, il n'y a que des avantages à associer les élèves à la vie de leur école. En leur confiant des responsabilités

matérielles dans la conduite des services collectifs, nous pourrions les amener peu à peu à prendre des responsabilités morales.

Il s'agit d'épanouir chez nos élèves ce qu'ils ont de meilleur. Les professeurs doivent être exigeants pour y parvenir, manifester plus d'exigence et plus de rigueur. Conduisons-nous comme des chefs vis-à-vis de nos élèves, des chefs à la fois très durs et très justes, mais aussi très affectueux et très humains.

(Compte rendu G. PRÉVOST.)

## STAGE DE COORDINATION DES ACTIVITES ARTISTIQUES (5 au 7 février 1953).

A la demande de M. le Directeur général de l'Enseignement du second degré, des professeurs enseignant la musique, le dessin, l'histoire et les lettres, ont été réunis à Sèvres les 5, 6 et 7 février, sous la présidence de MM. les Inspecteurs généraux Desjardins, Loucheur et Machard. A ces professeurs désignés par MM. les Recteurs, s'étaient joints un certain nombre de participants volontaires : 165 professeurs étaient présents à ce stage.

Les travaux furent de trois sortes : des conférences traitèrent de problèmes d'ensemble ; des séances en commissions permirent de confronter les points de vue et d'établir des programmes de travail ; enfin, des exemples de travaux faits en coordination furent autant d'encouragements pour les professeurs soucieux de travailler en équipe et de faire passer la coordination dans les faits une fois retrouvés leurs collègues et leurs classes.

M. le Directeur général BRUNOLD parla d'abord de « *La place de l'Art dans la civilisation de demain* » :

Il commença par saluer les délégués, et souhaiter la convergence des efforts, des recherches qui doivent avoir le même but : maintenir cet humanisme si précieux, humanisme que notre pays défend.

M. Brunold dit ensuite qu'il voudrait préciser la place de ces disciplines qu'on appelait des arts d'agrément. En réalité, dessin et musique sont représentatifs de l'art. L'Education nationale a d'ailleurs le souci de témoigner devant l'opinion l'estime dans laquelle on tient les professeurs de ces deux disciplines.

De nouveaux problèmes se posent aux éducateurs. Tous nos élèves ne pourront être professeurs..., l'agrégation de philosophie offrait aux 283 candidats 13 places... Nous voudrions avoir des indications sur notre élite, ses possibilités. Nous voudrions aussi imaginer la structure sociale dans son devenir. Une chose domine notre société, c'est le développement technique, le développement de la productivité. Nous produisons plus avec une main-d'œuvre toujours moindre. Nos ressources s'accroissent en même temps que nos besoins matériels et nos loisirs. Tout cela conjugué produit d'autres besoins, entre autres celui de culture, d'art. Il faut donc offrir des œuvres dignes de la condition d'homme. Des arts différents peuvent converger à cet effet. L'enseignement secondaire doit fournir cette formation générale qui elle-même permet de choisir une profession moins encombrée et permettra aussi de vivre avec plus d'intensité. Bien sûr, il ne nous appartient pas de former des architectes, encore moins des écrivains, mais nous pouvons permettre aux adolescents de choisir, de s'affirmer plus librement. L'enseignement secondaire ne répond pas à tous ces besoins. Un peintre, un poète... qui échouent dans la carrière qu'ils avaient choisie manquent parfois de culture générale et ne peuvent solli-

citer une place dans un ministère, comme ils l'auraient fait il y a cinquante ans. Nous avons donc pensé à un baccalauréat artistique — ce titre serait peu habile car il bouleverserait les traditions ; — proposons un « baccalauréat lettres et arts ». On pourrait inclure dans cette préparation les futurs acteurs, les futurs auteurs dramatiques, etc... Bien entendu, cette nouvelle orientation supposerait un enseignement historique lui-même « orienté ». Voyez ce que MM. les Inspecteurs généraux de dessin et de chant ont fait pour les professorats correspondants. La physique et l'optique sont indispensables aux peintres, l'acoustique l'est aux musiciens.

De multiples problèmes d'ordre technique se posent à un musicien. Pensons aux cloches de « Parsifal » rendues par des tubes de cristal parce que le cristal a un son pur, sans harmoniques.

Nous envisageons donc un baccalauréat non spécialisé, mais qui puisse servir de base à des professions artistiques, à des spécialisations. Un baccalauréat avec des options.

Il faudrait encore définir l'esprit de cette formation artistique. MM. les Inspecteurs généraux le feront, mais affirmons déjà qu'il n'y a pas d'effort et de résultats en Art sans l'acquisition d'une technique sûre. Ne crions pas au génie devant des ébauches informes ou devant des dessins d'enfants. Certains véritables artistes ont plus de technique que de talent ! Tout le monde peut acquérir la technique avec du courage... Nos besoins sont ou peuvent devenir tels qu'on peut utiliser les gens qui remplacent le talent par le goût du fini, de l'achevé, ce goût qu'il faut donner à nos élèves. Pensons à cette conférence de Paul Valéry sur l'art italien, à propos de l'école Estienne. Valéry fait la distinction entre l'artiste et l'homme qui s'amuse avec des pinceaux. Puis il s'élève contre l'insuffisance, la facilité et regrette que ce que l'on exige de l'artisan contraste avec ce qu'on demande à un artiste. Et Valéry ajoute : Quelles vertus suppose la maîtrise de ces grands maîtres italiens !

Ajoutons que les disciplines artistiques doivent se nourrir de toutes les autres disciplines, et en particulier de l'Histoire. D'ailleurs, dans notre civilisation moderne, que de rapprochements imprévisibles jaillissent entre les disciplines différentes ! Dans un laboratoire de physique, des économistes, des philosophes côtoient des physiciens, échangent avec eux des idées, parfois très saugrenues en apparence, mais d'une résonance si riche !...

(Notes prises par E. EDDE. - Edgar Quinet.)

\*\*

### ACTIVITES DRAMATIQUES

*Le spectacle et la convergence des activités artistiques dans le spectacle, par M<sup>lle</sup> DIENESCH, professeur d'art dramatique au Centre de Sèvres.*

Qui dit spectacle dit représentation où l'élément visuel a une grande place... et au sens de ce mot, le spectacle tend à disparaître, défendu encore par le Châtelet, par exemple.

Les artistes ont tous été hantés par la synthèse, et le spectacle, des éléments de la danse, du chant, de la parole. Molière pose le problème dans la préface des Fâcheux, ce problème d'une harmonie très difficile à trouver... Wagner n'a-t-il pas sacrifié tout à la musique ? Et dans « Pelléas et Mélisande », c'est bien Debussy qui triomphe. Dans les « Indes Galantes », l'histoire n'est qu'un prétexte.

Avec les ballets russes, s'annonce une collaboration inconnue en France ou presque, celle des peintres et du metteur en scène.

Diaghilev fera travailler des peintres français qui emploieront une palette restreinte ; ils transposent, en l'agrandissant, la technique du tableau de chevalet de Matisse ou de Braque. Touchagues fera intervenir le trait, l'arabesque. Et enfin, plus tard, le grand couturier et la mode vont apporter au théâtre leur collaboration. Le peintre demande au couturier de recréer dans le tissu un mouvement correspondant aux maquettes. Chanel et Rochas ont ainsi créé des drapés.

Enfin, le décor architectural se crée. Jacques Copeau installe sa scène du Vieux-Colombier. Suivent tout un ensemble de recherches : Matisse montant le « Rossignol » emploie un système de plan incliné ; Picasso cherche à établir un lien entre le costume et le décor, ou s'efforce de ne pas écraser le costume par le décor, écrasement absolument néfaste dans certains cas, par exemple dans un spectacle de marionnettes.

Une réalisation intéressante fut celle de Fernand Léger dans le ballet : « La création du monde ». Les éléments de la machinerie se détachent les uns après les autres : les animaux entraînent d'abord en scène, puis l'homme et la femme apparaissent, se dégagent peu à peu de ce chaos, pour participer à l'action.

Tout un ensemble de questions se posent pour faire concourir tous les arts dans l'œuvre dramatique. On ne doit pas juxtaposer, réunir sans lien des éléments disparates. En art, rien ne vient se juxtaposer, tout doit coopérer. Tout doit se soumettre à cette synthèse nécessaire qui détourne chaque art de ses lois propres, en le soumettant à un but commun, à l'expression d'une seule et même réalité, à une sorte de transfiguration.

Si nous retournons au drame lui-même, la démarche créatrice s'opère à travers plusieurs créateurs différents : l'action, l'acteur, la musique, les costumes, le décor.

Qu'est-ce que l'action dramatique ? C'est une suite construite, ordonnée, de faits psychologiques qui s'enchaînent. Elle est « une », et répartie entre les personnages, elle est seule à leur donner la vie. Et il faut que l'auteur trouve une équivalence verbale à cette action. Cette équivalence suppose la poésie, cette poésie qui naît de la coïncidence exacte entre le son des mots et le sens des mots, et qui devient une sorte d'incantation verbale, chère à Valéry.

Et l'acteur ? c'est la source qui crée, c'est l'instrument qui va représenter l'action, la rendre présente. L'acteur suit le chemin inverse de l'auteur : il éprouve d'abord l'état émotif et il arrive à l'action. Il doit recréer... retrouver, par une coïncidence miraculeuse, les mots mêmes de l'auteur. Il doit retrouver d'abord le mouvement physique et vocal qui correspond à ce qu'il dit, ce mouvement fait de respiration, de contraction ou de décontraction du corps, et il fait ensuite jaillir l'intonation juste. Molière était un acteur en même temps qu'un auteur... ce n'est pas par hasard !

Et cet art du geste qui peut aboutir à la danse, il ne peut être le geste quotidien. C'est un geste dépouillé, pur. Proche de la danse, il n'est cependant pas fixé d'avance comme elle, et soumis, limité par la musique.

Il en est de même de l'art verbal. On ne saurait traduire l'action par le langage quotidien. Le travail de transposition, fait par l'auteur, ne doit pas être trahi par l'acteur. Il lui faut aussi une bonne diction, c'est-à-dire une continuité de la phrase qui correspond à la marche de la pensée et au mouvement. Voyez le dernier acte d'« Ondine » dans lequel la voix aboutit à une sorte d'incantation, de prolongement, de résonances qui s'étendent comme des cercles sur l'eau. Il s'agit de suggérer et non de reproduire...

La musique instrumentale joue, elle aussi, un rôle d'expression.

Et le costume ? l'acteur doit être vu de tous, le costume doit donc, avant tout, l'agrandir. Il est donc éloigné de tout réalisme. Sans aller jusqu'au masque et au cothurne, il exprime, lui aussi.

La vérité historique n'a qu'une importance relative. Certes la recherche d'exactitude est obligatoire, mais ensuite tout doit être choisi pour exprimer l'action dramatique, en dernier ressort.

Quant au décor, peut-être peut-on se passer de décors... le texte l'indique souvent parfois par des mots si pleins. Le lieu, dans l'œuvre de Shakespeare, est parfois, à peine indiqué ! Lear, le roi Lear..., mais il est la tempête, à lui seul !

La lumière ? Les conceptions naturalistes sont en contradiction avec la réalisation artistique. La lumière de théâtre n'est pas la lumière dans laquelle nous vivons. On ne peut oublier la lumière glauque dans laquelle surgissent « Les six personnages en quête d'auteur ». Et Renoir a fait baigner les convives du repas funèbre, dans son film « Le fleuve », au milieu d'une lumière violette absolument saisissante.

Il faut encore penser à la composition d'une scène, à son architecture : le spectateur ne doit pas être « dispersé ». Baty utilisait les escaliers, Pitoëff les formes pyramidales. On emploie, suivant les drames, tantôt la hauteur, tantôt la largeur.

Bien entendu, à toutes ces formes d'art, l'unité même du drame donne une force accrue.

Voilà, rapidement, ces idées sur le spectacle. Elles tendent à prouver que le théâtre est un mode de diffusion de tous les arts. Il offre au spectateur des ressources à l'infini, et il lui donne surtout l'occasion de prendre conscience de lui-même, des autres, du monde.

(Notes prises par M<sup>me</sup> EDDE.)

\*\*\*

## HISTOIRE DE L'ART

(Travaux en Commission : discussions et vœux)

Les professeurs d'histoire historiens de l'art, réunis en commission avec des professeurs de dessin et de lettres, ont voté à l'unanimité, une série de vœux soumis ensuite à l'assemblée générale des stagiaires et discutés par elle. Ces vœux portaient sur la solution à donner aux problèmes posés par M. le Directeur Général Brunold :

1° S'il y a création d'une option **Lettres et Arts**, quelle sera la place de l'Histoire de l'Art ?

2° Ne peut-on donner une culture artistique aux élèves des options déjà existantes ?

Pour les classes actuelles du premier et du second cycle, la commission a demandé que l'Histoire des Arts retrouve une place comparable à celle qui lui était dévolue dans les programmes de 1925, par exemple une heure hebdomadaire facultative par classe, heure où l'Histoire des différents Arts serait traitée sous la direction d'un professeur volontaire compétent.

Dans l'option **Lettres et Arts**, cet enseignement serait obligatoire et ne se bornerait plus à une heure par semaine. L'horaire et le programme sont encore à préciser.

Qui devrait assurer cet enseignement ? La Commission n'avait pas cru devoir en discuter, surtout en l'absence d'un Inspecteur Général d'Histoire. A la séance plénière, M. l'Inspecteur Général Machard déclara utile la discussion pour éclairer M. Brunold. Il a demandé que participent à cet enseignement, les professeurs de dessin : ils feraient à leurs élèves une explication des œuvres d'art comme les professeurs de lettres font des explications de textes ; il a fait état du certificat d'histoire de l'art exigé pour le nouveau diplôme des professeurs de dessin, dont le premier essai aura lieu en mai 1953. M. l'Inspecteur Général Loucheur a formulé de semblables desiderata au nom des professeurs de musique. M. Boyer, parlant au nom des professeurs d'histoire historiens de l'art présents au stage, a dit qu'ils ne formulaient aucune exclusive, si ce n'est vis-à-vis de l'incompétence. En fait, la situation est aujourd'hui la suivante : si, depuis un siècle, l'Histoire de l'Art est sortie de la confusion, de l'anecdote et de l'attribution fantaisiste, elle le doit à des hommes qui se sont soumis aux méthodes historiques ; dans l'Enseignement Supérieur, les historiens spécialisés dans l'histoire de l'art ont pour collègues des professeurs de lettres ou de langues vivantes qui ont accepté les mêmes méthodes ; dans l'Enseignement du Second Degré, il n'est aucun concours qui offre une épreuve d'histoire de l'art de valeur comparable à celle, obligatoire, de l'agrégation féminine d'histoire et de géographie. D'autre part, s'il s'agit de montrer l'évolution des civilisations, les contacts et les filiations entre elles, la formation historique s'impose. MM. Loucheur et Machard furent d'accord avec M. Boyer pour penser qu'il faudrait, tout en faisant leur part à l'historien, au professeur de dessin

et au professeur de musique, procéder dans chaque classe à un effort de coordination dont le premier serait assez naturellement l'animateur. Les programmes devront être établis pour rendre possible cette coordination.

L'Assemblée plénière a également approuvé le vœu de la Commission « que tout établissement du Second Degré disposât des bibliothèques de travail, des collections et appareils indispensables ainsi que de locaux spécialement aménagés ».

(Notes prises par le rapporteur de la Commission  
d'Histoire de l'Art, M. F. POYER,  
Professeur au Lycée Charlemagne et à l'École des Beaux Arts.)

\*  
\*\*

## CINEMA

*Le cinéma culturel et éducatif*, conférence par M. A. MICHEL, attaché au cabinet de M. le Ministre de l'Éducation Nationale.

M. Michel veut bien nous entretenir d'abord des projets de M. André Marie, ministre de l'Éducation Nationale, projets dont certains commencent à se réaliser.

Il existe des techniques modernes de fixation et de transmission de la pensée, mais ces techniques ne sont pas sous le contrôle de l'Éducation Nationale... et nous le déplorons. On a parlé à propos du cinéma d'« opium du peuple »... Que de films ne renferment que gangstérisme, érotisme, niaiseries sentimentales !... Et c'est de ces films que se gavent, le jeudi, les interminables files d'enfants que nous voyons — non sans frémir — s'allonger sur les boulevards !

Ne peut-on mettre à la disposition des professeurs ces outils qui deviendraient véhicules de la beauté, du savoir, outils que notre enseignement magistral n'égalé pas toujours ?

Bien sûr, une infinité de problèmes se posent ! Il faudrait trouver à des prix modérés des appareils de projections, des électrophones, des appareils de télévision. Si on les avait, il faudrait encore les utiliser au mieux de notre enseignement.

Dès maintenant, à la Radiodiffusion Française, fonctionnent un certain nombre d'émissions éducatives : liée à l'enseignement par correspondance, il existe une émission d'enseignement. Dans une autre appelée « Théâtre et Université », après avoir choisi un certain nombre de pièces conformes aux programmes scolaires, on les joue, et, après chacune d'elles, un certain nombre d'élèves viennent discuter sur la scène, devant le public composé en majorité d'étudiants. Si les résultats sont encore inégaux, l'idée est intéressante : les élèves font un effort pour exprimer une pensée personnelle. La discussion peut être amorcée par les professeurs dans les classes et reprise après l'émission.

Quant au cinéma, peut-il avoir un rôle culturel, dès maintenant ?

Oui, il y a, d'abord, quelques bons films, heureusement. Et même dans les films plus faibles, il peut y avoir de bonnes choses. Certains films montrent à quel point le cinéma peut nous aider. Par exemple, dans « L'évangile de pierre », la caméra fouille, décompose, rassemble. Grâce à elle, nous découvrons certaines richesses jusqu'ici presque invisibles des cathédrales.

Dans le film consacré à Matisse, à propos de « La jeune fille au chandail », le film, en nous montrant des ébauches successives d'un tableau, dégage en même temps une admirable leçon de ténacité, de lente maturation, leçon d'une grande portée esthétique et morale.

Et dans les vues prises au ralenti de Matisse au travail, les hésitations, les retours, les repentirs du crayon nous font pénétrer dans le domaine de la création artistique.

Si nous voulons donner un troisième exemple, citons le film américain sur les pianistes virtuoses. La caméra saisit les doigts du musicien et suit, dans un silence total, ces doigts qui s'insinuent, décontractés, sensibles. Le film nous fait découvrir ici un métier dans toute sa perfection.

Parfois aussi, pourrait-on, rien qu'en photographiant une expo-

sition, celle de Van Gogh par exemple, constituer un album de belles images.

Certes, la caméra est parfois indiscreète. Tant mieux ! à la fin du film sur Picasso, elle a surpris dans l'œil de l'artiste une petite lueur malicieuse... qui nous laisse bien à penser !

On a commis de nombreuses erreurs dans cet immense domaine du cinéma, mais pour certains films très discutés, tel celui sur Beethoven, consolons-nous un peu en pensant que ces films font connaître et aimer la musique.

Et en histoire, que de problèmes se posent ! Méfions-nous des films historiques, dangereuse contrefaçon de l'histoire ! Nous avons des richesses inestimables à la Bibliothèque Nationale. Nous les exploiterons. On a déjà fait un film avec les enluminures des livres d'heures. Un moment va venir où le document imagé, après avoir complété le document écrit, le remplacera, attestera seul, et indiscutablement la vérité. Il l'a déjà fait dans les sports. Il va le faire en histoire : Himmler s'est toujours défendu d'être allé à Auschwitz... dans cet Auschwitz où on ne montrait jamais que le premier camp, fleuri et accueillant ! Eh bien, on a des photos d'Himmler à Auschwitz et malgré tout ce qu'il pouvait dire... on pense qu'y étant, il ne s'est pas contenté de voir le premier, il a vu aussi le second, le camp de la mort !

Et quel guide peut-on trouver, en matière de cinéma ? M. Michel signale l'organisme du ministère qui fonctionne depuis quelques années et qui, lors du passage d'un film devant les services de censure, rédige une appréciation dont le résumé paraît au Bulletin de l'Education Nationale.

Bien sûr, restent encore à résoudre les problèmes de coordination et l'utilisation dans les classes... Pouvez-vous en soulever quelques-uns, ou avez-vous quelques remarques à faire sur ce que j'ai dit ? a ajouté M. Michel..

— Après les nombreux applaudissements qui remercient M. Michel, M. Brunold, directeur général de l'Enseignement du Second Degré, prend la parole pour signaler un effort pédagogique intéressant : des films pris en classe, au lycée Montaigne, l'un pendant une classe de mathématiques, l'autre pendant l'explication d'un sonnet de Heredia, en classe de quatrième.

Un professeur du lycée Carnot pose un problème urgent et plus facile à résoudre que les autres, peut-être : celui de la préparation de l'enfant à comprendre un film, à le juger.

— M. Fuzellier, professeur à Saint-Louis, souligne l'effort fait dans l'Académie de Paris pour augmenter la culture cinématographique. Un club, en effet, profite des films, les apprécie ensuite, les discute avec la collaboration du public. M. Fuzellier pense que cet embryon de culture peut servir à l'explication française, qu'il peut servir de tremplin, de moyen d'accès, d'approche, et c'est ce que nous souhaitons... peut-être le cinéma donnera-t-il à l'enfant l'idée des « genres littéraires ». Les visions de guerre lui font comprendre les poèmes épiques. Les films sur la Résistance sont des pages d'éloquence, des moyens de persuasion. Et le film « Le jour se lève » ne permet-il pas de faire découvrir à l'enfant la tragédie, la tragédie avec son immanence ?... Immanence indéniable puisque le film cité commence par la fin !

Empressons-nous aussi de profiter du choc émotif, psychologique qu'a subi l'enfant, ou l'adolescent.

M. Brunold intervient pour se réjouir de voir les professeurs actualiser leur enseignement et M. Desjardins, inspecteur général de l'Enseignement du Second Degré, pense que le langage du cinéma permet parfois de comprendre la méthode de certains écrivains. Balzac n'a-t-il pas procédé par gros plans et Proust par des études, des observations au ralenti ? Le cinéma est peut-être un moment de la civilisation, il disparaîtra ou il évoluera... mais les constantes resteront.

Un professeur de dessin s'inquiète : le cinéma ne présente-t-il pas des dangers ? Nous déplorons déjà l'habitude des adultes et des enfants de regarder des images. L'enfant, avec le cinéma, ne sera-t-il pas encore un peu plus passif ?

Un professeur de chant se demande s'il n'est pas dangereux de

transporter une œuvre musicale à l'écran. Il souhaite un film sur l'histoire des instruments de musique.

M. Brunold, répondant à la première objection, dit qu'il a vu récemment un ballet illustrant « L'invitation à la valse », de Weber. Le résultat lui a semblé très heureux.

M. Machard, inspecteur général de dessin, fait quelques réserves : il souhaite des vues fixes, car si on peut faire tourner une statue, on ne peut faire tourner un tableau. Il pense aussi qu'on déforme une nef de cathédrale gothique en essayant de la projeter sur l'écran. Comme il est impossible de la faire tenir dans la largeur d'un écran, la caméra nous la fait découvrir comme si nous grimpons le long d'une colonne, à la manière d'un escargot ! Enfin, il déplore le « chiqué » qu'on trouve dans certains films, par exemple dans le film sur Braque où les silex, bien docilement, se laissent sculpter en vagues profils de femmes !

M. Michel insiste sur les possibilités offertes par le cinéma. Il ne faut pas les laisser échapper. Le résultat dépend de l'utilisation faite par le professeur.

Un professeur pense que le cinéma permettrait peut-être de montrer l'atmosphère dans laquelle une œuvre a été conçue.

Un autre ajoute qu'on montre trop d'images. Il vaudrait mieux en montrer une seule, à la fois, une seule qu'on pourrait pénétrer plusieurs jours.

M. Loucheur, inspecteur général de musique, est inquiet, lui aussi, quant à l'utilisation du cinéma en musique. Il préférerait des vues fixes, sous verres.

Un professeur de chant, constatant que les enfants écoutent mieux une œuvre musicale quand ils « voient », pense qu'on pourrait filmer un orchestre interprétant une œuvre.

Enfin, un autre professeur, peut-être la voix de la sagesse, nous fait remarquer que nous tournons en rond ! les films que nous critiquons sont des films commerciaux. Ils n'avaient pas d'intention pédagogique...

(Notes prises par M<sup>me</sup> EDDE.)

#### RAPPORT DE LA COMMISSION DU CINEMA

La Commission a été unanime à reconnaître comme bases de discussion :

1° que la place du cinéma dans la vie et la pensée contemporaines est devenue si importante qu'on ne peut plus songer à refuser à cet art, à ce langage une place digne de lui dans l'enseignement ;

2° que les dangers dont on fait grief au cinéma — passivité du spectateur, hypnose, encouragement à la paresse intellectuelle — seront conjurés dans la mesure où un enseignement approprié aura développé l'esprit critique, la sensibilité et la connaissance cinématographiques ;

3° que le cinéma, du point de vue pédagogique, doit être considéré non seulement comme instrument d'étude, mais comme objet d'étude ; comme un moyen, mais aussi comme une fin.

\*\*\*

En ce qui concerne le cinéma instrument d'étude, la Commission se rallie aux vœux suivants :

1° que les films destinés à des fins spécifiquement pédagogiques soient toujours réalisés sous le double contrôle d'un professeur spécialiste de la discipline (ou des disciplines) intéressées, et d'un technicien du cinéma ;

2° que l'on tienne compte, dans ces réalisations, des suggestions suivantes sur leur objet :

— pour le dessin : films d'analyse plastique (dessin, peinture, sculpture) ;

— pour la musique : films sur l'histoire de la musique, et notamment sur l'histoire des instruments ;

— pour l'histoire et la géographie : dessins animés schématiques ;

3° qu'en attendant la réalisation — en nombre suffisant — de ces films purement pédagogiques, les films du circuit commercial soient utilisés ; et, pour aider à cette utilisation :

a) que les films commerciaux présentant un intérêt pédagogique global ou partiel soient signalés aux professeurs par les soins d'un organisme qualifié ;

b) qu'on s'efforce de créer, par emprunt à des films commerciaux, des « morceaux choisis cinématographiques » destinés aux diverses disciplines ;

c) et, plus généralement, que les rapports entre les maisons de production cinématographique et l'Education Nationale respectent la priorité de droit des besoins éducatifs communs sur les intérêts commerciaux privés ;

4° que, des expériences tentées isolément par quelques professeurs des diverses disciplines, on dégage les premiers aspects d'une pédagogie par le cinéma ; que cette pédagogie soit conçue très largement et puisse s'étendre par exemple :

- pour les lettres, à l'utilisation de l'expérience cinématographique des élèves pour l'explication française et l'étude des genres littéraires ;
- pour le dessin, à l'étude et à l'analyse du mouvement, notamment dans le dessin animé, et même par la réalisation du dessin animé ;
- pour la musique, à l'étude des rythmes par la rythmique cinématographique, par les correspondances ou les antithèses audiovisuelles dans les films (et notamment dans le dessin animé).

\*\*

En ce qui concerne le cinéma objet d'étude, la Commission se rallie aux vœux suivants :

1° que l'existence du cinéma comme art autonome et majeur soit reconnue et consacrée par son introduction dans les programmes de l'enseignement secondaire :

a) à titre obligatoire pour le baccalauréat Arts et Lettres ;  
b) à titre facultatif pour les autres sections, dans le cadre des activités dirigées ou comme matière à option ;

2° que dès à présent la tâche des professeurs qui se consacrent bénévolement à cette spécialité nouvelle soit facilitée par des stages d'information où ils pourront compléter leur culture cinématographique ;

3° et que par la suite, l'enseignement du cinéma une fois organisé régulièrement, la formation cinématographique des professeurs spécialistes soit sanctionnée par un diplôme.

L. FUZELLIER.

\*\*

## MUSIQUE

A la Commission présidée par M. l'Inspecteur Général Loucheur (composée surtout des professeurs provinciaux, les parisiens étant chargés de participer aux autres commissions) un large débat a permis de confronter les difficultés et les espoirs, de définir les buts poursuivis et les moyens de les atteindre.

L'enseignement de la musique s'étant complètement renouvelé ces dernières années, il était particulièrement désirable de s'accorder sur le double aspect culturel et technique que doit avoir cet enseignement, mais une question préalable se pose : il n'est pas d'enseignement valable quels que soient les mérites du professeur et les méthodes employées, sans un minimum d'équipement réalisé dans trop peu d'établissements. Comment concevoir que la salle de musique ne figure pas dans le projet de construction d'un nouvel établissement ? Il faut la vigilance des professeurs et la bonne volonté de leur administration pour réparer l'oubli : un premier vœu est donc émis :

« Que la salle de musique soit inscrite dans le projet type publié au « B.O. » et que soit prise en considération la description détaillée parue au « B.O. » du 10 février 1949. »

Si un local est indispensable, un minimum de matériel ne l'est

pas moins, d'où le deuxième vœu « que chaque établissement possède au piano en bon état (à la grande rigueur un simple guide-chant) un électrophone d'une bonne fidélité et un minimum de 50 à 60 disques destinés à illustrer le cours d'histoire de la musique ».

Différents budgets ordinaires et extraordinaires peuvent faciliter ces acquisitions, le conseil intérieur appelé à en décider peut être pressenti par les représentants du personnel. Un budget spécial mis à la disposition de M. l'Inspecteur Général permet d'espérer une prochaine amélioration pour l'ensemble des établissements déshérités.

Si une salle bien équipée facilite le travail, il reste le grave problème d'épuiser des programmes trop lourds dans un horaire trop réduit. La nouvelle rédaction des programmes présentés à M. le Directeur Général apporte quelques facilités.

Le programme d'histoire de la musique sera étudié dans ses grandes lignes en quatrième et en troisième ; les mêmes époques seront reprises au cours des trois années du second cycle dans un autre esprit.

Quelques professeurs expliquent les difficultés soulevées dans leurs établissements par l'application de la circulaire du 30 mai malgré le rectificatif : le service particulièrement lourd d'un professeur d'éducation musicale (maximum actuel vingt heures), l'horaire réduit à une heure hebdomadaire pour chaque classe lui valent la charge d'un grand nombre de classes et il est souvent dans l'impossibilité d'assister aux Conseils des Classes. Est-il nécessaire de rappeler le rôle actif des professeurs des disciplines artistiques dans les Conseils des Classes Nouvelles et leur désir unanime d'apporter leur participation à la vie de la classe ? Il n'est pas de coordination possible sans un échange de vue avec tous les autres professeurs : le choix d'un centre d'intérêt, le développement qu'il peut atteindre ne peuvent être décidés qu'entre tous. Les collègues anciennement chargés des classes nouvelles regrettent que l'organisation des nouvelles sixièmes et cinquièmes n'ait pas maintenu l'horaire des recherches d'aptitudes pendant lesquelles se faisaient toutes les observations susceptibles d'orienter les élèves, et le vœu est unanime pour demander la généralisation des horaires des classes nouvelles à toutes les sixièmes et cinquièmes.

Le recrutement des maîtres a donné lieu également à une discussion : difficulté pour les provinciaux de préparer l'entrée à La Fontaine, ou le C.A. ; M. l'Inspecteur Général a donné communication de quelques adresses utiles.

Notons enfin qu'après l'exposé de M<sup>me</sup> CART, le vœu fut émis qu'une documentation iconographique en rapport avec la musique soit éditée et diffusée.

(Notes de M<sup>lle</sup> LEVALLOIS.)

\*\*

## ETUDES SUR LA COORDINATION

*Etude de la civilisation d'une époque, grâce à l'apport des différents professeurs : Le début du 17<sup>e</sup> siècle (1600-1650). Conférence de M. NATHAN, assistant à la Sorbonne.*

M. Nathan rappelle d'abord comment la pédagogie des « classes nouvelles » a souligné l'excellence de la méthode des « centres d'intérêt », qui facilite la concentration de l'esprit, et par conséquent l'effort de compréhension et de mémoire. D'aucuns l'ont critiquée ; en fait, dit-il, c'est la seule méthode qui vaille.

Ce principe général étant posé, M. Nathan aborde le problème particulier à l'époque choisie : les auteurs du début du 17<sup>e</sup> siècle ne sont pas au vrai sens du terme des **précurseurs** du classicisme. Les précurseurs, ce sont ceux qui ont eu l'intention arrêtée de préparer l'époque à venir, parce que la leur ne les satisfaisait pas. Dans la première moitié du 17<sup>e</sup>, rien de tel, mais une floraison de tendances très diverses, et une évolution des mœurs, des goûts, de la pensée, qui fait que les grands auteurs du 17<sup>e</sup> siècle se sont exprimés comme ils n'auraient pu le faire s'ils étaient venus plus tôt.

Ce qui caractérise la grande littérature classique, c'est la prédominance de la psychologie individuelle. Or, en 1600, on ne saurait parler de psychologie individuelle en littérature.

Avec *Honoré d'Urfe*, nous saisissons déjà un commencement d'évolution. La paix retrouvée grâce à Henri IV appelle les raffinements de la vie, et aussi ceux du sentiment. La littérature va se plaire à peindre l'amour et le jeu de l'amour. Mais la psychologie reste encore collective en quelque sorte. Dans *Astree*, les personnages se ressemblent, à cela près qu'ils ont chacun un attribut particulier, l'un étant l'amoureux timide, l'autre l'amoureux hardi, l'un le berger constant, l'autre le berger volage. Mais il ne s'agit là que de situations différentes et non d'une psychologie différenciée.

Ajoutons, pour les auteurs de ce temps, l'obstacle de la langue. Le précieux est incapable d'exprimer un sentiment, a-t-on dit. C'est peut-être parce que l'outil nécessaire n'a pas encore été créé. La langue est truffée d'adjectifs, la syntaxe encombrée de subordonnées. M. Brunot a fort bien montré que le vocabulaire de la vie intérieure n'était apparu que progressivement au cours de la période qui nous intéresse.

Or, à cette même époque, l'observation de la peinture nous conduirait à des réflexions semblables. Nous y trouvons beaucoup plus de scènes collectives que de portraits. Le portrait est alors un genre militaire : portraits de grands personnages — portraits de « mariage » pour préparer les unions princières, etc. On cherche beaucoup plus à y montrer une situation qu'un individu.

La gravure de mode elle-même offre ce caractère. Et même quand un peintre évoque pour nous des scènes de la vie du temps, comme Abraham Bosse le fait par exemple dans sa « Galerie du Palais », il est curieux de voir que ses personnages se ressemblent tous, hommes et femmes, et ne se différencient que par leurs achats. En gros, la collectivité, alors, est plus importante que l'individu, et la situation plus que le sentiment.

Vers 1620, un changement va se produire, conséquence d'un fait très important dans l'histoire de la pensée et des mœurs : l'adoption, par les Collèges de Jésuites, en 1598, d'un programme d'enseignement nouveau qui tente de trouver un compromis entre la culture antique — païenne — et la culture chrétienne. Le début du 16<sup>e</sup> siècle, avec Rabelais, s'était enthousiasmé pour l'antiquité. Mais un certain refroidissement à son égard est sensible chez Montaigne. A la faveur de ce refroidissement, le compromis est devenu possible.

La conséquence, c'est la naissance alors d'une grande vague d'optimisme relativement à l'homme et à la condition humaine. La lecture des Stoïciens, celle de Plutarque, la thèse des Jésuites sur la grâce, tout concourt à remettre l'homme et la volonté humaine au premier plan.

On va voir alors les littérateurs commencer à mettre l'accent sur la personnalité humaine. Et c'est l'époque de la préciosité, réhabilitée aujourd'hui par diverses études, et notamment celle d'A. Adam dans son *Histoire de la littérature* (Tome II).

Dans l'histoire de la préciosité, on peut distinguer 2 phases. La première est une phase revendicatrice, pour la femme en particulier, ce qui explique que la psychologie précieuse soit devenue rapidement une psychologie de l'amour. La deuxième période est à la fois plus pessimiste et plus aimable, la première, avouons-le, était un peu rogue.

La société change d'aspect. Tous ces personnages qui s'étaient retirés du monde pour cultiver leur indépendance hautaine, vont se retrouver dans les salons, et l'on va voir se créer cette « psychologie du vase clos » dont parle Giraudoux à propos de Racine.

Or, à cette époque, la peinture nous montrerait, dans le portrait, une ressemblance sans flatterie. Le souci de peindre l'homme individuel est devenu, pour les artistes, cette raison qui justifie leur œuvre, cette « monnaie de l'absolu » dont parle Malraux. De là, des portraits fort beaux et sans idéalisation, tels que les premiers portraits de Philippe de Champagne. Et dans la deuxième période, assez nettement, le portrait individuel devient un genre littéraire

en même temps que mondain. Pour un amant, faire le portrait de sa dame, c'est lui faire une sorte d'aveu : « puisque j'ai pu remarquer en vous tant de traits si particuliers, c'est que je m'intéresse à vous en homme qui aime ». Le portrait devient un madrigal. Tous les portraits de cette époque peignent des femmes.

Mais en même temps qu'ils se piquaient de savoir aimer, ces hommes mettaient leur élégance à bien connaître la grammaire et la langue. Le vocabulaire s'enrichit et se précise. Dans les romans de cette période : la Clélie, ou Cyrus, les mots sont encore maladroits et abstraits, mais ils recouvrent une réalité psychologique qui n'est pas sans richesse.

La religion, vers le même temps, se teinte de jansénisme et perd ainsi l'optimisme jésuite. Les *Pensées* de Pascal sont un témoignage de l'idée, qui se fait jour, qu'il existe dans l'homme un **inconscient** morbide et mauvais. La Rochefoucauld, non dans les Maximes, mais dans ses réflexions morales, montre que c'est inconsciemment que nous sommes corrompus par notre égoïsme.

Même tendance dans la **peinture** : les « Vanités », venues d'Espagne, nous offrent d'étranges natures mortes où un crâne, un livre mangé des vers, une viande pourrie montrent que tout ce qui a pu réjouir nos sens, ou même notre esprit, se corrompt. Bossuet le dira aussi dans ses « Sermons ».

Enfin, la psychologie au sens **médical** du terme commence à naître. L'ouvrage de Jasinsky sur le Misanthrope a révélé certains points de contact entre la misanthropie d'Alceste et la misanthropie, en tant que maladie de « l'atrabilaire » décrite dans un livre de médecine du temps.

Nous pourrions ajouter à cela une série d'**anecdotes** empruntées à la vie privée des hommes de ce temps et qui iraient toutes dans le même sens. Ainsi l'amour du jeune Louis XIV pour Marie Mancini est un exemple illustre de cet « amour sans cause » qui est l'idéal des précieux. Le portrait de Marie Mancini, peint quelques années après par Mignard, montre de façon aveuglante que ni les mérites intellectuels, ni même la beauté, mais seulement le fait qu'elle était « elle » et aucune autre, peut expliquer la passion qu'elle inspira au roi.

De même, la Correspondance entre M<sup>me</sup> de Sévigné et sa fille donne un exemple d'affection qui n'est pas justifiée par des similitudes de caractère et de tempérament, et qui n'est même pas rendue par la fille qui la reçoit, sans que le sentiment de la mère en soit jamais amoindri.

Tout cela renouvelle et enrichit cette psychologie un peu algébrique de l'amour qui apparaissait dans les œuvres des environs de 1600.

Ainsi, la psychologie du 17<sup>e</sup> siècle, en même temps qu'une psychologie de « l'homme » en général, de l'homme éternel, a été aussi une psychologie de l'individu et cette évolution vers le goût du « particulier » dans l'être est sensible à la fois dans la littérature, dans la peinture, et dans la musique de ce temps.

#### *Etude sur la musique au début du 17<sup>e</sup> siècle par M<sup>me</sup> SOURIAU*

L'évolution des formes musicales au 17<sup>e</sup> siècle, suit une ligne parallèle à celle de l'évolution des esprits.

Au 16<sup>e</sup> siècle, nous n'avons guère que des pièces polyphoniques vocales d'un intérêt surtout pittoresque. La musique religieuse elle-même est alors surtout décorative.

Au 17<sup>e</sup> siècle, la mélodie se détache, devient un air chanté et accompagné qui se fera de plus en plus expressif. Et le goût de la virtuosité naît de ce développement de la mélodie. Ainsi l'individu est mis en avant.

Puis, au 18<sup>e</sup> siècle, avec donc un certain retard sur la littérature, viendront les portraits précieux, avec Couperin.

**Audition :** a) d'une pièce polyphonique du 16<sup>e</sup> siècle, le « joli jeu » de **Jannequin**.

b) d'airs de cour accompagnés du luth ;

c) d'airs de clavecin de **Louis Couperin**.

Une assez vive discussion s'ensuit :

- M. l'Inspecteur général de musique demande des précisions sur la notion de « précurseur », importante en musique. M. Nathan répond qu'au sens rigoureux du terme, le précurseur est plus rare en littérature.
  - Madame la Directrice regrette que M. Nathan n'ait pas analysé de près une œuvre picturale. M. Nathan étudie alors « littérairement » le portrait de Marie Mancini par Mignard ; portrait sans flatterie d'une femme qui n'est ni intelligente ni belle, mais qui a du charme. Portrait extrêmement individualisé.
  - Deux spécialistes (professeurs de dessin), protestent contre cette opinion.
  - M. Boyer demande à M. Nathan de modifier certains points de son exposé :
- a) le portrait est né bien avant le 17<sup>e</sup> siècle ;
  - b) les « Vanités » espagnoles appartiennent à l'iconographie de la Contre-Réforme.

Mais il est vrai, et cela va dans le sens de l'exposé de M. Nathan, que le portrait, genre d'abord secondaire, devient au 17<sup>e</sup> siècle, un genre que l'on honore, jusqu'à ce que, vers 1660, il soit détrôné par la peinture d'histoire.

\*  
\*\*

### UN EXEMPLE DE COORDINATION

Le rôle de M. HIGNETTE, professeur à Sèvres, était ce jour-là de présenter des exemples concrets pour illustrer les conférences précédentes, et montrer combien peut être fructueuse la collaboration des disciplines classiques et des disciplines artistiques. Des expériences sont en effet menées dans ce sens depuis un an et demi dans la classe de Première AB du Lycée de Sèvres, ce qui permet de mettre entre les mains des stagiaires, non point des chefs-d'œuvre élaborés pour la circonstance et soigneusement revus par les maîtres, mais des travaux quotidiens, tels qu'on peut en obtenir dans n'importe quelle classe. Cette honnêteté préalable rendit plus facile, au cours de la discussion, l'évaluation des perspectives et aussi des limites de la coordination.

M. HIGNETTE présenta d'abord une formule nouvelle de dissertation : le sujet donné (un mot de Gide sur « la littérature française est sociable plus qu'aucune autre »), invitait les élèves à réfléchir sur l'influence que la société avait, au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, exercée sur la littérature ; mais en même temps, on demandait de prouver que les autres arts étaient, eux aussi, tournés vers la vie de société : musique, peinture, sculpture, ameublement, décoration étaient ainsi étudiés parallèlement aux œuvres littéraires. Les dissertations, rédigées sur papier fort et en un format inhabituel (in-4°), étaient illustrées de documents photographiques, jouant le rôle de citations. Ce ne serait encore que vérifier le mot fameux de Taine sur la « liaison des choses simultanées ». Mais l'intérêt de ces travaux, c'est que les élèves, piqués au jeu, les avaient présentés — dans la mesure de leurs talents — dans le style du temps : des motifs en guirlande, des feuillages stylisés, des dessins à la Boucher ou à la Watteau encadraient les textes, et prouvaient par là même, que la classe avait tenté de se replacer dans une perspective et un goût, au lieu de se borner à dissertar dessus : définition de la « méthode active ».

Une seconde série de travaux était fort différente : les élèves avaient d'abord été invités à rédiger, en une page « ce que leur inspirait » une œuvre d'art plastique à leur choix. Ensuite, le vague de la formule se précisait en étude du sentiment de l'artiste, étude de sa technique et développement des impressions personnelles (donc entraînement de la sensibilité, et affinement de l'émotion). Les copies les plus curieuses étaient de loin celles qui analysaient la valeur symbolique des œuvres, et des applaudissements saluèrent

la lecture de certaines d'entre elles. En conclusion, M. HIGNETTE explique dans quelles conditions les différents professeurs de la classe ont coopéré à la direction de ces travaux : M<sup>lle</sup> LEVALLOIS, professeur de musique, par des auditions commentées ; M<sup>lle</sup> PAVIL, professeur de dessin, en conduisant des visites de musées, et détaillant les principaux caractères de l'esthétique plastique entre 1720 et 1750 ; M<sup>me</sup> SAVAJOL, professeur d'histoire, par des cours d'histoire de l'art, et des indications sur les documents à consulter. Et il termine par une amorce de bilan : difficultés de temps, difficultés nées de l'inculture des élèves en matière artistique, mais intérêt et soin extraordinaires apportés à leur travail (dont les œuvres présentées témoignaient), et diversité remarquable des résultats, qui montre que cette méthode encourage la spontanéité et sauve les enfants de l'uniforme morosité du « bachottage ».

Cet exposé fut suivi avec beaucoup d'intérêt par l'auditoire, et suscita des réactions diverses. Plusieurs professeurs s'inquiétèrent du temps nécessaire pour mener à bien de tels ouvrages : M. Hignette propose la répartition du travail en équipes, et aussi un réajustement des autres travaux ; « si, dit-il, on est d'accord que ces recherches sont intéressantes et formatrices, donnons-leur le pas sur d'autres plus classiques mais d'une valeur plus douteuse ; pour ma part, bien que professeur de Lettres, j'ai cette année, sacrifié Fontenelle à Watteau et Lesage au mobilier Louis XV ». D'autres demandent comment s'assurer de la sincérité des élèves — « en faisant faire les exercices en classe — on y obtient d'ailleurs les mêmes résultats en général que pour les travaux faits à la maison, car le propre de ces devoirs c'est, pour la plupart, de ne pouvoir être copiés dans quelque manuel, et, par là, d'encourager l'initiative ».

M. l'Inspecteur général *Machard* fait remarquer avec une parfaite justesse que la partie proprement esthétique de ces dessins est bien inférieure à leur valeur littéraire. C'est évident, puisque les élèves de Première n'ont plus de cours de Dessin, ni même d'Histoire de l'Art ! Les tentatives dont il vient d'être question se heurtent donc, du fait des horaires et programmes, à des difficultés que seule la bonne volonté des collègues peut, en l'état actuel des choses, surmonter. Encore les professeurs des Lycées-pilotes disposent-ils de 20 heures annuelles, dont une part peut être consacrée à l'Art. Mais que dire des autres ? Et de toute manière, les élèves ne sont pas au contact de la matière même de l'art, leurs connaissances restent vagues et théoriques.

La voie reste donc ouverte aux chercheurs, et aussi aux améliorations de tous ordres, qui ne dépendent pas toutes des professeurs. Il y a encore beaucoup à faire. Mais la voie est montrée désormais, et il est sûr qu'elle est féconde.

\*\*\*

**JOURNÉES D'ETUDES ET DE DISCUSSIONS RESERVÉES AUX DIRECTRICES DES ECOLES PREPARANT AU DIPLOME D'ETAT D'INFIRMIERES HOSPITALIERES (CROIX-ROUGE FRANÇAISE) (16 au 20 février 1953).**

**JOURNÉES D'INFORMATION POUR LE CENTRE PROVENÇAL D'ENSEIGNEMENT MENAGER (6 mars).**

**ASSEMBLÉE GENERALE ANNUELLE DES « ECLAIREURS DE FRANCE » (7 et 8 mars), sous la présidence de M. MONOD, Directeur général honoraire de l'Enseignement du second degré.**

**JOURNÉE DES INTENDANTS (11 mars).**

## CHACUN SON MUSÉE

---

*Il nous a paru intéressant, à propos de ces activités artistiques scolaires, de signaler la séduisante initiative de M. BYRON THOMAS. Voici ce qu'il nous écrit :*

« To interest children in the visual arts in Woodstock, Vermont, U.S.A., Mr. Byron Thomas, an American painter, encouraged a group of children, aged eight to eighteen, to fashion a gallery of their own from a grocery store paperbox. The children then selected reproductions of paintings in scale with their gallery, such as post-cards, and thoughtfully assembled their own personal collections. Stones of rare shape and color were put in the galleries as sculpture and small plants were potted for sculpture courts. Mobiles of wire and other materials were constructed, and a catalogue was made by each child of his collections, stating not necessarily any facts about the pictures, but how he felt about each painting and object he acquired.

Encouraged by the response, Mr. Thomas developed a book picture gallery of four oblong screens that are hinged together to form a Greek cross in plan when opened. A square screen is hinged to each of these at a point approximately its own width from the cross center. When the small screens are opened at right angles to the large ones, the floor plan resembles a grammadion. When all the screens are closed they form the book which fits in a slide-case.

This gallery is easily transportable, and M. Thomas carried in a briefcase several of these book galleries to Europe on September 4, 1952 in the hope that the idea might interest children in other countries. A patent of the principle has been applied for, in the interest of children.

In Italy the response from children and schools numbered well over a hundred, due to an article, published in the *Corriere D'Informazione* by Count Elio Zorzi on October 13, 14, 1952, in Milano about the folding gallery. M. Thomas answered this response by sending them instructions of how they may make this gallery, and the American children sent them small original drawings and paintings for their gallery collections. In response to this the Italian children sent their own drawings and paintings as well as small sculpture for the galleries of the American children. In this way an exchange of good-will and knowledge of each other came about in a manner that eliminated the obstacle of different languages. This exchange has also just been started in France, as well as England, whereby the children of any country may exchange their creative work with any child or country of their choice. Mimeographed lists of children in each country are prepared and sent to children interested in other countries as they join in their program. »

*On trouvera ci-dessous une photographie de ce « Musée portatif », si facilement réalisable.*

---

## L'AMITIÉ FRANCO-BELGE

LES liens traditionnels entre la Belgique et la France se resserrent d'année en année, et l'un des nœuds se nomme Sèvres.

C'est tout d'abord M. HARMEL, ministre de l'Instruction publique de Belgique, qui a fait au Centre d'Etudes Pédagogiques l'honneur d'une longue visite, au cours de laquelle lui furent présentées diverses classes.

Quelques jours plus tard, M. Marcel LOBET, journaliste belge, faisait paraître dans le grand quotidien *Le Soir* un récit de sa visite à Sèvres, et donnait notamment un très amusant compte-rendu de la classe — devenue légendaire — de M<sup>lle</sup> FORGEOT.

A son tour, M<sup>me</sup> HATINGUAIS était invitée pour représenter la France, aux côtés de M. WALLON, aux cérémonies commémoratives du grand pédagogue belge, le D<sup>r</sup> DECROLY. Cette célébration a trop d'importance pour que nous la passions sous silence, et nous empruntons à notre confrère d'outre-Quéivrain ce compte rendu :

« Au cours d'une séance solennelle qui s'est tenue dans la grande salle du Palais des Beaux-Arts, c'est un hommage national qui a été rendu dimanche matin au grand savant belge que fut le D<sup>r</sup> Decroly. L'assemblée était nombreuse et elle comportait de nombreuses personnalités du monde de l'enseignement tant étrangères que belges.

« Après avoir remercié la reine Elisabeth qui s'était fait représenter à la cérémonie par le comte de Meeus d'Argenteuil, grand maître de sa Maison, et les notabilités présentes, M. Jean Van Rijn, président du Conseil d'administration de l'Ecole Decroly, donna la parole à M. Henri Wallon, professeur honoraire au Collège de France, qui, ayant rappelé le rayonnement international de l'œuvre de Decroly, s'attacha à montrer les rapports de la psychologie et de la pédagogie dans cette œuvre. Celle-ci offre, dit l'orateur, une solide cohésion, et son caractère expérimental l'a orientée vers une action fondée sur les capacités réelles de l'enfant. Le D<sup>r</sup> Wallon termina en exaltant la pensée évolutionniste du savant et de l'humaniste qui voulait appeler l'enfant à la vie par la vie.

« M. Georges Rouma, administrateur délégué de la Maison de l'Amérique latine, après avoir décrit l'homme courtois et bon que fut Decroly, qui avait créé autour de lui un climat de générosité, parla plus spécialement de l'accueil réservé par l'Amérique latine aux idées decroliennes. La Bolivie, dit l'orateur, fut le premier pays qui introduisit les méthodes decroliennes dans l'enseignement primaire. L'Uruguay fut aussi le théâtre d'expériences intéressantes.

« On entendit encore le professeur Cruz Filipe, de Lisbonne, qui apportait à la Belgique le vibrant salut du Portugal, le D<sup>r</sup> Auguste Ley, président d'honneur de l'Ecole Decroly, qui exalta l'« architectonique éducative » du D<sup>r</sup> Decroly, M. J. E. Verheyen, professeur à l'Université de Gand, qui parla en flamand, M. Smelten, président de la Ligue de l'Enseignement et de la Section belge de la Ligue internationale pour l'Education



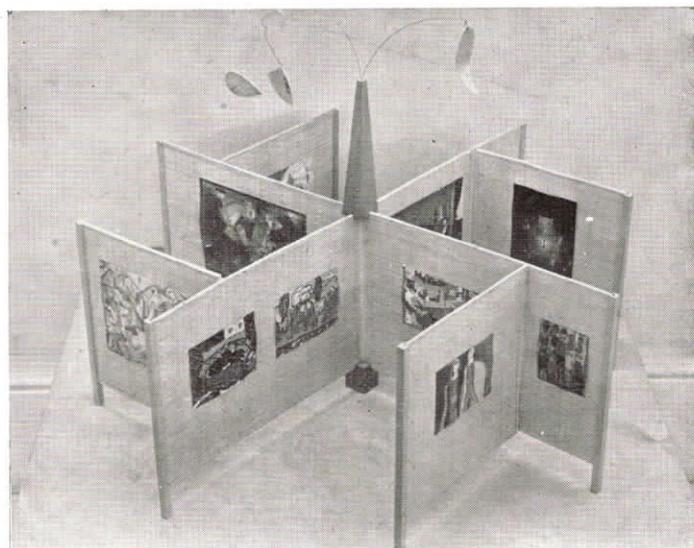
Le grand éducateur belge Decroly.



Sèvres accueille M. Harmel, Ministre de l'Instruction Publique belge.



**M. J. Torres-Bodet**



**L'ingénieux « musée portatif » inventé par Mr. Byron Thomas.**

nouvelle, qui souligna l'importance de la collaboration active entre le pédagogue et le médecin et qui précisa le rôle de la Société belge de Pédotechnie.

« M. Harmel, ministre de l'Instruction publique, ne voulant pas apporter une note trop officielle dans cette cérémonie émouvante, se borna à exalter les qualités de cœur de Decroly, lequel, dit-il, a considéré comme une œuvre d'art suprême la mission d'éduquer les enfants. Il a assigné au cœur une tâche analogue à celle de l'esprit, dit le ministre, qui constate, à son tour, que la croisade entreprise par Decroly a permis d'engranger une moisson abondante dont bénéficie tout le pays. M. Harmel rend hommage aux disciples de Decroly — il cite, entre autres, M. Gérard Boon — et fait applaudir M<sup>me</sup> Decroly qui est longuement acclamée par la salle debout au moment où on la fleurit. Le ministre salue aussi les représentants étrangers, parmi lesquels se trouve M<sup>me</sup> Hatinguais, directrice du Centre international pédagogique de Sèvres. Il associe à l'hommage d'aujourd'hui tous ceux qui, en Belgique, ont collaboré à la promotion culturelle de la nation. »

Ajoutons qu'à cette occasion M<sup>me</sup> HATINGUAIS a pu prendre avec divers éducateurs belges une série de fructueux contacts.

\*\*

Puis, le mois dernier, s'est tenu à Sèvres un stage d'informations franco-belge : du 9 au 14 février, vingt-quatre inspecteurs et chefs d'établissements secondaires belges ont séjourné au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres. Placé sous la double présidence de M. VAN DE VEEGAETE, directeur de l'Enseignement moyen et supérieur de Belgique, et de M. le Directeur général BRUNOLD, ce stage a permis aux administrateurs belges de connaître l'état présent des problèmes du second degré français. Ils eurent aussi l'occasion d'exposer à leurs collègues de Paris leurs très intéressantes réussites et leurs recherches souvent semblables aux nôtres.

Ces journées ont été marquées par des exposés de M. le Directeur général et de la plupart de ses collaborateurs immédiats. Les causeries suivies de débats trouvèrent leur prolongement naturel dans des visites de classes aux lycées de Sèvres et de Montgeron, où les stagiaires ont pu suivre des séances de travail dirigé, de travaux manuels éducatifs et s'initier à la vie des foyers d'élèves. Ils ont également pris contact avec la Société des naturalistes du Lycée Carnot et les divers services du Centre national de documentation pédagogique.

M<sup>me</sup> l'Inspectrice générale HATINGUAIS, l'animatrice de ces journées, fit connaître, avec ses collaborateurs, les résultats obtenus par la pratique des méthodes actives et la coordination des diverses disciplines ; l'importance éducative et pédagogique des enseignements artistiques fut très heureusement mise en valeur.

Faut-il ajouter que cette semaine franco-belge a permis de mesurer, une fois de plus, la profondeur de l'amitié qui unit étroitement, par dessus la frontière, les universitaires des deux pays ?

# NOUVELLES DE L'U.N.E.S.C.O.

## L'ŒUVRE DE M. TORRÈS-BODET

M. Torrès-Bodet quitte l'U.N.E.S.C.O. Mais il peut, avec une légitime fierté, jeter un coup d'œil en arrière, et contempler l'œuvre accomplie.

Au cours de « quatre années d'action créatrice », il aura vu le nombre des Etats membres de l'Unesco grandir de 46 en 1948 à 68 en 1952. Il aura vu l'activité et l'influence de l'Organisation s'étendre, par delà les frontières, à un nombre de plus en plus grand d'hommes et de femmes dans les différents domaines de la pensée humaine : les arts, l'éducation, les sciences. Il aura vu les idéaux et les principes de l'Unesco trouver une profonde résonance en « l'homme de la rue » et la jeunesse de différentes parties du monde.

Sous sa direction, l'Unesco a lancé une de ses entreprises les plus vastes et les plus hardies : un programme destiné à aider la moitié de la population du globe, victime de l'ignorance et de l'analphabétisme, à élever son niveau de vie en lui inculquant un minimum de notions générales, techniques et morales, dont l'ensemble est maintenant connu sous le nom d'éducation de base. L'ouverture, à Patzcuaro, en 1951, du premier d'un réseau mondial de centres d'éducation de base pour la formation et l'entraînement de stagiaires, a marqué une étape significative vers la réalisation de ce programme.

Au cours des quatre dernières années, l'Unesco a pris la tête d'une campagne mondiale en faveur de l'instruction primaire gratuite et obligatoire, d'une campagne scientifique contre le préjugé racial ; d'une campagne destinée à réduire la crise du papier-journal dans le monde ; d'une campagne destinée à offrir aux ouvriers de plus grandes facilités d'éducation grâce à des bourses, des voyages d'études, grâce aussi à la création en France d'un Centre International d'Education des Travailleurs.

L'Unesco a aussi entrepris la tâche difficile d'unifier les différents systèmes d'écriture Braille pour les sept millions d'aveugles du monde, campagne qui s'est finalement traduite par la création, en 1952, du premier Conseil Mondial du Braille.

En tant que Directeur général, M. Torrès-Bodet a guidé les efforts quotidiens qui ont abouti : à la rédaction de la première Convention Internationale du Droit d'Auteur, signée aujourd'hui par 35 pays ; à l'organisation du premier Conseil Européen pour l'utilisation pacifique de l'énergie atomique ; et à la rédaction d'un accord abolissant de nombreuses taxes à l'importation sur le matériel éducatif, scientifique et culturel. Cet accord, qui élimine certains des plus sérieux obstacles à la circulation des idées entre les pays, est maintenant entré en vigueur dans treize pays.

Aujourd'hui, les répercussions des efforts concrets déployés par l'Unesco se font sentir dans la plupart des Etats membres de l'Organisation, que ce soit la formation d'ouvriers qualifiés au Guatemala ou l'amélioration des installations portuaires en Inde; la modernisation du système scolaire en Thaïlande ou la formation de professeurs de sciences qui font tant défaut au Libéria; l'organisation au Pérou d'une exposition itinérante de reproductions d'œuvres d'art, ou en France, d'une exposition sur la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme; que ce soit le développement de bibliothèques en Turquie ou des recherches sur les déserts entreprises en Israël et au Pakistan; l'achat de 75.000 dollars de Bons d'Entraide de l'Unesco par 500.000 écoliers et différents groupes de personnes dans sept pays différents ou l'émission de 2.500.000 dollars de Bons de Livres de l'Unesco dans trente pays.

\*  
\*\*

M. Torrès-Bodet est remplacé à titre intérimaire par le Docteur Taylor. Celui-ci, né en 1906, à Covington (Kenucky), est un éducateur d'une grande expérience internationale. Il a passé en Europe, entre 1925 et 1937, près de six années au cours desquelles il a poursuivi des études supérieures dans les Universités de Paris, de Londres, de Berlin et de Vienne.

Licencié et docteur en philosophie de l'Université Columbia, M. Taylor a, durant sa carrière de pédagogue, occupé différentes chaires au Teachers'College et au New College de l'Université Columbia; au Louisiana State College ainsi qu'au Kaiser Friedrich Realgymnasium, à Berlin-Neukölln. Il a également dirigé le programme d'études à l'étranger de l'Université Columbia.

---

#### L'INSTITUT INTERNATIONAL D'ARCHEOCIVILISATION

L'I.I.A.C., qui a pour président M. **Lucien FEBVRE**, de l'Institut, et pour directeur M. **André VARAGNAC**, conservateur des Musées nationaux, publie régulièrement des brochures d'information sur les problèmes européens. Les deux dernières : « **Puissance économique de l'Europe unie** », et surtout « **Forces culturelles de l'Europe unie** », se recommandent à l'attention des éducateurs par leur documentation très sérieuse (ce sont des études réalisées par la Commission Internationale de Sociologie appliquée) et leur souci de rassembler les esprits autour de grands thèmes humains. Notre rôle n'est pas de discuter une position en somme politique, mais il est à coup sûr de souligner la générosité de « l'idée européenne », à l'éclosion de laquelle aura assisté notre génération.

# CHRONIQUE

## Les Revues

**BILDUNG UND ERZIEHUNG**, Revue pédagogique, Frankfurt.

Dans cette Revue si vivante et bien informée, pour avons relevé tout particulièrement le long et intéressant article que P. Brachin consacre à « *J.M. Sailer et la pédagogie de son temps* » (1), et nous avons voulu en présenter à nos lecteurs une analyse un peu précise.

*Généralités sur les buts.*

Sailer se déclare contre « l'utilitarisme » en matière de pédagogie. L'individu ne doit pas être éduqué uniquement pour les services qu'il pourra rendre à la société et de manière à être « utilisable », mais aussi pour lui-même.

Sailer dénonce les excès commis dans ce sens par les « Philanthropistes » et s'élève contre les réformes de l'école de Basedow.

Rien de révolutionnaire en cela, car son époque met l'accent sur la personnalité de l'élève (Pestalozzi, Kant — transfiguration romantique du moi). Mais Sailer va plus loin, et au nom de la grande tradition chrétienne refuse toute formation unilatérale et revendique un développement total de l'individu, en distinguant toutefois dans l'homme une hiérarchie : corps, esprit, divin.

Comme Kant il s'oppose alors aux Romantiques pour qui l'art est le degré suprême dans le développement du monde et l'éducation esthétique de l'homme la fin dernière. Il estime que l'homme a besoin de recevoir une éducation morale, mais cette dernière même pour lui est insuffisante et l'homme recevra aussi une éducation religieuse. La religion est l'âme même de sa doctrine pédagogique, une religion basée sur amour et humilité.

*Méthodologie.*

Ce qui frappe chez lui c'est le respect de *l'individualité de l'élève*. Les aptitudes naturelles prédominantes sont comme l'étincelle qui dort dans la pierre et qu'éveille le coup de sabot du

(1) Septembre 1952, n° 9.

cheval. L'individualité de l'enfant est sacrée pour l'éducateur, l'élève, l'état et tout ami de la jeunesse, mais il n'adopte pas entièrement la doctrine de Lavater sur la prédestination.

Cependant aucun enfant ne doit recevoir une éducation contraire à sa vocation naturelle, sans aboutir toutefois comme les Romantiques le souhaitent à un développement exagéré des dispositions individuelles. Jamais l'individuel ne doit étouffer l'élément universellement humain (*das allgemein Menschliche*).

C'est un grand péché contre l'humanité que nos pédagogues commettent, lorsque, ou bien, en considération du « général », ils étouffent le « particulier », ou bien, pour former le « particulier », ils sacrifient le « général ».

#### *Formation intellectuelle.*

Sa position contre le formalisme et le réalisme est :

*non multa sed multum.*

Il importe peu que les enfants deviennent des érudits, mais il faut les former pour qu'ils soient aptes au travail et à l'activité.

Il est partisan de *la méthode intuitive*, mais il ne faut pas se contenter de simples paroles. On doit aboutir à des concepts exacts. L'éducateur ne doit pas bourrer le crâne des élèves de connaissances, mais leur apprendre à réfléchir et à comprendre. Il définit l'étude comme une « assimilation » de la vérité par le travail personnel.

Quels sont les rapports entre l'enseignement et l'éducation ?

Faut-il les séparer l'un de l'autre ?

Selon Sailer, l'enseignement doit contribuer à l'éducation. Le travail intellectuel a une valeur éducative comme tout travail. C'est une méthode erronée que de vouloir transformer tout le travail des enfants en jeux.

Ce serait mal les préparer à la vie, qui n'est pas un jeu, ainsi qu'à la vertu.

#### *Éducation morale.*

Sailer n'est pas d'un optimisme absolu sur la bonté naturelle de l'enfant. Il ne croit pas que l'enfant non guidé découvrira forcément et uniquement le vrai. Il faut non seulement développer le bon, mais aussi, éloigner le mauvais.

L'enfant doit donc recevoir dès son jeune âge une éducation morale qui est nécessaire. Contre l'avis de Rousseau, un enfant ne naît pas bon. « C'est un abîme ténébreux d'égoïsme avec une petite étincelle de lumière. ». L'enfant, pour Sailer, est non seulement sensible à une mauvaise influence, mais *positivement mauvais*. Il ne le devient pas seulement sous l'influence d'un milieu néfaste. C'est pourquoi il faut armer l'enfant contre l'immoral, avant même que celui-ci ne se révèle à lui.

Sailer se défie de la sentimentalité et met en garde contre la croyance en l'infaillibilité du sentiment et contre le recul de la volonté. Il se rencontre avec Kant pour le rétablissement de la notion de devoir, les soins à donner aux forces de volonté, la

formation du caractère. La vie morale est une lutte contre le mal et pour le bien.

Mais, chez Sailer, il n'est pas question d'impératif catégorique. La quintessence de toute morale est l'amour de Dieu et du prochain. L'élève doit apprendre l'oubli de soi. (Cf. ascétisme chrétien, Saint Augustin, Bible).

Quels sont les rapports de la morale et de la religion ? La pédagogie du dix-huitième siècle définit la religion comme la doctrine de la vertu et de la félicité. La religion y constitue un appui pour la morale. Pour Sailer, c'est une grave erreur.

La religion et la morale sont étroitement liées, mais la religion doit être placée *avant* la morale.

#### *Obéissance.*

Chez Kant et Rousseau, l'obéissance est quelque chose d'imposé et de délibérément rebutant pour l'enfant.

Chez Kant l'enfant doit se soumettre au pédagogue pour s'habituer à obéir plus tard à la loi.

Par contre, pour Sailer, l'enfant en général aime obéir.

L'autorité de l'éducateur est basée sur la force de l'exemple, mais l'imitation chez l'enfant n'a sa véritable signification que si elle s'appuie sur la *confiance*. L'éducateur idéal est l'amour céleste. L'amour de l'éducateur pour les enfants éveille leur confiance et cette confiance les amène à obéir et contribue ainsi à la formation de la volonté. Le meilleur exemple est celui de l'éducateur qui inspire assez de confiance à l'élève pour lui faire avouer une faute.

Sailer reconnaît le rôle éducateur de la mère et de la famille.

En opposition avec Kant et Rousseau, il affirme que les parents sont les *éducateurs naturels*. « Le sort de l'humanité est entre les mains des mères. » Sailer ne renonce donc pas, comme les Romantiques, à l'enseignement de la morale, mais il ne le veut pas prématuré comme les Rationalistes. Il propose le schéma suivant : d'abord des sentiments seulement, puis des concepts pour arriver enfin à la conscience « *gewissen* », c'est-à-dire la notion du bien en général. Mais il ne faut pas remplacer successivement le sentiment par l'entendement « *Verstand* », puis par la raison « *Vernunft* ». Le cœur doit toujours s'unir à l'entendement et à la raison dans l'idée du bien.

En résumé, Sailer me semble n'avoir admis les théories pédagogiques de son temps que dans la mesure où elles étaient compatibles avec ses convictions religieuses, ce qui lui évite de tomber dans les excès de certains de ses contemporains, rationalistes et romantiques.

Son respect de l'individualité de l'enfant, créature divine, son pessimisme quant à la bonté native de l'individu (péché originel), son respect de l'influence familiale et surtout maternelle, sa conception d'une obéissance basée sur la confiance et l'affection, son abandon de l'impératif catégorique kantien pour une morale dont les mobiles seraient l'oubli de soi et l'amour du prochain, l'aus-

térité d'une méthode qui se refuse à dissimuler sous l'attrait du jeu l'âpreté de l'effort et exige que l'enfant fasse le dur apprentissage de la vertu, me semblent relever de son idéal chrétien.

M<sup>me</sup> CAURETTE.

\*\*\*

Ajoutons que dans le dernier numéro de 1952 vient de paraître un article de M. Hignette, professeur à Sèvres, sur l'emploi des « méthodes nouvelles » dans le second cycle (15-18 ans). Cet article a été traduit en allemand et publié par les soins de M. Hillker, Directeur du Centre pédagogique de Wiesbaden, l'un des animateurs de la Revue *Bildung und Erziehung* ; le Centre de Sèvres avait eu le plaisir de le recevoir durant le premier trimestre, et il publie dans ce même numéro une remarquable étude sur Sèvres et l'enseignement en France.

#### THE EDUCATIONAL FORUM (mai 1952).

L'article de J.-L. Kaudel développe de façon vigoureuse et convaincante l'idée que si l'on veut éduquer la jeunesse en vue d'une meilleure entente entre les peuples, c'est tout l'ensemble de l'enseignement qu'il faut ré-orienter. Parents et éducateurs doivent coopérer à cette œuvre, et d'ailleurs avec eux l'ensemble des citoyens, car, l'auteur le souligne, il ne saurait y avoir de véritable entente internationale si à l'intérieur de chaque pays ne règnent la concorde, la liberté et la justice.

Quant à l'enseignement, l'auteur montre comment chaque discipline — humanités, langues, mathématiques, sciences, géographie, et surtout, pour des raisons évidentes, l'histoire peut être animée d'un esprit nouveau, peut servir à mettre en lumière tout ce qui unit plutôt que ce qui sépare les peuples.

Ce programme suppose qu'on donne aux maîtres une culture plus générale, qui leur permette d'intégrer leur spécialité à ce vaste ensemble, l'héritage commun de toute l'humanité.

Pour conclusion, l'auteur souligne qu'il s'agit là d'une œuvre commune à toutes nations et que leur coopération doit se placer sous le signe de l'U.N.E.S.C.O.

#### MANDRAKE, Revue anglaise de littérature et de poésie.

Nous notons au sommaire du numéro 8 (1952) :

Cinq poèmes espagnols, de *Alberti*, excellemment traduits.

Par A. Davidson, étude critique d'un nouveau roman italien de *Moravia* : « Le conformiste ».

De Pa Chin, une nouvelle appelée « Foster Mother ». Assez cocasse, pas pour jeunes filles, intéressante.

De nouveaux poèmes des U.S.A., qui forment la part importante de la revue, par onze auteurs. Quelques-uns, comme Brinnin, sont difficilement compréhensibles. D'autres, plus classiques, sont bons, comme ceux de Merwin. De H. Nemerov, description curieuse de l'époque héroïque des pionniers américains. Nims est très moderne

(poème sur un Colt automatique), mais difficile ; il est à remarquer que cet auteur, comme presque tous les autres, ajoute à son modernisme des références perpétuelles à la mythologie, à l'histoire ancienne. Les vers sont de toutes les longueurs, mais généralement rimés.

A. Hartley : étude critique sur les pièces de Montherlant. Intéressante, bien faite, impartiale : critique exacte des défauts de l'auteur.

Notices littéraires assez longues, et fort bien faites, sur divers ouvrages. Beaucoup de livres français sont étudiés : Valéry, la revue « Esprit », Sartre (« Les Temps modernes »), un ouvrage allemand, une revue italienne, deux américaines. Enfin une critique de disques.

La préface est curieuse : elle déplore les difficultés financières des Revues anglaises, qui seraient trop peu lues, semble-t-il, et obligées d'espacer leurs numéros.

M<sup>me</sup> HIGNETTE.

**NHE NEW ERA** (n° d'avril 1952).

Le problème évoqué par Ben S. Morris (Education et Individualité) est un de ceux qui préoccupent nombre d'Anglais à l'heure actuelle : comment conserver les conquêtes démocratiques des cinquante dernières années, qui ont vu l'enseignement secondaire s'ouvrir à tous, ses méthodes se renouveler pour permettre le plein épanouissement du plus grand nombre d'individus, sans sacrifier les traditions de liberté de l'Angleterre ; comment éviter ces graves « erreurs du vingtième siècle » : la culture de masse qui étouffe l'individu, l'individualisme égoïste désintégréateur de la société ; en d'autres termes, comment concilier dans l'Angleterre moderne liberté et égalité, les droits de l'individu et ceux de la société ? L'éducateur progressiste veut d'ailleurs tirer des leçons du passé : n'est-ce pas une tradition des « public schools » anglaises, par exemple, de former le jugement, le caractère individuel, tout en pliant l'individu aux disciplines communautaires ? Et tel est bien le problème du vingtième siècle encore : former des individus libres, capables de pensée, de choix, d'initiative personnelle, mais intégrés dans une communauté qu'ils sont prêts à servir librement et qui donne à l'existence individuelle son couronnement.

M<sup>me</sup> WILL.

**NORSK PEDAGOGISK TIDSKRIFT**, Revue pédagogique norvégienne.

Dans son numéro 7 de 1952, notre nordique confrère fait à l'Université française l'hommage d'un très important article : « Tradition et réformes dans l'enseignement secondaire français », sous la plume d'un vieil « ami de Sèvres », M. l'Inspecteur Kay Pierre. Après une vue d'ensemble sur l'organisation de l'enseignement en France, les horaires et les programmes, et une série de comparaisons avec l'enseignement norvégien, il passe à une étude très détaillée et fort avertie des « Classes nouvelles ». Sa con-

clusion est si sympathique que nous ne pouvons résister au plaisir de la publier textuellement :

« Avec les traditions qui sont les siennes et le but qu'il poursuit dans son activité, l'enseignement en France diffère tellement de l'enseignement en Norvège que nous ne saurions purement et simplement adopter ses méthodes chez nous. Mais nous devons suivre les projets de réforme en instance avec la plus grande attention, et nous pourrions certainement faire notre profit de l'expérience des « classes nouvelles ». Dans les disciplines de ma compétence, j'ai vu des manuels scientifiquement conçus, d'une présentation hautement pédagogique, et parés de toutes les qualités qui font l'apanage de l'enseignement en France : le souci de la clarté dans l'exposé, l'emploi de la démonstration logique, le tout allié avec la préoccupation de plus en plus généralisée de mettre à contribution, au service de l'instruction, les acquis des sciences psychologiques. »

M. H.

Fr. WALTER : **L'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE AUX SOURDS-MUETS.**

Extrait de la *Revue Catholique d'Enseignement spécial*, Bruxelles, 1950.

Dans cette brochure de 52 pages, le R.P. Walter, de l'Institut de Woluwe, traite d'un problème particulièrement délicat : comment enseigner à parler aux enfants sourds-muets.

Dès ses premières années, le petit sourd se trouve isolé dans une société où le langage oral est le moyen habituel de communication. La solution qu'il trouve spontanément est le geste. Certains éducateurs ont voulu proscrire le geste, mais le R.P. Walter, moins rigoureux, l'admet dans tous les cas où il ne crée pas une mentalité préjudiciable à l'acquisition du langage parlé.

Car l'apprentissage du langage parlé reste l'essentiel, et l'on ne sera pas surpris qu'une part considérable de l'éducation scolaire des sourds-muets lui soit consacrée. Plusieurs méthodes sont en concurrence. Le R.P. Walter, d'une façon générale, estime qu'un enseignement systématisé est préférable à un enseignement empirique qui s'efforceraient de reproduire l'acquisition du langage par l'enfant. L'étude de la grammaire qui sert de base à cet enseignement systématisé est d'ailleurs considérée comme un moyen et non comme une fin.

Le R.P. Walter s'attache particulièrement à l'étude des « niveaux » en rapport avec l'âge des enfants : chaque niveau comporte sa méthode propre et ses exercices particuliers.

Même les éducateurs qui ne sont pas professionnellement intéressés à l'enseignement des sourds-muets trouveront profit à lire la brochure du P. Walter. Ils admireront l'ingéniosité attentive avec laquelle sont mises en œuvre toutes les ressources de la pédagogie pour réintégrer ces enfants dans la communauté humaine.

G. G.

# Les Expositions

---

## L'EXPOSITION ZOLA, à la Bibliothèque Nationale.

Il y a cinquante ans, pendant une nuit de l'automne de 1902, Emile Zola succombait dans son appartement de la rue de Bruxelles, asphyxié par les émanations délétères d'une cheminée mal ramonée. L'Exposition de la Bibliothèque Nationale nous permet aujourd'hui d'embrasser du regard la vie et la carrière de l'écrivain.

Du Lycée d'Aix à la gloire littéraire, tous les documents exposés illustrent une vie de labeur probe et acharné. On chercherait vainement dans la salle les prestiges romantiques qui paraient les Expositions Chateaubriand et Balzac. Et pourtant on ne voit pas sans émotion le lorgnon de l'écrivain, son chapeau haut-de-forme, son appareil photographique et son permis de circuler à vélo-cipède.

L'atmosphère esthétique de son temps, telle qu'on l'a reconstituée à l'aide du mobilier d'Hortense Schneider, nous paraît empreinte d'un luxe désuet. Mais les toiles de Manet et de Degas rappellent à propos que Zola, qui s'est fait le champion des grands impressionnistes, n'avaient pas mauvais goût en matière artistique.

Surtout l'histoire de Zola est l'histoire de ses œuvres : un roman par an, et quels romans ! Voici les manuscrits écrits d'une main ferme, presque sans ratures. Voici les fiches d'état civil qu'il rédigeait sur ses personnages, et les plans de quartier ou de terroir où il situait leur logis et leurs activités. Voici des échantillons de sa documentation abondante et scrupuleuse : de savants traités sur l'hérédité, où il a puisé sa conception fondamentale des *Rougon-Macquart* ; des catalogues de grands magasins qui lui ont servi pour le *Bonheur des Dames*, l'autorisation de monter sur une locomotive qui lui a permis d'enrichir la *Bête humaine* d'impressions vécues.

D'autres pièces attestent la popularité de l'œuvre de Zola et les réactions qu'elle suscita. Des assiettes sont décorées de personnages de l'*Assommoir*. La verve des caricaturistes s'exerce sur l'écrivain et sur son œuvre.

Mais un autre aspect de Zola n'a pas été oublié. Si obsédé qu'il fût par son œuvre et par son métier d'écrivain, il s'était engagé, sans hésiter, dans la vie publique quand il avait senti que la justice et la vérité étaient en jeu. Le numéro de l'*Aurore* où

flamboie en première page le fatidique « J'accuse », occupe une vitrine que complètent des photographies et d'autres documents.

Zola avait cessé d'être uniquement un écrivain, le chef d'une école littéraire, il était devenu, selon l'expression d'Anatole France, « un monument de la conscience humaine ».

G. G.

**U.N.E.S.C.O. : L'EXPOSITION INTERNATIONALE DU LIVRE POUR ENFANTS. — « HEURE JOYEUSE » : ILLUSTRATEURS CONTEMPORAINS DE LIVRES POUR ENFANTS.**

La Galerie Mazarine est depuis quelque temps transformée en une vaste bibliothèque pour enfants.

On y trouve, présenté par sections (alphabets — comptines et poésies — découverte du monde — connaissance internationale) tout ce que la production du livre pour enfants a pu réaliser de plus plaisant depuis la guerre. Cette exposition retient particulièrement l'attention. Personne en effet ne songerait à nier qu'il y ait actuellement une « Querelle du livre d'enfants ». Depuis quelques années déjà M<sup>lle</sup> Latzarus (1) et M. J. de Trigon (2) nous avaient alertés sur les débuts récents de la littérature enfantine ; et tandis que M. Brauner (3) s'écriait que « nos livres d'enfants (avaient) menti », M. Hazars (4) célébrait la réconciliation des Livres, des Enfants et des Hommes ».

A cet examen de conscience, le monde d'aujourd'hui répond brillamment par l'Exposition Internationale du Livre pour enfants, organisée par la Commission française de l'U.N.E.S.C.O., à l'occasion de la VII<sup>e</sup> session de sa Conférence Générale.

Quarante pays y ont participé, chacun offrant au visiteur ses légendes et ses traditions dans le naïf langage de ses alphabets ou de ses images.

Ce qui frappe tout d'abord, c'est la persistance du succès des classiques de la littérature enfantine (Perrault, Andersen, Selma Lagerloef). Peut-être peut-on y voir la continuité du goût des enfants pour les histoires émouvantes et la magie qui correspondrait au caractère animiste de la pensée enfantine. Pourtant il semble que les livres récents abandonnent les personnages fantastiques et « qui font peur » au profit des animaux familiers, des héros enfantins auxquels la majorité des petits lecteurs peut s'identifier. On retrouve partout des histoires du type « aventures d'un petit Esquimau » ou « aventures du petit chat » ornées de gracieuses images. Les plus jolis sont peut-être ceux des pays scandinaves, où des silhouettes noires, très simplement tracées sur papier rose ou vert, et d'admirables photographies obtiennent le maximum de beauté avec une très grande simplicité de moyens.

---

(1) M. Th. LATZARUS. — La littérature enfantine en France dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ; Paris, P.U.F., 1924.

(2) J. de TRIGON. — Histoire de la littérature enfantine... ; Paris, Hachette, 1950.

(3) A. BRAUNER. — Nos livres d'enfants ont menti... ; Paris, SABRI, 1951.

(4) P. HAZARD. — Les livres, les enfants et les hommes ; Paris, Boivin, 1949.

Il faudrait tout citer : les dessins monochromes du « Petit Esquimau coquin », les beaux livres yougoslaves, polonais, japonais, les émouvantes brochures des pays arabes qui disent la lutte contre l'analphabétisme, les illustrations connues mais toujours charmantes de Saint-Exupéry pour son « Petit Prince », de Samivel, de N. Parain pour les « Contes du chat perché », les magnifiques images des livres de sciences naturelles français ou japonais. Le livre anglo-saxon se caractérise toujours par la sobriété, la solidité, la parfaite typographie.

Les caractères généraux de l'illustration pour enfants semblent être la simplicité, l'harmonie des couleurs, l'imitation du dessin enfantin. Elle est résolument figurative et ne présente pas de différence d'esprit notable d'un pays à l'autre. En même temps que les sorcières ont disparu les horribles images. Une seule exception : le livre de Pieter (déjà ancien, paraît-il) présente de terrifiantes planches : Pieter pour avoir désobéi a vu s'exécuter la menace « on te coupera les mains », et il est représenté avec les bras dégouttant de sang. Plus loin, ses mains, qu'il a dû refuser de laver, se transforment en d'horribles cheveux jaunes. Bien que ce qui est horrible pour les enfants ne soit certainement pas ce qui est horrible pour les adultes, il est heureux que soient proscrites les images qui risquent d'être traumatisantes pour certains enfants vulnérables : ceux par exemple qui ont vécu de tragiques aventures, ou ceux pour qui le mot et l'image sont inséparables de la réalité.

Je voudrais parler encore de la variété, de la richesse différente, du charme propre à chacun de ces livres, et de cet émouvant miroir qu'est pour le visage d'une nation la belle histoire qui berce son enfance.

Mais je préfère parler de ces correspondances qui, par delà les frontières, affirment qu'un même public enfantin goûte les mêmes sortilèges.

Il est facile sans doute de remarquer que quelques chefs-d'œuvre sont traduits dans toutes les langues, mais cela n'en demeure pas moins une preuve première et irréfutable d'une certaine universalité de la littérature enfantine. C'est ainsi qu'Andersen se lit aussi en Pologne, Nils Holgersson dans le Sud-Africain, « Alice au Pays des merveilles » au Chili et en Yougoslavie, Jules Verne en Belgique, aux Pays-Bas, en Autriche comme en Espagne, et ce ne sont que quelques exemples pris au hasard parmi les livres exposés. Un lien plus profond semble réunir tous les enfants du monde : une prédilection amicale pour les bêtes. Pas un Français n'ignore le sympathique éléphant Babar, mais à la Mazarine, j'ai fait la connaissance de « En motig maur », la fourmi courageuse de Norvège, de la souris si charmante de l'illustrateur italien Clorinda Nalli, et de Boniface, le crapaud brésilien... et j'en oublie.

Souris, ours, lapins, éléphants et chats viennent en tête de liste un peu partout.

On me pardonnera de faire une mention spéciale pour les papillons, car la sympathie qu'on leur manifeste se rattache à un effort général particulièrement intéressant, dont nous avons signalé

plus haut la réussite sur le plan artistique : une part importante est faite aux livres de nature : papillons, insectes, etc.; ainsi se poursuit en grandissant l'amitié nouée jadis avec Babar ou l'Oiseau bleu.

Un autre effort auquel il convient de rendre un grand hommage, c'est celui qui groupe plusieurs livres et collections sous les rubriques « Connaissance du Monde » et « Compréhension internationale ».

Impossible enfin de partir sans jeter un regard sur les trésors du passé : Bécassine (déjà) y voisine avec la Famille Fenouillard, non loin des cartonnages romantiques, et une Cendrillon de 1833, habillée comme l'Impératrice Joséphine, est aux côtés d'un ennuyeux Plutarque de la jeunesse. Et l'on retrouve encore une fois le sentiment d'une réelle continuité devant les petites boîtes romantiques contenant des livres miniatures : valise Flammarion d'aujourd'hui, ou devant certains jeux, comme celui des têtes folles, autre grand succès des livres d'étrennes 1953.

La visite s'achève, et l'on se prend à souhaiter que dans tous les pays, dans tous les milieux, les enfants puissent goûter les joies de la lecture.

Un souhait — des Fées encore proches — et le voici réalisé : sur le palier, en haut du grand escalier, de nombreuses photographies sont réunies, témoignant de l'essor mondial des bibliothèques enfantines : Bibliothèque de Niigata, au Japon — de Fitchburg, aux Etats-Unis — du Lycée de Sèvres, en France — Bibliothèque Lénine, à Moscou.

Partout le même souci de gaieté, de beauté, d'adaptation aux préoccupations et à la taille des lecteurs, dans le même désir d'aider l'enfant à développer sa personnalité.

Paris a la chance de posséder depuis plus de trente ans le modèle idéal de toutes les bibliothèques enfantines, je veux parler de cette bibliothèque de la rue Boutebrie, qui répond au joli nom symbolique de « L'Heure joyeuse ». Une de ses bibliothécaires, M<sup>lle</sup> Gruny (5), nous la présente ainsi : « C'est une salle claire, spacieuse, d'accès facile, agréablement ornée de fleurs ou de plantes vertes. Des sièges confortables, de deux ou trois hauteurs, entourent des tables rondes ou rectangulaires aux proportions harmonieuses et de dimensions moyennes. Le long des murs, sur des rayons bas, s'alignent, à la disposition des lecteurs, des livres aux reliures et cartonnages multicolores. »

Il faut ajouter que le choix des livres, leur classement, selon la méthode Dewey, concourent à faire, avec l'atmosphère qu'on y respire, la très grande valeur pédagogique de cette bibliothèque.

C'est dans ce cadre que se déroulait aussi en décembre dernier une autre manifestation en faveur de la littérature enfantine : une modeste exposition sur l'illustration contemporaine du livre pour enfants. Modeste, mais si vivante, si bien présentée qu'on « y prenait un plaisir extrême ».

---

(5) Voir numéro spécial de l'Education Nationale, n° 31, du 3 décembre 1952.

Fallait-il l'apprécier selon des critères d'adulte ou se laisser guider par une expérience enfantine ?

A quel illustrateur vont les préférences secrètes du public à qui ces œuvres sont destinées ? Est-ce à Jean de Brunhoff qui nous donna Babar ? A Pierre Belvès qui anime les albums du Père Castor ? A Edy Legrand dont les dessins mouvementés font déjà rêver d'aventures ? A Adrienne Ségur pour le charme poétique et triste de ses héros et de ses paysages ? A Françoise Estachy pour la fantaisie malicieuse de ses « Trois petites vieilles quittant le paradis » ? A Josette Bolland, dont les minuscules personnages semblent toujours sortir d'une crèche en miniature ? Ou bien à Samivel, tout pétillant d'esprit, qui nous fait le portrait de la Mouche du coche et de M. Dumollet ? Quel jury compétent nous répondra ?

En attendant, réjouissons-nous de ce que de grands organismes comme l'U.N.E.S.C.O., de grands artistes, mettent leur puissance et leur talent au service de la littérature enfantine.

H. CHATAIN,  
J. HAY,  
L. COURVILLE.

\*\*

Une visite-débat de l'exposition à la Mazarine fut organisée le 12 décembre, et groupa quelques-uns des représentants les plus qualifiés des milieux universitaires et artistiques. Elle donna lieu à des échanges de vues dont nous extrayons l'essentiel :

M. POINDRON remercie d'abord les personnes présentes qui ont bien voulu répondre à son invitation et leur remet une courte notice susceptible de constituer une base de discussion.

Il rappelle l'intérêt qu'il y a à confronter les observations qu'a pu suggérer l'Exposition internationale du Livre pour enfants.

On reconnaît que l'édition contemporaine du livre pour enfants, à l'exception de quelques pays, était peu connue en France avant l'exposition, et on souhaite qu'une telle exposition puisse avoir lieu en France par exemple tous les cinq ans.

A la question posée de savoir quel sera le sort des livres exposés, M. Poindron répond qu'il conviendra de tenir compte des vœux exprimés par les participants et de la décision que prendra la Commission nationale française de l'U.N.E.S.C.O. Il a en tout état de cause l'intention de demander que les livres restent groupés à la Direction des Bibliothèques de France pendant six mois au moins et puissent être mis à la disposition des éducateurs pour un examen approfondi.

M<sup>lle</sup> Sourgen souhaiterait que l'on puisse relever les titres des ouvrages étrangers qui mériteraient d'être traduits.

Après un échange de vues auquel participent le représentant de l'U.N.E.S.C.O. et M. Bourrelier, il est envisagé d'appeler l'attention des éditeurs sur les ouvrages dont la traduction en français et l'édition en France paraîtraient souhaitables (la publication du catalogue actuellement en cours facilitera ce travail).

M<sup>me</sup> Brunshwig demande si l'on ne pourrait pas faire circuler

l'exposition ou tout au moins un choix et créer également une exposition itinérante sur les bibliothèques pour enfants.

Les membres présents estiment que du point de vue pédagogique la présentation des livres par catégories, telle qu'elle a été faite, est la meilleure. Certains auraient toutefois souhaité à côté une présentation plus limitée par pays. M. Poindron explique pourquoi cette présentation n'a pu être réalisée.

Sans avoir la prétention de trancher des questions qui, pour être résolues, exigeraient de nombreuses observations contrôlées, les membres procèdent à un échange de vues sur les livres d'images sans texte pour les plus petits. Sur ce point, les avis étant partagés, il semble résulter que des expériences devraient être faites avec des enfants ne sachant pas encore lire ou apprenant à lire, en tenant compte de l'âge (3 à 8-9 ans), et en tenant compte également des divers types de livres d'images sans texte et avec texte comportant une ou plusieurs images constituant une histoire et en notant si l'enfant est susceptible de comprendre l'image sans intervention d'un adulte.

Egalement la question des livres d'imagination illustrés par des photographies donne lieu à discussion. Il faudrait là encore tenir compte de l'âge, procéder à des expériences avec des livres déterminés de genre différent. « Le petit lion » de Prévert (photographie de lions et autres animaux) aurait beaucoup de succès. En est-il de même d'un livre comme « Bim le petit arabe » ou comme « Amadou ».

L'ouvrage « Le pigeon d'or » (Pologne), qui utilise des dessins de crayons en couleurs et qu'un membre présent estime inspiré par les dessins d'enfants, recueille de nombreux suffrages.

Le dessin d'enfant (par exemple) dans « Le petit Dam », ne semble pas recommandé, celui-ci n'étant compréhensible que pour l'enfant qui l'a fait.

D'une manière générale, on estime que la plupart des livres étrangers présentés seraient du point de vue de l'illustration accessibles à de jeunes Français.

M. Poindron, en remerciant encore tous ceux qui ont bien voulu participer à cette visite-débat, exprime l'espoir que cette exposition sera l'origine d'un renouveau des études sur les livres pour enfants : il ne saurait s'agir d'établir des normes du livre pour enfants, mais de provoquer un certain nombre d'expériences et d'observations en vue d'une meilleure adaptation du livre pour enfants.

Au Musée pédagogique : **LES FRANÇAIS A LA DECOUVERTE DU MONDE.**

Il existe incontestablement en France une tradition de la découverte du monde grâce à laquelle notre pays peut s'enorgueillir des noms les plus prestigieux. Amérique, Afrique, Asie, terres équatoriales ou arctiques ont vu apparaître, dès les premiers siècles de l'Histoire, puisque déjà saint Louis envoyait des missionnaires au Tibet, des hommes curieux de mœurs et de coutumes nouvelles, passionnés de recherche scientifique et animés d'une insatiable curiosité pour les êtres et les choses de tous pays.

Intègres, désintéressés, ayant pour seul et constant souci le service public et le respect de l'homme sous toutes les latitudes, tels apparaissent les explorateurs français à travers l'exposition organisée au Musée Pédagogique (1), par M. B. Flornoy avec le concours de la Direction générale des Relations culturelles. La place nous manque ici pour suivre pas à pas une manifestation qui ouvre toutes grandes les portes du rêve pour nous entraîner à travers l'espace et le temps vers des contrées qui n'ont pas encore, en dépit des récentes découvertes, dépouillé tout leur mystère. Contentons-nous des grandes lignes et des têtes de chapitre en conseillant aux visiteurs de prendre tout leur temps pour suivre les étapes de la merveilleuse aventure humaine.

Voici d'abord évoqués les perfectionnements techniques qui ont donné plus d'assurance et de hardiesse aux navigateurs, les premières cartes géographiques où l'inscription des latitudes et longitudes fait place aux fantaisies des cartes moyenâgeuses. Les premiers messagers — Normands ou Malouins attirés par la mer qui borde leurs rivages — partent à la découverte du monde, explorent la Floride, l'Insulinde. Des jalons sont posés. Désormais il n'est point de siècle, de grand règne qui ne voie s'accroître la connaissance du monde, celle de la flore, de la faune, des mœurs des indigènes. Animés du désir de « voir la nature en place », les explorateurs savent aussi tirer profit de leurs observations. Bientôt apparaissent les « classifications des peuples de l'Amérique du Sud selon un critérium linguistique et des observations anthropologiques ». Munis d'instruments de mesure de plus en plus précis et de plus en plus variés, les découvreurs étendent le champ de leurs expériences. Ils essaient de déterminer les lois de la glaciologie, de la physique atmosphérique en divers points du globe. Au long des panneaux ornés de vieilles estampes, de gravures, d'échantillons de photographies splendides, Anjo, Jacques Cartier, Champlain, René Caillé, bien d'autres encore, forment une longue chaîne dont les derniers anneaux, Herzog et Paul-Emile Victor, nous conduisent au seuil des temps contemporains. Le brise-glace a pris la place de l'élégante et fragile caravelle. L'équipement de l'explorateur s'est adapté scientifiquement aux rigueurs du climat. La tâche reste aussi rude cependant puisque l'homme recule à l'infini les limites de son désir de connaissance. Aucune note sentimentale pourtant dans la présente exposition. Pas de photographies de pieds gelés ou de mains amputées de leurs doigts. Ceux qui savent braver les périls savent aussi ne point tirer gloire ou profit de leurs terribles aventures, et c'est peut-être la plus belle leçon que puissent donner les Français partis à la découverte du monde.

M.-M. KAHAN-RABECQ.

---

(1) Du 15 janvier au 28 février 1953.

# ÉCHOS ET COMMUNIQUÉS

## UNE COLLECTION NOUVELLE DE L'ASSOCIATION GUILLAUME BUDÉ « LES CLASSIQUES DE L'HUMANISME »

Depuis toujours l'Association Guillaume Budé et la Société d'Édition « Les Belles Lettres » ont voulu publier des collections consacrées à l'humanisme de la Renaissance car ces collections s'inscrivent normalement et nécessairement dans le vaste programme conçu par l'Association et la Société : donner par les textes surtout et par ses études une histoire de la pensée humaine à travers les siècles.

Ce projet longuement mûri est aujourd'hui réalisé.

La collection des Classiques de l'Humanisme (textes et études) est née ; les premiers volumes viennent de paraître.

Il convenait que le grand mouvement de la pensée du xvi<sup>e</sup> siècle fût mieux connu. Héritier du moyen-âge et par celui-ci de l'Antiquité pour une large part, mais aussi tourné vers l'avenir et curieux de toute connaissance et de toute science, l'Humanisme de la Renaissance consacré à l'homme et à son destin a puissamment cherché dans tous les domaines une culture d'esprit universel.

L'angoisse des temps présents, l'angoisse de l'avenir réservé à l'homme et à ses sociétés rend particulièrement passionnante et nécessaire la connaissance exacte de cet humanisme qui après s'être manifesté dans tous les pays du monde inspire toujours, plus ou moins clairement, notre pensée et nos civilisations.

La nouvelle collection, dirigée par M. Raymond Marcel, secrétaire général de l'Association Internationale des Historiens de la Renaissance, comprend des textes et des études.

*Dante humaniste*, par M. A. RENAUDET, professeur honoraire au Collège de France.

*Dante, Minerve et Apollon* (les images de la Divine Comédie), par Mlle Yvonne BATARD.

*Le Commentaire* de Marsile FIGIN sur le *Banquet de Platon*, texte et traduction préparés par R. MARCEL.

*Les Fureurs héroïques*, de Giordano BRUNO, texte et traduction préparés par M. P.-H. MICHEL.

*Les Disputes aux Camaldules*, de Christophoro LANDINO, texte préparé par M. A. PEROSA, secrétaire général de l'École Normale Supérieure de Pise et traduction de M. DURAND.

Sont également prévus et en préparation des textes et des études consacrés à PIC DE LA MIRANDOLE, ÉRASME, BUDÉ, VIVÈS, etc...

### L'ÉCOLE DES PARENTS

Février 1953, n° 4. Prix : 90 francs. Suite des cours de l'ÉCOLE DES PARENTS (9, rue Faraday, Paris-17<sup>e</sup>) sur l'Adolescence.

- La lecture chez l'adolescent, par M. Souriau, professeur à la Sorbonne ;
- L'accès aux intérêts civiques et sociaux, par L. François, inspecteur général de l'Instruction publique.
- Réactions anti-sociales et délinquance juvénile, par le docteur M. Cenac, médecin légiste, expert auprès des tribunaux.

Ce numéro contient aussi un exposé détaillé par le Dr *Revault d'Allonnes*, médecin consultant de l'*Ecole des Parents*, des travaux effectués en décembre par une Commission internationale réunie par l'U.N.E.S.C.O. au Musée Pédagogique à Paris pour étudier les divers problèmes relatifs à la santé mentale des enfants.

#### LA REVUE « L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE »

publie chaque mois un cahier spécial traitant d'une question d'éducation prise parmi les plus actuelles, et traitée de manière assez concrète pour guider les parents et les maîtres dans la pratique des méthodes actives.

Le cahier : 100 frs. Abonnement annuel (d'octobre à juillet) : France, 650 frs ; Etranger, 750 frs.

Récemment parus. — Ch. Martin : *Bêtes et plantes en classe* ; F. Chatelain : *La discipline dans l'éducation nouvelle* ; R. Cousinet : *L'étude sociale ; La documentation dans l'éducation nouvelle* ; J. Majault : *Le jeu dramatique et l'enfant*.

Secrétariat de l'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE : 1, rue Garancière, Paris (6<sup>e</sup>). ODE. 54-99.

---

---

## CAHIERS PÉDAGOGIQUES

pour

### l'Enseignement du Second Degré

---

Pour être renseigné sur tout ce qui concerne, en France, l'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ : problèmes, méthodes, informations, consulter : les **Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second degré**. Publication mensuelle (V<sup>e</sup> année). 7 numéros par an, 50 pages.

Abonnement valable pour l'année scolaire et partant du 1<sup>er</sup> octobre, quelle que soit la date à laquelle il est souscrit.

Abonnement 1952-1953 : France et Union Française : 900 fr. — Etranger : 1.100 fr. — Abonnement de soutien : 1.000 fr. — Abonnement combiné avec **L'Education nationale** : réduction de 10 % sur l'abonnement contracté en second lieu. — Abonnement combiné avec **Avenir**, revue du B.U.S., réduction de 10 % sur l'abonnement contracté en second lieu.

Envoi par avion dans l'Union Française : joindre au montant de l'abonnement, pour l'Afrique du Nord, 120 fr. ; pour l'A.O.F. et l'A.E.F., 300 fr. ; pour Madagascar, l'Inde Française, l'Indochine, la Nouvelle-Calédonie, les Antilles, 600 fr.

A.N.E.C.N.E.S., C.C.P. Lyon 2.125-01, 160, rue Pierre-Corneille, Lyon.

---

---

Toute la documentation  
sur le Mouvement des Ecoles Rudolf Steiner  
dans le monde peut être obtenue à Paris :

90, Rue d'Assas, à

## "L'ART DE L'ÉDUCATION"

Secrétariat : L'après-midi, sauf samedi, de 15 à 18 h.

Téléphone : DANton 46-76

(Cotisation : 200 fr. par an - C.C.P. M<sup>me</sup> Bideau - Paris)

## "L'ART DE L'ÉDUCATION"

est une Association qui publie un Bulletin et des Documents  
(Cahiers Bleus)

*Déjà parus* : Rudolf STEINER : Les bases spirituelles de l'édu-  
cation (360 fr.).

Henriette BIDEAU : L'enseignement en France et  
le Plan Scolaire d'une Ecole Rudolf Steiner  
(400 fr.).

*A paraître* : Rudolf STEINER : L'éducation des Educateurs.

*Lire dans la Revue :*

## "TRIADES"

Revue trimestrielle de Culture humaine

90, Rue d'Assas - PARIS-VI<sup>e</sup>

la rubrique : « L'art de l'Éducation »

Abonnez-vous à TRIADES, revue indépendante qui vous ouvrira des horizons nouveaux sur les destinées de l'Homme et son rôle dans l'univers. Ses rubriques : Revues, Livres, Théâtre, Education, Agriculture, Musées et Expositions, vous tiendront au courant de ce qui caractérise dans le monde d'aujourd'hui l'Esprit du Temps.

Abonnement d'un an ..... 1.000 fr.

Membres de l'enseignement .. 900 fr.

C.C.P. : M<sup>me</sup> S.R. Coroze, 90, rue d'Assas - Paris N° 586-14

**FICHE D'ADHÉSION N° 1**

**Amis de Sèvres  
1953**

**Nom (1) :** .....

**Profession :** .....

**Adresse :** .....

Signature,

(1) Préciser Monsieur, Madame ou Mademoiselle.

**FICHE D'ADHÉSION N° 2**

**Amis de Sèvres  
1953**

**Name (1) :** .....

**Profession :** .....

**Address :** .....

Signature,

(1) Put the mention Mr, Mrs or Miss.

## CONDITIONS D'ABONNEMENT

Voir la fiche encartée dans le présent numéro. En cas de difficulté ou d'incertitude, adressez-vous à notre correspondant, dont vous trouverez l'adresse ci-dessous :

**AFRIQUE DU SUD** : Constantia Booksellers, P.O.B. 7753, Johannesburg. — **ALLEMAGNE** : Ausland Zeitungshandel, Boppstrasse 60, à Mayence, et W. E. Saarbach, g. m. b. h., à Cologne. — **ARGENTINE** : Librairie Hachette, 739-745 Rivadavia, Buenos-Ayres. — **AUTRICHE** : Firme Morawa, 1, Wolzeille, 11, Vienne. — **BELGIQUE** : Agence et Messageries de la Presse, 14 à 22, rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : M. Besnard, 91, av. Almirante Barroso, Rio de Janeiro. — **CANADA** : Librairie Pony, 554 est. rue Sainte-Catherine, Montréal. — **CHILI** : Librairie Française, M Pedro Simon, Casilla 43 D, Estade 36, Santiago. — **COLOMBIE** : Librairie Franco-Columbiana, Apartado 984 Bogota. — **CONGO BELGE** : avenue Royale B.P. 69, Elisabethville. — **CUBA** : Casa Belga, M. René De Smedt, O'Reilly, 445, La Havane. — **DANEMARK** : Victor Schröder, Bladimport A.S., Hovedvagtsgade, 8, Copenhague. — **EGYPTE** : Librairie Hachette, 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **ESPAGNE** : Sociedad General Espanola de Libreria, Evaristo San Miguel, 9, Madrid. — **ETATS-UNIS** : French and European Publications, 610, Fifth-Avenue, New-York. — **ETHIOPIE** : M. Georges-P. Giannopoulos, Minerva Booskop, Hailé Selassie Star Square, Addis-Abéba. — **FINLANDE** : Firme Rautatiekirjakauppa Oy, Koydenpunojankat, 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : The Continental Publishers & Distributors Ltd, 34 Maiden Lane, Bedford Street, Londres W.C. 2. — **GRECE** : Librairie Kauffmann, 28, rue Winston-Churchill, Athènes. — **HAITI** : Maison du Livre, 20, rue Roux, Port-au-Prince. — **HONGRIE** : Société Ibusz, V. Akademia U 10, Budapest 4. — **INDES ANGLAISES** : The happy book stall, 2 Rohim Mansion, Causeway Fort P.O. Box 395, Bombay. — **IRAK** : Al R. Library, Al Rashid Street, Bagdad. — **IRAN** : Librairie des Lettres Françaises, M.-A. Khodjamirian, Carrefour Youssef Abad, Téhéran. — **ITALIE** : Messagerie Italiana, Via P. Lomazzo, 52, Milan. — **LIBAN** : Mr. A. Naufal, Librairie Antoine, Rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : Messageries Paul Kraus, 29, rue Joseph-Junck, Luxembourg-gare. — **MEXIQUE** : Librairie Française, 12, Pasco de la Reforma, Mexico. — **NORVEGE** : A/S Narvesens Kioskkompani, Stortingsgata, 2, Oslo. — **PALESTINE** : Pales Press C°, 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS** : Van Ditmar, Schiestraat, 32 B, Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PEROU** : Oficina Distribuidora Brignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL** : Livraria Bertrand, 75 Rua Garrett, Lisboa. — **SUEDE** : Wennergren-Williams A.B., Drottningatan, 71 D., Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE** : Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : Mr. R.F. Besnard, Edificio Artigas, Calle Rincon 487, Montevideo. — **VENEZUELA** : Libros y Arte, Av. L. Avila, La Florida, Caracas. — **YUGOSLAVIE** : Jugoslavenska Knjiga, Moskovska, 36, Belgrade.

Imprimé par l'Imprimerie de Persan-Beaumont, 80, avenue Wilson, Persan (Seine-et-Oise), pour le Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-et-Oise). — Pâques 1953. — Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 1953. — N° d'impres. : 40.504  
N° d'édition : 179 OF 58.

La gérante : M<sup>me</sup> E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

