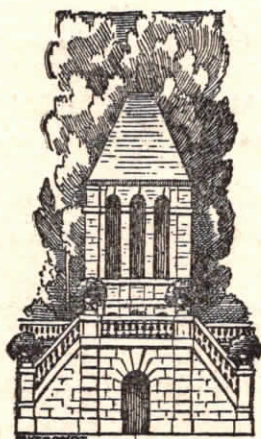


BULLETIN D'INFORMATION

---

# LES AMIS *de* SÈVRES



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

17

# 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 au 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.

### SIEGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :

Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.), 1 rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-et-Oise). Compte chèques postaux : Paris 69-5999.

### COMITÉ DE RÉDACTION

Directrice : M<sup>me</sup> HATINGUAIS.

Rédacteur en chef : M. HIGNETTE.

# SOMMAIRE

<b>La formation morale par l'explication des textes français,</b> par Ch. BRUNOLD, Directeur de l'Enseignement du Second degré .....	3
<b>L'Explication française</b> (1 <sup>re</sup> partie), par P. CLARAC, Inspec- teur général .....	8
<b>L'Enseignement des Langues Vivantes :</b>	
— Problèmes de méthode, par Fr. CLOSSET, Professeur à l'Université de Liège .....	21
— Valeur culturelle, par E. HANDRICH, Professeur au Lycée Henri-IV .....	27
<b>Itinéraire pédagogique à travers l'Italie,</b> par Michelle GOBY, Attachée au Centre International d'Etudes Pédagogiques.	33
<b>Activité du Centre :</b>	
Visites et Stages .....	42
<b>Quatre méthodes pédagogiques :</b>	
— La découverte du milieu naturel, par L. et L. VIN- CENDON .....	50
— La création poétique, par M <sup>lle</sup> L'HOPITAL .....	54
— Art dramatique et imagination créatrice, par M <sup>lle</sup> M. DIENESCH .....	60
— L'expression musicale spontanée, par M <sup>lle</sup> ROUX ..	64
<b>Chronique des Livres</b> .....	67
<b>Echos et communiqués</b> intéressant la vie de l'enseignement.	73



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

Jules SUPERVIELLE.

*La Fable du Monde.*



# La formation morale et l'explication des textes français

par **Charles BRUNOLD**

Directeur général de l'enseignement du second degré

---

« Afin de permettre au professeur de tirer pleinement les leçons morales des textes qu'il fait étudier à ses élèves », l'arrêté du 5 mai 1953 a posé le principe d'une augmentation des horaires de français dans les classes de l'enseignement du second degré. Dès la prochaine rentrée, ces horaires seront portés **de trois heures à trois heures et demie** en troisième A et en troisième B, et **de cinq heures à cinq heures et demie** en troisième moderne ; et, dans les années à venir, cette mesure s'étendra progressivement aux autres classes du premier, puis du second cycle.

L'arrêté du 5 mai 1953 procède d'un souci qui s'est exprimé dans les instructions de 1951 concernant la vie matérielle, intellectuelle et morale de nos élèves : celui de promouvoir une éducation qui, s'adressant à la personnalité tout entière, et non moins préoccupée des vertus de caractère que des qualités de l'intelligence, vise à former des hommes pleinement humains. C'est à tous qu'il appartient d'assurer cette formation, en donnant aux élèves, dans tous les domaines, les habitudes saines qui constituent la base d'une bonne éducation.

Mais l'éducation morale n'est complète que si elle élève peu à peu l'enfant du plan de la simple habitude à celui de la réflexion. Les instructions du 27 juin 1945 avaient prévu à cet effet, dans le premier cycle, des leçons d'initiation morale confiées aux professeurs principaux. Ces leçons ont été supprimées lorsqu'en 1948 l'instruction civique a été étendue au second cycle. Il n'a pas paru indiqué de les rétablir sous la forme qu'elles revêtaient. Elles consistaient essentiellement dans le commentaire des incidents de la classe : matière concrète, mais qui reste, malgré tout, trop pauvre. Fallait-il dès lors faire revivre ces cours de morale pratique dont l'essai fut tenté, en 1902, dans les classes de quatrième et de troisième ? On ne pouvait y songer : la démonstration a été faite de leur ineffica-

cité. Des leçons de morale abstraite ne peuvent provoquer que l'ennui.

Reste une méthode, qui n'est pas nouvelle, et que le but des présentes instructions est seulement de rappeler : tirer de l'étude des grands écrivains tout le fruit qu'elle comporte pour la formation de la conscience morale aussi bien que du goût, tout le fruit que, depuis bien longtemps, tant de bons professeurs en ont tiré.

Un consentement unanime a toujours reconnu aux Lettres un pouvoir civilisateur, et le consentement est unanime aussi — c'est le fait objectif dont nous pouvons partir — sur les vertus qui, mettant chaque homme en accord avec lui-même et sa nature, le rendent digne du nom d'homme, utile à lui-même et aux autres. Faut-il citer quelques-unes de ces vertus ? Courage, honneur, loyauté, justice, tolérance, générosité, bonté, sagesse. Cette liste, sans doute, pourrait être allongée ; peut-être aussi est-elle plus longue qu'il n'est besoin si, comme le veut Socrate, la Vertu est une. Les hommes, en tout cas, au fond d'eux-mêmes savent bien ce qu'elle est, et la reconnaissent sous ses divers visages.

Faire sentir le prix de ces vertus, toujours et partout incontables, en étudiant les grandes œuvres qui en donnent tant de leçons aimables ou sublimes, telle est la contribution efficace que nous pouvons apporter à la formation morale des enfants qui nous sont confiés.

En effet, au lieu que la leçon de morale faite à heure fixe suscite généralement un réflexe de défense qui la rend vaine — sans parler de l'allure dogmatique qui la rend ennuyeuse — l'atmosphère de beauté morale liée à la beauté littéraire où il est normal et aisé de situer l'enseignement des Lettres, cette suggestion diffuse et comme invisible qui se fait sentir à tout moment dans l'étude d'un grand texte, dirigée par un bon professeur, ont un pouvoir d'autant plus puissant que leur action est plus discrète.

Il importe que nos professeurs aient pleinement conscience des raisons de ce pouvoir, du mode de cheminement de cette action et des conditions qui lui sont le plus favorables.

Ayant, comme moyen principal, l'étude des grandes œuvres, et la substance de ces œuvres ne pouvant être autre chose que la vie humaine, racontée, représentée, interprétée, jugée par de grands écrivains, autorisés par leur génie à porter témoignage sur l'homme, l'enseignement littéraire met nécessairement en jeu, et presque dans toutes ses démarches, des jugements de valeur morale. Qu'est-ce qu'étudier Homère, Virgile, Corneille, Molière, Racine, Montesquieu, Voltaire, Rousseau..., sinon rencontrer des portraits de l'homme, et toujours, en tout cas, ses passions et ses problèmes ?

Comment une telle matière pourrait-elle être traitée sans qu'inter-



vienne à tout moment la conscience morale ? En fait, dans la réalité d'une classe — c'est-à-dire un professeur, homme, ou femme, et des enfants s'appliquant ensemble à l'étude d'un texte, que ce soit La Fontaine ou Platon — c'est elle, cette conscience morale qui, en même temps que le goût, est en action sollicitée, explicitement ou non, d'apprécier, de réprover, d'admirer.

C'est même parce que cette faculté intime et centrale de l'être joue, dans l'enseignement des lettres, un tel rôle, que l'enfant, l'élève, s'y trouve, à l'égard de ses professeurs et de ce qu'il étudie sous leur direction, dans une tout autre situation que lorsqu'il s'agit d'une autre discipline. Plus qu'ailleurs, il se sent — ou se croit — de plain pied. Avant même qu'aucune question lui ait été posée, il a jugé le loup et l'agneau, le lion et l'âne, Monsieur Jourdain, Félix et Polyeucte, Narcisse et Britannicus — comme dans une classe de grec, Criton et Socrate, Antigone et Créon. Le professeur a beaucoup moins à susciter ces jugements spontanés qu'à les diriger, à les rectifier parfois d'après l'étude même du texte, à les nuancer, à les affiner, à les élever, comme il rectifie, nuance, affine, élève le goût. Et c'est à ce moment surtout que dans l'homme ou la femme, qui est son professeur, l'enfant perçoit, plus ou moins confusément, plus ou moins consciemment, mais presque toujours selon la plus juste estimation et le plus pénétrant discernement, un homme, une femme, d'une certaine qualité, d'un certain degré de noblesse morale. A quoi saisit-il cette qualité ? A une réaction plus ou moins vive, à une intonation, à un silence. Mais il la saisit toujours. Nul n'échappe à cette pesée mystérieuse. Et cela est vrai, sans doute, de tout professeur et de tout enseignement. Mais nulle part ce n'est plus vrai que dans la classe de français et dans l'heure d'explication de textes.

Là est, pour nos professeurs, le principe d'une sorte de privilège de pouvoir, et, par conséquent, de devoir. C'est leur enseignement même — en dehors de toute décision d'aucune autorité — qui, par sa nature et son objet, les rend éminemment responsables de l'éducation morale des enfants. Or, il n'y a pas d'éducation sans un effort de l'éducateur sur soi-même.

Il arrive d'ailleurs — l'expérience le prouve — que, dans des disciplines qui paraissent moins se prêter à l'influence morale, un homme, une femme parce qu'ils sont, d'instinct et de volonté, des éducateurs, parce qu'ils ont cette qualité intime que rien ne remplace et cette force de générosité que rien ne comprime, font à leurs élèves cette sorte de bien dont il s'agit ici, de les élever moralement. Et tel professeur de mathématiques communique aux siens non seulement les vertus de méthode et d'esprit propres à sa discipline, mais aussi la délicatesse et l'élégance morale.



Si donc il est expressément recommandé aux professeurs de français de faire tout ce qui dépend d'eux pour la formation morale de nos élèves, cela n'implique aucune diminution de la part d'honneur et de devoir de tous : c'est simplement parce que l'enseignement des lettres, et notamment du français, offre plus de moyens.

Au premier rang de ces moyens, il convient de placer l'explication des textes. Et le premier point est évidemment de les bien choisir. Il est conforme à l'esprit de l'arrêté qu'un certain nombre au moins de ces textes soient choisis en raison de leur portée morale. Rien ne sera plus facile à appliquer, car, à vrai dire, il y a peu de textes littéraires, de grands textes — et c'est à ces grands textes que doit être prise la substance de l'enseignement littéraire dans toutes les classes, — qui ne comportent pas d'appréciation morale.

Il ne saurait être question de prétendre aborder ici, et moins encore résoudre, le problème des rapports de l'art et de la morale. Malgré l'autorité de Platon et les condamnations de la **République**, ce problème paraît devoir rester toujours ouvert. Certes, l'art du poète tragique, par exemple, ne peut se passer des passions et des faiblesses de l'homme, de ses troubles, de sa misère. Mais on peut voir dans Racine comment la beauté poétique opère la purification. Constatons en tout cas que la synthèse du Beau et du Bien se réalise souvent, et, de même qu'il n'y a pas d'explication vraiment littéraire s'il n'y a pas, à quelque degré, communication d'une émotion de beauté, osons dire, parce que c'est vrai, qu'il y a bien rarement une grande émotion de beauté sans qu'il y ait aussi perception d'une haute qualité morale. Il est donc tout naturel que le professeur se porte aux passages des grands écrivains où ces deux sortes d'émotion sont combinées et fondues.

Le choix fait, la classe d'explication sera menée suivant la méthode tant de fois définie par les Instructions. C'est le caractère propre de l'enseignement littéraire en France, dans nos classes du premier et du second Degré, de tendre au plus haut degré possible de valeur humaine et de portée morale. Nous n'insisterons que sur un point : une bonne explication conduite comme elle doit l'être, au contact du texte, ne saurait consister en une série de comparaisons : grammatical, stylistique, historique, esthétique, moral. Tout réagit sur tout. L'art du professeur — et c'est pour cela que c'est un art — est de faire à tout moment sentir la liaison entre la pensée et l'expression, et de combiner, dans le corps à corps avec le texte, connaissance de la langue, appréciation du style en prose et en vers, sentiment de l'art, perception de la valeur morale. C'est par leur association que ces éléments vivent, comme ils vivaient associés, inséparables, dans un cœur et dans une pensée d'homme au moment où l'écrivain créait son œuvre. Rien ne serait donc moins



conforme à notre objet que de faire suivre une explication de texte d'un supplément moral extérieur et surajouté. **La leçon morale sera tirée d'abord du texte tout au long de l'explication**; il sera bon et parfois nécessaire, de la reprendre et de la développer ensuite, **si la première condition a été remplie.**

A côté des explications de textes, destinés à les introduire, à les compléter, à les relier, d'autres exercices sont prévus pour l'étude des grands écrivains, lectures suivies et comptes rendus de lectures. Sans comporter un commentaire aussi serré du texte même, ces exercices doivent toujours cependant être orientés et dirigés de telle sorte que la pensée et les intentions de l'auteur lui-même en soient les principaux objets. Suivant la nature de l'œuvre ou du passage, le commentaire moral pourra y prendre plus ou moins d'importance. Signalons d'autre part que la combinaison des démarches lentes (explications de textes) et des démarches rapides (comptes rendus de lectures) rend possible de ne consacrer à une grande œuvre (par exemple comédie de Molière ou tragédie de Corneille ou Racine) qu'un nombre raisonnable d'heures de classe. Même pour l'influence morale, un certain renouvellement de l'enseignement au cours de l'année est un élément important. La variété vivifie tandis que la saturation engourdit et paralyse.

La composition française, dans un enseignement littéraire sérieusement pensé par le professeur, est mise en relation, de façon habituelle, avec l'étude des textes.

Il est donc tout naturel que, se présentant sous la forme d'une illustration, d'un prolongement ou d'une synthèse des questions suscitées par l'étude des textes, elle contribue à la formation morale autant que cette étude même.

Combien sont nécessaires à l'efficacité de cette formation la mesure, le tact, la discrétion du professeur et son respect profond des enfants, c'est ce qu'il convient plutôt de laisser sentir que de développer. On peut, par l'attention, la vigilance, et, répétons-le, par la discipline qu'on s'impose à soi-même, favoriser les progrès de la conscience morale d'un autre être ; il serait vain de les prescrire.

*(Instruction ministérielle du 5 juin 1953.)*

# L'EXPLICATION FRANÇAISE

---

## I - Préparation

*L'explication de textes français est la pièce maîtresse de notre enseignement littéraire dans le second cycle. Son rôle est même appelé à s'étendre dans le sens que M. le Directeur Brunold indique au cours des pages précédentes. Nous ne croyons donc pas superflu de lui consacrer une longue étude, dont la deuxième partie paraîtra dans notre n° 18. Il s'agit de la magistrale conférence que M. CLARAC, Inspecteur général de Lettres, prononça au Stage national du 20 juin 1952 à Sèvres, et qu'il a bien voulu nous autoriser à reproduire sans retouches, dans la forme vivante de la parole.*

Nous sommes tous d'accord qu'il y a d'autres moyens d'exploration des textes que l'explication de textes. Celle-ci n'est qu'un moyen, privilégié sans doute, mais beaucoup plus difficile que les autres, et qui exige qu'un très grand nombre de conditions difficiles à réaliser soient réalisées à la fois. Ce n'est donc qu'un moyen d'exploration très particulier, très délicat des textes. J'ajoute qu'il est impossible que l'on fasse expliquer d'une façon utile à des élèves un passage d'une œuvre si ces élèves n'ont pas de l'ensemble de cette œuvre une connaissance assez précise. Par conséquent, que ce soit lecture suivie et dirigée ou compte rendu de lecture, ce qui est indispensable, c'est que l'élève qui explique une scène de tragédie connaisse l'ensemble de cette tragédie, ait présent à l'esprit l'ensemble de cette tragédie. Je dirai même qu'il est indispensable que l'élève qui explique un poème des *Fleurs du Mal* ou un poème des *Méditations*, ait présent à l'esprit l'ensemble de l'œuvre d'où ces poèmes sont tirés, qu'il se représente exactement l'architecture de cette œuvre.

L'explication de textes n'est donc qu'une forme entre tant d'autres d'exploration des textes. Seulement, lorsque l'on fait de l'explication de textes, il ne faut pas faire autre chose. Il faut combiner les lectures d'ensemble et les explications ; mais il ne faut pas faire quelque chose qui ne serait ni explication, ni lecture dirigée, qui serait je ne sais quoi de bâtard, intermédiaire entre ces formes différentes.



D'autre part, il est parfaitement vrai que l'explication de textes, étant peut-être de tous les exercices littéraires celui qui requiert le plus de sincérité, celui qui requiert que le professeur et les élèves s'y engagent avec le plus d'abandon, il est évident que cet exercice est un exercice tout à fait personnel et que l'on ne peut pas dire à propos d'un texte : « c'est comme ceci et non comme cela » ; qu'il faut l'*expliquer*. Nous savons tous qu'il y a bien des manières également bonnes d'expliquer un texte. Mais vous m'accorderez qu'il y a bien des manières également mauvaises de ne pas l'expliquer.

\*  
\*\*

Lorsque Brunot, lorsque Lanson (je parle de ces maîtres de notre génération trop méconnus aujourd'hui, et qui étaient pourtant de si grands lettrés, qui aimaient tant les textes, qui savaient si bien entrer dans les textes), lorsque Brunot, lorsque Lanson, effrayés de voir que les études littéraires devenaient je ne sais quelle jonglerie avec des concepts sans réalité, ont dit : « Il faut ramener les élèves aux textes ; il faut que la substance de la classe de français soit tirée des textes mêmes », ils ont imaginé l'explication française. L'explication de textes, c'est ce contact direct avec la pensée, avec la sensibilité, avec le génie créateur d'un grand écrivain. Or, il arrive souvent que l'explication française, dont l'objet est d'amener les enfants à tirer leur culture littéraire du contact avec les textes et à dénoncer le mensonge des formules trop vagues, trop générales, trop abstraites, est très souvent faussée parce qu'elle est commandée par ces formules que l'on voulait proscrire.

Que de fois j'entends procéder ainsi : « Nous allons expliquer le texte, mais avant de l'expliquer, il faut le situer. Il faut le rattacher à l'auteur. Il faut le rattacher à l'époque. » Qu'est-ce que cela veut dire dans la pratique : « rattacher à l'auteur », et « rattacher à l'époque » ? Cela veut dire : rappeler les formules sacro-saintes, les formules traditionnelles par lesquelles l'auteur ou l'époque sont ordinairement définis. Et, une fois ces formules pesées, il faudra bien que ce maraud de texte se plie à elles !

Un exemple. Je ne l'invente pas, je l'emprunte à mon expérience. La page de Montesquieu sur *l'esclavage des nègres*. Bon, nous allons l'expliquer. Mais nous allons commencer par apprendre ce qu'est Montesquieu. « Montesquieu ? C'est très simple. Montesquieu appartient à la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Le XVII<sup>e</sup> a eu la passion des études morales. La deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup>, ce sera le retour au cœur humain, à



la sensibilité, aux épanchements. Entre le goût des études morales du xvii<sup>e</sup> et le goût des larmes de la deuxième moitié du xviii<sup>e</sup> siècle, il y a une période, la première moitié du xviii<sup>e</sup>, où l'on n'aime que l'intelligence pure. Montesquieu est le type de cet intellectuel pur. Par conséquent il est incapable d'émotion. D'ailleurs tout le prouve : est-ce qu'il n'a pas écrit un jour : « je n'ai jamais éprouvé de chagrin » (on fait un contresens sur le mot chagrin qui veut dire dépit) qu'une heure de lecture n'ait dissipé », est-ce qu'il n'a pas disséqué les grenouilles... ? Bref il est évident qu'il n'avait aucune espèce de sensibilité. Or, ici il va aborder un problème qui exigerait d'être traité avec humanité et sensibilité, mais vous allez voir que ce problème, il ne le prendra pas au sérieux. En effet il va recourir à l'ironie. Il va s'amuser avec ce qui pourtant est sérieux. »

Je l'ai entendu dire ! Oui, cela vous effraie. Lorsque l'on songe à ce qu'il y a de frémissements d'indignation dans cette admirable page de Montesquieu, lorsque l'on songe à la puissance de sincérité qui se dégage de cette ironie, on est effrayé d'entendre cela. Vous voyez d'où vient l'erreur. On avait commencé par poser la formule dans l'abstrait.

Tout récemment, j'ai entendu ceci : c'était une élève ; une bonne élève (vous pensez bien que ce n'était pas la plus mauvaise que l'on avait interrogée), et il s'agissait d'expliquer l'*Isolement*. Avant d'expliquer l'*Isolement*, cette enfant bien dressée nous dit d'abord qui était Lamartine : « Lamartine c'est un disciple de Chateaubriand. Lamartine, c'est René. Mais un René qui écrit en vers. Par conséquent Lamartine est tout entier défini par le mal du siècle. Et ce que nous allons étudier dans l'*Isolement*, c'est le mal du siècle. »

Alors, j'ai fait ce que je ne devrais pas faire, mais que je ferai jusqu'à la fin de mes jours, je m'en excuse auprès des professeurs que j'ai déjà inspectés et auprès de ceux que j'inspecterai, je suis intervenu. Je n'ai pas pu m'empêcher de dire à cette enfant : « Mais où voyez-vous le mal du siècle dans l'*Isolement* ? — Mais, Monsieur, ce poète est triste, par conséquent il a le mal du siècle. — Mais n'a-t-il pas une raison d'être triste ? — Je ne sais pas. »

« Je ne sais pas. » Vous entendez bien. Cette enfant avait étudié son texte de près. Elle savait que celui qui est monté sur la montagne, au pied du chêne, et qui, si vous voulez, est Lamartine, mais un Lamartine idéal et pas du tout Alphonse de Lamartine (il y a un tel abîme entre l'homme qu'était l'écrivain et le personnage qu'il fait vivre dans son œuvre), venait de perdre la femme qu'il aimait et qui était toute sa vie. Il a donc peut-être une raison d'être triste. Je ne sais



pas si c'est le mal du siècle, et de quel siècle il s'agit ; mais je sais que dans tous les siècles, les hommes qui viennent de perdre tout ce qu'ils aimaient sont peut-être tristes.

\*  
\*\*

Partir du texte. Ici, nous sommes en face d'une grande objection. C'est celle que Péguy formulait. Quelques-uns d'entre vous ont peut-être lu le volume des œuvres posthumes de Péguy qui vient de paraître sous le titre : « Par ce clair demi-matin ».

Il y a là une page sur l'explication française à laquelle nous ne pouvons pas ne pas nous arrêter. Péguy raconte qu'à l'Ecole Normale, lorsque Tharaud a passé sa licence, Péguy, son ami, était derrière lui. Larroumet, Professeur en Sorbonne, fit lire à Tharaud la tirade de Mme Jourdain. Tharaud lut la tirade. « Et maintenant, Monsieur, expliquez », dit le professeur en caressant sa barbe. Et Tharaud dit : « Il n'y a rien à ajouter. » Péguy commente : « Cette admirable page, cette page d'admirable français, cette page pleine de force, resplendissante de bon sens. En effet, elle se suffit à elle-même. Il n'y a rien à ajouter. »

C'est là une objection très grave. Je crois que Péguy a tort, mais je réfléchis en face d'une remarque comme celle-là. Certes, il n'y aurait rien à ajouter si ce texte était vivant pour les élèves. Seulement je crois qu'il faut bien partir de cette idée que, pour les élèves, un texte scolaire, quand on le leur présente, est un texte mort. Et la raison d'être de l'explication, et de tant de bavardage, c'est qu'il est assez difficile d'amener les élèves qui sont en face d'un texte mort à se représenter que ce texte est l'expression de quelque chose de vivant.

A quel point les textes classiques sont pour les élèves des textes morts ? Voilà une chose qui ne cesse de m'étonner. Un exemple que j'ai déjà cité souvent ici, mais chaque fois que j'entends expliquer « La Mort et le Bûcheron », et c'est très souvent, je fais la même constatation. Vous savez, le Bûcheron met la tête entre ses mains. Pour la première fois de sa vie peut-être, il se rend compte de son malheur ; il se fait dans sa cervelle obscure un petit travail d'analyse. Il est malheureux. Pourquoi est-il malheureux ? Il énumère les causes de son malheur :

« Sa femme, ses enfants, les soldats, les impôts,  
Le créancier, la corvée,  
Lui font d'un malheureux la peinture achevée... »



Sa femme, ses enfants, les soldats, les impôts, le créancier, la corvée... mais enfin, mon enfant, ce n'est pas naturel peut-être que cette homme mette au même rang parmi les causes de son malheur les soldats, les impôts, le créancier, la corvée et sa femme et ses enfants. Il n'y a aucune espèce de raison de penser que cette femme est une mauvaise femme, et que ces enfants sont des enfants dénaturés. Il y a là tout de même quelque chose qui devrait nous arrêter.

L'élève est stupéfait. L'élève ne comprend pas qu'il y ait peut-être quelque chose qui vaille la peine qu'on s'y arrête. Or, il est très important de s'y arrêter. Sinon, on passera à côté de ce qui est l'essence même du texte. C'est justement dans ces apparentes difficultés, dans ces apparentes contradictions que réside ce qu'il y a d'essentiel dans les textes.

Ce qui importe, c'est le premier choc, celui que l'esprit un peu routinier, l'esprit formé par tant d'habitudes, éprouve quand, lisant une grande œuvre, il se trouve en présence de quelque chose qui n'est pas du tout ce qu'il attendait.

Je reviens à La Fontaine. Vous savez que l'on récite dans les classes le *discours à Mme de la Sablière*. Vous l'avez fait réciter à vos élèves. Avez-vous jamais vu les élèves s'étonner lorsqu'on arrive à ce vers :

« Mais quoi, je suis volage, en vers comme en amour... »

Enfin, tout de même, La Fontaine a 63 ans. Il a donné connaissance pour la première fois de cette œuvre le jour de sa réception académique à ses confrères de l'Académie. Il venait de recevoir la mercuriale de l'Abbé de La Chambré qui lui avait dit en substance : « Monsieur, vous n'avez pas été jusqu'ici un homme sérieux, mais enfin on me dit que vous avez du talent. Désormais il faut vous corriger et l'employer à célébrer la gloire de Dieu, la grandeur du Roi. »

La Fontaine lit ce discours. Déjà ce titre « Discours à Mme de la Sablière », prouve que les mœurs au XVII<sup>e</sup> siècle, en ce siècle solennel, étaient singulièrement plus hardies et plus libres que nous ne l'imaginons et peut-être qu'elles ne le sont aujourd'hui. Enfin, tout le monde savait qu'il y avait un M. de la Sablière qui jouait à la bassette, et qu'il y avait aussi une Mme de La Fontaine qui se languissait à Château-Thierry !

« Discours à Mme de la Sablière ». Et La Fontaine explique : « Oui, on m'adresse des reproches : on me reproche d'être inconstant, inquiet, de ne m'attacher à rien, pas plus au point de vue moral qu'au point de vue littéraire. Je tente tous les genres : *je cours en un moment de TERENCE à VIRGILE*. » On a raison de me faire ces reproches, mais que

voulez-vous ? Je suis ainsi fait. Je ne peux pas m'attacher à un seul sujet ou à un seul être. Je suis papillon du Parnasse...

« Mais quoi, je suis volage, en vers comme en amour. »

« En vers comme en amour », cela va tout seul. On ne songe pas un instant à ce qu'il y a tout de même d'extrêmement hardi dans cette confiance.

J'ai l'air de ne pas m'en tenir étroitement aux limites du sujet qui nous est défini. Je crois qu'il n'était pas inutile de rappeler tout cela pour préciser la nature des moyens dont nous nous servirons pour guider les élèves dans la première exploration du texte, celle qu'ils feront en étude ou chez eux, avant que le texte soit expliqué en classe.

\*  
\*\*

Mais auparavant, ce texte, il a fallu le choisir. M. Desjardins nous rappelait qu'il doit être court. C'est une évidence. Il est impossible de procéder à cette étude de détail, cette étude attentive, fervente, minutieuse qu'est la véritable explication de textes, si celui-ci a plus d'une quinzaine de lignes.

Et d'autre part, je ne crois pas qu'une explication française puisse durer une heure ; tenir l'esprit des enfants pendant une heure attaché sur un seul texte et fixé sur ces questions de menus détails très délicates dans lesquelles nous serons obligés de le faire entrer, je crois que ce serait une grande erreur, surtout dans les petites classes. D'ailleurs je n'imagine pas qu'un exercice, quel qu'il soit, puisse et doive occuper une classe pendant une heure. Récitation de texte, résumé de l'ensemble d'une œuvre, vue d'ensemble ; et d'autre part, exploration en profondeur d'un passage très limité : tout cela s'ordonne et s'organise assez bien dans une harmonie qui suppose la variété.

Donc un texte court. Mais surtout un texte essentiel. Un texte que le professeur aura choisi avec amour. Je me rappelle un professeur qui pendant une heure a demandé à ses élèves de découvrir à propos du psaume : « N'espérons plus, mon âme, aux misères du monde », que Malherbe n'est pas un poète. Cela avait été posé à priori. C'était une pitié. Sur cet admirable texte, voir ces enfants, qui n'y comprenaient goutte d'ailleurs, et qui s'acharnaient, levaient le doigt pour trouver une absurdité, un contre-sens, un non-sens, une expression emphatique ! C'était atroce. Le professeur me dit : « Je n'aime pas Malherbe. — Je comprends bien que vous n'aimiez pas Malherbe ; pourquoi l'expliquez-vous ? »



Il faut encore que ce texte présente une certaine unité. Il est impossible d'expliquer un texte qui n'est pas intelligible si l'on ne se rapporte à ce qui précède et à ce qui suit. Il y a un certain art du découpage qui est d'une grande importance. Ce qui n'empêche pas, pour ne pas revenir là-dessus, qu'on ne saurait expliquer un texte si les lectures dirigées n'ont pas donné une idée de l'ensemble de l'œuvre d'où ce texte a été détaché. Mais encore faut-il qu'il existe, dans une certaine mesure, par lui-même.

Je ne vois pas d'autres conditions importantes à énoncer. Parler des textes anciens, des textes modernes ? Comme on voudra. L'objet de l'explication, c'est d'amener les élèves à comprendre et à sentir. C'est les faire entrer en contact avec une belle pensée elle-même exprimée d'une façon belle.

Pour ma part, je ne souhaiterai pas que, pour se mettre à la mode et sous couleur de modernisme, on fit expliquer aujourd'hui à nos élèves des auteurs qui étaient à la mode il y a trente ans, et qui sont justement, aujourd'hui, complètement démodés. Il y a un certain ridicule à ce que nous, éducateurs, nous suivions la mode en pareille matière ; mais que nous suivions la mode d'il y a trente ans, cela me paraît encore plus ridicule. Vous voyez ce que je veux dire : il y a des « morceaux choisis » qui sont entre les mains des élèves, dans la plupart des établissements de France, où la proportion des textes empruntés à Henri de Régnier, à Samain, est vraiment extraordinaire : le quart du volume. Ce sont des auteurs qui, quand on les lisait il y a cinquante, soixante ans, paraissaient hardis, et qui maintenant sont en dehors de tout.

\*  
\*\*

Il y a donc le problème du choix du texte et il y a aussi et surtout le problème du *questionnaire*. Là, je crois que tout doit découler de ce que nous avons essayé de dégager en commençant, de l'intention qui préside à l'explication de textes. Si l'objet de l'explication est de faire entrer l'élève en contact avec le texte, c'est du texte même que les questions doivent venir, et il faut que ce soit du texte même que parte l'élève, et que ce questionnaire l'oblige à regarder les mots du texte. Le questionnaire, je n'ai pas besoin de le dire, c'est le professeur qui l'établira. Il n'y a que le professeur qui puisse l'établir. D'abord parce que, seul, il connaît ses élèves. Seul il sait, étant donné leur développement intellectuel, étant donné leurs lectures, étant donné ce que l'on a déjà fait en classe, seul il sait quels sont les points sur lesquels il faut attirer leur attention et dans quelle mesure il faut les guider.



Et puis enfin, il n'est pas honnête, lorsqu'on prend la responsabilité d'un exercice scolaire, que ce soit un autre qui dirige cet exercice. Je fais allusion à ces questionnaires imprimés, à ces questionnaires pitoyables qui sont à la fin des textes cités dans un très grand nombre de recueils. Je pense qu'un des premiers devoirs du professeur, c'est la révolte contre cette espèce de secours que l'on prétend lui apporter. Et savez-vous comment ces questionnaires sont conçus ? (pas tous, mais quelques-uns) : il y a deux parties : 1° vous dégager les idées générales du texte, vous définirez le caractère du personnage principal, et puis 2° vous expliquerez tels et tels mots. C'est confondant. On commencera par dégager le sens général du texte, puis l'on daignera regarder les mots ! Ces mots qui sont tels que, si on ne les comprend pas, on ne peut savoir ce qu'il y a dans le texte !

Le commentaire, de toute évidence, c'est le professeur qui l'établit. Il l'établit pour guider la préparation du texte, celle que l'élève devra faire quand il est tout seul. L'objet de ce commentaire ? Obliger l'élève à partir des mots. Cela, premièrement parce que l'on n'a pas le droit de dire quoi que ce soit sur un texte que l'on ne comprend pas, dont le sens n'est pas rigoureusement fixé. Mais deuxièmement, et j'attache à cette raison beaucoup plus d'importance encore, parce que les mots, c'est le texte, ce sont les moyens que l'écrivain a choisis entre tous pour nous communiquer non seulement sa pensée mais le frémissement de son émotion, les mouvements de sa sensibilité. Nous avons cette chance unique, nous autres professeurs de Français, de pouvoir mettre entre les mains de nos élèves toutes les données du problème. Le professeur d'histoire, quand il raconte aux élèves la bataille de Marengo, est obligé de s'en remettre à ce que d'autres ont dit, et les élèves sont obligés de le croire ; il ne leur apporte pas les pièces mêmes du débat. Nous, nous avons la chance incomparable de leur remettre exactement ce que Racine a écrit, ce que Rousseau a écrit, ce que Hugo a écrit. Alors, ce sont des témoignages sacrés, ces mots. L'un de nous disait hier : « Les formes sont le signe des forces. » Et ces forces qui sont dans les textes, nous ne les trouvons pas si nous ne portons pas d'abord une attention passionnée, fervente, aux formes. Tous les secrets de la beauté littéraire sont dans les mots. Vous connaissez le mot de Mallarmé : Degas se plaignait à lui de ne pas pouvoir faire de beaux vers : « C'est extraordinaire. J'essaie de faire des vers. Je ne peux pas y arriver. Ce ne sont pas de beaux vers. Pourtant ce ne sont pas les idées qui me manquent. » Et Mallarmé répondit, comme vous le pensez bien : « Mais, mon vieux, les vers ça ne se fait pas avec les idées, ça se fait avec des mots. »



Et puis, il y a une troisième raison pour que, pendant cette période de préparation (vous entendez bien, je ne dis pas que l'explication doit demeurer rivée au mot ; lorsqu'elle se fera en classe, elle devra au contraire s'élever très haut dans la généralité) pendant cette période préparatoire, il y a une autre raison pour que nous posions simplement à l'élève des questions extrêmement précises sur les mots délicats et importants du texte, c'est qu'il ne faut pas que l'exercice que nous lui demandons fasse double emploi, et un double emploi dérisoire avec d'autres exercices. Il ne faut pas que, pour répondre au questionnaire, l'enfant soit obligé de bâcler, en une demi-heure, cinq ou six dissertations. C'est inadmissible pour un élève de Première, encore plus pour un de Sixième.

Et pourtant, je ne les invente pas, ces questions. Je les ai vues posées, je les ai trouvées sur les cahiers de textes : « Vous dégagerez l'intérêt littéraire de ce texte » ! Que voulez-vous que réponde l'enfant ? Vous voyez le petit bonhomme de Sixième pendant une heure ? Il dira que c'est très joli, et puis c'est tout.

\*  
\*\*

Il ne faudrait pas que pendant cette période préparatoire nous invitations l'enfant à formuler des conclusions. Il ne faudrait pas lui donner l'illusion, l'illusion mortelle, que l'on peut dégager l'essentiel d'un texte avant d'en avoir regardé le détail. Représentons-nous l'élève, le bon élève pendant cette petite demi-heure qu'il va consacrer à la préparation de son texte. Si souvent nous lui demandons de résoudre des problèmes qui le dépassent ! Pour une fois nous lui demandons, nous pouvons lui demander de résoudre des problèmes dont toutes les données sont dans ses mains, des problèmes très limités, très précis ; et je voudrais que ces problèmes fussent choisis de telle sorte que tout en étant très limités et très précis, ils missent tout de même déjà sur la voie de ce qu'il y a d'essentiel et de profond dans le texte.

La rédaction de ce questionnaire demandera au professeur beaucoup de goût, beaucoup de soins. C'est un travail bien difficile, mais bien passionnant. Quels sont les mots sur lesquels doivent porter ces questions ? les mots difficiles ? Oui sans doute. Ils sont en général expliqués dans les notes. Mais le principal objet de ce commentaire, c'est d'amener l'enfant à comprendre le texte naturellement, et tout d'abord à comprendre que bien souvent il ne comprend pas. Songez, par exemple — c'est effrayant ! — que tous les enfants de France, pas seulement ceux de nos Lycées et Collèges, tous



les enfants de France récitent par cœur *La Cigale et la Fourmi*. Il me paraît certain qu'il n'y en a pas un qui comprenne : « C'est là son moindre défaut. » Je voudrais que l'on demandât aussi aux enfants pourquoi, dans cette fable, si tous les vers ont sept syllabes, le deuxième en a trois. Je voudrais que l'on posât cette question à de petits enfants, mais aussi à de très grands élèves. Car ils pourraient aller beaucoup plus loin dans l'importance des conclusions que l'on peut tirer de cette remarque. Il ne suffit pas de dire que le deuxième vers a trois syllabes alors que le premier en a sept. Ce deuxième vers rime avec le premier :

« La cigale ayant chanté  
Tout l'été »

Il n'y a pas d'oreille familiarisée avec les formes de la poésie habituelles au XVI<sup>e</sup> siècle qui ne reconnaisse là un rythme, le rythme du « *folatrisse voyage d'Arcueil* » de Ronsard, ou de *l'Aubépin*, ou de *l'Avril* de Rémy Belleau :

« Avril, l'honneur et des bois  
Et des mois ».

Le vers de sept syllabes, l'impair, avec le vers de trois, rimant en écho, cette rime, La Fontaine la connaît bien. On trouve des strophes très exactement sur ce rythme dans le *Voyage en Limousin*. Il y en a trois et charmantes. On en trouve aussi dans les opéras de La Fontaine. C'est un rythme qu'il connaît bien. C'est un rythme de chant. C'est un rythme de danse.

On peut aller encore plus loin dans l'interprétation. La Fontaine reprend le récit traditionnel. Que prouve ce récit ? Non pas que la fourmi est méchante, comme on dit. Le récit est parfaitement clair. Ce n'est pas La Fontaine qui l'a inventé. Il nous vient du fond des âges et du fond des campagnes. Ce récit, c'est la moralité, moralité paysanne à laquelle aboutissent toutes les fables : « Il faut prendre garde. Il faut se méfier. Il faut être prudent. Pendant la belle saison il faut faire des provisions pour la mauvaise, parce que lorsque la mauvaise saison viendra, si nous n'avons pas songé à faire pour notre compte des provisions, nous ne pourrons pas compter sur les autres. » Il n'y a pas à s'indigner de la méchanceté de la fourmi. Elle est ce qu'elle est. Si nous nous conduisons comme la cigale, nous trouverons des fourmis en face de nous. Et quand nous crierons famine, on se moquera de nous. Voilà le récit, le sens du récit. La Fontaine ne le modifie pas ; du moins si l'on s'en tient au sens des mots de la fin. Mais il y a, même dans les fables les plus simples comme *La Cigale et la Fourmi*, il y a toujours une espèce de contre-point. Il y a le rythme qui dit le



contraire de ce que dit le récit. Oui, la cigale a eu tort ; elle a eu tort de chanter pendant l'été, au lieu de faire des provisions. Seulement, son chant était bien joli.

Et voilà le rythme de chant, le rythme de danse, le rythme enivré, le rythme de soleil qui est au début de la fable, et qui l'évoque d'une façon discrète mais certaine, parce que ce rythme, La Fontaine sait bien qu'il a la valeur expressive qui évoque toute la poésie de l'été lorsque la cigale l'emplissait de son chant. Je ne dis pas que les élèves arriveront jusqu'au bout, mais ils seront sur la voie.

Un autre exemple :

« Un pauvre bûcheron tout couvert de ramée,  
Sous le faix du fagot aussi bien que des ans  
Gémissant et courbé... »

Il faudra que nous amenions les élèves, pendant cette demi-heure de préparation où ils sont seuls en face d'eux-mêmes, à découvrir que le second vers dépend du premier hémistiche du troisième vers. « Sous le faix du fagot aussi bien que des ans » dépend de « gémissant et courbé ». C'est vrai. Il ne faudra pas que l'élève s'arrête là. Il faudra que par une autre question nous l'invitions à aller plus loin. Il y a une inversion. Pourquoi ? Cette inversion n'a-t-elle pas une valeur expressive ? Est-ce que la marche du pauvre bûcheron couvert de ramée accablante est semblable à celle de Perrette qui s'en va au marché « légère et à grands pas » ? Est-ce que cette démarche n'a pas quelque chose de lent, de très lent, de pénible, que les allitérations marquent bien aussi, mais que cette inversion rend encore plus sensible ?

Ce sont là des questions que nous pourrions poser à de petits élèves. En voici une que nous pourrions poser, toujours très près du texte, à de plus grands. Je vais encore emprunter à La Fontaine, sa fable du « *Philosophe scythe* ». On ne peut, de toute évidence, la faire expliquer par des élèves qui ne seraient au moins en Seconde ou en Première. Vous vous rappelez le sujet. Ce Stoïcien très savant est l'homme d'un pays barbare, un Scythe, qui n'a pas le sentiment fin des réalités morales. Il va en Attique, et là, il rencontre un jardinier qui, lui, est absolument ignorant ; seulement c'est un Athénien, un homme d'une race bénie ; et cet homme cultive ses fruits et ses fleurs :

« Son bonheur consistait aux beautés d'un jardin. »

Alors le philosophe est émerveillé de voir un homme heureux. Il est à la recherche du bonheur, et voici un homme qui n'est pas un philosophe, et qui est heureux,

« Homme égalant les rois, homme approchant des Dieux



Et comme ces derniers satisfait et tranquille. »

Demandons à nos élèves de Seconde ou de Première de s'arrêter un peu sur « satisfait » et sur « tranquille ».

« Homme égalant les rois ». La note nous dit : *Regum aequabat opes animis*. C'est du Virgile. C'est une traduction de Virgile. Bien. Ce n'est pas cela qui nous intéresse, mais « approchant des Dieux, et comme ces derniers satisfait et tranquille ». Est-ce que c'est La Fontaine qui parle ici, qui fait la constatation ? Pas du tout. C'est le Stoïcien. Or, que cherche-t-il à atteindre avec sa philosophie si savante ? Il cherche à atteindre le moment où il sera débarrassé de tous désirs, où il sera content, *satisfait*. Voilà le sens précis du mot. Il ne s'agit pas d'un mot banal et vague. Il cherche le moment où il n'éprouvera plus aucune espèce de désir en dehors de ce qu'il possède. Qu'est-ce que sera le résultat de cette absolue satisfaction ? La *tranquillité*, la sérénité, la paix des Dieux : « Et comme ces derniers, satisfait et tranquille. » Tout s'éclaire. Tout s'éclaire, mais à condition que l'on regarde le texte de près.

Croyez-vous que l'élève de Première qui aura réfléchi un peu sur ces mots « satisfait » et « tranquille », et qui aura essayé par eux d'entrer en contact avec la pensée vivante de La Fontaine, n'aura pas fait un meilleur travail que celui qui, pendant une demi-heure, pour répondre à un questionnaire beaucoup trop ambitieux et trop général, aura paraphrasé une fois de plus le vers : « Une ample comédie aux cent actes divers ».

Et si j'avais à faire expliquer à des élèves de Première ou de Première supérieure *Booz endormi*, ou un passage de *Booz endormi*, je crois que je m'en tiendrais à une seule question : « Où se passe la scène ? » C'est tout. « Vous dégager les conséquences. »

J'entends expliquer un peu partout *Booz endormi*. On ne me dit jamais où se passe la scène. Victor Hugo ne le dit pas, parce qu'il supposait que l'on connaissait la Bible. Mais on ne la connaît plus aujourd'hui. Les élèves ne savent pas que cette scène se passe à Bethléem. Ils ne savent pas que c'est à Bethléem que, par une rencontre merveilleuse et providentielle, cet homme qui a passé l'âge d'avoir des enfants :

« Comment se pourrait-il que de moi ceci vînt ? »

va rencontrer cette Moabite, venue là, on ne sait trop comment, et que de leur union va sortir une race qui sera la race de David et la race du Christ. Si bien que ce poème, c'est la pré-Incarnation. Cette Incarnation qui s'accomplira, ce dieu qui revêtira un corps d'homme, tout est déjà en puis-



sance dans cette nuit où la race est conçue, de laquelle il sortira. Tout s'explique alors : Pourquoi l' « immense bonté » « tombait-elle du firmament » ? Pourquoi était-on dans ce mois « où les collines ont des lys à leur sommet » ? Pourquoi cet enchantement, cette beauté, cette poésie des sources ? Mais parce que dans cette nuit, la terre est assez pure et les âmes sont assez bonnes et assez belles pour s'élever jusqu'à Dieu. C'est l'homme qui célèbre Dieu. Si l'on ne se représente pas le lieu de la scène, tout cela échappe et l'on parle à côté, faisant ressortir l'harmonie imitative de tel ou tel vers. L'essence du poème échappe.

Mettre sur la voie. Oui, c'est bien là l'objet de ces questionnaires. L'idéal serait que l'enfant passe une demi-heure, je ne dis pas à répondre d'une façon satisfaisante aux questions posées (je ne le souhaiterais même pas), mais à se battre loyalement avec les problèmes qu'on lui a indiqués ; et puis qu'il arrive en classe, peut-être pas orienté, mais l'esprit en éveil, plein de curiosités, sentant confusément que le texte est plein de richesses, et avec le désir qu'au cours de la classe, tous les élèves mettant leurs efforts et commun et sous la direction du professeur, ces richesses, on les lui révèle.

Pierre CLARAC.

## Problèmes de méthodes dans l'enseignement des langues vivantes

---

Il n'est guère possible en quelques pages de faire le tour des grands problèmes que soulève la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes. Tout au plus peut-on espérer dessiner quelques lignes de faite et proposer des solutions qui, semble-t-il, trouveront audience auprès des collègues.

Sans prétendre que tout soit pour le mieux dans la meilleure des disciplines, il semble bien que l'accord soit établi sur le triple *objet* de l'enseignement des langues vivantes :

a) Il est, d'abord, *pratique* : par l'enseignement d'un vocabulaire de base, de notions grammaticales essentielles et par un entraînement méthodique, on peut créer les automatismes nécessaires à la pratique de la langue parlée et de la langue écrite dès le début ;

b) En second lieu, il doit contribuer à la *formation intellectuelle* des élèves. Il ne suffit plus d'assurer, par l'étude des auteurs étrangers, une formation littéraire : c'est à l'ensemble de la civilisation étrangère que nous devons initier nos élèves dans les limites de leur capacité, de leur avenir, et aussi des horaires qui nous sont accordés ;

c) En troisième lieu, notre enseignement doit être *éducatif*. Il doit aider au développement des facultés de l'enfant. En lui faisant connaître les réactions de ses camarades étrangers devant les questions qui les préoccupent, nous l'amenons à prendre mieux connaissance de ses propres réactions. De même nous voulons contribuer à faire naître chez lui, à maintenir et à développer cette volonté de compréhension internationale que tous les éducateurs d'aujourd'hui doivent promouvoir chez les jeunes qui leur sont confiés.

*Comment satisfaire à ces exigences ? De quel esprit et de quelle méthode générale estime-t-on maintenant qu'il convient de nous inspirer ? Quelles techniques générales ou particulières devons-nous utiliser ?* (1)

Sans s'astreindre à une méthode unique, mais en recourant le plus possible aux procédés des méthodes active (faire questionner, répondre, découvrir et corriger l'élève autant que faire se peut) et orale, et en s'aidant du matériel didactique appro-

---

(1) Cfr. Fr. Closset, *Didactique des Langues Vivantes*. Préface de Fernand Massé, professeur au Collège de France, deuxième édition, Paris-Bruxelles, Marcel Didier, 234 p.



prié, le professeur utilisera, à condition qu'ils soient vraiment rationnels et éducatifs, les divers procédés, directs ou indirects, propres à amener l'élève à s'exprimer dans une langue correcte, avec un accent convenable, puis à passer au langage écrit ; l'objectif dernier étant de lui donner une sûre possession de la langue étudiée dans ses œuvres « classiques », mais surtout dans sa forme actuelle, et aussi une certaine connaissance du peuple qui la parle, du pays que ce peuple habite, de sa façon de vivre, de sa civilisation et de sa culture.

Au premier cycle, il importera surtout de mettre l'accent sur l'étude de la prononciation et de la structure de la langue. En général, l'enseignement des langues vivantes devra s'efforcer de créer et de maintenir, en les enrichissant graduellement, les *automatismes* nécessaires à l'expression spontanée dans la langue d'aujourd'hui. Tout en évitant à l'élève toute perte de temps et tout gaspillage d'effort : on y insiste. C'est la répétition qui permettra au cerveau de l'enfant de retenir les vocables, de les exprimer, de les coordonner, de les associer. C'est la force de l'habitude qui finira par faire pénétrer les faits nouveaux pour lui jusqu'au fond de son entendement et qui lui donnera la faculté de parler une langue organique. Contrairement à l'enfant dans son milieu maternel, il s'agira ici d'une habitude disciplinée et rationnelle se substituant à la répétition sans règle et sans ordre du premier âge.

La méthode sera lente, relativement peu intensive. Elle agira par un retour régulier de l'effort. Elle cherchera à incorporer peu à peu dans l'esprit la forme étrangère. A la faire pénétrer, par une action répétée et quasi rythmique, jusque dans l'inconscient ; elle tendra à faire naître, grâce à la lenteur même avec laquelle elle procède, grâce à la répétition dont elle se fait une règle, des habitudes nouvelles, à provoquer des spontanéités acquises. La théorie ne sera jamais un point de départ, mais un aboutissement.

*La classe* se fera dès le début dans la langue étrangère, sauf pour l'enseignement des notions grammaticales.

La quantité de matières à enseigner sera fixée eu égard au niveau moyen de la classe et de façon à ne permettre ni imprécision ni bousculade. Il ne sera jamais passé à une notion nouvelle avant que la précédente n'ait été complètement explorée ; et on se reportera aussi souvent que possible aux connaissances antérieurement acquises. Bien plus, on insérera chaque connaissance nouvelle dans le cadre de celles-ci, grâce à une activité variée, mesurée, doublée d'un ensemble de recherches et d'observations, et d'exercices étayés sur le raisonnement, la mémoire d'association et le travail personnel. Rien ne sera laissé au hasard, à l'improvisation. L'enseignement de la prononciation et du vocabulaire se feront tous livres fermés, d'une manière aussi concrète que possible, dans une conversation entre professeur et élèves. Il sera procédé de la même façon pour l'élimination des difficultés des textes de



lecture. Un texte littéraire ne sera jamais, de prime abord, l'occasion d'une leçon de prononciation, de vocabulaire ou de grammaire. On s'en rend compte. Dans le cas contraire, quel intérêt littéraire pourrait-on éveiller ?

Mais qu'on n'aille pas oublier non plus que, ni dans son objet ni dans les méthodes, l'enseignement des langues vivantes ne saurait se modeler sur celui des langues mortes, pas plus que sur celui de la langue maternelle. A côté des exercices formels, une large place doit être ménagée à la pratique de la langue étrangère, sans que l'emploi de la méthode directe exclue les explications et les précisions que permet la langue maternelle.

Une large place doit être réservée, non seulement à l'acquisition du vocabulaire de base et surtout de la grammaire, mais encore à la *pratique d'une prononciation* et d'une intonation correctes. A cette fin, les exercices de phonétique seront régulièrement pratiqués. Les tableaux phonétiques, les exercices de prononciation, de diction serviront de base à cet enseignement, qui sera à la fois théorique et pratique. L'entraînement sera collectif et individuel. Toutes les fautes doivent être impitoyablement corrigées, dès le début.

Pour *l'enseignement du vocabulaire*, on ne s'appuiera pas simplement sur la mémoire auditive, visuelle et motrice : on fera aussi appel à la réflexion, et on recourra à la traduction, toutes les fois qu'on le jugera indispensable pour être bien compris et pour épargner aux élèves de fastidieuses pertes de temps. Et comme moyen de contrôle, on s'efforcera de faire retenir les expressions usuelles en les insérant fréquemment dans les divers exercices scolaires (oraux et écrits), sans chercher à vouloir apprendre trop de choses à la fois, sans aller trop vite. Pour trop de professeurs, l'enseignement d'une langue, même au début, tend à s'identifier avec l'enseignement du vocabulaire. Mais dans l'étude d'une langue étrangère, où l'important — quoi qu'on en dise — est d'arriver assez rapidement à mettre l'élève en état de s'exprimer aisément et correctement dans cette langue, il est préférable de ne pas trop insister sur le vocabulaire — au premier cycle — : quitte à réduire celui-ci à des limites raisonnables, à s'en tenir au vocabulaire actif. Il est indéniable que les efforts en vue de limiter, d'unifier et de moderniser le vocabulaire à enseigner de ces dernières années, ont été une tentative intéressante pour rationaliser l'enseignement et le soustraire au hasard de l'improvisation. Toute tentative de codification d'un vocabulaire de base doit être suivie par tout professeur qui sait de quoi il s'agit, avec un bienveillant intérêt. On ne vise rien moins, par ce moyen, qu'à introduire plus d'ordre, plus d'uniformité et plus d'efficacité dans l'enseignement des langues vivantes, sans que soit restreint le programme de lectures variées, destinées, elles, à éveiller la curiosité de l'élève pour le peuple étranger et sa civilisation. Et c'est beaucoup.



## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

De bonnes études linguistiques supposent une solide *base grammaticale* et l'on ne saurait affronter trop tôt les difficultés grammaticales essentielles. L'explication de chaque notion grammaticale nouvelle accompagnera les applications nombreuses, variées et appropriées au fait nouveau, après l'étude du texte, à moins que la notion ne soit indispensable pour l'intelligence exacte d'une phrase. L'explication sera faite dans la langue maternelle et suivie de nombreux exercices bien appropriés, dans le cadre des connaissances acquises. Chaque ensemble complexe sera, chaque fois, ramené à ses éléments. Ceux-ci seront étudiés un à un, assimilés de même. Plus tard, on envisagera d'en faire la synthèse.

La *conversation dans la langue étrangère* sera l'exercice principal, mais non le seul. Pour obtenir un entraînement homogène, on fera de la conversation guidée, au moyen d'un vocabulaire bien connu, ou sur des textes expliqués ou préalablement traduits. Bien conduit, cet exercice fera appel à toutes les facultés de l'élève, en évitant le double écueil du baragouinage et du psittacisme. Des expériences personnelles, les événements actuels, les images, les textes, les comparaisons avec des institutions analogues, etc., forment le thème d'exercices de conversation. Ceux-ci se transforment peu à peu en discussions sur des sujets faciles. L'homme et ses activités resteront toujours au centre de l'enseignement.

Qu'on ne l'oublie pas : le *manuel* doit être un simple auxiliaire du maître et non son évangile. C'est au maître qu'il appartient d'apporter à la classe vie et spontanéité. Mais nous savons, par contre, ce que nous devons chercher dans le manuel : des textes, des exercices, des illustrations, tout ce qui peut faire gagner du temps et fixer l'attention de l'élève.

Après la conversation, la *lecture*, avec ou sans traduction, commentée et résumée dans la langue étrangère, constitue un des exercices les plus utiles. Dans les premières années, la lecture en classe n'est qu'un couronnement : elle permet en quelque sorte de coordonner et de préciser les données qui résultent d'entretiens et de leçons conduits livres et cahiers fermés. Même au début, elle peut ne pas se limiter à des textes tirés du manuel (contes faciles, articles de journaux, etc.).

Tout texte devra être de bonne qualité, et intelligible par lui-même, sans le secours d'une documentation spéciale. Il devra avoir une valeur linguistique ou littéraire, ou sociale, ou humaine. Avant de l'étudier, on éliminera, au cours d'une conversation préliminaire et compte tenu du niveau de la classe, les difficultés trop grandes. La lecture personnelle facultative ne saurait commencer trop tôt.

Au second cycle, la lecture expliquée devient un élément plus important. Car assurer la possession de la langue et ne pas tirer de cette possession tout le bénéfice possible pour la formation de l'esprit de l'élève, serait, certes, une lourde erreur. Mais prétendre aborder la lecture de textes littéraires sans connaître



d'abord la langue est entreprise vaine, vouée d'avance à l'échec. Aussi attendra-t-on le second cycle avant de commencer la lecture des textes. Celle-ci ne doit pas être un procédé empirique d'acquisition du langage : on veut qu'elle puisse favoriser la culture de l'esprit et la connaissance du pays et du peuple étrangers. Une progression rigoureuse des exercices doit guider l'élève pas à pas vers la connaissance du passé et du présent de la civilisation étrangère. Une méthode infiniment souple, active, une méthode qui se garde du commentaire purement formel ou par trop littéraire doit faire connaître du même coup les aspects de la vie d'un peuple et les nuances de sa pensée. Pas de cours *ex professo*, pas trop d'histoire littéraire « en forme », seulement ce qu'il en faut pour pouvoir situer les auteurs et les œuvres. Mais, essentiellement, une étude directe des textes, conduite le plus possible avec la collaboration active des élèves, puis par eux-mêmes ; et, plus que de la lecture cursive, des analyses d'œuvres ; également des explications précises de morceaux limités. Voilà ce que nous pouvons entreprendre au second cycle si nous avons guidé les élèves pas à pas. Devoirs et exercices seront proposés comme la suite naturelle des explications récentes ou à titre de révision. Quant à leur forme, on sait que la gamme en est infinie.

Dans notre enseignement, nous ferons appel, non seulement aux textes et, devant les textes, à l'acuité du jugement, mais encore aux *ressources auxiliaires* qui vivifient les études que nous poursuivons. A la bibliothèque de classe (dans laquelle, par une illustration appropriée, nous aurons créé une atmosphère « étrangère »), aux documents qui nous permettront, autant et souvent mieux que les textes, de parcourir à fond le vaste domaine que nous explorons. Nous aurons également recours aux images. Aussi, à ces images que l'on projette sur l'écran au moyen de clichés photographiques, comme aux projections mobiles du cinématographe. Enfin, aux disques enregistrés, capables de nous faire entendre, plus directement que le livre, une voix étrangère, une musique étrangère. A la T.S.F. si possible. Au magnétophone. Nous ne nous priverons d'aucune des ressources que la vie et la science modernes apportent à la pédagogie pour faire pénétrer dans la classe des *realia* en même temps que les idées, apporter des connaissances et en vérifier l'assimilation exacte. Nous nous initierons à la méthodologie de ces moyens audio-visuels, sans perdre jamais de vue qu'ils sont nos auxiliaires et que nous restons responsables du profit qu'ils peuvent apporter *a posteriori* à nos leçons.

Nous voudrions aussi que la correspondance scolaire internationale et les séjours à l'étranger soient l'aboutissement de nos leçons. Sans oublier jamais que l'acceptation et les résultats de « l'invitation au voyage » sont entre nos mains.

Pas plus que nous n'oublierons, d'ailleurs, que notre but dernier est d'éveiller le goût et de provoquer la curiosité de l'élève pour l'étranger. Rien de moins mais aussi rien de plus. Pas de travail superficiel, mais *pas de pédantisme*. Qu'un heureux



## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

choix fournisse à l'esprit de l'élève une culture de qualité, maintienne intact chez lui le goût de la connaissance, élargisse ses horizons, développe ses facultés de réflexion et d'émotion, affine son intelligence et sa sensibilité. Dans des leçons vivantes, qui mettent en plein jour les aspects essentiels de la vie et de l'âme d'une nation et qui suscitent l'intérêt pour le peuple étranger.

Si de toute évidence les résultats que nous atteindrons de la sorte sont supérieurs à ceux de nos prédécesseurs, nous devons souhaiter que « la relève » nous soit encore supérieure. Et sur ce point on semble s'accorder sur la nécessité de développer la *formation professionnelle du professeur* de langues vivantes. C'est une grave erreur de la considérer, sinon théoriquement, du moins dans la pratique comme quelque chose qu'on ajoute en hâte à la formation scientifique, en marge, ou lorsqu'elle a pris fin. Si elle ne s'incorpore pas dans l'ensemble, si formations scientifique (maîtrise parfaite de la langue étrangère et connaissances philologiques) et professionnelle ne sont pas liées étroitement et ne s'interpénètrent pas pour ainsi dire, si cette dernière ne comporte pas un stage sérieux dans un établissement d'instruction suivie, avant la titularisation, un stage *rémunéré* d'une durée suffisante, sous la direction d'un conseiller pédagogique, et enfin un séjour d'au moins un an dans le pays étranger, elle risque fort de rester à peu près inutile. Un homme de science n'est pas nécessairement un bon professeur.

Apprendre à connaître les hommes, développer le sens de la solidarité humaine, éveiller un autodidactisme intelligent chez les jeunes : tels sont les *objectifs* de l'enseignement humaniste des langues vivantes. On y viendra réellement quand une génération de professeurs humanistes, bien formés scientifiquement et rompus aux techniques de l'enseignement des langues vivantes, sortiront de nos universités ; quand ces professeurs enseigneront les langues modernes avec habileté et enthousiasme, selon la méthode active, rationnellement, patiemment, dans des classes peu nombreuses, nanties d'un horaire rationnel, qui tienne compte des limites physiques et des exigences du progrès ; quand les autorités mettront à la disposition de notre enseignement les ressources didactiques nécessaires ; quand elles feront tout leur devoir pour assurer le perfectionnement des professeurs en fonction et faciliter aux élèves les études, en assurant aux uns comme aux autres la possibilité de prendre un contact direct avec l'étranger.

Ce jour-là, d'ailleurs, l'enseignement tout entier devra tenir compte des circonstances nouvelles ; un vent nouveau dispersera la poussière des préjugés ; et ce sera tant mieux pour les élites de demain.

FR. CLOSSET,

*Professeur à l'Université de Liège.*

(Conférence prononcée au Congrès de la F.I.P.L.V.,  
Sèvres, avril 1953.)



## La valeur culturelle de l'enseignement des langues vivantes

---

Si j'ai choisi aujourd'hui de traiter de la valeur culturelle de l'enseignement des langues vivantes, c'est évidemment parce que cette valeur est contestée ou du moins parce qu'elle n'est pas universellement reconnue. La culture dite classique, l'étude du grec et du latin est comme une dame bien belle sans doute et d'authentique noblesse, mais mal dotée, et personne ne la soupçonne de se faire aimer pour autre chose que pour elle-même. Ceux qui la courtisent l'aiment en effet pour elle-même, et, en règle générale, elle les en récompense généreusement. Elle contribue à en faire des hommes qui prennent au passé son héritage, sa lumière, sa logique, ses lignes simples et pures. L'étude des langues vivantes, par contre, est pratiquement utile. Celui qui s'y voue en tire, presque dès le début, des avantages pratiques : compréhension et amitiés internationales, documentation scientifique et même parfois, comble d'horreur ! un bénéfice commercial. Et c'est ainsi que ceux qui s'y consacrent, vous, Messieurs, et moi-même, nous sommes suspects de faire appel aux bas instincts de profit et de lucre qui sont l'opposé même de toute vraie culture, obligatoirement désintéressée. Toutefois, quand M. Louis-André Fouret, devenu depuis notre Inspecteur général, publia (en 1928) « Les Humanités modernes », il lançait un mot-force qui venait à son heure pour agiter utilement l'opinion, provoquer les oppositions et affirmer par là même une position. Et, dès 1895, le regretté professeur et directeur des Etudes germaniques, M. Rouge, avait fait paraître une brochure intitulée : « L'enseignement des Langues vivantes et l'Education nationale », où il entraît au cœur du sujet, revendiquant pour notre enseignement dans la tâche de culture une place analogue à celle des « humanités classiques ». Il affirmait alors : « Ce qui est vrai du grec et du latin est vrai aussi de l'anglais et de l'allemand. Aucune étude prolongée ne peut enrichir l'esprit de connaissances, utiles ou inutiles, sans que, par ce travail et cet effort, l'esprit lui-même soit modifié. »

Cela pose déjà, comme presque chacun des innombrables essais ou travaux parus depuis, l'inéluctable question du commun dénominateur, du sens donné par le plus grand nombre et par les meilleurs au mot même de « culture ».

C'est à cette fin que j'ai dépouillé un certain nombre de documents les plus divers, dont les quelque 75 réponses à une enquête, parue sous le titre « Pour un Humanisme nouveau », et où M. Paul Arbousse-Bastide, préfacé par notre regretté maître Fortunat Strowski, avait recueilli l'opinion des esprits les plus éminents de l'époque (1928). La cinquième question posée par lui était ainsi formulée :



## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

« Les langues modernes et vivantes peuvent-elles servir de base à un nouvel humanisme? Leur étude pourrait-elle se substituer avec avantage à celle des langues gréco-latines? ». Une enquête, menée par la revue « Culture », m'a fourni également des thèmes et des définitions; or, j'en suis arrivé à la conviction suivante: on s'imagine au premier abord que ce terme de culture est d'une acception très vaste et par conséquent vague. Il n'en est rien. Il importe avant tout de le délimiter, de dire ce qu'il ne signifie pas.

1° La culture, ce n'est pas la science. Toute science est une spécialisation qui risque (je dis bien: qui risque) de fermer des fenêtres sur la vie alors que le propre de la culture est de les ouvrir toutes grandes. Certes, la science n'est pas méprisable, elle est exigée des états-majors universitaires, mais ce n'est pas elle que nous sommes chargés de transmettre, au moins dans l'enseignement du second degré. Le savant n'est d'ailleurs pas obligatoirement un homme cultivé, de même que beaucoup d'hommes cultivés ne sont pas des savants.

2° Il y a un risque plus grand encore, et pour nous tous, de confondre culture et utilité pratique. Je pense à cet écueil que nous évitons rarement tout à fait, de croire l'essentiel de notre tâche accompli quand nos élèves savent se faire comprendre dans la langue étrangère.

M. Rouge affirmait déjà: « L'enseignement des langues vivantes eut longtemps à lutter contre des adversaires déclarés. Il faut aujourd'hui qu'il se défende contre des amis trop zélés. Après l'avoir tenu à l'écart en raison de sa prétendue inutilité, il semble qu'on veuille le mettre encore à part en vertu de son utilité reconnue. De ce principe juste qu'on apprend les langues vivantes pour les parler, beaucoup ont tiré cette conclusion fautive qu'il faut les enseigner en vue exclusivement du langage parlé. Le but suprême serait d'arriver à dire: donnez-moi du pain! et cet enseignement serait plus vivant que les autres en ce qu'il permettrait de ne pas mourir de faim sitôt la frontière passée! » (Op. cit.) Et M. Arbousse-Bastide, dans l'introduction à son enquête, résumait assez bien la question en disant: « En soi, l'utile n'a rien d'incompatible avec la culture, mais, en fait, l'utile risque de détourner de la culture. »

Si maintenant la culture n'est ni dans la science philosophique, littéraire ou historique, ni dans l'utilisation pratique de la langue — nous avons tous connu des hommes qui parlaient plusieurs langues sans être cultivés —, qu'est-ce que la culture? Où est cette culture dont nous sommes tous d'accord pour déclarer qu'elle est le but suprême de tout enseignement? Elle se situera sans doute entre la science et la pratique, mais au delà de l'une et de l'autre. On a dit par boutade: c'est ce qui reste à un homme quand il a tout oublié. Sans aller aussi loin, après avoir vu dans les camps de concentration le dernier degré de la misère humaine, je peux de bonne foi vous affirmer ceci: c'est ce qui reste à un homme quand il a tout perdu. J'ai vu dans des haillons tel bibliothécaire de la Bibliothèque nationale (j'ai nommé M. Julien Cain), tel directeur de la Régie des tabacs, tant d'autres encore, privés de nourriture et même de vêtements — un chiffon qui pût servir de mouchoir était alors un luxe inouï —, je les ai vus garder toujours et partout l'attitude d'hommes cultivés, agir et parler comme tels. Sans doute, ce n'est pas là une définition



## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

de la culture, mais une indication de ce qu'elle doit être, de ce que nous pouvons peut-être l'aider à devenir. Jean Daniélou a dit que son objet était de développer en nous la valeur humaine, la personne.

Après de nombreuses lectures et d'amples réflexions, j'en suis arrivé à vous proposer cette autre définition, moins intimidante : La culture, la nôtre, celle dont l'enseignement nous incombe, c'est l'enrichissement de la personne humaine par tout ce que peuvent lui apporter le temps et l'espace, ses deux grandes dimensions, c'est-à-dire la connaissance du passé et la notion de l'univers. Les humanités classiques ont prétendu nous enrichir de tout le passé, du passé digne d'être connu. Elles y ont réussi dans une certaine mesure. La connaissance de l'univers, c'est avant tout à nous qu'il appartient de la répandre.

Quand M. Fouret lança le terme d'« humanités modernes », les humanités classiques contre-attaquèrent. Je vous citerai seulement ces lignes de Paul Laumonier : « Humanisme scientifique, humanisme technique, humanisme travailliste (cf Andler) : autant d'expressions choquantes, paradoxales, quand on ne voit dans l'humanisme qu'une méthode, pour cultiver, non la pensée, non la volonté, mais seulement **l'expression adéquate de la pensée**. Les langues vivantes étrangères ont à cet égard, pour un Français, une vertu éducative très inférieure, de l'aveu même des linguistes modernes. » Je suis de ceux qui se croient formés par les humanités gréco-latines, mais je n'avoue pas que les langues vivantes sont inférieures !

Le latin était jadis une langue vivante, celle des gens cultivés, certes, mais vivante pour eux. Descartes, Spinoza, Linné, beaucoup d'autres depuis ont écrit en latin sans redouter un seul instant de manquer de lecteurs. Des personnages de Jules Verne se rencontrent en Islande, je crois, et se parlent en latin. De mon temps encore, je faisais sans peine et presque sans dictionnaire des dissertations latines de quatre pages... En très mauvais latin ? en latin d'arrière-cuisine ? Peut-être. Je lisais des textes sans les bien comprendre, mais en m'imaginant que je les comprenais, et je les lisais pour eux-mêmes, pour prendre connaissance de leur contenu. Cependant, le père d'un de nos inspecteurs généraux, qui appartenait à la génération précédente, me stupéfia un jour en me montrant qu'il lisait également le grec à livre ouvert. Or, il n'était pas professeur, mais administrateur, directeur de l'hôpital de la Pitié. Maintenant, le grec et le latin sont vraiment des langues mortes. A qui la faute ? Aux horaires dont les latinistes se plaignent ? Peut-être. Mais il se peut aussi que ce soit un excès d'ambition qui ait assassiné le latin. Nos collègues ont voulu bannir du latin des écoliers tout ce qui n'est pas attesté à l'époque, que dis-je ? dans l'œuvre de Cicéron. Nos étudiants en tout cas n'osent plus écrire trois mots sans contrôler s'ils sont de la bonne époque. Et ils n'écrivent plus, en règle générale, que ce qui leur est demandé aux examens et concours.

Donc le latin et le grec ne remplissent plus tout à fait leur mission ancienne, leur mission des temps où l'enseignement des langues vivantes n'existait pas, ou bien quand il en était encore à ses débuts. Vous voyez où je veux en venir. Tel qu'il est, l'enseignement classique est encore un enseignement de culture, utile, nécessaire pour la formation des esprits, et nous ne songeons pas à le remplacer, mais nous demandons à nos collègues de la « Franco-ancienne »



## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

de bien vouloir reconnaître, loyalement, comme beaucoup l'ont déjà fait (je citerai notamment notre grand ami Fedel), que les langues vivantes en sont devenues le complément indispensable.

Pour résumer notre point de vue, mieux que je ne saurais le faire, je m'adresserai à mon ami Barthélemy Ott, l'organisateur de ce congrès. « Le latin et le grec sont des langues mortes, disait-il en 1928, à propos de cette fameuse enquête dont je vous parlais, mais les civilisations modernes sont nées de l'hellénisme et de la culture latine, et ces langues sont la source primitive à laquelle il faut bien toujours remonter. Qui étudie le classicisme allemand n'a pas le droit d'ignorer les chants d'Homère et les tragiques grecs. » Et il ajoute un peu plus loin : « Loin de s'exclure et de se combattre, l'enseignement des langues vivantes et celui des langues anciennes devraient s'unir pour donner à l'humanisme nouveau une belle unité. » Il termine par ces mots : « Ce n'est qu'au prix d'une fusion de l'humanisme ancien et de l'humanité nouvelle que nous pouvons obtenir une culture nouvelle adaptée aux temps nouveaux. Mais il ne faut pas refuser plus longtemps d'infuser du sang jeune dans le corps des vieilles humanités, ou sinon il ne restera plus bientôt qu'à les rouler dans « le linceul de pourpre où dorment les dieux morts. »

D'autre part, comme nous le disions au début, que nous le regrettions ou non, c'est un fait qu'une grande partie de nos élèves, ceux des sections « moderne » et « technique », ne font ni latin ni grec, une énorme majorité ne fait pas de grec. Faut-il les abandonner à leur ambition, ou à celle de leurs parents, qui est d'aller au plus pressé, vers l'utile, vers la carrière sans l'encombrant bagage d'une culture que nous pourrions leur apporter ? Certainement non ! Alors, comment la leur apporter ?

Nous pourrions nous entendre sur les trois points suivants :

1° Demander d'établir ou de rétablir un système presque automatique de compensations entre les langues anciennes d'une part, et les langues modernes de l'autre, confier aux professeurs de langues vivantes un enseignement de culture plus complet avec des horaires plus favorables, des méthodes plus diverses là où les humanités classiques ne sont plus ou ne sont que partiellement enseignées. Il faut que je vous fasse un aveu : j'ai eu un peu peur quand j'ai entendu hier notre collègue Grandbois nous parler de l'orientation purement pratique et professionnelle de l'enseignement des langues en section technique ou moderne. Sans doute faut-il une orientation technique, je ne suis pas de ceux qui prétendent que le langage technique n'a pas besoin d'être appris. J'admets avec Grandbois que le sens de la communauté technique, le sens de la parenté des peuples dans le domaine de la science ou du métier est un élément de culture, mais il ne suffit pas à lui seul. Il faut pour la culture ce sens de l'humain qui est dans l'étude des civilisations et des littératures. Serait-il si difficile de lui faire une place ?

2° Il nous faudrait aussi demander nettement et avec insistance un grand libéralisme à l'égard des professeurs compétents et consciencieux afin qu'ils puissent pratiquer au mieux et selon leurs dispositions personnelles l'art de leur enseignement. Car c'est **décidément un art et non une science**. Si on leur impose une méthode omni- ou polyvalente, ils perdront vite de vue leur véritable objectif. En France, de récents interviews et des conversations privées nous



## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ont rassurés à ce sujet; en Belgique, M. Closset nous a montré qu'on avait, au cours de ces dernières années, fait un grand pas vers le libéralisme. En fait, il s'agit pour nous d'assurer une culture plus complète dans tous les sens, c'est-à-dire non seulement par la lecture de quelques textes, d'échantillons de prose et de poésie qui permettent le contact avec les grands hommes du pays étranger, mais aussi par l'étude des grammaires, des syntaxes, des idiotismes, l'aptitude à tenir une conversation. Il faut aboutir par tous les moyens à notre disposition à cette discipline, à cet assouplissement et à cet enrichissement de la pensée dont les humanités classiques se réservaient jadis l'apanage.

3° Cette culture même doit avoir une orientation précise et dans tous les pays la même. Son idéal doit être l'humain. Je ne crois pas pouvoir mieux en faire sentir toute la valeur qu'en rappelant à quoi peut aboutir un enseignement qui s'éloigne de l'humanité. Nos collègues allemands ici présents ne me reprocheront pas, je le sais, l'évocation d'un passé dont ils ont été les premiers à souffrir. Voici ce qu'écrivit l'auteur hitlérien d'une « Histoire de la Culture (Kulturgeschichte) » parue en 1935 : « Notre Führer et chancelier d'Empire nous a, degré par degré, libérés de la fiction humanité. C'est le but vers lequel tend également cet ouvrage. Il veut libérer notre peuple de la folle illusion de l'humanité (Menschheitswahn), de la fiction d'une culture de l'humanité, et d'une **communauté internationale de la culture**. Il veut éveiller la conscience que pour nous autres Allemands une seule culture a de la valeur, celle qui est née de l'esprit et du sang nordiques. » Je regrette de ne pouvoir tout citer, mais quand on sait à quoi devait aboutir cette soi-disant culture nationaliste et raciste, dont le même auteur affirme que l'idéal est « le fier sentiment d'être autrement que les autres » (« das stolze Gefühl des Andersseins ! »), on comprend mieux et on voit mieux ce qu'il faut à tout prix rechercher : c'est précisément cette culture de l'humanité, cette communauté internationale de culture, ce rapprochement qui n'est pas une assimilation, certes, mais la conscience d'un bien commun et de toutes les affinités qui unissent les hommes entre eux. Pour cela, comme le disait si bien notre ministre avant-hier, il faut des hommes de bonne volonté; je voudrais même que la bonne volonté soit interprétée surtout dans le sens de « bienveillance ». Le docteur Koellen de Hambourg nous a donné, au congrès des néophilologues allemands à Goettingen, un bel exemple de cette bonne volonté, en déclarant la guerre aux malveillances traditionnelles. « On enseignera à la jeunesse, dit-il, à se méfier des jugements collectifs et des fausses généralisations... Nous traînons avec nous des clichés d'une époque révolue. Nous devons enfin nous libérer des caricatures, il nous faut une autre image de l'Angleterre. » Il faudrait aussi aux Allemands une autre image de la France et les rancœurs d'une guerre affreuse ne doivent pas non plus troubler indéfiniment l'image que les Français doivent se faire de l'Allemagne nouvelle. Si nous ne parlons pas avec bienveillance de tout ce qui est louable et bon dans le peuple étranger, si nous rappelons sans fin nos griefs, nous préparons lentement mais sûrement une nouvelle guerre. Il ne s'agit pas sans doute de déclarer que tout est parfait à l'étranger, mais de reconnaître loyalement qu'étant imparfaits nous-mêmes, nous n'avons pas le droit, en tant que peuple, de condamner ni surtout de mépriser un autre peuple. Je voudrais que, dans chacun de nos pays, les professeurs de langues vivantes ne soient plus



## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

accusés, ne s'accusent pas les uns les autres d'anglophilie, de germanophilie, de francophilie, que sais-je ? On n'enseigne pas une langue, on n'enseigne pas une culture si on n'aime pas cette langue et tout ce que cette culture comporte de valeur humaine. J'irai plus loin et j'espère que nos amis de l'étranger rentreront chez eux aussi pénétrés que moi de cette vérité : on n'enseigne rien qui vaille si on n'enseigne pas à aimer. Si nous obtenons que nos élèves admirent et aiment la langue, la littérature, les arts, le pays, les gens et tout ce que nous devons leur faire connaître, ils deviendront des êtres cultivés dans le sens profond, moral, spirituel du mot, et un jour viendra où personne ne doutera plus de la valeur culturelle de notre enseignement.

**E. HANDRICH,**

**Professeur au Lycée Henri-IV à Paris.**

(Conférence prononcée au Congrès de la F.I.P.L.V.,  
Sèvres, avril 1953.)

# Itinéraire pédagogique à travers l'Italie

---

*En mai 1952, une vingtaine de directeurs d'établissements et de professeurs de l'enseignement secondaire italiens avaient fait à Sèvres un stage d'étude d'une quinzaine de jours au cours duquel les aspects variés de l'enseignement en France leur avaient été présentés. Plus que toute autre chose, l'effort des classes nouvelles avait retenu leur attention. Le groupe était en effet composé en grande majorité des « garibaldiens », comme eux-mêmes ont plaisir à se désigner, du corps enseignant italien. Je veux dire des partisans très actifs d'une réforme de l'enseignement qui, par leur travail et leurs expériences, entendent créer un mouvement d'opinion, convaincre leurs collègues et l'opinion, et fournir un point de départ précis aux travaux de la « Consulta didattica nazionale », dont les enquêtes et les propositions servent de base aux projets ministériels de réforme. Ce bel effort est réalisé sous l'initiative et sous le contrôle des Centres didactiques de Florence et de Rome, qui synthétisent et publient les résultats obtenus.*

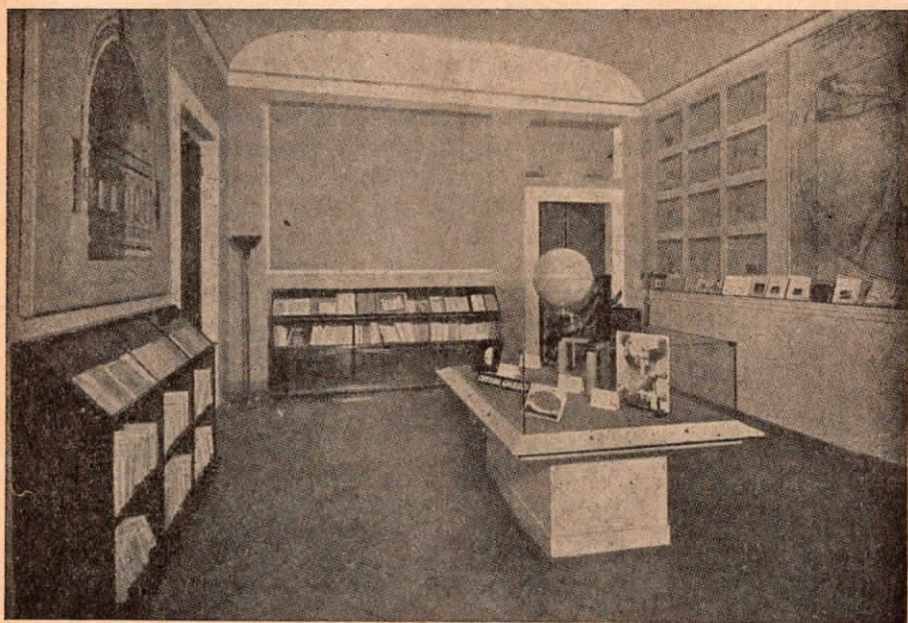
*Nos hôtes avaient manifesté très chaleureusement leur désir de recevoir à leur tour la visite de collègues français venus de Sèvres. Semblable voyage entrant par ailleurs dans le cadre du système d'échanges réguliers entre professeurs italiens et professeurs français envisagé par les accords culturels franco-italiens, j'eus le plaisir, pendant une dizaine de jours du mois de mai dernier, d'être l'hôte des Centres didactiques de Florence et de Rome, dont les responsables organisèrent, avec une amicale courtoisie, des visites d'écoles et un programme de travail et me donnèrent l'occasion de maintes conversations fructueuses et cordiales avec mes collègues italiens.*

\*  
\*\*



Si j'unis dans un même souvenir reconnaissant ces deux Centres, il n'en est pas moins utile de différencier et de préciser leurs attributions.

Le « Centro Didattico Nazionale » de Florence est l'aîné. Sa création déjà ancienne est due à l'activité de son actuel président, le Professeur Giovanni Calò, dont le nom est bien connu de tous les spécialistes de la pédagogie. Si je n'eus pas le plaisir de reprendre à Florence un contact direct, déjà établi à Sèvres l'année précédente avec le professeur Calò, momentanément absent, le professeur Enzo Petrini, Directeur du Centre, et ses collaborateurs, accueillirent avec la courtoisie la plus attentive le messager de Sèvres.



Centre didattico nazionale - Florence

Le Centre didactique national de Florence conserve le caractère qu'il assumait initialement et que traduisait la dénomination qu'il garda jusqu'en 1941 de « Museo nazionale della scuola ». Ce rôle de « Musée » il le remplit avec une distinction et une élégance dignes de Florence. Installé dans un palais de la Renaissance, le Palazzo Gerini, situé au cœur de la cité, à côté du Palazzo Buonarrotti, à deux pas de Santa Croce, il est aménagé avec un goût minutieux. Chaque salle dont l'éclairage, les boiseries, les panneaux d'exposition ont été étudiés en fonction du thème présenté, constitue un



ensemble homogène d'une justesse de goût et d'une mesure qui satisfait pleinement.

Le rez-de-chaussée du Palais est consacré à l'histoire de l'École depuis l'époque romaine jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, retracée soit par des œuvres originales, soit par de belles reproductions ; les salles de la Renaissance et des époques postérieures s'enrichissent d'une collection remarquable de livres précieux, d'autographes, de documents rares. Le reste de l'édifice présente les aspects actuels de l'enseignement en Italie : salle de l'enseignement nautique, de l'architecture, des sciences astronomiques, etc.; mais dirai-je que mon admiration est allée surtout à la remarquable exposition de travaux féminins ? broderies, dentelles, confectionnées dans les écoles techniques de Toscane, de Sicile, d'Ombrie, rivalisent de minutie et de goût. Il y a là des pièces comparables à celles qu'exposent, parmi les brocarts et les ors des siècles passés, les musées spécialisés de l'histoire du costume.

Mais les activités du Centre de Florence sont loin d'être restreintes à ce rôle de Musée. Il vit d'une vie active aux aspects divers et renouvelés par ses bibliothèques d'ouvrages pédagogiques et de littérature enfantine, par ses expositions temporaires, par les directives qu'il donne aux Maîtres, par les stages et les rencontres d'enseignants dont il est l'organisateur. Le dernier en date de ces stages avait été, comme à Sèvres, et presque dans le même temps, un congrès national des chefs d'établissements.

Le « Centro Didattico Nazionale per la Scuola Secondaria » de Rome est de fondation beaucoup plus récente; institué en 1950, ses activités sont axées principalement autour des problèmes de méthode et d'évolution de l'enseignement secondaire. Il est le promoteur d'une vaste expérimentation des « classes actives » dans différents établissements, non seulement à Rome, mais en province, que son directeur M. le Professeur Tamborlini, assisté du Professeur C. Perucci, surveillent de très près ou même conduisent personnellement. Il est en rapports constants avec la « Consulta didattica », et ces rapports se matérialisent heureusement par un voisinage si proche qu'il me suffit de prendre un ascenseur dans le même immeuble, pour aller porter au Professeur G. Gozzer, secrétaire de la « Consulta didattica », le bon souvenir de Sèvres, où lui aussi avait séjourné en mai dernier.

Le compte rendu des activités et des recherches du Centre de Rome est donné dans la revue qui y est publiée tous les deux mois : « La scuola secondaria e i suoi problemi ». On y trouve à la fois la relation précise d'expériences développées dans les « classes actives », le résultat d'enquêtes



psychologiques et sociales conduites dans les milieux scolaires, et les preuves que la vie de l'école à l'étranger et les recherches pédagogiques menées dans les autres pays sont suivies avec une attention constante et autorisée par les rédacteurs de la revue.

\*  
\*\*

Les programmes de travail prévus par les deux Centres étaient différents et heureusement complémentaires. Par le Centre de Florence je pris contact avec l'enseignement primaire ; grâce à celui de Rome je fus jetée en pleine expérimentation des classes actives du second degré.

Florence me présenta l'exemple d'une belle école primaire, l'école Mateotti, située dans un quartier périphérique, construite avec cette ampleur architecturale caractéristique de l'époque mussolinienne, mais conforme aussi aux traditions nationales et qui se retrouve encore dans beaucoup de constructions scolaires édifiées dans ces dernières années en Italie.

Mais plus encore que de beaux bâtiments, importe la qualité de l'enseignement ; or, il me sembla, en tous points, fécond, animé dans toutes les classes par une exceptionnelle unité de méthode, due sans aucun doute à la vitalité intelligente et organisatrice de la Directrice de l'établissement. A tous les niveaux est suscité et sagement utilisé l'intérêt spontané de l'enfant. Dans la première classe il apprend à lire, presque sans s'en apercevoir, par un système ingénieux de lettres mobiles, disposées dans des fichiers qui s'enrichissent peu à peu. Dois-je remarquer ici que la notation purement phonétique de la langue italienne rend la tâche des instituteurs italiens plus aisée que celle de leurs collègues français ? On s'étonne de la parfaite correction d'un petit texte rédigé par un bambin qui sait lire et écrire depuis quelques mois seulement. C'est que lui sont épargnées les perplexités de nos écoliers. Ici point de double consonnes qui ne s'entendent, point d'h inutiles, des pluriels bien sonores. Les mots italiens, fort roturiers, ont renoncé à la filiation hellénique et ne mettent point en avant leurs titres de descendants légitimes des vocables latins. On écrit : « teatro », « farmacia », « sette » (sept)... et l'écolier de « sette anni » ne connaît point le supplice de la dictée. Le temps gagné est loin d'être négligeable.

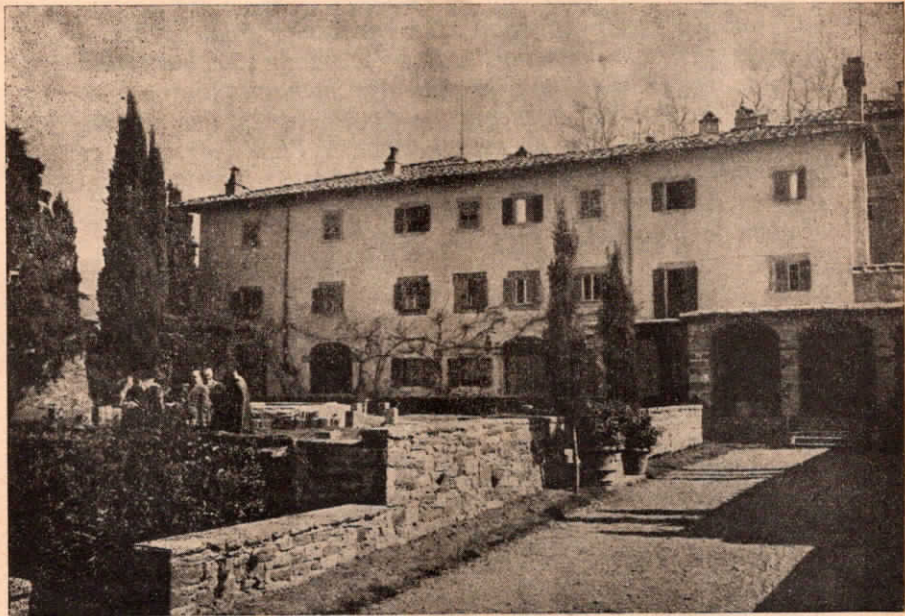
Dans les classes suivantes, même encouragement au travail personnel et spontané. Beaucoup d'heures sont consacrées au « travail libre », individuel ou par équipes. On constitue des monographies qui permettent de couvrir le programme



*d'histoire et de géographie nationales. Dans la classe supérieure un curieux essai de monographie personnelle (l'enfant écrit sa propre histoire dans son milieu familial et l'illustre de photographies et de dessins) me parut fort bien utilisé par l'instituteur comme point de départ de l'enseignement moral qu'il dispensait à ses élèves.*

*L'école accueille garçons et filles, d'ailleurs dans des classes différentes, et leur prodigue tous les avantages des soins médicaux, des colonies de vacances. Qu'ils portent le tablier noir des garçons, le tablier rose ou bleu des petites filles avec leur col blanc un peu désuet, les élèves ont tous un air heureux.*

*Cet air de bonheur et de confiance, je l'ai retrouvé sur les visages des petits enfants de l'école du Village Alpin de*



**Villagio alpino Fortunato Visocchi  
Casa Scuola del Cernitoio Pelayo**

*Pelago, plus émouvant d'éclairer les traits de bambins dont je savais qu'ils venaient des quartiers les plus misérables de Florence et que les organisations municipales les avaient envoyés là pour les sauver d'une misère physiologique et morale certaine.*

*L'école, où voulut bien m'accompagner son Président, le Professeur Alberto Albertoni, est installée dans une villa en*



plein Apennin, à quelque cinquante kilomètres de Florence. Depuis les terrasses, animées de jeux d'eaux, fleuries d'iris et de roses, le regard s'étend sur les bois, les collines bleues. Tout est harmonie et lumineuse sérénité et ce cadre est déjà un premier et puissant facteur de guérison pour les enfants. Mais pour qu'ils reprennent (ou apprennent) l'habitude d'une vie régulière, pour que la nervosité les quitte, pour qu'ils dorment, et rient, et travaillent, il faut beaucoup de soin et beaucoup d'amour. La jeune Directrice de l'École, aidée de deux ou trois institutrices plus jeunes encore, les dispensent avec prodigalité. Les enfants les en remercient par un attachement émouvant. Il règne dans ce petit îlot de vie isolée une atmosphère de jeunesse et d'effort vers le mieux, attendrissante comme les meilleures pages de De Amicis.

Plus que partout ailleurs, car les enfants vivent à la villa toute l'année, reçoivent tout de l'école, il faut ici que le travail soit varié et passionnant. On encourage donc au maximum la recherche personnelle, facilitée par la documentation la plus variée possible ; je vois des monographies sur le pétrole, sur le maïs, beaucoup de dessins libres. Les enfants rédigent et impriment un petit journal de l'école, apprennent à compter mentalement au comptoir d'une épicerie miniature où ils pèsent une marchandise réelle, calculent les prix, rendent la monnaie.

\*\*

Il me parut que dans les écoles primaires où m'introduisirent les responsables du Centre de Florence, on considérait la bataille comme gagnée et qu'il n'y avait plus de discussion sur la nécessité de méthodes actives ; au contraire les collègues de l'enseignement secondaire, avec qui le Centre didactique de Rome me fit entrer en contact, se considèrent un peu comme des soldats sur la brèche.

Précisons d'abord qu'il ne semble pas y avoir de crise fondamentale touchant le rôle et la matière de l'enseignement. Nous sommes ici en pays consciemment, résolument classique et humaniste. Je ne veux pas dire seulement que l'étude du latin continue dans l'enseignement italien à tenir une place indiscutée et très importante, qu'il est partout, y compris dans la formation des instituteurs à l'Instituto Magistrale, mais qu'on attend de lui et de l'ensemble des matières étudiées d'abord une formation morale et intellectuelle de l'enfant, sans but utilitaire immédiat, une révélation et un développement des possibles sans souci lancinant d'applications pratiques. Il s'agit avant tout de former un homme qui ait le sens de sa dignité d'homme, des droits et des devoirs sans



lesquels il ne saurait la maintenir. J'ajoute que l'enseignement religieux, obligatoirement donné en classe, précise la spiritualité foncière de l'inspiration.

Mais s'il n'y a pas de bataille au sujet de la doctrine, il y en a une assurément à propos de la méthode. Nos collègues italiens, comme les professeurs français, dénoncent l'usure, la dégénérescence fatale qui atteignent tout système d'enseignement non repensé, non adapté, le mènent au dogmatisme machinal et à tous les vices, si souvent dénoncés, de la scholastique. Ils pensent que reste extérieure, donc vaine, toute connaissance que l'enfant ne rend pas volontairement sienne par un effort actif de l'esprit. Ils notent que cet effort il le fait spontanément dans le cadre de son existence quotidienne, suivant les lignes d'intérêt et les moyens de prospection de la vie moderne ; il n'y a donc certes pas à écarter de l'école le cinéma, le disque ou les enthousiasmes sportifs. Tout au contraire, pourvu qu'on les domestique au lieu de s'y asservir, toutes les facilités mécaniques de la vie moderne peuvent devenir des instruments annexes de l'éducation. Mais qu'on mette cette activité extérieure et mécanique à sa juste place ; la première, et la seule importante, est l'activité de l'esprit. Enfin ils insistent sur la nécessité d'une connaissance approfondie des aptitudes et des réactions de l'enfant et de l'adolescent, qui seule permet au professeur de susciter et d'orienter cette activité intellectuelle. Telles sont les convictions qui servent de point de départ à l'expérimentation des « classes actives », grâce à laquelle ses promoteurs entendent rajeunir des méthodes d'enseignement qu'ils jugent sclérosées.

C'est principalement à l'École Moyenne « Col di Lana » de Rome que je pris contact avec ces classes actives. J'y vis employer toutes les ressources du travail par équipes, des recherches personnelles dans le domaine des programmes et hors programme, du débat public, de la transposition artistique. Ainsi me fut présentée une suite de dessins sur les fables de Phèdre, montés sur bande et projetés par les enfants avec un commentaire. Une discussion que présidait un élève d'une douzaine d'années, avec une aisance verbale et une autorité de geste toutes latines, opposa les partisans d'Hector et ceux d'Achille. Le travail avait été préparé, le meneur du jeu suscitait des arguments appropriés et les adversaires se répondaient réellement. Tout professeur qui a essayé cet exercice en connaît la difficulté et les pièges, mais sait aussi combien il peut développer la rigueur dans le raisonnement et l'honnêteté intellectuelle.



A l'école moyenne Ugo Fascolo, je suivis avec le plus vif intérêt une des classes illustrant l'expérience d'enseignement du latin que mène le Professeur Perucci en s'appuyant sur les capacités de compréhension intuitive de l'enfant. Le sens est saisi d'abord, la notion et l'analyse du fait grammatical ne viennent qu'ensuite. C'est ainsi que par des textes, composés et gradués par le professeur lui-même, l'enfant découvre la notion de déclinaison, puis les paradigmes de chacune de ces déclinaisons. La leçon à laquelle j'assistai mettait pour la première fois les enfants en face des formes du comparatif : ils en retrouvèrent assez aisément les lois morphologiques et syntaxiques. La méthode, lente à ses débuts, assure sans aucun doute une connaissance sûre de la langue et en fait un instrument familier et disponible. Je dois ajouter qu'elle est facilitée par la ressemblance de l'italien et du latin (1).

Enfin les responsables essaient de rendre encore plus grande l'efficacité de l'expérimentation proprement didactique en la faisant connaître aux parents. Le Professeur Spezzaferro qui a bien voulu être mon guide à l'Ecole Col di Lana qu'il préside, m'expose l'activité du groupe « Scuola e famiglia » qui multiplie les rencontres de professeurs et de parents, organise des réunions d'information et de discussion sur les méthodes scolaires, des présentations de films, et même des excursions communes.

Mais je ne saurais rendre compte avec autant de précisions qu'il en faudrait des multiples aspects d'un travail que nos collègues italiens ont entrepris avec un sérieux, une conviction et une ingéniosité dans le détail des réalisations qui sont pleins d'enseignements même pour les aînés que nous nous sentons, le mouvement parallèle des « classes nouvelles » ayant quatre ou cinq ans d'avance sur les « classe active ». De voir nos collègues italiens retrouver les mêmes vérités, s'engager dans les mêmes chemins nous confirme dans l'idée que ces chemins mènent quelque part. Cette fraternité de pensée, j'en pris conscience tout particulièrement quand l'occasion me fut aimablement offerte par le Professeur Petrini d'exposer à nos collègues italiens, dans la salle des conférences du Centre Didactique de Florence, les problèmes actuels de l'enseignement en France, et plus particulièrement les derniers projets de réforme. L'intérêt avec lequel je fus suivie, la précision des questions qui me furent posées montraient bien que problèmes, expérimentations, solutions envisagées étaient parallèles, mais prouvaient aussi — et peut-être

---

(1) Le Professeur C. Perucci a rendu compte lui-même de l'expérience qu'il tente : « Ricerche Didattiche », Anno II, N° 12, Nov.-Déc. 1952.



était-ce bien plus important encore — l'identité du point de départ, je veux dire le même respect de l'enfant, le même souci de développer en lui le sens de sa dignité et de sa liberté.

Enfin il n'y eut point que des visites de classes. Il y eut aussi l'accueil si amical que me réservèrent mes collègues italiens, leur empressement à me présenter leur pays, à organiser des promenades. Il me faut tout particulièrement dire ici un merci plein d'amitié à Mme Andreoni et au Professeur Piscitelli, mes compagnons d'une excursion inoubliable dans les collines romaines, au Professeur Tamborlini grâce à qui je passai toute une belle journée de printemps dans le plus méditerranéen des paysages : sable blond, mer bleue frangée d'écume lumineuse, et, planté à même le rocher glissant, un fort demi ruiné, brillant dans le soleil. Ainsi avais-je vu, durant d'autres voyages, éclaboussées de la même eau lumineuse, les murailles de Saint-Jean d'Acre ou de Rhode, les fortifications de Nauplie ou de Ktyma, et ce moment de beauté s'enrichissait de toutes les heures de beauté déjà vécues.

Et comment passer sous silence Florence et Rome elles-mêmes, Fiesole et la Via Sacra antica, les collines toscanes toutes bruissantes des cigales de Carducci et la campagne romaine à jamais magnifiée par la langue souveraine de Chateaubriand ? Aucun paysage qui ne fût naître l'écho d'un poème, le souvenir d'un tableau ; aucune fraîche ruelle entre les hautes murailles de deux palazzi qui ne résonnât de noms illustres.

Semblables promenades n'étaient point un divertissement au travail qui m'était assigné. Elles ne pouvaient au contraire que m'y ramener. Et je pensais que mes collègues italiens avaient une belle tâche et qu'ils ne la trahissaient point. Plus que tous les autres ils sont directement les gardiens de cette beauté méditerranéenne et de ces traditions de pensée et de sensibilité qui nourrissent l'esprit humain depuis vingt-cinq siècles. Mais ils savent que toute pensée meurt qui est victime de la « forme », que ces trésors de l'esprit doivent être retrouvés par chaque génération, par chaque individu suivant ses propres modalités, et que Socrate était un grand questionneur... qu'on pourrait fort bien donner comme patron à toute forme d'éducation « nouvelle ».

Michelle GOBY.



# ACTIVITÉ DU CENTRE

---

Parmi les très nombreux visiteurs du Centre citons quelques-uns de nos amis qui ont paru particulièrement intéressés par les activités de la Maison.

## ALLEMAGNE

Un groupe d'une trentaine de professeurs de langue française, patronné par l'Institut français de Mayence, vient visiter le Centre, et entendre deux conférences sur les méthodes les plus modernes d'enseignement en France.

M. Hans REIPERT, professeur d'eurythmie à la Waldorfschule de Hanovre, et M. SCHAPPER, professeur d'histoire de philosophie.

M. Hartmunt RAU, lecteur d'allemand au Lycée Pasteur.

M. W. BUDDE, assistant au Lycée Marcelin-Berthelot, ainsi que M. LURSSSEN, professeur à Kiel, et à l'heure actuelle, assistant au Lycée Charlemagne ; M. KRAMER, assistant au Lycée Carnot.

## ANGLETERRE

Mrs BANCE, directrice d'école maternelle à Upminster (Essex).

M. le Professeur FLEMMING, de l'Université de Leicester, vient au Centre accompagné d'un groupe de ses élèves, pour qui un programme général de visites d'établissements scolaires à Paris est organisé.

Miss BUTTER, missionnaire à Madagascar.

## AUSTRALIE

M. VOGELSANG, Directeur de l'enseignement du second degré, visite le Centre où il rencontre M. le Directeur Général Brunold. M. Vogelsang était accompagné de M. PETER, directeur de l'enseignement du premier degré, et de M. WOHLGEMUT, directeur du personnel.

## BELGIQUE

Un groupe de professeurs de pédagogie du Hainaut (Morlanwelz).

Un groupe d'étudiants de l'E.N. primaire de Blankenberg encadré par leur directeur M. de MAESSCHALC et leur professeur de dessin, M. R. LEROY.

M<sup>mes</sup> DELHOULLE, ELIAS, THEUNISSEY, BRUSTEN; régentes à l'Institut Marie-Thérèse, à Liège.

M<sup>me</sup> DEMEËSTER, prof. de pédagogie à l'E.N. de La Louvière, avec ses élèves.

M<sup>me</sup> GUALBERT-VANCAKENGHE, professeur de musique au lycée royal de Forest-Bruxelles.

## BRÉSIL

M. et M<sup>me</sup> PILOTTO, Professeurs à Curitiba.

M<sup>lle</sup> Maria de SOUZA-DANTAS, assistante de Mathématiques à la Faculté des Sciences de Bahia.

M<sup>lle</sup> de CARVALHO BARATA, professeur à Rio.

M<sup>lle</sup> A. SOUZA et M. de MELLO CAMPOS, de Rio.

M<sup>lle</sup> ROSE FELDMMANN, professeur au Colegio Batista Brasileiro, à São Paulo.

## CANADA

Miss G.K. HART, professeur à l'Université de Laval (Québec).

Miss Irene MC BRIDE, psychologue à l'Institut des Home Economics Services à Ontario.

## CEYLAN

M<sup>lle</sup> V. REICH, chef du Département français à l'Université de Ceylan.

## CHILI

M<sup>lle</sup> Arsenia Falinas DONNAIRE, professeur à Santiago.

M<sup>lle</sup> OJEDA, professeur à Valparaiso.

## CUBA

M<sup>me</sup> MANTILLA-BEJAR, inspectrice de dessin à Cuba.

## EGYPTE

M<sup>lle</sup> Wissa WASSEF, secrétaire générale du groupement des Amitiés françaises.

M. Abd-el-Aziz HELMI, inspecteur de l'Enseignement Secondaire Secondaire en Egypte.

## ESPAGNE

M<sup>lle</sup> de BALLE CAMPASSOL, directrice d'Institution à Barcelone.

M. E. LAORDEN, secrétaire à l'Ambassade d'Espagne.

M<sup>lle</sup> Pilas ANADOR, professeur à l'Institut « Isabelle la Catholique ».

M<sup>me</sup> ESPINOSA DE SAN ROMAN.

## ETATS-UNIS

Un groupe de professeurs de « Home Economics » dirigé par M<sup>lle</sup> H. TERRÉ et Mrs Doris MYERS, professeur à l'Institut de Technique de Pittsburg.

M. MOORE, professeur à l'Alameda High School, California.

Mrs Nola FREE, professeur Home Economics High School, Effingham (Illinois).

Miss DAUDELIN, professeur de français dans le Massachussets.

Miss Josephine MAC VEIGH, professeur de musique à la Clarkstown Central School Congers (New-York).

Miss Corinne PREVOT, professeur à la Morris High School, à New-York.

Miss Ruth ZIMMERMANN, bibliothécaire d'une école normale de l'Illinois.

Miss Bessie MC NEIL, Head Department of Home Economics, East Caroline.



#### FINLANDE

M. KILPIAINEN, professeur de Latin à Helsinki.

#### GRECE

M<sup>lle</sup> Tatiana GOUTCHAROFF, professeur à l'Institut français d'Athènes.

M<sup>me</sup> Anastasie SMYRNAKI, professeur de français à l'Institut d'Athènes.

#### HAITI

M. Maurice GUILLOTEAU, professeur au Lycée Pinchinot, Jacual.

M<sup>lle</sup> Thérèse GOURDET, institutrice à Cayes.

#### JAPON

M. Yoshio OGAWA, professeur de langues étrangères à l'Université de Tokio.

M. Zenjuro INOUE, professeur d'hygiène à la Faculté de Médecine de Hokkaido.

#### LUXEMBOURG

M. Aloyse STEINMETZ, instituteur à Rosport.

#### NORVEGE

M. KNUDSEN, sous-directeur d'école à Steinje.

#### PAKISTAN

M. LATIF, Lawrence College, Ghosagali (Murree).

#### SUEDE

M<sup>lle</sup> Karin LINDBERG, professeur à Stockholm.

M. Kurt SENNEFELT, professeur de Lycée à Oestersund.

#### SUISSE

M<sup>lle</sup> Laure DUPRAZ, professeur de pédagogie à l'Université de Fribourg, vient pour la deuxième fois au Centre qu'elle avait connu en 1951, avec un groupe de l'U.N.E.S.C.O.

#### UNION FRANÇAISE

M<sup>lle</sup> RAZAFIARISOA, institutrice à Tananarive (Madagascar).

#### URUGUAY

M. LOUSTAU, Directeur de la Escuela y Liceo « Elbio Fernandez », à Montevideo.

M<sup>lle</sup> ROCA ACOSTA, professeur à Montevideo.

#### YOUGOSLAVIE

M<sup>me</sup> BRUJIC, directrice du Lycée mixte de Zagreb.

## STAGES

---

### CONGRÈS ANNUEL DE LA FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES (5 au 11 avril 1953).

Le Centre de Sèvres a eu le plaisir d'accueillir pendant une semaine l'Assemblée générale de l'A.P.L.V., puis le Congrès de la Fédération Internationale, qui groupa environ 250 professeurs de langues, appartenant à 15 nations. Ils eussent sans doute été plus nombreux encore si la question quasi insoluble d'une date convenant à tous, avait permis aux membres des pays les plus éloignés de se rendre à Paris. Il nous fallut donc regretter l'absence de délégués des Etats-Unis comme d'Europe Orientale ; remarquons toutefois que nous reçûmes des collègues canadiens, yougoslaves, grecs et que plusieurs fidèles amis scandinaves réussirent à se joindre aux collègues autrichiens, belges, allemands, britanniques, espagnols, hollandais, italiens ou suisses, venus les plus nombreux. Professeurs d'universités, inspecteurs généraux, professeurs d'établissements classiques, modernes, techniques, participèrent aux débats sur un pied de parfaite cordialité.

L'organisation proprement dite du Congrès avait été assurée par l'A.P.L.V. française, sous la direction de l'infatigable M. OTT, secondé par MM. MIALON et MANSAT. A M. LANDRÉ, professeur à la Sorbonne, et président de l'Association comme de la F.I.P.L.V., échut normalement la direction des travaux, et il l'assura avec une autorité bienveillante.

Après une rapide réunion de l'assemblée générale de l'Association française dont les débats furent suivis par ceux des étrangers arrivés la veille de l'ouverture, commencèrent les réunions internationales, qui durèrent trois jours et demi, avec une assiduité vigilante et animée qui ne se démentit jamais. La présidence des séances de travail avait été connée à nos visiteurs des divers pays, et les congressistes français s'effacèrent pour laisser intervenir dans la majorité des cas leurs collègues étrangers, visiblement fort intéressés. Un congrès de professeurs de langues vivantes ne ressemble à aucune autre réunion internationale ; la barrière des langues en est presque totalement absente, grâce à la connaissance commune des langues les plus usuelles, et la traduction qui alourdit si souvent les manifestations de ce genre, y est tout à fait exceptionnelle. Cela donna aux débats une allure rapide, une impression de vie rebondissante qui en accentua encore l'intérêt.

Deux manifestations connurent un éclat particulier dû aux personnalités qui les honorèrent. M. André Marie, ministre de l'Education nationale, accompagné de plusieurs de ses collaborateurs les plus proches, lors de la séance d'ouverture, tint à préciser lui-même l'intérêt qu'il portait à l'esprit de notre enseignement, générateur de bonne entente entre les nations, et indispensable à tout homme cultivé d'aujourd'hui. Quant au banquet, malgré les vacances, il vit affluer les hôtes de marque, et nous eûmes la joie de le voir présider par M. Maurice Schumann, secrétaire d'Etat aux Affaires étrangères, dont nous entendîmes à nouveau la voix



chaude et vibrante qui si souvent avait ranimé et entretenu l'espoir, aux heures sombres, dans des cœurs parfois endeuillés et meurtris.

A ce même dîner, nous entendîmes M. le Directeur général Brunold promettre d'étudier pratiquement les résolutions issues des travaux du Congrès. Ajoutons que M. de Bourbon-Busset, directeur des Relations culturelles au ministère des Affaires étrangères avait tenu à présider une séance plénière.

Comme dans tout Congrès qui se respecte, les occupations auxiliaires (expositions de livres et matériel, présentation de films spécialisés) et les distractions ne manquèrent pas : visite de Versailles baigné de soleil, avec réception à l'Union française ; réception à l'Hôtel de Ville ; théâtre ; excursion à Chantilly, sans parler des réceptions privées, qui furent nombreuses. Nous ne laissâmes guère à nos hôtes le loisir de s'ennuyer.

Pour permettre à nos lecteurs de tirer de ce Congrès un bénéfice personnel, nous reproduisons dans ce même numéro (1) les deux interventions de M. CLOSSET, professeur de méthodologie des langues vivantes à l'Université de Liège, et de M. HANDRICH, professeur d'Allemand au Lycée Henri-IV. L'un et l'autre ont bien voulu, non seulement nous autoriser à publier leurs conférences, mais en réviser personnellement le texte au bénéfice exclusif des « Amis de Sèvres » ; qu'ils trouvent ici l'expression de notre gratitude.

#### **STAGE DES CENSEURS ET SURVEILLANTS GÉNÉRAUX (15 et 16 mai 1953).**

#### **STAGE DES CANDIDATS AUX FONCTIONS ADMINISTRATIVES (18 et 19 mai 1953).**

#### **JOURNÉE DES RESPONSABLES DES « CENTRES D'ENTRAÎNEMENT AUX MÉTHODES ACTIVES » (18 au 21 mai 1953).**

#### **JOURNÉE DES CADRES DES STAGES RÉSERVÉS AUX MAÎTRES D'INTERNAT (20 mai 1953).**

#### **JOURNÉES PÉDAGOGIQUES, CONSACRÉES AUX PROBLÈMES PROPRES AU SECOND CYCLE (21 au 23 mai 1953).**

Le compte rendu complet de ces journées, et des très fécondes discussions qui s'y amorcèrent paraîtra dans le prochain numéro des « Cahiers Pédagogiques ». (Septembre 1953.)

#### **STAGE D'INFORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT DESTINÉ A UN GROUPE D'ÉDUCATEURS VIETNAMIENS, CAMBODGIENS ET LAOTIENS (1<sup>er</sup> au 14 juin 1953).**

Ce stage était organisé par M. l'Inspecteur général GOSSART, spécialement chargé des questions d'enseignement dans les Etats Associés, sous les auspices du Ministère de la France d'Outre-Mer et du Service des Relations Universitaires et Culturelles.

Après un mois de séjour à Paris, les éducateurs Vietnamiens, Laotiens et Cambodgiens, viennent compléter à Sèvres leur information sur l'Enseignement secondaire.

(1) Pages 21 et 27.



Reçus par M<sup>me</sup> l'Inspectrice générale Hatinguais, salués par M. l'Inspecteur général Charton, puis par M. l'Inspecteur général Thiberge, qui connaissent leur pays, ils sont présentés à M. le Directeur général Brunold. La réunion des chefs de Centres de préparation au C.A.P.E.S. leur permet de rencontrer MM. les Inspecteurs généraux et les chefs de centres provinciaux.

Ils consacrent quelques jours aux classes primaires et secondaires du Lycée de Sèvres, puis visitent l'I.N.O.P. où un exposé leur est fait par M. Reuchlin, le Louvre, admirablement présenté par M<sup>me</sup> Cart, le musée de céramique de la Manufacture de Sèvres, le Lycée expérimental de Montgeron, les Cours Complémentaires industriels (Centre de la verrerie et de l'horlogerie), conduits par M. l'Inspecteur général Croizin, le centre psycho-pédagogique du Lycée Claude-Bernard, où ils sont reçus par M. Mauco, l'É.N.S. d'Enseignement Technique, où ils sont accueillis par le directeur.

Un cycle de conférences assez dense a complété les visites : des exposés sur l'organisation générale de l'Enseignement par M. Milner, et sur l'Enseignement primaire (classes maternelles), par M<sup>lle</sup> Derkenne ; une « introduction aux problèmes du second degré », par M<sup>me</sup> l'Inspectrice générale Hatinguais ; des exposés sur les activités artistiques, par M<sup>lle</sup> Noyer ; sur les principales initiatives qui ont constitué les classes nouvelles et sur l'explication française, par M. Hignette, exposé illustré par M<sup>lle</sup> Lebovici ; des conférences sur les manuels scolaires, par M. l'Inspecteur général Charton ; sur l'Enseignement technique, par M<sup>me</sup> Bertrand, directrice des Etudes techniques au Lycée de Sèvres ; sur l'Enseignement de l'Instruction civique, par M. l'Inspecteur général François ; une causerie sur les bibliothèques de la maison, par M<sup>lle</sup> Courville ; sur le Jeu dramatique, par M<sup>lle</sup> Forgeot ; une conférence de M. l'Inspecteur général Croizin, sur les Cours Complémentaires professionnels de la Ville de Paris ; des exposés sur la psychologie scolaire par M<sup>me</sup> Chatain et M<sup>lle</sup> Lebovici ; sur l'enseignement des langues vivantes, par M<sup>lle</sup> Picard ; des conférences sur l'Enseignement français dans la France d'Outre-Mer, par M. l'Inspecteur général Gossart, et enfin sur l'Enseignement supérieur par M. Chatelet, doyen de la Faculté des Sciences.

Cette énumération ne rend pas compte de la richesse de ces quinze jours où, malgré la fatigue due à un rythme de vie inhabituel, et au froid qui ne désarmait pas, nos hôtes ont mis toute leur ardeur, et toute leur gentillesse, à multiplier leurs contacts avec la France, avec les amis que nous sommes devenus. Ils ont assisté à un concert donné par les élèves du Lycée au profit de l'œuvre des Filleuls de Milly, apportant leur contribution ; participé à la promenade des Anciennes Elèves du Lycée de Sèvres, organisée par M. Milner, qui leur a fait connaître Montfort-l'Amaury, Houdan, Anet, les belles forêts proches de Rambouillet et de Dreux, dans une atmosphère de franche cordialité, à peine assombrie par la pluie ; rendu visite à Versailles et assisté à une fête de nuit. Ils ont regardé en même temps que les élèves du Lycée la retransmission par télévision du couronnement d'Elizabeth. Ils nous ont aussi donné, avec beaucoup de bonne grâce, et à maintes reprises, un spectacle de danses et de chants laotiens, très émouvants dans leur authenticité.

Et surtout, les contacts personnels, les entretiens par petits groupes à l'issue d'une conférence, à l'heure du thé ou au cours de promenades dans le parc, ont été des échanges fructueux. Nos questions aussi bien que les leurs ont permis d'aborder tous les sujets, sans réticences, dans un climat de compréhension mutuelle, bientôt devenu une véritable amitié.



## GROUPES D'ÉTUDES DE PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES (réunion du jeudi 25 juin 1953).

A 10 heures : séance de travail sur les sujets suivants proposés par les groupes :

- a) *Documentation*. — Chef de groupe : M. HUISMAN (Montaigne) : titres de livres, articles, problèmes, renseignements divers pouvant servir soit à la culture personnelle du Professeur, soit à son enseignement, soit à ses élèves.
- b) *Langage*. — Chef de groupe : M. CAHEN (Chaptal) et M. FOUCHÉ (Janson) :
  - 1° Liste de mots employés en Mathématiques et dans le langage courant avec des sens différents ;
  - 2° Liste de mots employés en Mathématiques avec plusieurs sens différents ou inexactement.
- c) *Développement de l'esprit logique*. — Chef de groupe : M. VIOLETTE (Voltaire) :
  - 1° Utilisation des fiches de M<sup>lle</sup> FÉLIX.
  - 2° Préparation de problèmes (énoncé et solution rédigée) pouvant donner lieu à une étude intéressante de la rédaction, au point de vue logique.

A 12 h. 30 : Déjeuner amical.

A 14 h. 30 : projets de travail pour 1953-54, et rédaction de questionnaires destinés aux membres des Groupes et aux correspondants éloignés.

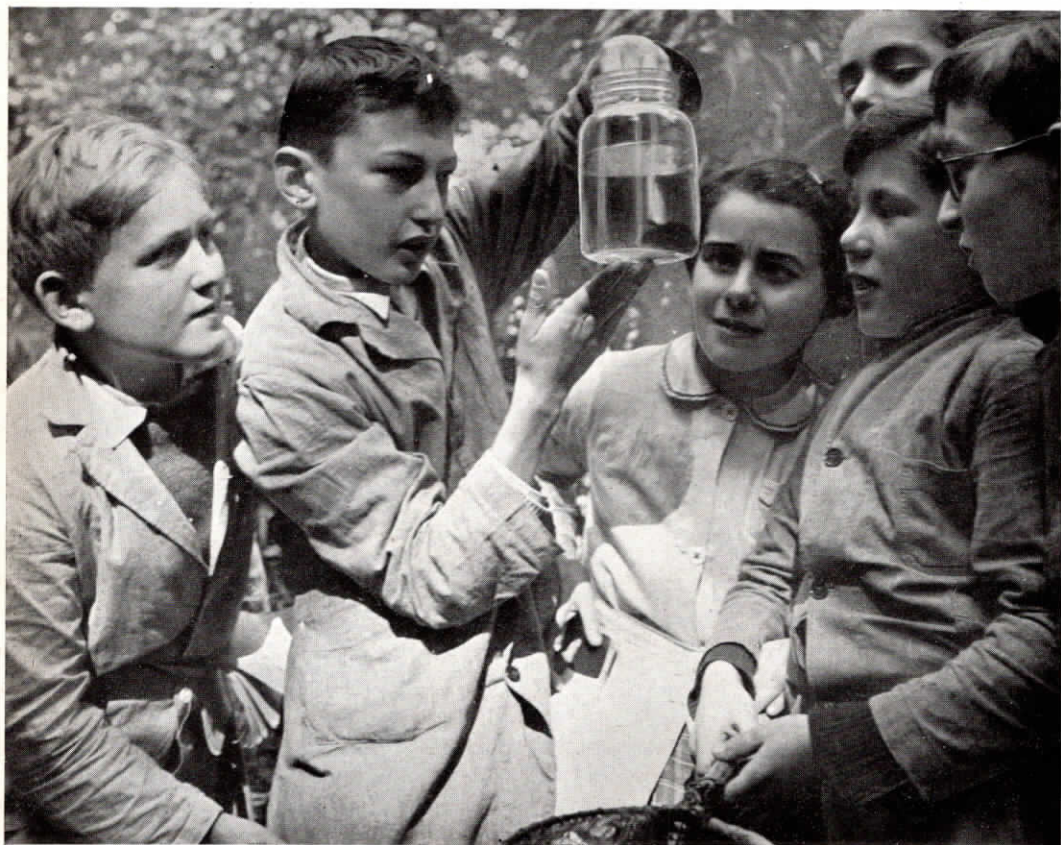
## VOCATION INTERNATIONALE DE SÈVRES



Le graveur du XVIII<sup>e</sup> siècle s'est amusé à imaginer tous les peuples de la terre apportant à la Manufacture de Sèvres les poteries de leur pays. Aujourd'hui, les professeurs du monde entier se réunissent au Centre de Sèvres, pour y mettre en commun leurs expériences, et tenter de se mieux connaître.



## ÉTUDE DU MILIEU



La classe de sciences naturelles s'est transportée en pleine nature. Les enfants observent les animaux, au lieu d'en entendre parler.

## Quatre méthodes pédagogiques

---

Nous avons groupé sous ce titre plusieurs expériences particulières, menées par des éducateurs de grand talent, et que nous rapportons telles qu'elles ont été effectivement conduites. Ainsi, échappant aux facilités de la théorie, pourrions-nous mieux mesurer les possibilités et les limites de ces initiatives.

La première a été tentée avec des sujets exceptionnellement difficiles, puisqu'il s'agit de la maison de rééducation de Chanteloup. M. et M<sup>me</sup> Vincendon s'y appliquent à ramener les jeunes délinquants au niveau normal. La seconde a été poursuivie au Lycée de Jeunes Filles de Dijon par M<sup>lle</sup> L'Hopital, et montre les résultats qu'on peut attendre d'un effort continu portant sur une série de classes. La troisième a été conduite par deux éducatrices bien connues des Amis de Sèvres, M<sup>lle</sup> Forgeot, professeur de Lettres, et M<sup>lle</sup> Dienesch, professeur d'art dramatique, dans la classe de 6° 1 du Lycée de Sèvres. La dernière nous vient du Lycée-pilote de Montgeron, où M<sup>lle</sup> Roux développe chaque année les possibilités pédagogiques offertes à la musique.



## LA CONNAISSANCE DU MONDE

### expériences d'adultes reproduites par des enfants

« Toute connaissance que l'enfant a acquise par lui-même, tout problème qu'il a lui-même résolu, devient par droit de conquête sa chose beaucoup plus qu'il ne pourrait l'être autrement. L'activité préalable d'esprit que le succès implique, la concentration de pensée qu'il rend nécessaire, l'exaltation du triomphe, tout concourt à graver les faits dans la mémoire de l'enfant d'une façon plus profonde que ne pourraient le faire la lecture ou l'audition. Même s'il a échoué, la tension de ses facultés fixe ses souvenirs, quand une fois la solution lui a été donnée, mieux que ne pourraient le faire des explications plusieurs fois répétées. »

H. SPENCER (1820-1903).

*Les enfants ne sont ni des « esprits serfs » ni des « esprits libres » capables de résister à ce que Nietzsche appelle l'influence des trois M : milieu, moment, mode. Ils ont une évolution qui leur est propre, et tantôt ils feront seuls leurs expériences, tantôt ils subiront profondément l'influence de leur milieu.*

*Le rôle de l'éducateur est peut-être de saisir ce qui les intéresse et de leur fournir alors les éléments susceptibles de fortifier et d'accroître leur intérêt.*

*Il ne s'agit pas de leur présenter le résultat d'une recherche qu'ils n'ont pas poursuivie eux-mêmes, mais de les convier à refaire, pour leur propre compte, des expériences imaginées par des adultes.*

*C'est ainsi qu'un groupe d'élèves s'est consacré à l'étude des fourmis. A l'aide de livres, ses membres ont appris à distinguer les ouvriers aptères ; les « pères » généralement ailés et de plus petite taille que les « mères » à l'abdomen très développé. Ils ont semé la panique dans une fourmière et ont vu les ouvrières se hâter de porter en lieu sûr les précieuses nymphes qui représentent l'avenir de la*

colonie. Au moyen d'une coupe pratiquée délicatement à la bêche, ils ont pu se faire une idée suffisante de la disposition étagée des galeries et leurs diverses destinations. Enfin, ce groupe a fini par accumuler un grand nombre d'observations relatives aux fourmis.

A ces élèves, je ne donnerai pas, sur ce sujet, un enseignement de caractère scolaire ; je leur apprendrai, prolongeant leur intérêt, à faire toujours par eux-mêmes de nouvelles découvertes. C'est ainsi que je leur dirai : « Le botaniste Gaston Bonnier, dont vous consultez souvent la flore, avait une fille, M<sup>me</sup> Marguerite Combes, qui s'est intéressée aux insectes dérangés. Peut-être pourriez-vous refaire les mêmes expériences, et nous comparerons les résultats de vos observations avec celui qu'a obtenu M<sup>me</sup> Combes. »

1° Prendre cent quarante habitants d'une fourmilière, les réunir dans une boîte d'assez grandes dimensions, où l'on aura préalablement déposé du sable et des brindilles. Que font les fourmis ?

2° Si vous voyez des ouvrières se promener, enlevez une à quarante d'entre elles à la cadence d'une toutes les heures, et déposez-les dans une autre boîte plus petite. Que font-elles ?

3° Que font celles qui sont restées dans la grande boîte ?

4° Reprenez les fourmis de la petite boîte et remettez-les auprès des autres dans la grande boîte. Ce retour est-il bien ou mal accueilli ? Observez bien ce qui se passe.

5° Recommencez l'expérience et enlevez à nouveau une ouvrière toutes les heures. Que se passe-t-il ? Pouvez-vous prendre des larves ?

6° Déposez trois fourmis dans une boîte où se trouveront déjà quelques larves ou nymphes ; que font-elles ? Agissent-elles de la même façon toutes les trois ? (Une goutte de peinture de couleurs différentes sur l'abdomen ou le thorax permet de les mieux observer.)

La classe est divisée en équipes de cinq élèves à chacune desquelles sera confié un sujet d'expérience. Dans chaque groupe un élève responsable note toutes les remarques faites par ses coéquipiers et par lui-même. Ces observations peuvent se faire pendant l'après-midi consacré chaque semaine aux activités de plein air et à l'éducation générale dans les classes traditionnelles où l'on est étroitement soumis aux horaires et aux programmes. Les exercices reliés à l'étude du français (lecture, orthographe, vocabulaire, rédaction), le dessin et le travail manuel refléteront l'intérêt des enfants pour les fourmis.



Quand l'expérience touchera à la fin, on mettra entre les mains des élèves les fiches sur lesquelles sont notés les résultats obtenus par M<sup>me</sup> Marguerite Combes.

Ce travail par équipes, pour des sujets où l'intelligence et l'initiative personnelles sont vivement sollicitées, convient particulièrement aux élèves du second cycle. Il est moins approprié aux enfants plus jeunes, pour lesquels le travail individuel paraît mieux adapté. Toutes les fourmis seraient semblables aux yeux de ces petits et ne leur fourniraient pas des impressions suffisamment contrastées ; mais pour les plus grands, les faits de plus en plus complexes les mettent sur une voie où ils comprendront chaque jour davantage, en conquérant eux-mêmes leur savoir.

Le maître, qui regarde et écoute chacun des membres de l'équipe, recueille une riche moisson de renseignements relatifs à la nature psychique de ses élèves.

Un imaginaire attribue aux insectes des mobiles humains, ou plutôt enfantins : « Tu vas voir, à présent que beaucoup de fourmis ont été enlevées de la grande boîte ; si nous les y remettons, les autres ne seront pas contentes de les voir revenir manger leur part des provisions » — « Observe bien, dirons-nous à cet enfant, si les fourmis agissent comme tu le supposes, écris à mesure tes remarques. » C'est seulement, comme nous l'avons dit précédemment, lorsque nous avons entre les mains sa relation écrite que nous lui communiquons quelques observations de M<sup>me</sup> Marguerite Combes :

« Ce retour en masse est d'abord mal accueilli. Il règne une grande agitation ; des parlottes nombreuses ont lieu sur les bords du casier ; deux ouvrières de chaque groupe vont même jusqu'à se battre. Enfin, le calme revient et le travail reprend dans toute la cité... »

M<sup>me</sup> Combes, une deuxième fois, ramène les fourmis une par une dans la cité :

« Cette rentrée au bercail est mieux accueillie que le précédent retour en masse, mais elle donne lieu à diverses réactions. A deux reprises, des fourmis sont sorties de leurs abris pour voir les revenantes... »

D'autres attitudes mentales se révèlent chez nos élèves. Nous verrons un intuitif qui semble rempli d'un sens divinatoire et prévoit avec une grande justesse le comportement des fourmis. Un patient les guettera sans arrêt, notera scrupuleusement leurs agissements caractéristiques, témoi-

gnant qu'il possède en lui les rudiments d'un véritable esprit scientifique. Son calme actif finira par se communiquer à cet impatient brouillon qui trouve que les fourmis ne font rien. Un cinquième rêvera de leur confectionner une boîte de verre, afin que rien ne lui échappe et qu'on puisse les voir même par dessous.

Ces expérimentations extrêmement vivantes donnent aux enfants le sens du travail scientifique et celui du travail créateur. Ils arrivent, par le dessin, à traduire l'affolement ou la joie de leurs fourmis. Ils sont heureux de leur fournir un logis commode, abondamment ravitaillé en minuscules fragments de sucre.

Ainsi, dans ce travail qui leur a plu par sa variété et son animation, nos élèves ont trouvé de nombreuses occasions de s'exprimer, de stimuler leurs facultés intellectuelles, d'éprouver leurs capacités en imitant avec la même ténacité les expériences d'un esprit adulte.

Il semble bien qu'« il y aurait moins d'individus médiocres si les éducateurs étaient plus souvent capables d'initier et de promouvoir. »

Initier ? Promouvoir ? Comment ? Par l'action. Pour l'enfant comme pour l'adulte, Barrès l'a dit : agir, c'est « annexer à notre réflexion de plus vastes champs d'expériences. »

Lucien et Louise VINCENDON.



## "Où sont ces doux plaisirs..."

---

« L'esprit de travail, dans la création, n'est là que pour aider et entraîner l'esprit de jeu. »

R. TAGORE.

Pour tenter de ne pas faire aussitôt sourire, je voudrais tout d'abord rappeler de grands noms : celui de M. Emile Legouis, qui, jadis, encourageait ses Sévriennes à traduire en vers Wordsworth ou Tennyson (et j'avais déjà rencontré à Dijon un aimable professeur de latin qui nous initiait à la versification par la traduction des odes d'Horace), celui également de Ferdinand Brunot, qui mettait au rang des plus essentielles réalités de ce monde, un vers bien fait, un vers de poète, de virtuose ou de bon versificateur. Et j'oserai défendre ici l'usage du vers au Lycée, l'apprentissage méthodique de la versification. Je ne parle pas de l'initiation à la poésie qui nous incombe d'autre part. Il y aurait beaucoup à dire là-dessus en ces temps présents. Mais cela, dirait Kipling, est une autre histoire, encore qu'il y ait bien tout de même quelque lien entre les deux. Les anciennes élèves de M. Brunot savent que la grammaire est le chemin le plus indiqué pour conduire à la poésie. Et la versification n'est autre qu'une partie de la grammaire. Je voudrais précisément expliquer qu'il s'agit de discipline, non de fantaisie — d'un des plus modestes et des plus efficaces exercices scolaires —, indiqué d'ailleurs par nos programmes — d'un des aspects les plus valables de cette vieille rhétorique, qui n'a pas dit son dernier mot, encore que prétende se moquer d'elle, au sens pascalien du terme, la « véritable éloquence ». Vain passe-temps, et d'ailleurs irréalisable, dira-t-on ? exercice du moins bien factice ? Factice, sans doute, mais n'est-ce pas le cas de tout exercice scolaire ? Ce n'est pas plus vain que de faire un problème ou un thème. La langue poétique est un langage à part, mais non point langue morte, propre au contraire à nombre de Français d'élite. Ne peut-on lui assurer, comme aux langues étrangères, le bénéfice de la méthode directe ? avec tout ce qu'elle comporte d'utilement artificiel, pour des fins qui ne sont pas toutes, heureusement, utilitaires. Faire faire des vers sous la direction du professeur, c'est l'occasion d'employer par

excellence les méthodes actives, et celles du travail en équipe, pour parler le langage à la mode. Car malgré tout le plaisir que cause à certains pères, cultivés selon les lois de la vieille France, l'exercice de versification donné à leur fille comme devoir du soir, c'est de préférence à cette collaboration bien sympathique pourtant en ce cas — des familles —, la coopération de toute la collectivité qu'on peut solliciter. Et je puis assurer que le résultat est certain. Il est variable suivant les régions, plus rapide sans doute dans les provinces qui conservent l'esprit troubadour. Je l'ai constaté dans le Velay, et à Marseille, où toute ma classe de Seconde Moderne rimait à plaisir à la façon très exacte de Rostand. Mais l'humour versifié des Bisontines avait bien son prix, et les harmonies spontanément lamartiniennes des jeunes Bressannes. Il ne s'agit nullement de cultiver le don exceptionnel de quelques-unes, mais de faire acquérir à toutes une technique, et le sens de cette ingéniosité qui est la condition même de tout travail littéraire. Toutes nos élèves, une longue expérience me l'a prouvé, sont aptes à écrire correctement et même ingénieusement en vers, beaucoup plus vite qu'elles ne sont aptes à penser avec justesse. C'est là la plus précieuse, et la plus difficile des acquisitions. La phrase de prose qui sonne juste, et qui, par là, trouve son rythme personnel, est, il faut bien le dire, la plus grande des raretés. Cette mise au point d'une pensée qui s'exprime véritablement est la fin dernière de nos études de Lettres — oserais-je dire de toutes nos études. La technique en est si complexe, si délicate à manier, que le résultat est toujours aléatoire (ce qui ne devrait pas d'ailleurs nous incliner à cesser de le poursuivre.) Mais les réalisations en vers, grâce à l'emploi d'une technique précise, sont tout autrement sûres et encourageantes. A l'inverse de Brid'oison, nous dirions volontiers qu'en ce domaine, tout commence, au lieu de finir, par des chansons. Et c'est aux vers les plus rythmés et les plus chantants que je demanderais la première formation littéraire, de la Sixième à la Seconde.

Je pense à une formation lente, continue, méthodique. L'important est de sérier les difficultés, de se tenir longtemps au facile octosyllabe, avant de se risquer au royal alexandrin, qui pose tous les problèmes de coupe et de rythme, et exige un souffle puissant. L'effort ainsi peut porter sur le compte des syllabes, la délicate question des e muets, l'hiatus à proscrire, la recherche de la rime avec toutes les exigences que peut souhaiter Banville dans son spirituel petit « Traité de versification » — qui serait à mettre en les mains des Troisièmes et Secondes. Les difficultés dues aux dispositions strophiques peuvent être assez vite abordées, celles des sixains, des huitains, ou des poèmes à forme fixe, rondeaux ou ballades entre autres. Le rondeau est précieux pour les débuts, les deux premiers vers étant donnés et



se replaçant dans la suite du poème, il en reste tout juste huit à composer, ce qui est très réalisable en une heure. « Le temps ne fait rien à l'affaire », dira-t-on. Mais ce qui est vrai pour Oronte ne l'est pas pour nos élèves. Il y a intérêt — en tout exercice intellectuel d'ailleurs — à ce que les enfants parviennent en un temps limité à une réalisation rapide et complète.

La ballade donne toujours des effets heureux. Plus le poème est de forme compliquée, plus il peut servir de soutien à une pensée débile, sans envolée par elle-même, à qui, par sa seule structure, il confère la noblesse ou la grâce. L'indigence peut se faire élégance, par une certaine mise en valeur. L'essentiel n'est pas tant d'être riche que de savoir échapper à la platitude. Combien peu de substance suffit pour faire œuvre littéraire, combien légère peut et doit être la matière, comment la mise en forme peut métamorphoser l'informe, les essais de versification permettent d'en prendre conscience. Et si l'on n'obtient que de la médiocrité rythmée, cela vaut bien la médiocrité sans rythme qui est notre pain quotidien. On reconnaît la valeur des travaux manuels éducatifs en ce qu'ils donnent aux enfants, avec l'ingéniosité et le goût, la joie de finir, d'avoir produit par eux-mêmes quelque chose, et cela sans aucun souci utilitaire. Pourquoi ne pas admettre aussi les travaux poétiques éducatifs ?

Pour la méthode à suivre, je me suis inspirée du mot de P. Valéry déclarant que « si les dieux nous donnent pour rien le premier vers, c'est à nous de trouver le second qui ne soit pas trop indigne du premier. » J'ai donc demandé, non pas exactement aux dieux, mais aux poètes, le premier vers. Ronsard, Hugo, Banville, Gautier, les bons faiseurs de vers, s'y prêtent volontiers et je ne crois pas qu'ils se fâchent de cette collaboration juvénile. Ils tendent une main secourable au débutant, lui offrant d'abord un vers sur deux, puis un sur quatre, ou deux sur six, fournissant à la fois un thème, un modèle et un début, faisant alterner leur voix sonore et rassurante avec les voix enfantines et timides. Le poète parle. Il donne le thème et le ton :

« Je n'ai qu'un très humble jardin »  
suggère-t-il (c'est par exemple H. de Régnier), invitant au développement sur ce thème menu.

« Il n'a ni vase ni statue »  
reprend-il, pour initier au jeu des qualifications négatives. Nous le laissons commencer les phrases, à nous de les finir.

« Pour son arbre et pour son bassin... » Et pour finir sur quelque jolie vision dernière, nous le laisserons préciser, par ces deux octosyllabes :

« Car parfois en chantant, s'y pose  
Dans le silence, un seul oiseau... »



Les deux derniers vers restent à trouver. Il s'agit chaque fois de savoir poursuivre la pensée du poète, demeurer fidèle à son ordre d'idées et à sa tonalité. Et la réapparition du poète, de place en place, donne à ce « travail en équipe » une tenue dont l'apprenti-poète est bien placé pour prendre profondément conscience. La présence du poète, toujours nécessaire pour que l'exercice demeure de qualité littéraire, peut prendre des formes variées, suivant qu'il s'agit de cette collaboration vers à vers ou du simple pastiche, ou de la traduction.

Le pastiche en vers (suivre le rythme et le ton d'un poème donné, en les adaptant à un thème différent, mais voisin) est un des exercices les plus fructueux et les plus sûrs comme résultat. Il permet de guider méthodiquement et poétiquement à la fois — les deux mots ne s'opposent pas toujours — les enfants dans la construction d'un développement. Les strophes de Musset : « A mon frère revenant d'Italie », peuvent s'adapter, sur le même rythme séduisant du sixain, à un voyage en Provence ou en Bourgogne. Voici le début d'une présentation sur ce mode, de la Provence, dans une classe de Seconde :

« Ainsi donc, ami, tu t'en viens  
Vers ces pays qui sont les miens,  
Ma terre ardente,  
Vers notre vieux socle latin  
Qui sent la poussière et le thym,  
Les pins, la menthe... »

Et la voie est ouverte à un certain lyrisme, qui n'exclut pas « l'étude du milieu ».

La ballade des « Dames du temps jadis » peut devenir, pour des Sixième, la « Ballade des choses cassées », celle des « Vieux joujoux » ou des « Plaisirs d'autrefois ». La « Mignonne » de Ronsard peut être invitée à aller voir non plus si la rose..., mais si l'automne... Il y a là toute une culture possible de l'imagination, qui ne se développe nullement par les prétendus sujets « d'imagination », où rien ne sollicite d'assez près l'intelligence, mais bien par des exercices posant de petits problèmes précis d'ingéniosité. Rien ne permet mieux, aussi, de faire comprendre sur le vif les grâces de l'invention littéraire. Rien ne permet mieux de faire sentir le pouvoir suggestif des mots, à quoi ne nous permet plus de nous arrêter notre prose hâtive et verbeuse, sans vraie richesse verbale, émanant d'une vie où le loisir fécond est désormais inconnu. Dans ces textes courts, où le rythme et la rime obligent, tel nom, tel adjectif s'impose, à la fois pour son sens et sa sonorité. Et les apprentis sentent qu'il le faut trouver. L'apparente cheville doit devenir le mot chargé de sens, celui-là seul qu'il fallait. Que le procédé de style serve la pensée au lieu



d'en masquer le vide, toute la formation littéraire est là. J'ai bien souvent vu naître le sens des jolis mots évocateurs en Sixième, au cours d'exercices de ce genre — par exemple chez la petite interne qui jadis en Bresse a composé en une heure ce rondeau (je le cite, pour son charme de vocabulaire, malgré les irrégularités de sa disposition strophique) :

« Lorsque je revois mon village  
Mes yeux en sont tout attendris.  
En le revoyant je souris  
Car là, je n'étais pas en cage.

C'est là qu'autrefois je m'épris  
De rêve et de vagabondage.  
Lorsque je revois mon village  
Mes yeux en sont tout attendris.

C'est là que dans un paysage  
Pavoisé de grands prés fleuris  
J'ai joué dans mon tout jeune âge  
Et que j'eus la joie en partage.  
Je retrouve un bonheur sans prix  
Lorsque je revois mon village. »

Certains mots, qui ne sont pas du vocabulaire enfantin, tels que : « je m'épris, en partage, bonheur sans prix », sont nés des recherches nécessitées par la rime. Et cet effort de l'esprit, mis en verve, a fait découvrir la musique suggestive de « rêve et de vagabondage », et l'image heureuse de « pavoisé ».

Le meilleur moyen d'arriver à saisir pourquoi le courant passe, ou ne passe pas, le mystère de cette « incantation » que définit l'abbé Brémond dans « Prière et poésie », c'est bien de s'y essayer modestement soi-même. On se rend compte que certains termes arrêtent le courant, que certains mots le facilitent au contraire par leur sonorité, mais aussi parce qu'ils apportent dans leur musique une parcelle infinitésimale de vérité.

Le travail le plus difficile, mais on peut y parvenir au niveau de la Seconde, une fois familiarisé avec le mécanisme du vers, est l'exercice de traduction. Le poète, cette fois, fournit, mais de l'autre côté de la frontière, la substance poétique. Là encore, un travail collectif est possible, souhaitable même, avec l'aide des deux professeurs. L'essentiel est de bien suivre les règles du jeu, d'avoir un souci scrupuleux d'exactitude, de métamorphoser toute tentation de cheville, en un souci de nuance plus exacte. Il faut conserver, non seulement la tonalité de l'original, mais son rythme et, si possible, sa disposition strophique. Certains

poèmes s'y prêtent particulièrement. Tel poème de Yeats : « When you are old, and grey, and full of sleep... », traduisible vers à vers, tant il est proche d'une inspiration française, la chanson d'Elaine, le chant de l'Amour et de la Mort, dans les Idylles du Roi de Tennyson, quelques poèmes romantiques allemands, ou certains vers de Carducci, sonores et fermes, qui appellent une traduction dans le ton et dans le rythme de V. Hugo. Même si quelques vers seulement sont réussis, on aura travaillé pour la civilisation dont tout beau vers est un des fleurons. Et on aura, en cherchant des équivalents poétiques, tendu quelques fils d'or entre ces deux mondes obstinément clos que sont deux langues littéraires. A ce propos, nos grandes élèves des classes de Lettres et d'Anglais auraient tout intérêt à lire le petit livre si pénétrant et si délicatement littéraire de M. E. Legouis, paru en 1912 : « Défense de la poésie française à l'usage des lecteurs anglais ».

Nous ne pouvons pas renoncer à enseigner, et par la pratique, la versification française, qui est une des disciplines du monde civilisé. Nous aurons peut-être d'ailleurs ainsi des candidats au baccalauréat pour qui les mots « rime riche » auront un sens, et qui connaîtront les règles du sonnet, des candidats à la licence qui ne vous trouveront pas terriblement indiscret si vous leur demandez (j'en ai fait l'expérience, et j'ai obtenu le plus éloquent silence) ce qu'ils pensent de l'emploi du vers libre dans « Amphitryon ».

Ne craignons pas de former nos élèves aux subtilités du langage, en vers comme en prose, et à l'artificiel des règles. Il n'est pas de lettres sans esprit subtil et par d'art sans artifice. L'essentiel est de garder en soi assez de vie intérieure et d'esprit de finesse pour avoir pleine conscience de ce qui est factice, et pour savoir en user quand c'est nécessaire, ce qui développe en vous le plus nécessaire encore sens de l'humour.

M. L'HOPITAL,  
Directrice du Lycée de Dijon.



## ART DRAMATIQUE et IMAGINATION CRÉATRICE

---

A. Comment susciter l'imagination de l'enfant ? — *Quel est, suivant la nature de chacun, le meilleur point de départ ? L'enfant est-il plus sensible au pouvoir évocateur des mots, des couleurs et des formes d'une ligne mélodique, de rythmes ?*

a) *On prépare une cinquantaine de petits papiers portant chacun un mot concret (exemple : route, clef, cheval, sommeil, tempête...). L'enfant en tire cinq au hasard et invente, à partir de ces mots utilisés dans l'ordre de son choix, une histoire qu'il devra ensuite jouer comme il l'entendra avec quelques-uns de ses camarades. Il a la liberté de choisir ses partenaires et de fixer lui-même le nombre d'exécutants qui lui semble nécessaire. (Un enfant a choisi de jouer son histoire tout seul.)*

*On insiste, avant que le travail ne commence, sur le fait que chacun des éléments introduits par les mots doit être indispensable au déroulement de l'histoire et non pas s'y surajouter de façon anecdotique. Au cours du travail, on essaie de faire prendre conscience aux enfants de la différence essentielle qui existe entre ces deux façons de procéder.*

b) *Même travail à partir de dessins et de peintures (dessins et peintures d'enfants retenus pour leur qualité plastique et leur puissance évocatrice). L'enfant choisit trois dessins, s'en inspire et invente une histoire à jouer.*

c) *Même travail à partir d'œuvres musicales (deux disques de « Ma Mère l'Oye » de Ravel, présentés sans indication de titre, et où la ligne mélodique très dessinée, très contrastée dans son déroulement, peut inspirer une « action »).*

d) *Même travail à partir de rythmes purs, indiqués à la batterie.*

B. *Imagination : concentration. — Retrouver en soi une sensation déjà éprouvée au point qu'elle vous amène à*



réagir comme on réagirait si la sensation était provoquée par un objet réel. Il ne s'agit pas ici de déduire intellectuellement ce que l'on ferait si l'on éprouvait telle sensation, mais de la recréer en soi et d'en accueillir les imprévisibles manifestations. L'enfant apprend à voir, à entendre, à sentir, au lieu de rester à l'extérieur des choses et de s'en tenir à une expression conventionnelle.

On propose quelques thèmes, puis les enfants trouvent eux-mêmes ceux qui leur conviennent. (Exemple : marcher dans une forêt sur une mousse épaisse ; voir un objet brillant sur le sol, s'en approcher pour le ramasser et se rendre compte que ce n'est qu'un débris sans valeur ; entendre un bruit qui vous surprend ; entendre un petit bruit insolite dont on cherche à déterminer l'origine, etc. Une petite fille qui arrive des colonies choisit et joue de façon saisissante le thème suivant : entrer dans sa chambre et regarder s'il n'y a pas de scorpion sous les meubles, sous le lit...)

C. Imagination : association d'images, de sensations recréées par le « jeu ». — On propose aux enfants un début de thème qu'ils doivent achever. Il s'agit ici de laisser naître et s'enchaîner librement les images qui se présentent et qui s'organisent au fur et à mesure qu'on les exprime, ce qui aboutit pour chaque enfant à un développement différent du thème initial. (Exemple : « Vous vous réveillez un matin et, au lieu de vous retrouver dans votre chambre, vous vous trouvez transportés dans un jardin étrange et merveilleux. » Certains enfants sont allés très loin dans l'imagination précise de ce jardin dont les plantes, bassins, eaux courantes, sentiers qu'ils imaginaient faisaient naître des thèmes de jeu extrêmement variés, alors que d'autres enfants marquaient d'abord devant cette « vision » un sentiment de recul et de crainte, évoluant par la suite de différentes manières.)

D. De là nous sommes passés à l'imagination d'une intrigue dramatique ; à l'invention d'une « action » complète, construite selon les lois de la composition dramatique : ne rien inventer qui ne soit indispensable à l'action ; chaque nouvelle invention doit naître de la précédente et porter l'action en avant. Le dessin général de l'histoire à jouer doit être simple, suivre une progression constante et nous mener du commencement du « jeu » à sa fin sans que l'intérêt faiblisse un seul instant.

Ce travail a été mené collectivement de la façon suivante : Chaque enfant devait inventer un fragment de l'histoire à jouer et son voisin immédiat continuait lors-



qu'il était arrivé au bout de son idée ; d'où nécessité pour chacun non seulement d'inventer, mais de relier son apport à l'invention du précédent en la faisant progresser. Ceci avec la collaboration permanente de la classe tout entière, qui avait à décider si l'idée nouvelle, si l'enchaînement proposé étaient bons ou mauvais, c'est-à-dire s'ils répondaient aux lois dramatiques rappelées au début de la séance, lois dont les enfants avaient déjà expérimenté la nécessité au cours des séances précédentes.

E. *Imagination portant sur les personnages et sur leurs réactions psychologiques.* — Dans une situation dramatique donnée, quel sera le comportement de tel personnage ? (Exemple : poursuivi par des ennemis, le personnage se trouve devant un obstacle qui semble infranchissable. Imaginer ses réactions, sa façon d'agir.) Il est à remarquer que l'enfant, à cet âge, ne s'attache pas à ce que nous appellerions « la psychologie d'un personnage ». Il n'en retient et n'en assume que ce qui est indispensable à l'action. Aussi ne faut-il pas tant lui demander de « composer » un personnage dont la psychologie diffère de la sienne (des essais dans ce sens n'ont donné que de médiocres résultats) que de réagir selon sa nature propre, à des circonstances qu'il aura à imaginer et qui vont entraîner des réactions psychologiques inévitables.

F. *Imagination appliquée à une intrigue, à des personnages dont l'évolution est déjà entièrement fixée.* — Lecture d'un conte japonais, « Benkei sur le pont », que les enfants vont avoir à interpréter avec une certaine liberté, mais en respectant l'intrigue et les caractères.

Il s'agit ici d'animer un comportement que l'on n'a pas imaginé soi-même (c'est déjà se rapprocher du travail de l'acteur), de « se mettre dans un personnage ». Résultats inégaux. Une réussite exceptionnelle dans le rôle du « valet d'armes ».

G. *Essai d'invention de dialogues.* — Imaginer la conversation de personnages à tel moment du jeu.

Le résultat est assez médiocre. Les enfants, préoccupés par la recherche des mots, ne s'identifient plus à leur personnage. Par ailleurs, les paroles qu'ils prononcent sont beaucoup plus imitées — influencées par des souvenirs scolaires ou familiaux — que recrées suivant les nécessités de l'action ou le caractère des personnages. Enfin, les enfants ne s'écoutent pas entre eux cependant qu'ils jouent ensemble, alors qu'ils arrivaient à être attentifs, réceptifs au jeu muet de leurs partenaires. Ainsi s'établis-



saient entre les différents jeux des rapports essentiels qui semblent détruits, au stade où nous en sommes, par l'introduction d'un dialogue.

H. *Invention et recherche d'une expression d'ensemble, d'une « mise en scène » élémentaire.* — Nous choisissons un autre conte japonais : « *L'oreiller magique* » ; nous essayons d'imaginer le rythme général de l'histoire et ce que nous appellerions un « style de jeu ». Les enfants s'efforcent de rendre sensibles d'abord les différents plans sur lesquels se déroule l'action (plan du rêve, plan de la réalité quotidienne), puis l'atmosphère qui donne au conte son caractère propre. Des groupes successifs essayent différentes manières possibles de jouer, différents rythmes de jeu. La classe tout entière participe comme toujours à la création des uns ou des autres et est appelée à donner son avis, à sentir d'abord, puis à exprimer le plus clairement possible pourquoi telle ou telle forme de jeu semble convenir mieux que telle autre.

I. *Transposition d'une impression d'ordre poétique sur le plan du mouvement.* Imagination d'une forme personnelle et sensible.

Le conte japonais qui était la base de ce travail comportait une évocation de la fuite du temps à travers l'image suivante : le printemps, l'été, l'automne, l'hiver se succédaient en quelques secondes sous les yeux du personnage central. On a d'abord demandé aux enfants d'écouter la lecture de ce fragment de texte :

« Le Chœur : A peine le printemps a-t-il ouvert ses fleurs que déjà les feuilles s'empourprent et se dorment... Nous croirons être encore aux fêtes de l'été... »

« Roséi : ... Que déjà tombera la neige ! »

« Le Chœur : La neige !... Quelle idée de tristesse a passé en mon âme ! La joie en vérité peut-elle être éternelle ?... »

On a alors demandé aux enfants de laisser passer dans une expression immédiate et libre les images, impressions, qu'avait suscitées en eux le texte. Le résultat fut une véritable récréation poétique, par le mouvement, du poème qui avait été lu. Gestes, immobilités, mouvements individuels et collectifs ont atteint, du moins chez certains enfants, une stylisation et un pouvoir d'évocation surprenants. L'interprétation par une petite fille du déclin de l'été cédant la place à l'automne reste particulièrement dans notre souvenir.

Marie DIENESCH.



## L'EXPRESSION MUSICALE SPONTANÉE

### et l'intervention de l'adulte

---

Il est une aventure qui s'offre tous les ans à l'éducateur, mais elle est encore plus merveilleuse pour le professeur d'éducation musicale. Elle commence le jour où il se trouve en face d'enfants inconnus, tout neufs, prêts à absorber tout ce qu'on voudra livrer à l'avidité de leur curiosité. Le professeur sait, dès cette première prise de contact, qu'une partie est à gagner, définitive, concluante peut-être, celle de leur faire aimer la musique, de les attacher pour toujours à ce monde et à cette vie des sons.

Le rôle de l'adulte paraît donc immense, délicat. Plus le professeur est novice, plus il a le désir, le zèle intempestif de tout faire partager de ses connaissances à ses jeunes auditeurs ; puis, gagnant en expérience, il deviendra de plus en plus réservé et comprendra vite que l'important est d'écouter, de diriger, d'interpréter les réponses, d'amener les enfants eux-mêmes à faire part de leurs impressions.

Il s'agit de percevoir, de comprendre cette langue très nouvelle, très neuve pour les enfants, cette langue dont le professeur a dit qu'elle était universelle, qu'elle était le langage des sentiments, de toutes les nuances de l'âme, celle aussi qui imitait ou interprétait la musique de la nature. C'est là que nous entrons dans la tâche la plus passionnante de l'éducateur dans le domaine artistique. Son rôle va consister à éveiller la sensibilité de l'enfant, à ouvrir son oreille à cette vie insoupçonnée de la musique de la nature ou encore de la grande musique qui s'est peut-être jusqu'alors déversée dans une oreille indifférente ou s'est exprimée sur un instrument à travers des doigts insensibles.

Placé dans une atmosphère d'échange confiant, de joie aussi (car, dès les premières leçons, on s'est exprimé en chantant ensemble), l'enfant va être petit à petit rendu à lui-même. En l'amenant à être vrai, le professeur l'aide à se débarrasser de jugements a priori sur la musique ou à se décaper de déforma-

tions ou de préjugés qui l'empêchaient d'aborder cette langue tout à fait librement. Apprendre à écouter, cela suppose le goût, la recherche du silence, afin que ce que son oreille recevra prenne toute sa valeur.

Ainsi préparé par l'adulte, l'enfant ressentira collectivement avec ses camarades le premier choc dû à la musique : ce peut être sous forme de l'audition d'un disque ou d'une œuvre exécutée au piano. Ce qu'il aura lors éprouvé, l'enfant sera amené à l'exprimer soit par écrit, soit oralement. Le compte rendu écrit m'a, par exemple, apporté d'éclatantes preuves de la compréhension des enfants à l'égard du passage de l'orage de la *Pastorale* ; c'est ainsi qu'on peut distinguer ceux qui restent objectifs par rapport à l'œuvre et ceux qui, au contraire, s'incorporent à elle.

De courts passages de caractère très différent peuvent être joués au piano. Les enfants sont invités à donner sur chacun d'eux une expression, un qualificatif qui résume le mieux leur sentiment ou leur émotion. Cet exercice permet au professeur d'apprécier les meilleures sensibilités et leur richesse d'expression. Ces œuvres sont parfois réentendues, analysées dans les grandes lignes ; on prend alors conscience de ce que cette langue s'exprime par des phrases, colorées de timbres différents.

Nous pouvons aussi nous essayer à balbutier cette langue : c'est ainsi que naissent différents jeux de questions et de réponses, de phrases qui ont l'air de réponses, mais que l'enfant entend inachevées, qu'il complète, et les doigts se lèvent ; les enfants s'animent encore plus lorsque l'activité corporelle se mêle au jeu d'expression vocale. Les plus timides ou les discrets sont encouragés à entrer dans le jeu et bientôt toute la classe vit, s'exprime. Elle a alors l'aspect d'une classe active, oui, mais où la discipline règne dans le jeu, sans quoi le travail serait inefficace. Les enfants sont amenés eux-mêmes à poser des questions, sous forme musicale ; ou parfois c'est tel centre d'intérêt, les animaux par exemple, qui nous permet d'entourer l'exercice d'une atmosphère précise. Ainsi nous évoquons la poésie d'appels de bergers dans la montagne ; les enfants sont tout de suite en pleine fiction et donnent à leurs phrases un caractère très particulier. Ils apprennent qu'on peut ainsi s'exprimer en musique corporellement. Ils peuvent extérioriser des phrases dont ils marchent le rythme, avec plus ou moins de grâce et d'abandon ; un camarade y répond dans un élan symétrique, du moins s'il est assez musicien pour cela.

J'ai parlé plus haut de la musique de la nature. Elle est continuellement l'objet de notre attention auditive et il ne se passe pas de semaine où l'enfant ne me fasse part de ses observations sur la pluie, le vent ou de découvertes sur le langage des oiseaux. Je pense à tel ou tel de ces enfants pour lequel cette année le chant du coucou ou la musique du vent sera devenue plus sen-



sible, plus nuancée qu'un vague bruit sans précision, faisant corps avec l'ensemble accepté globalement par son oreille. Je me rappelle aussi avec quelle précision et quelle sensibilité, par un jour spécialement pluvieux, chaque enfant d'un demi-groupe a imité la pluie, chacun avec une intention nuancée et précise : la pluie qui tombe sur les feuilles, les gouttes tombant d'une gouttière, la pluie sur une tôle, sur les tuiles, dans une flaque, etc.

Prafois, des impressions vivement ressenties sont résumées en un court poème, qui sera mis en musique ; après la recherche des appuis, des accents de la phrase parlée, la mélodie jaillira spontanément de l'imagination de l'enfant, épousera le rythme de la phrase. Il n'est pas question de lui faire noter ses mélodies ; l'apprentissage de la technique musicale se faisant lentement, on risquerait de tarir une source jaillissante et spontanée.

Les ressources rythmiques sont infinies dans l'imagination de l'enfant : je me souviens de ces quelques élèves de 5<sup>e</sup> qui avaient fait jaillir d'une mélodie de caractère sauvage, mais quelconque, un tam-tam plein d'atmosphère. C'est là souvent un excellent moyen de « décharger » une classe sous pression.

Bien entendu, une telle initiation ne peut se faire qu'avec un horaire suffisant, tel que celui dont nous jouissons dans les classes pilotes. Il ne peut être question d'entreprendre ce travail dans le cadre d'une heure hebdomadaire, parallèlement à l'initiation à la technique musicale. Dans les classes pilotes de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, où l'on n'a qu'une heure, il est bien difficile de faire tout ce qu'offrent les possibilités de coordination, par exemple ; il faut alors se contenter d'effleurer des choses qui ne pénètrent que bien superficiellement dans l'esprit de l'enfant. C'est un grand privilège que nous a accordé la récente réforme de pouvoir, tout au moins pendant deux ans, en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>, travailler largement, généreusement à développer les facultés de l'enfant, et le bénéfique pourra s'en faire sentir dans d'autres disciplines qui, réciproquement, nous apportent également leur secours.

En résumé, pour arriver à ouvrir l'enfant à cette vie des sons, à le rendre réceptif à l'œuvre musicale dans toute son intensité, et d'autre part à l'amener à s'exprimer, il n'existe pas de recettes. Il est un secret, l'amour des enfants, et à tous ceux qui veulent tenter ce merveilleux travail je puis dire que c'est la seule façon de trouver le chemin des possibilités infinies de l'élève qui trop souvent sommeillent, inconnues de l'adulte, faute d'avoir été découvertes et éveillées.

L'enfant restera toujours pour l'éducateur un inépuisable stimulant. Par ses exigences, il nous pousse à la recherche et, ainsi, à nous dépasser nous-mêmes.

Jeanne ROUX.



# CHRONIQUE

---

## *Les Livres*

Maurice MATHY, **VOCABULAIRE DE BASE DU LATIN**, préface de J. Marouzeau, et **CARNET DE VOCABULAIRE LATIN**; Henri BOUCHET et Jacques LAMAISSON, **HISTOIRE D'UN JEUNE ATHENIEN**, les trois volumes publiés en 1952, aux Editions O.C.D.L., 76 bis, rue des Saints-Pères, Paris-7<sup>e</sup> (Collection d'Etudes Latines, dirigée par Roger Gal).

On a souvent déploré que l'enseignement du latin, malgré le zèle, le savoir et le sens pédagogique des professeurs, aboutisse trop souvent à des résultats décevants. On a pensé de divers côtés que l'enseignement traditionnel, fondé sur une « lente imprégnation », devait être adapté au monde moderne, avide d'efficacité. C'est à cette adaptation que vise la nouvelle collection dirigée par M. Roger Gal, Délégué permanent à la Recherche pédagogique.

Le *Vocabulaire de base du latin* est l'œuvre d'une équipe de professeurs qui a travaillé sous la direction de M. Maurice Mathy, Professeur au Lycée d'Annecy. Cette équipe a dépouillé un certain nombre de textes choisis dans les auteurs les plus fréquemment expliqués dans les classes. Sous sa forme modeste, l'ouvrage est donc un véritable dictionnaire des fréquences du latin classique. Selon l'usage des dictionnaires de fréquences, il se présente essentiellement sous forme de deux listes : 1<sup>o</sup> une liste classée par ordre de fréquence décroissante, de tous les mots qui se sont rencontrés au moins quatre fois dans les textes dépouillés ; 2<sup>o</sup> une liste par ordre alphabétique de ces mots (auxquels ont été ajoutés un certain nombre de dérivés et de composés qui ont une fréquence inférieure à 4) avec, en regard, l'indication de la fréquence. Les mots grammaticaux n'ont pas été compris dans le travail de dépouillement. M. Mathy s'est borné à en dresser une liste spéciale, par ordre alphabétique, en indiquant, d'après un index américain de la Correspondance de Cicéron, s'ils sont très fréquents, moyennement fréquents ou moins fréquents.

L'examen de la liste des fréquences fait apparaître la place dominante qui revient au vocabulaire politique et militaire : *bellum*



(guerre) et *populus* (peuple) occupent, ex-aequo, le 17<sup>e</sup> rang, *hostis* (ennemi) le 24<sup>e</sup>, *consul* le 26<sup>e</sup>, *senatus* le 36<sup>e</sup>. Ces mots n'avaient sans doute pas la même fréquence dans la conversation quotidienne des Romains. Mais dans la littérature romaine — et spécialement dans les textes expliqués dans les classes — les événements militaires et la vie politique sont beaucoup plus représentés que la vie familiale. C'est donc dans ce sens qu'il convient d'orienter l'étude du vocabulaire (1).

Le *Vocabulaire de base* est destiné au maître, le *Carnet de vocabulaire* est l'instrument de travail de l'élève. C'est le même ouvrage, mais allégé de l'introduction et de la liste des fréquences. L'élève pourra aisément manier la liste alphabétique et celle des mots grammaticaux. Les indices de fréquence lui permettront de se rendre compte par lui-même de l'importance propre de chacun des mots. Comme ces mots ne sont pas traduits en français, il devra inscrire, en regard de chacun de ceux qu'il apprendra, le sens (ou les sens) qu'il a en français. Il se trouvera donc obligé d'avoir une attitude active dans l'apprentissage du vocabulaire latin.

A elles deux, la liste alphabétique et la liste des mots outils comptent 3.200 mots. Des sondages effectués sur divers textes d'auteurs latins, choisis, bien entendu, en dehors des passages qui ont été dépouillés, montrent que, si l'on possède bien ces 3.200 mots, on n'a plus qu'un tout petit nombre de mots à chercher dans le dictionnaire. M. J. Marouzeau est donc fondé à dire, dans sa préface, que ce travail est de nature à rénover l'étude du latin.

L'élève de Première qui, au bout de six ans d'étude, connaîtra ces 3.200 mots (et ce nombre n'a rien d'excessif) sera plus à son aise devant sa version de baccalauréat. Il n'offrira plus le spectacle affligeant du candidat qui, aussitôt les textes distribués, feuillette désespérément son dictionnaire pour trouver le sens de chacun des mots.

Mais comment apprendre effectivement ce vocabulaire ? Faut-il revenir à la vieille méthode, encore pratiquée dans certains pays, qui consiste à apprendre par cœur des tranches de vocabulaire ? Comment concilier l'étude du vocabulaire et celle de la grammaire ?

En réponse à ces questions, M. Roger Gal nous offre une « Méthode inductive et globale » de langue latine, dont le premier volume, dû à MM. Henri Bouchet et Jacques Lamaison, Professeurs agrégés de l'Université, vient de paraître en même temps que le *Vocabulaire de base* et le *Carnet de vocabulaire*. Leur *Histoire d'un jeune Athénien* est une *Epitomé* de l'histoire de la Grèce et de l'Orient, soigneusement composée pour les classes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>. Les leçons sont courtes, bien composées, pourvues d'un vocabulaire de notes et de questions. Une progression rationnelle facilite le travail de l'élève. En ce qui concerne le vocabulaire, les auteurs

---

(1) Certains mots concrets se trouvent avoir une fréquence très faible. M. Mathy a bien fait d'admettre *aratrum* (charrue), dérivé d'*arare* (labourer), bien que sa fréquence soit seulement de 3. Il est fâcheux qu'il n'ait pu réserver la même faveur à *pilum* (javelot), l'arme caractéristique du légionnaire romain.



se sont fixé un objectif précis : 400 à 500 mots pour la 6<sup>e</sup>, 300 à 400 mots supplémentaires pour la 5<sup>e</sup>. Dans le vocabulaire annexé à chaque leçon figurent uniquement les mots nouveaux. Si l'élève a oublié un mot, il se reportera à un index qui le renverra à la page du livre où le mot a été enregistré et traduit. Ainsi se trouve éliminée la consultation paresseuse et automatique du lexique.

Dans la composition de cet ouvrage, les auteurs n'ont pas seulement fait la preuve de leur science et de leur goût d'humanistes : ils ont mis en œuvre une méthode pédagogique rigoureuse qui ne vise pas à supprimer l'effort de l'élève, mais à le rendre aussi fructueux que possible.

G. G.

R. COUSINET, **LA FORMATION DE L'EDUCATEUR**, Paris, Presses Universitaires, 1952, in-8°, XI, 143 pages (300 fr.).

Dans ce volume de la « Nouvelle Encyclopédie pédagogique », M. R. Cousinet traite d'une question délicate entre toutes, et qui se pose dans tous les pays, celle de la formation des éducateurs.

Dans les deux premiers chapitres, M. Cousinet s'attache à poser le problème tel que nous l'ont laissé les générations qui nous ont précédés. A vrai dire, l'étude historique qu'il en donne est un peu « apriorique » et ne tient pas assez compte de la sociologie.

Sur quels documents M. Cousinet se fonde-t-il pour affirmer, au début de ses « Considérations générales », « qu'on sait que pendant longtemps l'éducation des enfants fut exclusivement familiale. Les parents façonnaient, tant bien que mal, leurs enfants comme ils confectionnaient leurs armes, leurs instruments de travail, leurs outils, leurs vêtements » ?

Il est permis seulement de le supposer.

Et quand il montre ensuite la diffusion du travail mettant « un terme à cette activité polyvalente », quand il écrit : « Des individus offrirent leurs services, qui se proposaient de se consacrer uniquement à telle ou telle de ces tâches... Leurs offres furent bien accueillies. Ils soulageaient les chefs de famille d'un lourd fardeau », ne croit-on pas lire une de ces dissertations du dix-huitième siècle où la reconstitution à priori est transformée en histoire ?

Dans la société primitive, l'enfant semble appartenir au moins autant à la tribu qu'à ses parents, et il existe une sorte d'éducation collective, liée à des concepts d'ordre religieux.

M. Cousinet est plus heureux quand il étudie les qualités que les familles réclament du maître : le *valoir*, qui se traduit par des exigences de bonne tenue et de bon exemple, le *savoir* et le *savoir-faire*.

Dans le chapitre suivant il analyse comment, à côté d'une sélection opérée uniquement sur le *savoir* des candidats, d'autres méthodes de sélection ont été mises en œuvre, notamment dans l'« Emergency Scheme », destiné à la formation accélérée d'instituteurs en Angleterre au lendemain de la guerre.

Il met justement en valeur l'importance de la *vocation*. Des recherches systématiques ont fait apparaître combien cette qualité



est rare chez les futurs éducateurs. Peut-être y aurait-il lieu de distinguer entre les jeunes gens et les jeunes filles. Il nous semble que la vocation éducative pourrait être plus fréquente (ou, en tout cas, s'éveiller plus tôt) chez les secondes que chez les premiers.

Le projet de formation des éducateurs, qu'a élaboré M. Cousinet, est ingénieux et original. Il voudrait voir créer vers 15 ou 16 ans, à l'âge où l'adolescent devient vraiment différent de l'enfant, une « option pédagogique ». La vocation de ceux qui l'auraient choisie serait affermie et contrôlée au cours de stages dans des colonies de vacances. Pendant l'année scolaire ils participeraient activement à la vie de l'école, sans toutefois être des « moniteurs » à l'ancienne mode.

Une fois entré à l'Ecole Normale, le futur éducateur se verrait encore plus libéré de son état d'élève. A la sortie, il pourrait soit prendre un poste dans l'enseignement du premier degré, soit être préparé en vue d'entrer dans les cadres du second degré.

L'éducateur ainsi formé serait apte à travailler *avec* ses élèves, condition essentielle de l'éducation nouvelle.

M. Cousinet a mis l'accent surtout sur la vocation et la formation pédagogique du futur maître. Cependant, plusieurs passages de son livre montrent bien qu'il ne néglige pas le point de vue du *savoir*. Sans doute le savoir ne doit-il pas être le critère unique dans le recrutement des maîtres. Mais à méconnaître son importance dans la formation des éducateurs on s'exposerait à de graves mécomptes.

G. G.

Louis COUFFIGNAL, **LES MACHINES A PENSER**, Paris, Les Editions de Minuit, 1952. In-8°, 157 pages.

La collection « l'Homme et la Machine », que M. Georges Friedmann a consacrée à « l'incroyable aventure de la machine », s'est enrichie d'un volume où M. Louis Couffignal, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et Directeur du Laboratoire de Calcul mécanique à l'Institut Blaise-Pascal, traite des « machines à penser ». Les machines à penser ! Ce titre fait penser aux anticipations de Wells. Et pourtant c'est un ouvrage rigoureusement scientifique qu'a écrit M. Couffignal.

Quand Blaise Pascal inventait, en 1642, sa machine à calculer, où le totalisateur se substituait à l'homme, il se proposait seulement de simplifier un travail fastidieux. Mais en même temps il ouvrait une voie qui aboutit à présent à repenser toute la logique.

La machine à calculer est en effet une machine à penser. Elle l'est encore plus quand elle sait lire et écrire. Encore plus quand, comme les machines à calculer modernes, elle est douée d'intelligence et de mémoire : « La forme et le degré d'intelligence d'une machine à calculer universelle sont exactement ceux du plus habile des calculateurs d'exécution. Mais son rendement est mille fois plus grand » (p. 151).

M. L. Couffignal se trouve ainsi amené à comparer la structure d'une machine à penser à celle du système nerveux humain et à



poser la question cruciale : *La logique peut-elle être mécanisée ?* Les grands philosophes grecs ont pris conscience des mécanismes de démonstration que peut élaborer la matière cérébrale. Or la construction d'êtres abstraits au moyen d'autres êtres abstraits peut s'effectuer par des machines. Mais, du fait de leur structure, les machines ont leur vie propre, qui n'est pas exactement celle de l'esprit humain. Elles ne singent pas l'homme naturel, elles aboutissent aux mêmes résultats, mais en enchaînant d'autres idées.

M. Couffignal se trouve ainsi amené à repenser toute la logique et à poser un programme de travail dont certains points intéressent la pédagogie. Il souhaite, par exemple, une étude approfondie de la logique naturelle des enfants aux âges successifs de développement de leur intelligence et un examen de la façon dont on apprend à raisonner aux enfants : la simple imitation suffit-elle et « les normes de la logique échappent-elles à la règle générale qu'une norme de travail n'est pas convenablement mise en œuvre si elle n'est pas bien comprise » ?

G. G.

G. MAUGER, **COURS DE LANGUES FRANÇAISES ET DE CIVILISATION A L'USAGE DES ETRANGERS**, I, Paris, Hachette, 1953. In-8°, XII, 354 pages.

Il est inutile de rappeler aux Amis de Sèvres les services éminents que l'Alliance française rend depuis longtemps à la diffusion de la langue et de la culture françaises, en dehors de toute propagande politique.

La nouvelle collection, qui paraît sous le patronage de cette Association, est inaugurée par le premier volume du Cours de langue et de civilisation françaises qu'a composé M. G. Mauger, avec la collaboration de M. J. Lamaison et de Mme M.-A. Mameau.

L'ouvrage est spécialement écrit pour les étrangers par des auteurs familiers avec cet enseignement. Ce premier volume est destiné aux débutants du premier et du second degré, c'est-à-dire que, selon les circonstances, son étude pourra être répartie sur une ou deux années.

Tous les éducateurs savent l'importance capitale des ouvrages pour débutants : la connaissance d'une langue dépend souvent de la façon dont on a enseigné ses premiers éléments. Ils savent aussi que ce sont ces ouvrages qui exigent de leurs auteurs l'effort pédagogique le plus considérable. M. Mauger déclare modestement dans son avant-propos qu'il ne prétend apporter aucune révolution dans ce domaine où les méthodes d'enseignement ont été consacrées par une longue tradition. Aucun maître ne sera dérouter par cet ouvrage. Aux innovations tapageuses, M. Mauger a préféré les améliorations de détail et la rigueur de la méthode, qui font de ce livre un instrument de travail de premier ordre.

Avant tout il a eu le souci d'être efficace. Il part donc du concret, de la réalité quotidienne que les élèves ont sous les yeux pendant la leçon : le matériel scolaire, les objets familiers, les vêtements. Puis vient l'histoire de la famille Vincent : M. Vincent,



journaliste à Montréal, vient en France avec sa femme et ses deux enfants : son fils Pierre, qui est déjà un jeune homme, et sa fille, la petite Hélène. Ces quatre personnages prennent contact avec la vie française, chacun avec ses goûts et ses curiosités propres. Sans doute cette fiction n'est pas neuve. Mais elle a été imaginée et poursuivie avec beaucoup d'intelligence et de sens de la vie française actuelle. Des illustrations vivantes parlent d'elles-mêmes.

Chemin faisant, le vocabulaire et la grammaire sont enseignés selon une progression rigoureuse et discrète. Tout a été mis en œuvre pour assurer l'acquisition d'un français simple et vivant. La grammaire a été allégée : le subjonctif, le passé simple et d'autres formes verbales ont été remis au volume suivant. La théorie grammaticale a été réduite au minimum et affranchie de toute considération abstraite. Elle trouve son application immédiate dans des exercices clairs et bien faits, où l'on chercherait en vain aucune de ces phrases artificielles que les grammairiens fabriquent uniquement en vue de proposer aux élèves des difficultés à résoudre.

Aucune notion nouvelle n'est introduite dans les exercices avant d'avoir été signalée et étudiée. Le débutant n'a pas l'impression de se perdre dans des taillis, mais de marcher sur une grande route, avec des étapes qui sont des révisions assez nombreuses où il se remet en mémoire ses dernières acquisitions avant de poursuivre son chemin.

Que dire encore de ce cours, où tout a été agencé pour susciter l'initiative du maître et l'intérêt de l'étudiant ? La prononciation est indiquée en bas de page en caractères phonétiques internationaux, une petite grammaire à la fin du volume offre une synthèse des formes apprises au cours des leçons. Un appendice documentaire, illustré de photographies judicieusement choisies, instruit l'étudiant des divers aspects de la vie française. Enfin, quelques textes de poésie donnent une première idée de la littérature française.

Méthode d'apprentissage pratique de la langue et en même temps initiation à la civilisation française, c'est sous ces deux aspects que se présente le livre de M. Mauger, qui trouvera, nous en sommes certains, auprès d'un vaste public le large succès qu'il mérite.

G. GOUGENHEIM.

**ANNUAIRE INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT 1951.** Mouvement éducatif. Paris, Unesco ; Genève, Bureau International d'Éducation. Publication n° 136. 24 × 16. 324 p. Francs suisses, 8.

Quoique les problèmes scolaires présentent dans chaque pays des caractéristiques spéciales — ceux-ci étant fonction des conditions géographiques, économiques, sociales, culturelles, etc., — il est aisé de constater l'existence d'importantes tendances mondiales qui influencent avec plus ou moins d'intensité la marche de l'enseignement sur le plan national.

L'étude d'ensemble qui figure au début du douzième volume de

l'Annuaire international de l'Éducation et de l'Enseignement permet donc de discerner quels sont les grands courants qui se font jour actuellement, qu'il s'agisse de l'administration ou de l'organisation scolaire, du développement quantitatif de l'enseignement des divers degrés, des réformes concernant la structure, les plans d'études, les programmes et les méthodes des différents enseignements, la formation professionnelle, le statut du personnel enseignant, etc...

Et si l'étude globale qui précède les rapports envoyés, soit à la XIV<sup>e</sup> Conférence internationale de l'Instruction publique, soit directement au Bureau international d'Éducation, par les Ministères de l'Instruction publique de 49 pays, offre au lecteur une vue panoramique de l'évolution plus ou moins rapide de l'éducation, celui-ci trouvera dans chacun de ces rapports des détails plus circonstanciés sur les problèmes pédagogiques particuliers tels qu'ils se posent dans chaque pays.

La collection complète de l'Annuaire international de l'Éducation et de l'Enseignement, dont le premier volume date de 1933, constitue, pour tous ceux qui s'intéressent au mouvement pédagogique dans le monde, une source d'informations s'étendant sur des époques aussi riches d'événements que celles de l'entre-deux guerres et de la post-guerre.

**POINT DE VUE**, hebdomadaire français.

Au moment de mettre sous presse, nous recevons un exemplaire du n° 267 (Juillet 1953) de « Point de Vue - Images du Monde » qui consacre, sous la signature de M<sup>me</sup> Sénès, un article très vivant et fort bien fait au travail de recherches pédagogiques poursuivi dans la Première-pilote du Lycée de Sèvres. Nous recueillons ces encouragements avec plaisir, mais spécialement lorsqu'ils nous viennent de la grande presse ; car ils marquent qu'un public sans cesse élargi s'intéresse aux problèmes qui nous sont chers.



# ÉCHOS ET COMMUNIQUÉS

## JOURNÉES D'INFORMATION A BRUXELLES

Une aimable invitation nous a amené à suivre les Journées organisées par l'Association des Professeurs issus de l'Université Libre de Bruxelles, les 14 et 15 mars 1953, dont le sujet était la formation des Professeurs de l'Enseignement secondaire. Les Journées ont été ouvertes par M. Barzin, recteur de l'U.L.B. Des exposés très intéressants ont été faits par M. Charles Brunold, Directeur de l'Enseignement Secondaire Français, sur la formation des professeurs en France, MM. Roger et Jean Lambert sur celle des maîtres de l'enseignement secondaire belge. Un autre rapport, fait par Miss N.R. Ewing, Professeur à l'Institut d'Education de Birmingham, portait sur la formation des professeurs en Angleterre. Nous accorderons plus de place à cet exposé, car on n'est pas toujours assez renseigné sur ce qui se passe, de ce point de vue, de l'autre côté de la Manche.

L'orateur a d'abord souligné la diversité du système scolaire, la centralisation n'existant pas, l'esprit empirique qui prédomine. Le terme d'enseignement secondaire englobe tout enseignement donné à chaque enfant à partir de 11 ans (grammar, technical et modern schools). Les gradués sont ceux qui ont été reçus à leur B.A. (Bachelor of Arts), qui correspond à peu près à la licence ès-lettres. Les professeurs des Technical schools sont formés dans des collèges spéciaux. Ceux des Modern schools suivent généralement les cours des Training Colleges qui correspondent aux Ecoles Normales. Quant à ceux des grammar schools, après trois ans d'études universitaires pour obtenir leur B.A., ils font encore une année dans une U.T.D. (University Training Departments), au bout de laquelle ils passent un examen pour obtenir un diplôme de capacité qui leur confère le titre de professeur et un supplément de traitement. Cette année de formation supplémentaire n'est pas encore obligatoire. Les candidats sont encouragés par des bourses. En 1951-52, il y avait dans les 22 U.T.D. du Royaume-Uni 1.335 hommes et 555 femmes. L'attitude traditionnelle, en Angleterre, il y a un siècle, était opposée à toute formation des professeurs du second degré. Savoir bien une matière, c'était savoir l'enseigner. Le besoin s'est fait pourtant sentir de donner aux futurs professeurs une formation spéciale. Les U.T.D. ont été créés en 1890. C'est en 1911 qu'une quatrième année de formation a été établie. En 1944, toutes les Ecoles Normales sont groupées par régions dont le centre est l'Université. Or la responsabilité de la formation des enseignants incombe désormais à l'Université et plus particulièrement aux Instituts d'Education. Remarquons que l'Etat ne se mêle pas du placement des professeurs qui trouvent du travail par leur initiative personnelle.

D. VOUTSINAS.



**STAGE D'INFORMATION PÉDAGOGIQUE POUR LES INFIRMIÈRES  
DE MAISONS D'ENFANTS ET DE SERVICES D'ENFANTS**

du 1<sup>er</sup> au 10 octobre 1953 à l'Institut National des Sports, à Paris

Responsable : G. LE HÉNAFF

Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, 6, rue Anatole-de-la-Forge, Paris (17<sup>e</sup>), organisent dans la région parisienne un stage d'Information Pédagogique pour les Infirmières de Maisons d'Enfants et de Colonies de Vacances : ce stage sera dirigé par M<sup>lle</sup> G. Le Hénaff.

Trois stages ont déjà été organisés par les C.E.M.E.A. à la demande des directeurs d'établissements pour enfants. Ils ont connu un succès et apporté un enseignement qui nous ont incités à les renouveler.

Il nous est apparu qu'à côté des soins qu'elle dispense, l'infirmière devait connaître l'action éducative de la collectivité où elle travaille et y participer.

D'une part, en effet, l'enfant malade pose des problèmes qui ne sont pas seulement physiques, mais aussi psychologiques, problèmes pour lesquels une certaine initiation est nécessaire et souvent souhaitée par les infirmières elles-mêmes.

La connaissance des activités éducatives les aide aussi à améliorer l'atmosphère de l'infirmerie, à rendre plus paisibles et plus agréables les heures qu'y passent les enfants.

Dans ce climat de l'infirmerie, les soins corporels qui y sont donnés, les rapports particuliers des enfants avec l'infirmière n'acquièrent leur sens et leur utilité que si celle-ci est intégrée à la vie de la maison, si elle en comprend les problèmes et collabore à l'œuvre commune.

Ce stage a donc pour but de donner aux infirmières les éléments d'une organisation de travail sûre et les quelques principes qui doivent les diriger dans leur comportement avec les enfants et le personnel des maisons d'enfants.

Le programme de ce stage à la fois théorique et pratique comprend des exposés sur la psychologie de l'enfant, l'organisation de la vie collective, l'étude des divers types de maisons et de colonies et des méthodes d'éducation qui y sont employées.

Des visites d'établissements spécialisés (centre d'observation, institut médico-pédagogique, aérium, maisons d'enfants pour cas sociaux), auront lieu au cours du stage.

Pour toute demande de renseignements, s'adresser aux Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, 6, rue Anatole-de-la-Forge, Paris (17<sup>e</sup>).

*La Revue*

**L'ÉCOLE 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 francs. Abonnement annuel (d'octobre à juillet) France : 650 francs ; Etranger : 750 francs.

Récemment parus : J. Majault : *Le jeu dramatique et l'enfant*. — P. Chambre : *Une école de parents : L'expérience de Chambéry*. — R. Cousinet : *L'éducation musicale*. — Y. Widmann : *L'utilisation des loisirs*.

A paraître : *Une école nouvelle, La Source, à Bellevue (S.-et-O.)*. — Dr Hoffer et M<sup>me</sup> Launay : *Enfants déficients*.

Secrétariat de l'École Nouvelle Française, 1, rue Garancière, Paris (6<sup>e</sup>). ODE. 54-99. C.C.P. Paris 5255-74.

**RÉUNION MUSICALE INTERNATIONALE**

La Société « L'Homme et la Musique » organise une Réunion Musicale Internationale du 20 juin au 15 août à « L'École d'Humanité » à Goldern, une des plus belles régions de l'Oberland bernois, à une hauteur d'à peu près 1.100 m.

Les participants — enfants et adultes, amateurs aussi bien que professionnels — pourront ici, en commun ou par des leçons particulières, pendant une période plus ou moins longue, se vouer à la



musique de voix et d'instruments et prendre part à des soirées musicales et à des concerts. Des excursions de différentes sortes seront organisées, entre autres à Luzern ou à Zurich.

L'enseignement offert comprendra :

Entente de la musique (solfège) — chœur — musique d'ensemble (orchestre) — piano — violon — violoncelle — flûte douce — taille de flûtes de bambou — rythmique — théorie — langues. Il y aura en outre du travail scénique et un groupe d'études littéraires.

Etant donné que l'enseignement ne s'étend pas, pour toutes les matières, sur la période totale indiquée ci-dessus, les intéressés sont priés de bien vouloir se renseigner à ce sujet lors de leur inscription.

On couchera dans des chambres de 2 à 6 lits dont le nettoyage incombera aux participants. Il est possible que, dans certains cas, une chambre particulière puisse être fournie, contre le paiement d'un supplément. Les participants trouveront à leur disposition une salle de bain et une douche.

La température est élevée dans la journée tandis que les nuits peuvent être fraîches. Le climat est très sain.

Le prix par jour est de 14 francs suisses pour nourriture, logement, excursions et enseignement. Leçons particulières à partir de 8 francs suisses par leçon. Pour des enfants, des enfants en vacances, des frères et sœurs et des familles, des conditions spéciales peuvent être obtenues.

Les participants désireux de tailler des flûtes de bambou, auront à verser un supplément de 7 francs suisses pour les matières.

La demande d'inscription sera à adresser, par écrit et au plus tard le 5 juin à « l'Ecole d'Humanité » ou à la Société « L'Homme et la Musique », M<sup>lle</sup> Dora Garraux, Belpstrasse 17, Bern, Suisse.

---

---

## CAHIERS PÉDAGOGIQUES

pour

### L'Enseignement du Second Degré

---

Pour être renseigné sur tout ce qui concerne, en France, l'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE : 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 **Avenirs**, 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.

---

---



## CONDITIONS D'ABONNEMENT

Remplir la fiche d'adhésion encartée dans le présent numéro, et la faire parvenir au Centre de Sèvres. Puis, envoyer le montant de l'abonnement (France : 600 francs ; Etranger : 750 francs) au compte chèques postaux : Paris 69-5999 « Amis de Sèvres », 1, rue Léon-Journault, Sèvres (S.-et-O.).

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 Ibsz, 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 Co, 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., Drottninggatan, 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. — **YOUgosLAVIE** : 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). — Juillet 1953. — Dépôt légal : 3<sup>e</sup> trimestre 1953. — N<sup>o</sup> d'impres. : 41.183  
N<sup>o</sup> d'édition : 179 OF 58.

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

IMPRIMÉ EN FRANCE



