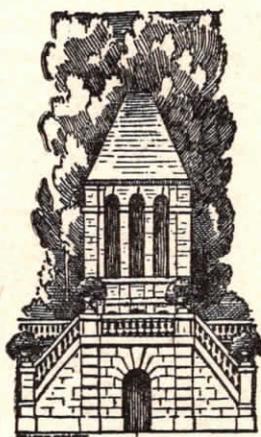


BULLETIN D'INFORMATION

LES AMIS *de* SÈVRES



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

18

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^{me} E. HATINGUAIS, Directrice du Centre International d'Études Pédagogiques (1 rue Léon-Journault, Sèvres, S.-et-O.).

Secrétaire : M^{lle} 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^{lle} 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^{me} HATINGUAIS.

Rédacteur en chef : M. HIGNETTE.

SOMMAIRE

Message , par E. HATINGUAIS	3
L'Explication française (II) , par M. l'Inspecteur Général CLARAC	6
Efforts vers la compréhension internationale :	
— La « Charte du Maître », par Pedro ROSSELLO, Directeur-Adjoint du Bureau International d'Éducation de l'U.N.E.S.C.O.	21
— Les rencontres d'éducateurs durant l'été 1953 ..	28
— M. Louis VERNIERS	42
Méthodes d'éducation :	
— « La pédagogie de Rabelais », par G. GOUGENHEIM, Professeur à la Faculté des Lettres de Strasbourg	43
— « Nos jardins d'enfants français et la pédagogie de Fræbel », par M ^{me} SCHMIDT, Jardinière d'enfants à Sèvres	48
Activité du Centre :	
— Visites	55
— Stages	57
— Le groupe d'études mathématiques	62
Hommage à la culture chinoise	63
Echos et communiqués intéressant la vie de l'enseignement.	67

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

Jules SUPERVIELLE.

La Fable du Monde.

DEUX AVIS IMPORTANTS

— Devant le succès qui a accueilli la conférence de M. Clarac, nous croyons être agréables à nos lecteurs en publiant dans notre prochain numéro la conférence de M. l'inspecteur général Lazerges sur « Les méthodes nouvelles dans l'enseignement de la physique », ainsi que diverses contributions d'ordre psychologique et une vaste enquête sur les « Home Economics ».

— Il est désormais possible de s'abonner ou de se réabonner aux « Amis de Sèvres » dans les bureaux de poste des pays suivants : Allemagne occidentale, Belgique, Danemark, Finlande, Italie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Suède et Suisse.

M I E S S A G E

“*Routes*” par M. ABRAHAM

Tous ceux qui ont été accueillis avec tant de cordialité par le Directeur du Service des Relations Universitaires avec l'Étranger auront à cœur de le retrouver et de le mieux connaître par la lecture du volume de vers « *Routes* » paru récemment aux « Cahiers du Sud » (1).

Nul titre n'aurait pu mieux convenir pour l'œuvre de celui qui est non seulement un grand voyageur, mais un « ami » de la nature et des êtres. En feuilletant ce livre, on s'aperçoit qu'il s'agit non seulement de chemins réels qui unissent des villes ou parcourent des pays, mais surtout de tous ces chemins imaginaires qui favorisent des « rencontres » et, pendant un instant — fût-il très bref —, permettent un épanouissement poétique.

Le lettré tout nourri d'humanisme qu'est M. Abraham, volontairement ne s'attarde pas aux notations pittoresques. La Grèce évoquée aux heures de la jeunesse est la Grèce classique éternelle :

O sonore Délos reconquise au silence
Sur les pas des mortels
Les Cyclades encor forment un chœur de danse
Autour de tes autels.

Et le « Paris by night » retentit surtout du bruit des pas, au bord du fleuve gris, qui « réveillent la paix nocturne », mais ramènent au songe intérieur.

(1) *Routes*, par M. ABRAHAM. « Cahiers du Sud », 28, rue du Four, Paris (6^e).

Les trains s'en vont, à travers la pluie qui raie leurs vitres, les étendues mornes et les fils télégraphiques, vers d'heureuses saisons, mais souvenirs, regrets et désirs accompagnent le voyageur. Hélas ! « on ne peut retenir les fuyants paysages » et

Le visage des gares
Est moins beau que leur nom.

Même poussé par le vent

Qui peut saisir
Ce vide espace
Où nul n'embrasse
Que son désir ?

Un regard, en passant, vers cette Normandie chère,
parée de printemps :

Je garde dans mes prunelles
La candeur
Des chastes pommiers en fleurs
Et des cascades jumelles,

Mais toujours

cette fuite sous le ciel

et cette évasion vers la mer :

Mer « grouillante »
certes, mer « obstinée »

et pourtant dispensatrice de paix :

Mais une plage lisse
Est un divin miroir
Où le ciel et la vague
S'unissent dans le soir.

Ces chants qui accompagnent pendant trente ans le voyageur, s'ils n'évoquent guère que des « accords » entre la nature et l'âme, sont également avares de détails personnels. Une brève allusion, d'une discrète pudeur, laisse comprendre les tristesses et les joies, l'angoisse des heures sombres, ce sentiment de solitude qui saisit tout être dans les crises tragiques et violentes du monde, l'étreinte de la

maladie et le lent mais sûr redressement d'une plante qui se tourne vers le soleil. Une volonté confiante faite de vaillance profonde et d'amour des choses évite tout abandon au désespoir.

Et je sais bien qu'il vaut de vivre encore.

Une fois de plus, c'est un paysage qui sera le signe mystérieux du destin :

A celui qui pour renaître
Guette un signe du destin
Il suffit qu'une fenêtre
Offre en son miroir sans tain

La pâleur bleue et dorée
Du golfe immatériel
Et le fuseau d'un cyprès,
Ce don de la terre au ciel.

Tant que le poète pourra saisir cette muette concordance et restera sensible au chant du monde, son âme s'élancera jeune, neuve, par delà toutes les humaines barrières, même si l'immobilité passagère le contraint au repos dans une chambre. Et bien des cœurs meurtris recevront le don durable du poète, dont le bouquet d'anémones, par delà le temps, gardera son éclat.

Qu'importe, fenêtre ouverte,
L'appel des cyprès jumeaux
Balançant leur cime verte
Sur le ciel et sur les eaux

Si, dans l'étain où s'ordonne
L'allégresse des couleurs
Un chaud vitrail d'anémones
Chante un lucide bonheur.

E. HATINGUAIS.

L'EXPLICATION FRANÇAISE

II - L'explication proprement dite ⁽¹⁾

Nous avons essayé de suivre l'élève dans son travail d'exploration, de déchiffrement du texte, chez lui ou en étude. Il n'a pas tout compris, il s'en faut de beaucoup. Il ne s'est pas élevé bien haut dans la synthèse ; les perspectives sont encore étroites et confuses ; mais enfin il a pris conscience des difficultés, il s'est posé des questions, sa curiosité est en éveil. Le voici en classe maintenant. Le maître est là, qui va lui apporter les réponses qu'il a cherchées en vain, ou, mieux, qui va lui permettre, en le guidant, de les trouver lui-même. L'explication véritable peut commencer.

Ici encore, je voudrais rester très près de la pratique, très près du détail des choses. Quel ordre suivrons-nous ? Faut-il lire le texte d'abord ? Je ne suis pas suspect de souhaiter que l'on prolonge les préliminaires, mais, tout de même, il me semble que l'on n'a pas le droit, quand il s'agit d'une page tirée d'une tragédie, d'une comédie, d'un roman, de lire cette page sans l'avoir très rapidement mais très précisément située. A ce sujet, j'avais l'habitude de dire à mes élèves : « Imaginez que vous êtes en train de lire un roman, une pièce de théâtre pour votre compte. Il y a un de vos amis à côté de vous, qui fait autre chose. Mais, au cours de votre lecture, vous tombez sur un passage qui vous prend, et vous voulez faire participer votre ami à l'émotion que vous éprouvez. Vous n'allez pas lui lire le passage de but en blanc. Il ne connaît pas du tout l'œuvre de laquelle vous le tirez. Il faudra bien que très brièvement vous le mettiez au courant de l'action, que vous lui disiez ce qu'il est indispensable de savoir pour comprendre la lettre même du texte que vous allez lire. » Voilà, je crois, à quoi doit se limiter cette opération préliminaire qui a pour effet de situer le texte.

(1) La première partie de cette conférence a été publiée dans notre numéro 17.

Après quoi, vous le lisez. Inutile de dire que cette lecture doit être faite par le professeur. Il n'y a rien de plus indispensable au professeur de français que de savoir bien lire à haute voix. Un texte bien lu est déjà plus qu'à moitié expliqué. En lisant, le maître souligne les nuances, dégage le mouvement, donne le ton, crée l'atmosphère. Cette lecture, on ne saurait donc la faire faire par l'élève qui, malgré ce qu'il a pu mettre de sérieux dans sa préparation, n'est pas encore entré dans le vif du texte. C'est après l'explication que nous ferons relire le texte par les élèves, pour nous assurer qu'ils l'ont compris et senti. Lecture de vérification, indispensable. Mais il s'agit pour le moment d'une lecture d'initiation.

Maintenant, sans autre préambule, il n'y a plus qu'à s'attaquer au texte même, puisque c'est de lui que tout ce que nous avons à dire doit être tiré. Je comprends toutefois qu'aussitôt après la lecture, on essaie de faire dégager par les élèves l'impression qu'elle a éveillée en eux, les problèmes qu'elle leur a semblé poser. Oui, cela sans doute est légitime, mais à la condition que, sous couleur d'orienter la recherche, on n'en vienne pas à formuler des conclusions prématurées. A la condition surtout que, sous le prétexte de rattacher le texte à l'auteur et l'auteur à l'époque, on ne s'engage pas dans un cours d'histoire littéraire. Que de fois j'ai vu une explication entièrement faussée par les lieux communs dont on l'avait fait précéder ! On énonçait des principes *a priori*, et il fallait que, de gré ou de force, le texte les vérifiât. Et si justement il ne les vérifiait pas ? Tous les personnages de Corneille ne sont pas des « héros cornéliens » ; Rousseau n'est pas toujours le père (ou le grand-père) du romantisme ; Montaigne oublie quelquefois d'être sceptique, et Lamartine d'avoir le « mal du siècle ».

Faut-il rappeler aussi, avant de commencer, les circonstances dans lesquelles la page qu'on va expliquer a été écrite ? Oui, dans certains cas, mais ici encore avec prudence. Il y a de très belles œuvres qui sont des œuvres de circonstance. On ne les comprend pas si on ne sait pas à quelle occasion elles ont été composées. J'ai éprouvé une grande émotion, l'autre jour, lorsque j'ai entendu la cantate « Ceux qui pieusement sont morts pour la patrie », chantée sur la musique de Herold que je ne connaissais pas. On ne peut saisir certaines des intentions de ce poème si l'on ne sait pas que Hugo l'a composé en 1830 pour célébrer les morts des Journées de Juillet et pour qu'il fût chanté au Panthéon, au cours d'une cérémonie. Il y a donc des œuvres de circonstance qui sont en même temps admirables. Et l'on peut même dire, en un

sens, que toutes les œuvres sont des œuvres de circonstance. Seulement, les plus belles se reconnaissent précisément à ce que, si elles sont nées de telle rencontre, de telle lecture, de telle impression que l'érudition la plus minutieuse n'arrive d'ailleurs pas toujours à retrouver, elles se sont détachées peu à peu de la vie de l'auteur. Elles existent par elles-mêmes, comme de grandes expressions du génie humain, de l'âme humaine. Dans ce cas, le rappel, forcément très sommaire et très incomplet, des circonstances dans lesquelles on croit qu'elles ont été créées, est au moins inutile — quand il n'est pas très dangereux. Je ne suis pas du tout sûr, par exemple, que, pour faire comprendre aux élèves ce qui fait la beauté véritable du *Lac*, il faille leur raconter qu'en 1817 Lamartine a, pendant un mois, attendu à Aix-les-Bains M^{me} Charles, femme d'un membre de l'Institut, qui lui avait donné rendez-vous l'année précédente, et qui n'a pas pu venir. Est-ce qu'en rappelant tout cela, nous n'allons pas empêcher l'enfant de comprendre ce qu'il y a d'essentiel dans ce poème ? Pourquoi a-t-il tellement ému les contemporains ? Pourquoi les *Méditations*, dès leur apparition, ont-elles donné l'impression d'être une des grandes œuvres de l'humanité ? C'est parce qu'elles ont paru anonymes, sans nom d'auteur et à plus forte raison sans que personne soupçonnât quelles femmes (je le dis au pluriel) pouvaient se déguiser sous le nom d'Elvire. Ce qu'il y a d'essentiel dans le *Lac*, c'est la protestation désespérée de l'homme contre la fuite du temps, son effort pour fixer quelque chose de ce qui a été un moment de sa vie et qui lui échappe. Croyez-vous que cela apparaîtra mieux à nos élèves quand nous leur aurons raconté ces petites histoires d'alcôve qui se sont peut-être passées à Aix-les-Bains en 1816, et sur lesquelles, d'ailleurs, nous ne savons à peu près rien ?

Et il arrive quelquefois que de ces anecdotes douteuses découlent d'étranges contre-sens. J'ai entendu, il y a peu de temps, expliquer (si l'on peut dire) la *Ballade des Pendus*. On n'a pas manqué de rappeler — d'ailleurs c'était dans l'édition — qu'en 1463, je crois, Villon a été arrêté une fois de plus. On lui a fait subir la question. On l'a condamné à être pendu. « Et, *par conséquent*, mes enfants, il imagine qu'il est déjà pendu, et vous allez l'entendre. » Et tous les enfants étaient persuadés que c'était Villon qui parlait dans cette ballade.

« Frères humains qui après nous vivez... »

Ce « nous » est déjà un peu bizarre, au lieu de « moi »,
Et quand on est arrivé au vers :

« Vous nous voyez cy attachez cinq, six. »

Ce « cinq, six » a tout de même fait quelque difficulté. Mais c'est que l'hallucination de Villon est telle qu'il s'imagina qu'il est non pas un pendu, mais cinq ou six pendus ! Je ne sais pas (et qui le sait ?) si Villon avait vraiment subi la question quand il a écrit sa ballade, ni s'il avait la certitude qu'il serait pendu. Ce que je sais, c'est que dans le poème, ce sont les pendus, ce sont les morts qui parlent. Ils adressent une prière désespérée aux vivants qui passent devant eux, indifférents ou ricaneurs. C'est cela, le poème. Il existe en soi, indépendamment de ce que nous pouvons savoir ou ne pas savoir sur la vie de François Villon.

*
**

Arrivons donc à l'étude du texte, et arrivons-y le plus tôt possible. Oublions les idées toutes faites, les généralités commodes, les slogans des manuels. Qu'importe ce que Pierre ou Paul a écrit de Racine ? Racine est là, lui-même, qui nous parle. Qu'avons-nous à faire, sinon de l'écouter et de chercher à le comprendre ? Ah ! cette page de La Bruyère que nous devrions tous savoir par cœur : « L'étude des textes « ne peut jamais être assez recommandée... Ayez les choses « de la première main ; puisez à la source ; maniez, remaniez « le texte... Les premiers commentateurs se sont trouvés dans « le cas où je désire que vous soyez... Leurs explications « ne sont pas à vous et peuvent aisément vous échapper ; « vos observations, au contraire, naissent de votre esprit « et y demeurent. ».

Cela dit tout. Notre premier devoir, c'est de NOUS SOUMETTRE AU TEXTE, de ne tricher avec aucune difficulté. Bien loin de les escamoter, ces difficultés, il faut les faire saillir et concentrer sur elles toute l'attention. C'est en essayant de les résoudre que nous aurons le plus de chance de pénétrer la pensée intime de l'auteur, de lui ravir ses secrets. Je ne prends ici qu'un exemple.

Il y a au cœur d'*Athalie* une difficulté bien remarquable, à laquelle seule l'accoutumance scolaire arrive à nous rendre insensibles. Le moment décisif est arrivé. Joad a devant lui « ces prêtres, ces enfants » qu'il va jeter dans le combat, peut-être dans la mort, pour faire monter le petit Joas sur le trône de David. Et c'est à ce moment que Dieu lui révèle l'avenir. Joad prophétise, et ce qu'il prophétise, c'est que ce sage, ce pieux Eliacin, cet enfant de chœur exemplaire, sera, une fois devenu roi, un pire criminel qu'*Athalie* elle-même. Bien plus, ses persécutions ne seront que le prélude d'une suite d'affreux malheurs : Joad voit son fils Zacharie égorgé, le temple saint en flammes, la captivité de Babylone, des

siècles de souffrance et de deuil. Ne va-t-il pas renoncer à son dessein ? Point du tout, sa sérénité n'est pas un instant altérée : « Préparez, Josabet, le riche diadème... ».

Au XVIII^e siècle, l'Académie en corps a déclaré qu'en révélant les crimes futurs de Joas, Racine détruisait tout l'intérêt de sa tragédie. Voilà qui mérite bien de nous arrêter. En y regardant d'un peu près, on s'apercevra d'abord, il me semble, que Racine a admirablement vu le redoutable écueil du sujet qu'il avait choisi. Cet écueil, c'était que Joad n'apparût comme un simple politique, et un politique sans scrupules. Car enfin il a préparé avec beaucoup d'artifice et de ruse le piège dans lequel il va faire tomber Athalie. Il l'a trompée ; il a menti pour la tromper. Alors, si le spectateur en vient, un seul instant, à penser que Joad, dans toute cette affaire, a travaillé pour lui, ou pour sa famille, ou pour la caste sacerdotale à laquelle il appartient, ou même pour le triomphe temporel de son peuple, toute sa conduite apparaît misérable, basement égoïste, et, comme disait Sarcey, « d'une canaillerie magnifique ». Mais, au contraire, si, avant qu'il ne s'engage définitivement dans l'action, Joad reçoit de Dieu la révélation que tout ce qu'il a fait et tout ce qu'il va faire n'aboutira, s'il réussit, qu'au malheur de sa famille, au malheur de sa caste, au malheur de son peuple, et si, sachant cela, malgré tout, il s'engage dans cette action, alors apparaît en pleine lumière son parfait désintéressement. Et en même temps apparaît aussi le sens véritable de toute l'œuvre. D'où vient que, sachant ce qu'il sait, il poursuit la lutte avec une énergie redoublée ? C'est parce que Dieu, en lui révélant les épreuves qui l'attendent encore, lui et toute sa race, lui a révélé aussi — c'est la deuxième partie de la prophétie — que, des siècles et des siècles plus tard, tous ces sacrifices qu'il aura accomplis, que ses prêtres, que son peuple aura accomplis, auront pour effet le rachat de l'humanité par le Messie, auront ce couronnement que « la terre enfantera son Sauveur ». Alors quelle ampleur prend la tragédie ! Ce n'est plus la misérable querelle de palais dont parlait Sarcey ; nous n'avons plus affaire à un chef de clan qui noue une petite intrigue dans un obscur canton de l'univers. Ce sont tous les destins de l'humanité qui sont en jeu. Voilà pourquoi, lorsqu'on se trouve en face d'une apparente difficulté, il faut, non pas chercher à l'estomper, à tricher avec elle, mais au contraire se la représenter dans toute sa force pour essayer de la résoudre.

Soumission au texte, respect du texte. C'est mon *leit-motiv*. Aussi ne faut-il jamais partir d'une idée *a priori*. Notre ami Jean Guehenno nous disait hier : « Je voudrais qu'un profes-

seur n'expliquât jamais dans sa vie deux fois la même page. » Je comprends bien ce qu'il voulait dire. Il faut, chaque fois, aborder un texte comme si on ne l'avait jamais lu, avec une entière liberté d'esprit et de cœur, avec une curiosité fraîche et une ferveur accueillante. Quand nous revenons à l'œuvre que nous croyons le mieux connaître, nous savons bien que toujours, si c'est une grande œuvre, nous allons y trouver quelque chose de nouveau. Et c'est une des raisons, entre tant d'autres, pour lesquelles il n'y a rien de plus *personnel* que l'explication française. Valéry définissait la poésie : « Forme unique, sens multiple », c'est-à-dire que la même forme, le même vers, le même mot, non seulement chez des lecteurs différents, mais chez le même lecteur à des moments différents de sa vie et de sa sensibilité, éveille des réactions différentes.

Soumission au texte. Il faut l'écouter. Il faut le laisser parler. Très souvent, croyant ainsi développer chez les élèves le sens critique et leur donner une leçon d'indépendance, à peine les avons-nous mis en présence d'une page que nous les invitons à « discuter ». Mais avant de discuter, il faut savoir ce que l'écrivain a voulu dire, il faut le laisser aller jusqu'au bout de sa pensée.

Je dis : « nous les invitons à discuter ». Mais n'avez-vous pas remarqué que cette belle indépendance, nous ne la conseillons qu'à l'égard de certains écrivains et pour certaines époques ? Le xvii^e siècle est presque « tabou ». Mais quand il s'agit du xviii^e, nous avons affaire à des écrivains dont tout le monde sait qu'ils multiplient les paradoxes, les fautes de raisonnement, et on se sent infiniment plus libre. Avec Rousseau, en particulier, on en prend à son aise. Quand on passe au xix^e, c'est à la forme surtout qu'on s'attaque. On relève à cœur joie chez Lamartine des fautes de français et chez Hugo des fautes de goût. Il faut arriver aux Parnassiens pour avoir la sensation de la perfection retrouvée... Ces préjugés sont bien étranges. Tous les grands écrivains ont droit, il me semble, à la fois à notre ferveur et à notre libre sincérité. Ils ont tous le droit d'être discutés. Mais d'abord laissons-les parler.

On fait étudier aux élèves la fameuse page de l'*Emile* de Rousseau, où ce dernier « condamne », comme on dit, La Fontaine. On n'a pas lu une ligne de ce texte que déjà l'enfant est invité à taxer Rousseau de sacrilège, et à affirmer que La Fontaine est un dieu auquel on n'a pas le droit de toucher. Vous savez peut-être que j'aime La Fontaine ; mais je crois que l'on ferait bien d'écouter Rousseau, avant de le critiquer et de le condamner. On s'apercevrait qu'il n'est pas

du tout un ennemi de La Fontaine. « Emile n'apprendra rien par cœur, dit-il, pas même des fables ; pas même les fables de La Fontaine, toutes charmantes qu'elles soient. » Cela veut dire que si, malgré tout, il y avait un écrivain en faveur de qui Rousseau, ennemi des livres dans sa pédagogie, pût faire une exception, ce serait précisément La Fontaine. Voilà le début de cette prétendue condamnation. Et en voici la fin : « Composons, Monsieur de La Fontaine. Moi, je vous promets de vous lire parce que je crois que je vous comprendrai et parce que je vous aime. Mais pour Emile, je ne veux pas qu'il lise rien, et pas plus vous que les autres... ». Quelle étrange condamnation ! J'ajoute que Rousseau se livre à une analyse de la fable « le Corbeau et le Renard » et qu'à propos du vers :

« Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie », Rousseau dit : « C'est admirable. Quand j'entends ces sonorités larges, il me semble que je vois le bec qui s'ouvre et que j'entends le fromage qui tombe. ». Prenez garde ! C'est la première fois qu'on a dit cela. C'est la première fois qu'il s'est trouvé un écrivain dont l'oreille fût assez musicienne pour reconnaître que La Fontaine peint par les sons. Il n'en est pas moins vrai que Rousseau estime qu'il ne faut pas faire apprendre les *Fables* aux enfants. Mais il donne des raisons à l'appui. Ces raisons sont bonnes ou mauvaises, à chacun d'en juger. Mais il y a quelque impertinence de la part d'un élève à condamner ces raisons avant de les avoir écoutées. D'abord nous entendrons Rousseau jusqu'au bout, et l'explication sera une explication, et non une discussion. Ce qui ne veut pas dire que nous n'aurons pas le droit, et même le devoir, quand nous serons arrivés au terme de notre exploration, de nous demander si nous sommes d'accord avec Rousseau et si nous n'avons pas des raisons à lui opposer. Je crois que le moment du sens critique et de la discussion doit venir. Mais seulement lorsque l'on a écouté l'écrivain et que l'on a essayé de le comprendre.

Il y a des écrivains, disais-je, que l'on discute toujours et d'autres que l'on ne discute jamais. Je voudrais qu'on les discutât tous, qu'on leur fit à tous cet honneur. J'entends surtout expliquer ce texte de La Bruyère : « L'amateur de tulipes ». On explique ce texte comme purement pittoresque. Mais ce n'est pas seulement un texte pittoresque. Vous vous rappelez les dernières lignes, qui sont si belles et si émouvantes : La Bruyère s'indigne et dit : « Voilà un homme qui a une âme. Et ces jours qui passent et qui ne reviennent pas, il les emploie à regarder des fleurs ! ». Il y a là une condamnation du fleuriste au nom d'une certaine idée de la vie,

condamnation non seulement des curieux, des collectionneurs, mais de tous ceux qui cherchent du plaisir ou des consolations dans les « divertissements ». Cette condamnation vaut bien qu'on l'examine. D'autre part, qu'est-ce que La Bruyère reproche à son fleuriste ? Il lui reproche de céder à la mode. Ce portrait est dans le chapitre *De la mode*. La Bruyère nous dit même : « Aujourd'hui il admire ses tulipes, mais, demain, si elles ne sont plus à la mode, il ne les regardera même pas. ». Je veux bien. Mais trouvez-vous que le reproche soit compatible avec la peinture que La Bruyère nous a faite de cet homme qui, dès le petit matin, abandonne sa maison et tout le monde, pour aller passer la journée, seul, dans son jardin, à regarder ses tulipes, en contemplation devant la plus belle ? Quel étrange snob, qui goûte des joies si sincères — et si innocentes — à l'insu de tous !

*
**

Respect du texte, et d'abord RESPECT DE L'UNITÉ DU TEXTE. Il n'y a pas de moyen plus sûr, je ne dis pas seulement de rompre cette unité, mais de dissoudre le texte, de le faire disparaître, que de tracer à l'avance des cadres dans lesquels on rangera des observations portant indistinctement sur telle ou telle de ses parties. Observations sur le sens des mots ; puis sur la couleur pittoresque des mots ; puis sur les allusions historiques ; puis sur le rythme ; puis sur la grammaire... Mais tout cela ne fait qu'un ! C'est l'ensemble des ressources auxquelles l'écrivain a recouru pour traduire sa pensée et nous la rendre sensible. On a parlé hier de la grammaire. Je voudrais dire un mot du rythme.

On parle toujours des « coupes ». Il me semble qu'on a tort. Je crois qu'à l'intérieur des vers français, quoi que dise Boileau, il est très rare que « le sens coupe les mots ». On dit que le vers classique est « coupé » à l'hémistiche. Voyons :

Oui, je viens dans son temple adorer l'Eternel.

Est-ce qu'il y a une coupe ? Est-ce que ma voix s'est arrêtée ? Est-ce qu'on dit :

Oui, je viens dans son temple || adorer l'Eternel.

Ce serait ridicule. Il n'y a pas de « coupe » après « temple ». Il y a un *accent* sur « temple ». C'est bien différent. Mais quand nous aurons remarqué cet accent, nous n'aurons pas seulement fait une remarque de versification ; c'est alors seulement que nous commencerons peut-être à comprendre le vers, à en découvrir le sens. En effet, pourquoi Joad a-t-il fait un mouvement de surprise en voyant entrer Abner ? Il a eu l'air étonné. De quoi ? De ce qu'Abner « adore l'Eter-

nel » ? Pas du tout. Abner, il le sait, est un homme pieux. Mais ce qui est extraordinaire, c'est que, pour la première fois peut-être depuis longtemps, Abner, le général d'Athalie, vient, ce matin, adorer l'Eternel « dans son temple », au grand jour, publiquement. Oui, c'est la place des accents qui révèle le sens du vers. Voilà pourquoi il serait absurde de séparer l'étude du rythme et des sonorités de l'étude du sens.

Respect de l'unité du texte. Je voudrais insister maintenant sur quelque chose qui me paraît encore plus important : LE RESPECT DE LA VIE DU TEXTE ; je veux dire le respect de ce qui, dans le texte, est une réalité vivante. Nous avons trop tendance, il me semble, à ramener ces réalités vivantes à des abstractions, à des schémas. Pour faire comprendre, croit-on, la tragédie d'*Andromaque* aux élèves, on la met en équation. On dessine cela au tableau avec des flèches : « Oreste aime Hermione qui ne l'aime pas. Hermione aime Pyrrhus qui ne l'aime pas. Pyrrhus aime Andromaque qui aime..., etc. » J'avoue qu'une œuvre aussi vivante ramenée à une abstraction, cela m'effraie.

Je m'inquiète aussi beaucoup quand j'entends dire que Racine est un « psychologue ». Je crois qu'il n'aurait pas compris ce mot affreux. Et que veut-on dire ? On dit que Racine analyse le cœur humain. Que ce serait fâcheux, s'il nous présentait des « analyses », c'est-à-dire une dissection intellectuelle des sentiments, au lieu de dresser devant nous des personnages vivants ! Je crois, au contraire, qu'il nous les présente dans leur vie, dans leur complexité, dans leur réalité, je dirais presque dans leur absurdité. Il nous laisse le soin, à nous, de faire l'analyse, quand nous essayons de comprendre l'œuvre, d'en pénétrer la profondeur. Mais il n'est pas analyste. Il est tout autre chose. Il est un poète. Et je n'ai jamais eu le sentiment plus évident de cela qu'en entendant, il y a quelques jours, expliquer le monologue d'Hermione qui est au début du cinquième acte d'*Andromaque*.

L'explication était conduite avec beaucoup de lucidité, mais on ramenait les phrases d'Hermione à une sorte de schéma intellectuel. Hermione cherche à voir clair en elle-même et, disait-on, elle analyse ses sentiments. D'un côté les raisons qui la poussent à faire tuer Pyrrhus, d'autre part les raisons qui la poussent à l'épargner.

Mais, à regarder le texte, il me semble qu'il dit exactement le contraire. Il me semble que le texte montre d'abord d'une façon très claire qu'Hermione ne comprend pas ce qui se passe en elle :

« Où suis-je ? Qu'ai-je fait ? Que vais-je faire encore ? »

Ah ! si c'était Hernani qui disait cela, si c'était un per-

sonnage romantique, je l'entends, le couplet sur ces personnages romantiques qui ne comprennent rien à ce qui se passe en eux-mêmes, tandis que les personnages classiques au contraire sont toujours maîtres de leur raison et de leur volonté ! Ils voient toujours clair en eux ! — Oui, mais enfin il se trouve qu'à ce moment-là, elle, Hermione, ne sait plus du tout ce qui se passe en elle :

« Où suis-je ? Qu'ai-je fait ? Que vais-je faire encore ? »

Raisonne-t-elle ? Pas du tout. Elle a devant elle deux images. (J'emploie le mot *image* à dessein, et c'est le mot *voir* que Racine emploie à tout instant.) Elle *voit deux* hommes qui sont le même homme, le même Pyrrhus. Quand c'est celui qui, tout à l'heure, lorsqu'elle s'est humiliée devant lui, lui apparaissait tellement dédaigneux, tellement indifférent à sa douleur, si pressé d'aller retrouver sa Troyenne, quand c'est cet homme-là qu'elle voit, quand c'est cette image qu'elle a devant les yeux, alors la volonté du meurtre se renforce dans son cœur :

« L'ai-je *vu* se troubler et me plaindre un moment ?
Le perfide triomphe et se rit de ma rage. »

Mais elle *voit* aussi, presque en même temps, le fiancé qu'elle a rêvé :

« Ce prince dont mon cœur se faisait autrefois
Avec tant de plaisir redire les exploits,
A qui même en secret je m'étais destinée,
Avant qu'on eût conclu ce fatal hyménée... »

Et ce sont ces deux images passant tout à tour devant ses yeux qui déterminent en elle des réactions différentes. Cela apparaît bien dans la scène suivante. Au début de cette scène arrive Cléone. Elle vient d'assister à la première partie de la cérémonie du mariage de Pyrrhus et d'Andromaque. Elle a *vu* Pyrrhus. (Ah ! ce verbe *voir* ! Il va revenir tout le temps.)

« Je l'ai *vu* vers le temple, où son hymen s'apprête,
Mener en conquérant sa nouvelle conquête,
Et d'un œil où brillaient sa joie et son espoir,
S'enivrer en marchant du plaisir de la voir. »

Voilà la vision de Pyrrhus qu'avec une imprudence — ou une sottise — criminelle Cléone vient offrir à Hermione dans l'état où elle est à ce moment-là, renforçant en elle jusqu'à l'exaspération toutes les raisons qu'elle a de tuer Pyrrhus. Vous avez remarqué le vers :

« Et d'un œil où brillèrent sa joie et son espoir,
S'enivrer en marchant du plaisir de la voir. »

Comment Hermione ne ferait-elle pas la comparaison entre l'expression qui est dans l'œil de Pyrrhus lorsqu'il conduit Andromaque à l'autel, et l'expression qui était dans l'œil de ce même Pyrrhus au cours de la dernière entrevue qu'elle a eue avec lui ?

« ... de quel œil il m'a congédiée. »

Ces deux expressions se répondent. Alors Hermione n'a plus qu'un désir : c'est que l'ordre qu'elle a donné à Oreste soit accompli, et elle s'indigne qu'Oreste n'ait pas encore tué Pyrrhus. A ce moment-là arrive Oreste :

« Madame, c'en est fait, et vous êtes servie. »

Et que lui dit-il ? Ah ! il ne lui présente pas des raisonnements, et des idées, mais un spectacle. Tout à l'heure, Cléone lui a montré un Pyrrhus triomphant, conduisant Andromaque à l'autel ; et maintenant Oreste a l'imprudence de mettre sous les yeux d'Hermione la vision, l'image du corps de l'homme qu'elle aime, sanglant, couché dans la poussière, mort :

« ... Je l'ai vu [toujours ce verbe]
Tout sanglant, à leurs coups vouloir se dérober,
Mais enfin à l'autel, il est allé tomber. »

A cette vision, tout son amour se réveille. Elle oublie tout, sa haine, sa vengeance, les ordres qu'elle a pu donner : « Pourquoi l'assassiner ? Qui te l'a dit ? ».

Il est évident que si l'on ramène tout cela à un schème intellectuel ou à des arguments qui se balancent et se répondent, on n'y comprend rien du tout. C'est de la réalité prise à sa source même. C'est de la vie palpitante. Ne substituons pas des abstractions à la vie. Ce qui ne veut pas dire, certes, que nous n'ayons pas le droit et le devoir de tirer d'un texte des enseignements, des leçons pour les élèves, et des leçons de valeur générale. Je me rappelle que Bergson, dans le *Rire*, dit des personnages de la tragédie : « Il n'y a rien de plus individuel qu'un personnage de tragédie. Hermione, Oreste, Andromaque ne sont pas des *types*, des abstractions, mais des personnages uniques, tels que « jamais on n'en verra deux fois ». Seulement ces personnages uniques, parce qu'ils nous sont présentés dans la réalité même de leur vie, éveillent en nous une émotion telle que nous avons l'impression qu'ils vivent en nous. » Eh bien, précisément, nous devons chercher à faire sentir à un élève, quand nous lui faisons expliquer un beau texte en quoi ce texte est unique et en quoi, préci-

sément parce qu'il est unique, il est d'une valeur humaine générale et universelle.

*
**

Les idées générales, c'est des textes particuliers que nous amènerons l'élève à les dégager. On dit, par exemple, que l'un des grands secrets des écrivains classiques, c'est qu'ils sont discrets et qu'ils pratiquent avec un bonheur souverain l'art de suggérer. Il nous font deviner les choses, plus qu'ils ne nous les disent. Vous vous rappelez La Fontaine :

« Je tiens qu'il faut laisser

Dans les plus beaux sujets quelque chose à penser. »

Oui ; mais nous pouvons expliquer abstraitement tout cela à nos élèves, et même leur lire les pages que Gide a pu écrire là-dessus, cela ne les touchera pas, ne les convaincra pas beaucoup. Cet art de l'allusion, ils ne savent pas très bien ce que c'est.

Alors, mettons-les en face du début des *Animaux malades de la Peste*. Il s'agit de faire comprendre que l'ensemble des animaux est en proie à un mal qui les met au seuil même de la mort ; et il s'agit de nous donner la sensation des formes diverses que, dans tant d'espèces différentes, cette approche de la mort peut revêtir. Les élèves se représenteront peut-être ce qu'un écrivain amplificateur — un Rabelais, un Hugo — pourrait tirer de ce thème : vingt ou trente pages peut-être, qui auraient d'ailleurs été admirables. La Fontaine arrive à tout nous dire en quatre vers, en quatre vers de huit syllabes. Seulement, il faut les regarder de près :

« Ni loups ni renards n'épiaient

La douce et l'innocente proie ;

Les tourterelles se fuyaient :

Plus d'amour, partant plus de joie. »

C'est tout. Pourquoi ? Parce que La Fontaine est parti des animaux qui, symboliquement et du point de vue du moraliste, sont tout à fait au bas de l'échelle animale, ceux qui ne sont qu'instinct, qui ne sont que des machines à manger : le loup, le renard. Ceux-là même n'ont plus envie de manger. Les instincts élémentaires chez eux sont morts. Et, sans transition aucune, La Fontaine passe brusquement à l'autre bout de l'échelle. Il nous met en face des animaux qui, à tort ou à raison, dans la légende et dans la fable, nous sont montrés comme le symbole même de ce qui est le plus contraire aux instincts, non pas l'amour et la passion, mais la tendresse fidèle : « Les tourterelles se fuyaient ». Tout est dit. Qu'ajou-

ter à cela ? Tous les instincts sont morts, tous les sentiments, et les plus délicats, sont morts aussi. Je crois que l'esprit de l'enfant sera beaucoup plus frappé par cet exemple de l'art qui laisse au lecteur le soin de deviner, que par tous les discours que nous pourrions lui faire.

Faisons étudier maintenant à des élèves de Première les vers sur lesquels se termine la première scène du *Misanthrope*. Ils verront d'abord combien Philinte est d'ordinaire calomnié. Car enfin, ce Philinte qui n'admet pas qu'il faille dire la vérité à tout le monde, il la dit en tout cas à son ami. Il la dit toute. Il ne dit pas seulement celle qui est facile à dire : « Vous êtes insupportable, vous êtes grognon. ». Il aborde hardiment, franchement, et en même temps avec beaucoup de délicatesse, le problème de l'amour d'Alceste pour Célimène. Il lui dit : « Oui, vous dites que vous haïssez le genre humain ; mais pourquoi aimez-vous une créature humaine ? Et, parmi les femmes, pourquoi êtes-vous allé choisir, vous qui aimez tant la franchise, celle qui est le mensonge incarné, celle qui ment comme elle respire ? ». Ce qui est admirable c'est que, là, Alceste ne se met pas en colère. Nous sommes maintenant plus haut, beaucoup plus haut qu'au début de la scène. Alceste, loin de s'emporter, reconnaît que c'est vrai :

« Non, l'amour que je sens pour cette jeune veuve
Ne ferme point mes yeux aux défauts qu'on lui treuve,
Et je suis, quelque ardeur qu'elle m'ait pu donner,
Le premier à les voir, comme à les condamner. »

Ils sont aussi admirables l'un que l'autre à ce moment-là. Alceste dit seulement : « Je l'aime ; j'espère la corriger. » « Si vous faites cela vous ne ferez pas peu », répond Philinte. Et alors Alceste finit par avouer : « Que voulez-vous ? Sa grâce est la plus forte. Je sais que c'est absurde.

« Ma raison me le dit chaque jour.

Mais la raison n'est pas ce qui règle l'amour. »

La raison n'est pas ce qui règle l'amour ! Voilà un mot qui va loin. Et comme nous avons rappelé à nos élèves que le *Misanthrope* a été joué pour la première fois en 1666, qu'en 1665 ont paru les *Maximes* de La Rochefoucauld, et qu'en 1667 paraîtra *Andromaque*, je crois que nous pouvons leur faire sentir là, d'une façon assez émouvante, un des tournants de l'histoire des âmes. Dans la première moitié de ce XVII^e siècle auquel on confère du dehors une unité tout à fait arbitraire et fautive, les plus grands esprits ont vécu cette idée — cette idée qui est au cœur de l'*Astrée* et des romans précieux, du théâtre de Corneille et de la morale cartésienne — que l'homme véritable est maître, sinon des choses extérieures, du moins de lui-même, maître de ses sentiments

ou du moins maître des manifestations de ses sentiments. Et voici qu'en 1665, La Rochefoucauld a dénoncé comme autant d'illusions ces belles chimères. Et voici qu'en 1666, ces deux très beaux exemplaires d'humanité que sont Alceste et Philinte, conviennent que la Raison n'est pas ce qui règle l'Amour. La voie est ouverte pour ces tragédies harmonieuses et cruelles de Racine qui, pendant dix ans, ont illustré d'une façon si pathétique, si séduisante et en même temps si amère, la même vérité douloureuse.

**

Tant il est vrai qu'il suffit d'entrer dans le vif d'un texte particulier pour en faire jaillir des idées générales ! Et quand on est arrivé au terme de l'enquête, alors, mais alors seulement on découvre ce qui est le centre du texte, et comment autour de ce centre tout s'organise. On commence d'ordinaire, à peine le texte lu, par en déterminer *a priori* la composition, « le plan » comme on dit. Mais cette composition, c'est justement ce qu'il y a en lui de plus intime, de plus secret.

Ah ! si par « composition » on entend seulement la division en paragraphes, on n'a même pas besoin de parcourir le texte pour l'apercevoir. Mais la « composition » véritable, l'architecture interne, nous ne la découvrirons que par un long effort de pénétration et de sympathie. Nous verrons alors comment de l'idée maîtresse, de l'intention directrice, tous les développements rayonnent et se ramifient. L'ordre adopté par l'écrivain varie avec son tempérament et son objet. Il sera tantôt oratoire, tantôt didactique, tantôt musical. Le découvrir, ce sera notre meilleure récompense.

**

L'explication est achevée. Mais je ne crois pas que nous soyons tout à fait au bout de notre tâche. On a soulevé hier la question des *notes*. Je n'y veux pas revenir. J'ai encore bien des illusions à perdre, mais je crois qu'il en est une que je ne perdrai jamais : c'est la conviction que, dans l'enseignement, seules les méthodes actives peuvent être de quelque fécondité. Pendant l'explication, les élèves doivent être actifs. Ils n'ont pas à essayer d'attraper au vol les paroles d'un autre, mais à réfléchir et à comprendre par eux-mêmes. Je revois l'expression d'égaré et d'effolement, je ne dis pas seulement des enfants, mais des grands garçons et des grandes filles, lorsque le professeur est seul à parler et qu'ils ne songent qu'à recueillir, çà et là, au petit bonheur, quelques

miettes de l'exposé. Je les vois, le cou tendu vers le cahier de droite ou vers le cahier de gauche, parce qu'un mot leur a échappé... Evitons-leur cette disgrâce. Pour expliquer, ils doivent avoir les yeux et l'esprit fixés sur le texte : ce n'est pas le moment de griffonner. Mais, après l'explication, j'aimerais que le maître leur dit : « Maintenant, tous ensemble, nous allons, en quelques lignes, essayer de résumer ce que nous avons dégagé de ce texte. » Résumer, dégager l'essentiel de l'accessoire, il y a peu d'exercices aussi profitables. Je ne me lasse pas de citer ce mot que j'ai entendu dire à Ernest Lavisse : « On a l'habitude, dans les classes, de « faire développer ». [C'était, en effet, il n'y a pas si longtemps, le thème de la plupart des dissertations : « développez cette pensée ».] On fait « développer ». On ne fait jamais résumer. Je crois qu'on a tort, continuait Lavisse, parce que, pour résumer, il est tout de même préférable de comprendre, tandis que, pour développer, il est indispensable de ne pas avoir compris. » On résumera donc ce qu'on a appris en étudiant le texte. L'élaboration de ce résumé se fera au tableau noir. Toute la classe y participera, et on arrivera à une rédaction que les élèves comprendront, puisqu'elle sera d'eux. Chacun la recopiera sur son cahier. Mon vieux camarade Adrien Cart a appris de son maître Alain et aime à rappeler que copier ce qu'on comprend est un exercice d'une haute vertu pédagogique. Nos élèves auront ainsi entre les mains le résumé fidèle et précis de tous les enseignements qu'ils auront dégagés eux-mêmes de l'étude des grands textes. Ils auront plus de profit, je crois, à relire ce cahier qu'à apprendre par cœur les formules imprimées en caractères gras des manuels de littérature.

Pierre CLARAC.

Rencontres d'éducateurs et compréhension internationale

L'été s'est montré particulièrement fécond en rencontres et congrès — nous n'en évoquons, dans cette rubrique, pas moins d'une dizaine. — Nous leur donnons la plus large publicité, pour montrer la part des éducateurs au développement des relations internationales, et au maintien de la paix sous le signe de la compréhension réciproque. Et pour éviter ce que les comptes rendus en ont ordinairement de sec et peu satisfaisant, nous avons essayé de rendre ceux-ci aussi substantiels que possible, pour permettre à ceux qui n'y ont pas assisté d'en tirer tout de même quelque fruit.

La seizième Conférence Internationale de l'Instruction Publique adopte la "Charte du Maître"

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Depuis 1934, et exception faite de la période de guerre comprise entre 1940 et 1945, chaque année a vu se réunir à Genève la Conférence internationale de l'Instruction publique. Organisée jusqu'en 1946 par le Bureau international d'éducation, cette conférence intergouvernementale est, depuis 1947, convoquée conjointement par l'Unesco et le Bureau international d'éducation, en vertu de l'accord signé le 28 février 1947 entre les deux organisations.

Exemple concret de coordination des activités éducatives sur le plan international, l'organisation de la Conférence internationale de l'Instruction publique présente certains traits caractéristiques qui méritent d'être relevés : a) En vertu du principe qu'aucune raison d'ordre politique ne saurait s'opposer à la coopération internationale en matière d'éducation, tous les Etats — qu'ils soient membres ou non de l'Unesco ou du Bureau international d'éducation — sont invités à y participer au

même titre et à égalité de droits ; b) Considérant que l'heure n'est pas encore venue pour les Etats d'accepter des obligations contractuelles sur la plupart des problèmes éducatifs, la Conférence n'adopte pas des conventions impératives, mais des recommandations à l'adresse des ministères de l'Instruction publique ; c) Témoinnant de l'esprit d'équipe qui anime les délégations gouvernementales participant à la Conférence, ces recommandations ont jusqu'ici été adoptées à l'unanimité, même lorsqu'il s'est agi de questions aussi controversées que la coéducation ou le statut du personnel enseignant.

C'est ainsi que les Conférences internationales de l'Instruction publique ont été amenées à élaborer, année après année, un corps de doctrine éducative comprenant trente-sept recommandations (1) portant sur des questions d'ordre général telles que (pour ne citer que les dernières en date) l'égalité d'accès à l'enseignement du second degré, la scolarité obligatoire et sa prolongation, l'accès de la femme à l'éducation, la formation et la situation du personnel enseignant primaire, les cantines et les vestiaires scolaires, la gratuité du matériel scolaire, les échanges internationaux d'éducateurs, le développement des services de psychologie scolaire, ou portant sur des sujets de caractère plus spécifiquement pédagogique comme l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des travaux manuels, l'initiation mathématique, l'initiation aux sciences naturelles, etc.

Il serait présomptueux de prétendre que ces trente-sept recommandations aux ministères de l'Instruction publique, totalisant près de 600 articles, constituent un Code international de l'Éducation, au sens juridique du terme. Toutefois, on ne saurait assimiler cette charte, élaborée par des délégués autorisés de la plupart des Etats des cinq continents, à de simples vœux émanant de congrès privés et n'engageant pas la responsabilité des pays représentés.

Assez hardies pour qu'on puisse les considérer comme un idéal, mais assez réalistes pour qu'on ne soit pas tenté de les qualifier d'utopiques, l'ensemble de ces 37 recommandations constitue, pour les autorités scolaires, une source d'inspiration et d'encouragement à réaliser des réformes, et, pour les éducateurs, un levier non moins précieux sur lequel appuyer leurs *desiderata* et leurs revendications.

Mais il y a lieu d'inscrire à l'actif des Conférences internationales de l'Instruction publique une autre initiative qui, lorsqu'elle se manifesta pour la première fois en 1934, constituait une révolution dans la conception limitative et étroite que l'on avait alors de la collaboration intergouvernementale en matière d'éducation. Les ministères de l'Instruction publique sont, en effet, invités chaque année à soumettre à la Conférence un rapport succinct sur le mouvement éducatif de leur pays pendant l'année scolaire écoulée. La discussion de ces rapports, les nombreuses questions auxquelles chaque délégation est tenue de répondre constituent, non seulement un heureux élargissement de l'idée d'interdépendance éducative, mais aussi, comme l'a affirmé avec bonheur la Présidente de la XV^e Conférence, M^{lle} Margaret Clapp, une « remarquable leçon d'éducation comparée ».

(1) Voir le volume « *Conférences internationales de l'Instruction publique : recueil des recommandations* ». Publication Unesco-Bureau international d'Éducation.

Certes, les délégués arrivent à Genève disposés à concentrer leur attention sur les deux thèmes particuliers inscrits à l'ordre du jour de la Conférence. Mais on ne saurait exiger d'eux qu'ils oublient les problèmes d'ordre administratif ou didactique qui les ont préoccupés toute l'année durant, et qu'ils ne saisissent pas l'occasion que leur offre la Conférence de connaître, sur ces problèmes, les avis et les expériences de leurs collègues d'autres pays. C'est à satisfaire ce besoin légitime que répond ce « tour du monde pédagogique en dix jours » auquel sont invités chaque année les participants à la Conférence internationale de l'instruction publique.

Pour que le bénéfice de cette vue panoramique de l'éducation mondiale s'étende à tous les éducateurs, les rapports présentés à la Conférence sont largement diffusés (1), et c'est à cette documentation que doit se référer quiconque souhaite avoir une idée des tendances éducatives qui se sont fait jour pendant les quatre derniers lustres et sur la courbe ascendante, quoique entrecoupée parfois de périodes de stagnation et même de recul, dessinée par l'évolution de l'éducation.

COMPOSITION ET TECHNIQUE DE TRAVAIL DE LA SEIZIÈME CONFÉRENCE

Après ces considérations d'ordre général, jugées nécessaires pour situer la session de 1953 dans le cadre qui lui est propre, revenons-en aux travaux de la XVI^e Conférence internationale de l'instruction publique qui a tenu ses assises du 6 au 15 juillet à Genève, au siège du Bureau international d'éducation.

Cinquante-deux gouvernements se sont fait représenter à cette Conférence par des délégations ayant souvent à leur tête les plus hautes autorités de leur ministère de l'Instruction publique. Pour la première fois, étant donné la nature des thèmes inscrits à l'ordre du jour, des représentants des grandes associations internationales d'éducateurs ont siégé, en qualité d'observateurs, à côté de ceux des organisations intergouvernementales.

Lors de la séance d'ouverture, au cours de laquelle ont pris la parole le nouveau Directeur général de l'Unesco, M. Luther Evans, et le Directeur du Bureau international d'éducation, le professeur Jean Piaget, la Conférence a porté à la présidence M. Giovanni Calò, professeur de pédagogie à l'Université de Florence et ancien sous-secrétaire d'Etat à l'Instruction publique d'Italie, et désigné quatre vice-présidents : M. Fouad Calal (ancien ministre des Affaires sociales d'Egypte) ; M. B. O. Filteau (vice-ministre de l'Education de la Province de Québec, délégué du Canada) ; M^{me} Blanca Rosa Urquiaga (directrice générale de l'Education rurale de Cuba) ; et le D^r S. S. Bhatnagar (secrétaire général du ministère de l'Education de l'Inde).

L'ordre du jour de la Conférence comprenait les trois points suivants : 1) formation professionnelle du personnel enseignant primaire ; 2) situation du personnel enseignant primaire ; 3) rapports succincts sur le mouvement éducatif en 1952-1953.

Ont été élus en qualité de rapporteurs chargés d'introduire la discussion générale et de présider les comités de rédaction ayant pour mission d'élaborer les projets de recommandation

(1) Voir *Annuaire international de l'Education et de l'Enseignement*. Publication annuelle Unesco-Bureau international d'Education.

aux ministères de l'Instruction publique correspondant aux points 1 et 2 de l'ordre du jour : M. Robert Dottrens (délégué de la Suisse, co-directeur de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève) et M. P. M. Wilson (premier délégué du Royaume-Uni, inspecteur général au ministère britannique de l'Éducation).

Afin de faciliter et d'orienter les deux discussions générales sur la formation et sur la situation du personnel enseignant primaire, les délégués avaient à leur disposition quatre études d'éducation comparée (1) : les résultats des deux enquêtes réalisées par le Bureau international d'éducation — l'une sur la formation professionnelle du personnel enseignant primaire (données fournies par 65 pays) et l'autre sur la rétribution du personnel enseignant primaire (données fournies par 56 pays), ainsi que deux études que l'Unesco avait demandé à plusieurs spécialistes de rédiger sur la formation des maîtres dans quelques pays-types.

L'expérience a démontré, en effet, que seule la connaissance préalable de la réalité scolaire — « de ce qui est » — permet à la Conférence, non seulement d'abrégier les interventions, mais aussi et surtout de donner aux recommandations qu'elle est appelée à formuler — c'est-à-dire à « ce qui doit être » — ce sens de la mesure qu'on se plaît à leur reconnaître.

LA RECOMMANDATION N° 36 CONCERNANT LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT PRIMAIRE

La Recommandation n° 36 adressée aux ministères de l'Instruction publique concernant la formation du personnel enseignant primaire comprend 68 articles, classés par sections dans l'ordre suivant : Organisation et administration de l'enseignement normal primaire ; Recrutement et conditions d'admission ; Plans d'études ; Perfectionnement des maîtres primaires en fonctions ; Formation accélérée ; Contribution des organisations internationales.

Il ne saurait être question ici de donner une synthèse de cette recommandation (2). Nous devons nous borner à souligner, à titre d'exemple, quelques-uns des articles les plus représentatifs de la position adoptée par la Conférence.

C'est ainsi qu'elle a estimé nécessaire de charger, dans chaque pays, une instance spécialisée « de l'évaluation et la formation du nombre de maîtres primaires requis par l'extension de l'Instruction scolaire, compte tenu des répercussions que peuvent avoir sur les effectifs du personnel enseignant primaire le mouvement démographique, la prolongation de la scolarité obliga-

(1) Voir *La formation du personnel enseignant primaire* (2 volumes), *La rétribution du personnel enseignant primaire*. Publications Unesco-Bureau international d'Éducation. — *La formation des maîtres ruraux* (Brésil, Côte-de-l'Or, Inde, Mexique) et *La formation du personnel enseignant* (Angleterre, France, États-Unis). Publications Unesco.

(2) Le texte des recommandations n°s 36 et 37 est envoyé gratuitement à quiconque en fait la demande soit à l'Unesco, 19, avenue Kléber, Paris (16^e), soit au Bureau international d'Éducation, Palais Wilson, Genève. Pour l'ensemble des travaux de la conférence, voir l'ouvrage *XVI^e Conférence internationale de l'Instruction publique : procès-verbaux et recommandations*. Publication de l'Unesco et du Bureau international de l'Éducation.

toire, la réduction du nombre maximum d'élèves confiés à chaque maître, les vacances d'emploi, etc. », cette instance spécialisée devant « laisser aux établissements intéressés l'autonomie et la latitude qui sont nécessaires à la bonne marche de tout établissement, notamment en ce qui concerne les programmes et les méthodes » (articles 2 à 6).

Pour ce qui a trait au niveau (secondaire, intermédiaire ou supérieur) des établissements chargés de la formation des maîtres primaires, la Conférence a estimé que « chaque pays ou Etat aura intérêt à porter son choix sur le ou les systèmes qui, tout en assurant une préparation aussi complète que possible, correspondent le mieux à sa situation géographique, à ses disponibilités financières et à ses possibilités de recrutement et de rétribution des maîtres — la formation des maîtres primaires dans un établissement de niveau supérieur constituant un idéal dont il faut chercher à se rapprocher de plus en plus » (article 10).

Pour parer à la crise de recrutement qui sévit dans la majorité des pays, la Conférence a recommandé que tout soit mis en œuvre pour « attirer... des candidats qui, possédant les aptitudes requises, pourraient être tentés de se vouer à d'autres activités », sans oublier toutefois que « l'amélioration de la situation morale et matérielle du personnel enseignant primaire constitue le facteur décisif du succès de toute campagne de recrutement » et étant bien entendu aussi que « les mêmes possibilités d'accès à la profession enseignante doivent être assurées aux candidats des deux sexes » (articles 18 et 19).

La section de la Recommandation n° 36 relative aux plans d'études et aux programmes comprend 27 articles dont les plus importants se réfèrent à la place qui doit être réservée à la culture générale, aux études psychologiques, aux différentes branches des sciences de l'éducation, à la pratique de l'enseignement, aux cours à option, à l'hygiène physique et mentale, aux activités périscolaires, à la vie de la communauté, sans oublier les relations humaines à l'échelle locale, nationale et internationale.

Pour que le maître primaire en fonctions puisse, tout au long de sa carrière, se tenir au courant des théories nouvelles et des nouvelles techniques ou parfaire sa formation, si celle-ci a été par trop sommaire, il est prévu que « les plus grandes facilités (congés, allocations, etc.) doivent être accordées aux maîtres primaires pour qu'ils puissent bénéficier des initiatives prises en vue de leur perfectionnement professionnel », ces facilités s'avérant encore plus nécessaires pour les maîtres qui « exercent dans les campagnes sans posséder tous les titres requis » (article 60).

Prenant position, enfin, en ce qui concerne la formation accélérée des maîtres, la Conférence a posé en principe que « les autorités responsables se doivent de prévoir le nombre des maîtres primaires dont elles auront besoin au cours des prochaines années et d'en assurer, en temps opportun, la formation par les moyens réguliers », étant entendu que si des circonstances imprévues les obligent à déroger aux règles habituelles, « ce régime d'exception ne peut avoir qu'un caractère provisoire et qu'il conviendra de revenir à la normale dans les plus brefs délais » et que, dans ce cas, « il convient d'exiger des

candidats un niveau suffisant de culture générale et de préparation professionnelle avant de lui confier un poste » (articles 65 et 66).

LA RECOMMANDATION N° 37

CONCERNANT LA SITUATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT PRIMAIRE

Là encore, et malgré l'intérêt que présente chacun des 55 articles (1), nous devons nous borner à de très brefs extraits puisés dans les sept sections que compte la recommandation : Statut administratif ; Nomination et attribution des postes ; Réglementation du travail ; Rétribution ; Indemnités et avantages divers ; Prévoyance sociale ; Personnel enseignant étranger ou originaire d'autres parties du pays.

Déjà dans les considérants, la Conférence a tenu à proclamer que « la situation du corps enseignant, pris dans son ensemble, dépend pour une bonne part de son unité intrinsèque, des bonnes relations qu'il entretient avec les autorités scolaires, de la mesure dans laquelle ses membres sont consultés pour les questions ayant trait à leurs conditions de travail, à la qualité et à la matière de leur enseignement, ainsi que de la liberté qui leur est laissée en ce qui concerne leurs convictions personnelles — étant entendu que cette liberté ne saurait leur conférer le droit d'imposer ces convictions à leurs élèves, ce qui irait à l'encontre des droits des parents ».

Les articles de la recommandation consacrés au statut administratif du personnel enseignant primaire (articles 1 à 11) s'inspirent du principe qui veut qu'en aucun cas les droits et garanties que lui confère ce statut ne doivent « être inférieurs à ceux qui sont accordés aux autres catégories de fonctionnaires de même niveau ». Consciente du rôle joué par la sécurité de l'emploi, la Conférence n'a pas hésité à préconiser que « dès qu'un maître primaire remplit les conditions requises, il convient de lui proposer un engagement à vie » ; là où ce principe ne peut pas être appliqué, « l'engagement proposé devrait porter sur une période de longue durée, avec possibilité de renouvellement ». Le droit des maîtres primaires de « s'associer dans des organisations professionnelles de leurs choix, qualifiées pour les représenter en toutes occasions » leur est reconnu.

Il a été recommandé aussi que « les procédures de nomination... doivent être aussi simples que possibles, et offrir toutes garanties d'objectivité » ; là où la nomination n'est pas automatique, le système de sélection des candidats doit tenir compte « de leurs notes générales et des appréciations portées sur eux au cours de leurs études normales, de leurs titres, de leurs activités périscolaires, ainsi que des résultats des épreuves et entretiens individuels auxquels ils ont été soumis » (article 14).

Dans la section concernant la réglementation du travail, il est déclaré que « les possibilités psychophysiologiques de l'élève et les tâches que le maître est appelé à accomplir en sus de sa classe font que l'horaire hebdomadaire d'enseignement ne saurait dépasser trente heures », étant entendu qu'en dehors de ses fonctions normales, le maître « ne saurait effectuer un tra-

(1) Voir note précédente sur la possibilité d'obtenir gratuitement le texte des recommandations n°s 36 et 37.

vail rémunéré qui risque de porter atteinte au fonctionnement du service dont il a la charge et à l'autorité morale dont il doit jouir auprès de ses concitoyens et, en particulier, auprès des parents et des élèves » (articles 20 et 23).

Vingt articles (24 à 43) sont réservés aux problèmes de la rétribution et des indemnités et avantages divers. Après avoir noté que « les membres du personnel enseignant primaire doivent recevoir une rétribution qui corresponde à l'importance de leur mission et qui soit au moins égale à celle des diverses catégories de fonctionnaires ou d'employés ayant reçu une préparation ou occupant une situation sociale de même niveau », la Conférence a estimé que « le traitement minimum doit être suffisant pour assurer au maître, et ce dès le début de sa carrière, des conditions de vie qui le stimulent dans son travail et lui permettent notamment de fonder un foyer ». Plus tard, l'avancement devra le mettre à même « d'atteindre assez rapidement le traitement moyen du barème et d'obtenir en fin de carrière, là où le taux de la retraite est fonction du montant du traitement, une pension ou une indemnité optimum ».

On attendait avec curiosité la position qu'adopterait la Conférence face au principe, encore âprement contesté dans quelques pays, de l'égalité du taux de rétribution des maîtresses primaires et des maîtres primaires ; sans qu'une seule voix discordante se fasse entendre, la Conférence a invité les autorités des pays où ce principe n'est pas encore appliqué à prendre « toutes mesures pour réduire progressivement l'écart existant entre le taux de rétribution des unes et des autres ».

En matière de prévoyance sociale (articles 44 à 52), la Conférence s'est montrée largement libérale, le régime de prévoyance devant « répondre aux éventualités ci-après : retraite, aide aux survivants, invalidité, maladie, maternité », et le montant des cotisations réclamées aux assurés ne devant « pas être supérieur à la contribution des pouvoirs publics » aux caisses de prévoyance.

Le texte intégral de ces deux recommandations, qualifiées avec justesse de « Charte internationale du maître », a été communiqué, par les soins de l'Unesco et du Bureau international d'éducation, à tous les gouvernements, qu'ils aient ou non participé à la Conférence. La lettre d'envoi les prie de bien vouloir les traduire dans leur langue nationale aux fins de diffusion, et de faire connaître les mesures qu'ils sont prêts à envisager en vue de leur application plus ou moins immédiate.

Il apparaît non moins souhaitable, si l'on veut que ces textes soient suivis d'effets, que les maîtres primaires, et surtout les associations qui les représentent, se livrent de leur côté à une étude critique de chaque article, et ceci à la lumière des circonstances particulières à leur propre pays. On chercherait en vain un thème plus suggestif à inscrire à l'ordre du jour de leurs cercles d'études, de leurs conférences et de leurs congrès à venir.

Pedro ROSSELLO,
Directeur-adjoint
du Bureau international d'Education de l'Unesco.

*L'enseignement des langues vivantes
et sa portée dans le monde actuel
viennent de faire l'objet d'un stage d'études
organisé à Ceylan par l'U. N. E. S. C. O.*

La diffusion d'une connaissance, directe et précise à la fois, des langues modernes ne cesse d'activer les échanges internationaux de toutes sortes et, donnant des vues plus exactes et objectives des réalités extérieures, favorise la mutuelle compréhension des peuples. Consciente de l'importance des problèmes pédagogiques qui résultent de cette évidence, l'Unesco vient d'organiser à Nuwara Eliya, à Ceylan, du 3 au 28 août, un stage d'études international sur la contribution de l'enseignement des langues vivantes à l'éducation pour le civisme international.

Une quarantaine d'experts désignés par leurs gouvernements respectifs se sont ainsi trouvés réunis sous la direction du professeur Théodore Andersson, de l'Université de Yale. Ils venaient de dix-huit Etats membres de l'Unesco : l'Australie, le Cambodge, le Canada, Ceylan, les Etats-Unis, la France, l'Inde, l'Indonésie, Israël, l'Italie, le Japon, la Jordanie, le Pakistan, la République Fédérale d'Allemagne, le Royaume-Uni, la Suisse, la Thaïlande, et le Vietnam. Ces éducateurs spécialisés ont particulièrement bénéficié, dans le cours de leurs discussions, de l'expérience de trois conseillers éminents : MM. Landré, professeur à la Sorbonne, président de la Fédération internationale et de l'Association française des professeurs de langues vivantes ; Bohlen, directeur de l'Institut de recherches pédagogiques de Munster et président de l'Association allemande des professeurs de langues vivantes, et Miss Panandikar, directrice de l'Ecole supérieure de jeunes filles à Bombay.

Les stagiaires se sont d'abord attachés à déterminer de quel profit pouvait être pour l'esprit l'étude des langues, des littératures et des civilisations étrangères. Ils ont été unanimes à constater que, jointe à l'enseignement classique, cette étude contribue à ne pas laisser la culture se figer dans des formes immuables, sans rapport avec les préoccupations du monde actuel ; elle permet également aux élèves de se faire une idée valable des pays dans lesquels on parle les langues qu'ils apprennent.

Examinant ensuite les problèmes de l'enseignement proprement dit, ils se sont prononcés en faveur des méthodes actives, qui visent dès les premières leçons à l'acquisition de la langue parlée ; les exercices de lecture et de rédaction seront, à leur avis, d'autant plus utiles que l'élève aura pris préalablement une certaine habi-

tude de l'expression orale. Les experts rassemblés à Ceylan estiment que les règles de grammaire doivent faire l'objet d'un enseignement progressif, en établissant une gradation de difficultés dans l'analyse des textes expliqués. Tout en recommandant l'utilisation la plus large des auxiliaires audio-visuels et tout en constatant les résultats remarquables qui ont été obtenus grâce aux leçons enregistrées et radiodiffusées, les professeurs réunis par l'Unesco pensent que le rôle du maître demeure indispensable dans l'enseignement des langues vivantes.

Ils se sont accordés pour reconnaître que cet enseignement exigeait à tous les degrés une spécialisation très poussée. Avant de commencer à donner des cours et aussi souvent que possible durant leur carrière, les professeurs devraient bénéficier des plus grandes facilités pour voyager dans les pays dont ils enseignent la langue.

Les stagiaires ont consacré plusieurs de leurs séances de travail à l'étude des problèmes linguistiques tels qu'ils se posent dans les pays asiatiques et en Australasie. Ils ont discuté, par exemple, des difficultés rencontrées pour apprendre rapidement l'anglais en Australie et l'hébreu en Israël à de nombreux immigrants venus des différents points du globe. D'un autre point de vue, les écoliers et les étudiants de plusieurs pays situés dans ces régions — comme l'Inde — sont obligés d'apprendre à la fois la langue nationale ou régionale devenue officielle depuis l'accession de l'Etat à l'indépendance, et une ou plusieurs des langues modernes les plus répandues. Ces dernières leur sont en effet nécessaires pour demeurer en contact avec le reste du monde et pour participer aux affaires internationales. Selon l'opinion qui a prévalu à Nuwara Eliya, l'instruction générale doit être donnée à chacun dans sa langue maternelle, et les mesures nécessaires doivent être prises à cet effet le plus tôt possible.

L'U.N.E.S.C.O. a organisé cet été deux stages d'études sur le développement de la compréhension internationale dans l'éducation des travailleurs

Le Centre international d'éducation des travailleurs, qui a été créé l'année dernière par l'Unesco, vient de terminer les travaux inscrits à son programme de 1953. Installé au Château de la Brévière — propriété de l'Institut Branting, fondation du mouvement syndical suédois — il a accueilli cet été encore, du 30 mai au

29 août, plusieurs centaines de stagiaires venus des différentes régions du monde.

Indépendamment des rencontres organisées pour leur propre compte par quatre associations internationales de travailleurs, l'Unesco a tenu à la Brévière, du 11 juillet au 15 août, deux stages d'études et une réunion d'experts. Le stage de 1952 avait eu pour thème l'éducation des travailleurs dans son ensemble. On a préféré cette fois-ci, proposer l'examen de problèmes plus précis aux éducateurs spécialisés et aux responsables de mouvements ouvriers invités sur la recommandation de leurs gouvernements respectifs.

Le développement de la compréhension internationale dans l'éducation des travailleurs ; les méthodes applicables à l'enseignement civique (national et international) dans le cadre de cette éducation : tels ont été les thèmes de discussion des deux stages.

Le premier d'entre eux, placé sous la direction de M. André Philip (France), professeur à l'Université de Sarrebruck, a réuni du 11 au 25 juillet une quarantaine de personnes venues de dix-huit pays. Répartis en trois groupes d'études, les stagiaires ont analysé, en se plaçant du point de vue des intérêts ouvriers : 1) les difficultés politiques et économiques du monde actuel, et particulièrement les conséquences des mouvements vers l'indépendance qui se manifestent en Asie et en Afrique ; 2) les obstacles qui s'opposent à la compréhension internationale, tels que l'ignorance, l'instabilité passionnelle de l'opinion et le manque de contacts humains ; 3) les mesures à prendre pour améliorer cette compréhension : — réformes pédagogiques, tourisme éducatif, rencontres internationales, utilisation de la presse, du cinéma et de la radio.

Le deuxième stage, dirigé du 25 juillet au 8 août par le professeur G.D.M. Cole (Royaume-Uni), de l'Université d'Oxford, a rassemblé également une quarantaine de participants, appartenant à vingt pays différents. La constitution de six groupes d'études a permis un examen attentif des problèmes que posent : 1) l'organisation de l'éducation des travailleurs ; 2) les matières d'études et les méthodes pédagogiques ; 3) la psycho-sociologie ouvrière et la formation de groupes de travailleurs ; 4) la situation dans les pays peu développés ; 5) l'éducation des travailleurs dans les régions rurales ; 6) la fourniture et l'utilisation du matériel d'enseignement.

Tous les stagiaires ont exprimé le souhait que de telles rencontres soient multipliées, insistant plus précisément sur la valeur des contacts et l'intérêt des échanges de vues qu'elles permettent. Mettant ces débats à profit, 35 experts venus de vingt pays ont discuté, du 8 au 15 août, du rôle de l'Unesco dans le domaine de l'éducation des adultes. Ils ont formulé à ce sujet une série de recommandations dont il sera tenu compte dans le programme de l'Organisation pour les prochaines années.

VOYAGE EN IRLANDE

Il y a bien des manières de concevoir, d'organiser, de vivre un échange scolaire international, et nous les avons minutieusement étudiées lors de la réunion du C.I.S. (« Conférence des Ecoles à esprit international ») qui se tint en Hollande au cours de l'été 1952. Passer rapidement des projets discutés à une réalisation pratique parut particulièrement tentant à la Directrice de Richmond-Lodge School de Belfast et à celle qui venait d'être



**Le groupe de Sèvres devant l'entrée du Parlement de l'Irlande du Nord, à Stormont.
Au centre, le Ministre de l'Éducation Nationale.**

nommée à Sèvres. C'est ainsi que de leurs entretiens sous les auspices du C.I.S. naquit l'idée de ce voyage qui, du 28 août au 11 septembre 1953, devait permettre à un groupe de Sèvres de visiter l'Irlande du Nord.

Une quinzaine bien employée peut-elle suffire à donner d'un pays, d'un peuple une connaissance telle qu'elle constitue la base d'une réelle compréhension, d'une durable amitié ? C'est à cette question que peut valablement répondre notre expérience, et, de ce point de vue, elle mérite d'être contée.

Pour qu'une visite comme celle que nous avons faite à Belfast

puisse offrir les intérêts multiples que nous en attendions, il faut qu'elle soit très bien préparée. A cet égard, on ne saurait trop louer la netteté des programmes détaillés qui nous furent envoyés par Miss Maxwell, directrice de Richmond-Lodge, dès le printemps dernier. On sentait que tout était prévu, pensé d'avance par une amitié déjà vigilante. De notre côté, après avoir recueilli l'adhésion de volontaires que séduisait notre projet, nous n'avions pas manqué de faire une réunion d'information où se trouvaient les élèves devant prendre part au voyage, leurs parents et les organisatrices. Nous avons dit à nos voyageuses l'essentiel sur la façon de se comporter dans un pays différent du leur et, en insistant sur les détails qui pouvaient aider leur adaptation, nous leur avons donné toutes précisions d'ordre pratique. Nous avons aussi préparé un programme très simple de textes et de chants destinés à donner en Irlande un échantillon de notre façon française de penser et de sentir. Tout était donc prêt fin juin et l'on s'était fixé rendez-vous à Sèvres pour le 25 août. Je dois noter ici la bonne impression de cohésion et de discipline donnée dès le début par le groupe car, sans avoir pu correspondre ou se rencontrer de nouveau à cause des grèves, nous nous trouvions réunies au nombre de dix-sept la veille du départ malgré les difficultés de communications.

Jusqu'à Londres, le voyage fut plaisant et sans histoire. Grâce à la prévoyance de Miss Maxwell, directrice de Richmond-Lodge School, qui, cependant, ne savait rien de nous depuis des semaines, tout avait été arrangé pour que nous puissions prendre contact au passage avec la capitale anglaise. Puis ce fut le départ vers l'Irlande et le sentiment, en prenant le bateau à Heysham, près de Liverpool, que nous nous embarquions, cette fois, pour une véritable traversée qui devait durer la nuit entière. Nous étions des privilégiés de troisième classe puisque nous avions cabines et couchettes, alors que s'entassaient dans une salle basse les voyageurs moins favorisés. Déjà nous pouvions découvrir un trait du caractère de ces gens en majeure partie Irlandais et de constitution, à n'en pas douter, très modeste : leur patience, leur endurance assez résignée à supporter leur inconfort sans mot dire ou presque, alors que chez nous on eût sans doute entendu quelques récriminations.

Notre arrivée retardée nous permit de mesurer la bonne humeur irlandaise : il y avait deux heures que nos amis nous attendaient dans l'air froid et brumeux du matin lorsqu'enfin notre bateau accosta. Tout de suite ce fut simple et cordial. Chacune de nos élèves devait être reçue par la famille d'une élève de Richmond-Lodge School qui avait déjà correspondu avec elle, et nous, les organisatrices qui les accompagnions au nombre de trois, nous avions aussi notre accueil prévu soit chez une collègue, soit chez des amis de l'Ecole. Tous étaient là, sur le quai, visages souriants,

souhaitant la bienvenue à notre groupe bientôt dispersé vers les foyers qui s'ouvraient chauds et joyeux.

Ainsi, dès l'arrivée, commençait cette vie à la fois collective et individuelle, fort bien dosée dans les deux sens, qui devait nous offrir tant d'aspects de la vie irlandaise. Et d'abord, après quelques heures de repos, ce fut une causerie organisée à l'Ecole qui nous réunit toutes pour entendre un professeur de l'Université de Belfast nous parler du pays, nous tracer à larges traits sa géographie, son histoire — conférence que devait compléter les jours suivants une visite au musée d'art celtique avec projections et explications à la portée de nos élèves. Le programme, aussi varié que possible, intercalait très heureusement activités sérieuses et distractions. Sans tarder, on profita du week-end pour nous montrer les beautés de la côte d'Antrim. On aurait voulu commander une pluie typiquement irlandaise qu'on n'aurait pu mieux réussir. C'est dans un ruissellement d'eau qu'une caravane de dix voitures s'engagea vaillamment pour mener notre groupe d'abord à une halte où s'organisa un pique-nique au coin du feu puis, un peu plus loin, à la Chaussée des Géants. La mer était couleur d'encre, les colonnes basaltiques se détachaient en prismes d'un noir sinistre, le tout était tragique, étrange et appelait la voix du barde — mais une tasse de thé réconfortante eut tôt fait de dissiper nos méditations romantiques. Le week-end suivant devait nous offrir le contraste d'une mer d'un bleu très doux, moirée de vert, étincelante sous le soleil, et d'une promenade à travers une campagne vraiment digne du nom de verte Erin. Ainsi, nous avions toute la gamme et même toute la lyre, car on se sent irrésistiblement appelé vers la poésie sous le ciel changeant d'Irlande.

Entre temps, s'étaient poursuivis les plus variés avec la vie de l'Ecole, de la cité et du pays. A Richmond-Lodge School, l'année scolaire avait commencé le 1^{er} septembre et nos élèves pouvaient se promener de classe en classe, aller librement à la bibliothèque, se retrouver dans une salle qui leur était attitrée et que l'on appelait « La France ». Une sélection de « Henry IV » de Shakespeare leur fut présentée et, en retour, elles donnèrent du Molière et des poèmes qui furent goûtés pour leur rythme, même quand ils n'étaient pas très bien compris. Une soirée organisée en notre honneur permit un échange de chants folkloriques, des danses, des jeux ! L'Association des Parents d'Elèves fut invitée à venir écouter une causerie qui me fut demandée sur les méthodes actives en France. De part et d'autre, aucune occasion d'information ne fut négligée.

Les contacts devaient aussi s'établir sur le plan officiel. Une réception de notre groupe par le Lord-Maire de Belfast nous fit apprécier la bonne grâce avec laquelle nous reçut le premier magistrat de la cité portant, pour l'occasion, la lourde chaîne d'or, insigne de sa fonction. Quelques jours plus tard, c'était le Ministre

de l'Education nationale de l'Irlande du Nord qui nous recevait au Parlement de Stormont, évoquant ses souvenirs de la guerre de 1914-1918, nous disant son amour de la France. Avec quelle simplicité il offrit lui-même le thé à nos élèves qui n'en croyaient pas leurs yeux et qui eurent ainsi un échantillon inattendu de l'esprit démocratique en Grande-Bretagne ! Le Ministre expliqua ce qu'était l'Ulster avec sa capitale Belfast, et comment l'Etat d'Irlande du Nord jouissait d'une certaine autonomie tout en affirmant sa fidélité au Royaume-Uni, à la Couronne. Nos élèves étaient d'autant plus intéressées qu'elles avaient eu la chance, quelques jours auparavant, de visiter Dublin grâce à la générosité d'un voyage organisé pour leur montrer la capitale de l'Eire. Elles avaient donc vu le Parlement et l'Etat libre d'Irlande, et se rappelaient le curieux commentaire du guide leur déclarant : « Il nous manque encore six comtés ». Elles se rendaient compte des problèmes qui se posent pour deux pays sans aucune frontière réelle et qui, tout en étant séparés, sont évidemment frères.

Bien entendu, il restait à chacune de nous assez de liberté pour jouir d'invitations particulières, de promenades et flâneries à travers la ville. Pour ma part, j'eus la chance de pouvoir visiter des écoles primaires, secondaires et même une école maternelle dans un quartier populeux très pauvre. La directrice me toucha en me disant que le matériel le plus intelligent mis à sa disposition avant la guerre venait de France. Elle me parla de jeux sensoriels, d'emboîtements et ajouta tristement que le tout avait été détruit dans la partie de l'école bombardée. Je me promis bien que ce matériel lui serait rendu en faisant marrainer son école par une école maternelle de chez nous. C'est déjà chose faite. Au hasard d'une emplette dans une maison de disques, il m'arriva de parler des sections techniques musicales du Lycée de Sèvres. Nous avions justement dans le groupe une élève de ces sections. Elle fut « interviewée » et le résultat est qu'elle ira faire une année de stage rétribué dans cette maison. Il ne faudrait pas terminer cette revue des nombreux contacts qui nous furent permis sans dire qu'un aperçu de la vie industrielle de la cité nous fut donné par la visite d'une usine de tissage où se fabrique le beau linge d'Irlande, et d'une usine de conserves située dans un parc fleuri où tout est fait pour créer à l'ouvrier, à côté de son pénible travail, un climat de beauté et de confort.

Quand arriva la dernière journée de notre quinzaine en Irlande, l'« assembly » rituelle du matin à Richmond-Lodge School fut suivie d'un échange de souvenirs matérialisant l'attachement qui pouvait s'exprimer de part et d'autre en termes émus et sincères car il était bien l'expression d'une réalité profondément sentie. Les jours avaient passés très vite, et pourtant il nous semblait que nous étions restées bien plus longtemps que deux courtes semaines dans ce pays dont nous avons pu voir tant d'aspects divers.

L'affabilité de nos amis irlandais, leur humour, leur caractère à la fois sérieux et jovial, tout cela avait fait notre conquête et maintenant il fallait se quitter. Nous étions de nouveau sur le quai d'embarquement. Ceux qui étaient venus nous chercher étaient tous là pour nous accompagner. Comme le bateau allait s'éloigner, nos amis entonnèrent le chant de la « Marseillaise » auquel répondit notre « God save the Queen ». Puis ce fut « Auld lang Syne » avec sa promesse du revoir.



**Visite du groupe du Lycée de Sèvres, au City-Hall, Belfast.
Deux élèves admirent la chaîne du Lord-Maire.**

A notre tour maintenant de préparer le séjour chez nous, l'été prochain, du groupe irlandais. Sous le signe du « Shamrock », emblème de l'Irlande, un club vient d'être fondé au Lycée de Sèvres. Ses membres sauront organiser pour les élèves de Richmond-Lodge School, dans le cadre de Sèvres qui s'y prête si bien, un accueil qui leur permettra de découvrir la France.

**A.-M. de SAINT-BLANQUAT,
Directrice du Lycée de Sèvres.**

RENCONTRE DE PROFESSEURS D'HISTOIRE ALLEMANDS ET FRANÇAIS

Cette rencontre, devenue annuelle, a eu lieu entre le 24 août et le 2 septembre à Tours. On sait que l'objet principal en est l'étude en commun des manuels d'histoire en usage dans les deux pays, et la mise au point de tout ce qui pourrait nuire à la bonne compréhension entre les deux peuples. M. Bruley, professeur à Condorcet, animait la délégation française.

Des professeurs allemands avaient examiné la façon dont, pour la période 1750-1850, les manuels français exposaient les rapports entre la France et les pays allemands, ainsi que leur influence civilisatrice réciproque ; de leur côté, leurs collègues français étudiaient la même question, telle que la présentaient les livres scolaires d'Allemagne. En général, il semble que les congressistes aient relevé peu d'erreurs (ce qui est fort encourageant), mais d'importantes omissions : chaque pays pense avant tout à l'histoire de sa propre civilisation.

Retenons de ce très bel et loyal exemple de coopération internationale que le culte désintéressé de la vérité peut porter les fruits les plus concrets, tandis que la haine aisément s'engendre du mensonge — suivant le mot profond de Socrate, les méchants sont avant tout des aveugles — ; et d'autre part que les historiens vont peut-être songer — comme le voulait voici 200 ans Voltaire — à raconter un peu moins de batailles, et à insister un peu davantage sur les rapports pacifiques des peuples entre eux, sur la seule histoire vraiment instructive, celle du développement de la civilisation.

Notons également que cette tendance aux rencontres internationales d'historiens se développe largement : nos lecteurs se souviennent des réunions franco-italiennes, dont l'une se tint à Sèvres même. D'autre part, au mois d'août passé, les délégués de quatorze nations européennes se réunirent à Calw (Forêt Noire), pour exposer ce que leurs pays respectifs faisaient en matière de révision de manuels, et jeter les bases d'une vaste coopération européenne.

LE XI^e CONGRES INTERNATIONAL DE PSYCHOTECHNIQUE

Le XI^e Congrès international de Psychotechnique s'est tenu à Paris du 27 juillet au 1^{er} août 1953, au Conservatoire national des Arts et Métiers. Il a connu un grand succès tant par le nombre des participants et la diversité des pays représentés que par le nombre des communications qui y ont été soumises.

Organisé et dirigé par le Pr. R. Bonnardel, sous la haute prési-

dence d'honneur du Professeur H. Pieron, il a été honoré à sa séance d'inauguration par la présence du Ministre de l'Éducation Nationale, le Président Marie, qui a fort heureusement marqué l'introduction inéluctable de la science dans l'adaptation rationnelle des hommes à leur métier et la prudence à apporter dans l'emploi de cette technique jeune, mais déjà féconde.

Trois sections se répartissaient la tâche de confrontation des chercheurs dans le domaine de plus en plus vaste de la science psychologique. Leur association même, pour la première fois réalisée, je crois, marquait exactement l'extension des tâches assignées à la psychologie et la nécessité de mieux fixer les frontières des sciences voisines. La première section, présidée par le Dr. C.B. Frisby, Directeur du « National Institute of Industrial Psychology », portait sur la psychologie du travail. La deuxième section traitait de l'orientation professionnelle, sous la présidence de M^{me} C. Benassy. La troisième s'occupait des rapports de la psychologie et de l'éducation. M. Zazzo en était chargé. Enfin l'heureuse fusion du Congrès de la psychotechnique avec celui du « Groupement international pour la psychiatrie et les méthodes psychologiques », nous a valu une section de « Psychologie clinique » présidée par le Pr. Nyssen, assisté par le Dr. Pichot.

Il est difficile de dire si une unité réelle a pu rassembler les différents chercheurs ou même les communications successives d'une même section. Mais quelques grands problèmes ont été traités dans les séances plénières, illustrées par les exposés d'hommes de renom, tels que les Professeurs Meili et Mira y Lopez, le Professeur Rey, de Genève, les Professeurs Nyssen, de Bruxelles, et Gozzano, de Rome.

La section « Psychologie et Education » a vu des exposés très variés de personnalités diverses, montrant que le problème des rapports concrets et pratiques de la psychologie et de l'éducation sont enfin posés avec précision et, on peut l'espérer, avec fruit.

En séance plénière la conférence de M. Van Waeyenberge sur les problèmes de l'orientation scolaire en Belgique ou celle du Dr. W.D. Wall sur l'éducation des retardés en Grande-Bretagne faisaient apparaître à la fois les similitudes de situation et la diversité des méthodes et des remèdes à y apporter.

Mais ce qui ne peut se mesurer et qui est l'essentiel, ce sont les rapports individuels que de tels congrès permettent de nouer entre les chercheurs et qui en font la richesse humaine et la fécondité pratique.

CONFERENCE DES ECOLES A ESPRIT INTERNATIONAL (C.I.S.)

Août 1953

Elaborée dès 1948 sur l'initiative de M. Kees Bocke, Principal de la communauté d'enfants de Bilthoven (Hollande), et définitivement fondée en mars 1951 au Centre de Sèvres (1), l'Association des Ecoles à Esprit International (Conference of Internationally Minded School, C.I.S.) a organisé cette année son troisième stage d'information et de discussion en Allemagne, à l'Ecole de Salem. Les stages précédents avaient eu lieu en juillet-août 1950, à l'Ecole internationale de Genève, et en août 1952, au Centre Quaker de Omen (Hollande) (2).

La réunion de Salem groupa 70 participants, appartenant à 17 nationalités différentes : pays européens, Amérique du Nord, Inde, Indonésie.

Les travaux se déroulèrent du 2 au 14 août. Ils furent précédés de quatre jours d'excursions dans la région du Lac de Constance, à proximité duquel est située l'Ecole de Salem. Ces quatre jours permirent non seulement aux participants de connaître un très beau site naturel, de s'initier aux traditions de civilisation et de culture de cette Allemagne du Sud si intéressante, de visiter des établissements d'éducation, en particulier le village Pestalozzi de Trogen en Suisse, et l'école sur le Rosenberg à Saint-Gall, mais encore de se connaître et de sympathiser entre eux, avant même l'ouverture des travaux. Chacun a éprouvé quel climat favorable à l'entente internationale peut créer un refrain repris par tous dans un car qui ramène au logis ses passagers comblés par une heureuse journée !

Quant au « logis » lui-même et à l'inlassable dévouement des maîtres de maison, il laissera, à n'en point douter, à tous les stagiaires, le souvenir le plus vif et le plus aimable. Je ne m'étendrai point ici sur l'œuvre éducatrice accomplie aux Ecoles de Salem : on en trouvera un exposé dans le prochain numéro de cette même revue ; mais je voudrais dire à quel point la gentillesse qui nous a accueillis, le soin avec lequel on a veillé dans le plus petit détail au bien-être de ces hôtes de trois semaines, enfin l'intérêt pris par le Prince George, membre fondateur du C.I.S., et par ses collaborateurs aux travaux mêmes du stage, contribuèrent à créer l'atmosphère la plus favorable et la plus agréable pour le travail. Qui, de plus, n'aurait été sensible au charme du cadre extérieur, de ce grand couvent de la fin du xvii^e siècle, dont l'ampleur et la noblesse architecturale sont bien dans la tradition cistercienne, mais dont la richesse d'ornementation baroque est, elle, toute empreinte des traditions locales ?

La charge de l'organisation des travaux pesait sur les épaules de M. Millins, professeur de pédagogie à l'Université de Durham, inlassablement secondé par M^{me} Leschlse. Bien avant leur ouver-

(1) Cf. *Amis de Sèvres* oct. 1951, n° 11, p. 32.

(2) Cf. *Education Nationale* n° 12, 26 mars 1953. A.M. de Saint-Blancet. La Conférence des Ecoles à esprit international.

ture, il s'était tenu en relations avec les participants, et tout au long du stage il donna l'élan intellectuel aux discussions, tout en les maintenant dans les limites d'un horaire strict ; enfin, il sut rassembler de façon magistrale les conclusions et exposer les vœux finalement émis.

*
**

Au cours des deux stages précédents, celui de Genève et celui d'Omen, on avait surtout cherché à définir ce que peut être à l'école « l'esprit international ». On était arrivé à la conclusion qu'il consiste avant tout en un effort pour faire naître, du respect même porté aux différentes formes de civilisation et de l'attachement de chacun pour son propre pays, une attitude de sympathie et de compréhension universelles. Cette attitude morale et intellectuelle seule peut aider à la sauvegarde de la paix. L'objet de la réunion de Salem était surtout une recherche des moyens pratiques pour susciter à l'école cette connaissance et ce respect des autres pays, base véritable d'entente.

Les heures de travail furent réparties entre séances de commissions et réunions plénières. Au cours de celles-ci, des spécialistes exposèrent les efforts tentés par d'autres organismes pour la compréhension internationale. C'est ainsi que le D^r Wall présenta les activités de l'U.N.E.S.C.O. et plus spécialement le travail de la section qu'il dirige au département de l'Education ; que Miss Mary Rhodes parla du travail des Quakers et rendit compte de ses expériences personnelles dans la mise en relation, « l'appariement », d'écoles de nationalités différentes.

Les participants eux-mêmes exposèrent brièvement le travail qu'ils avaient pu accomplir jusque-là dans cette même voie. Je n'en citerai que trois, très différentes les unes des autres : Le D^r Scheid a fondé et dirige à Francfort-sur-le-Main un groupe de quatre écoles privées (*Anna Schmidt Schule*) dans lesquelles il a réuni des enfants de toutes les nationalités ; il constate l'entente facile entre ces enfants et des sympathies humaines que n'entravent pas les notions de race et de pays. Mrs. Lera (professeur de disciplines artistiques à l'école d'Acton, à Londres) exposa une double expérience d'atmosphère d'entente et de compréhension créée grâce à la musique et au mime entre des enfants qui n'avaient aucune formation analogue, aucune langue commune : il s'agissait dans les premiers cas des enfants des employés attachés à la B.B.C. pendant la guerre, puis d'un groupe de petits réfugiés de tous les coins d'Europe. Enfin, M. Dhombres, professeur d'histoire au Lycée Carnot à Paris, parla du travail qu'il eut l'occasion d'accomplir comme membre de commissions franco-allemandes chargées d'examiner les manuels d'histoire des deux pays, et de conseiller à leurs auteurs et à leurs éditeurs la présentation des faits la plus objective et la moins blessante.

Ce travail, entrepris pour la première fois en septembre 1935, a été repris en 1950-52. Il serait facile de souligner l'éloquence accablante des dates ; certes les commissions scolaires de septembre 1935 ne suffirent point à empêcher les événements de septembre 1939. Aussi bien aucun des membres de la réunion du C.I.S. ne perdait la notion de l'immense difficulté de la réussite de ces efforts. Qui ne sait la balance du Destin du Monde

bien plus facilement sensible au poids du pétrole ou de l'uranium qu'aux résolutions d'intellectuels de bonne volonté ? Qui ignore que vœux et résolutions d'entente ne franchissent pas les frontières gardées par la force, ne touchent guère les esprits déformés par les propagandes ? Ces vrais problèmes furent soulevés à Salem, non point pour paralyser tout effort, mais pour convier d'abord et avant tout chacun à rentrer en soi-même et à mesurer ses forces.

A la fin du stage, un certain nombre de résolutions et de projets furent votés : multiplication et développement de tous les moyens de contacts et d'échanges déjà employés dans les écoles ; correspondance de classe à classe, envois de matériel scolaire, échanges d'élèves et autant que possible de professeurs de toutes disciplines de pays à pays pour toute une année scolaire. Tout cela fut convenu avec précision par des ententes particulières entre les participants du stage.

D'autre part, des projets de réunions furent mis au point pour 1954 : camp international de travail pour les jeunes en juillet, festival international de musique et d'arts dramatiques à Bristol en août. Le prochain stage d'initiation destiné aux maîtres est projeté pour la première quinzaine d'août en Norvège, et sera plus spécialement consacré à l'étude de la formation psychologique et morale du maître en vue de la compréhension internationale.

Michelle Gobv.

Conférence franco-allemande d'éducation organisée par la Fraternité Mondiale à Wiesbaden

La Fraternité Mondiale veut promouvoir la compréhension, la coopération, la conciliation entre les individus et les peuples, que tant de traditions, d'habitudes, d'intérêts portent à s'élever les uns contre les autres... Mouvement d'inspiration éducative, elle n'emploie que des méthodes éducatives (1). Elle a convoqué à Wiesbaden, du 15 au 19 septembre 1953, avec l'appui d'autres organisations, notamment de la Direction des Affaires culturelles à Mayence, une conférence franco-allemande d'éducateurs qui a réuni 88 participants.

Le thème général : **La Pédagogie, un pont entre l'Allemagne et la France**, a été traité en trois conférences (de MM. Ebeling, directeur de la branche allemande de la Fraternité Mondiale, Vermeil, professeur à la Sorbonne, Caselmann, professeur à l'Université de Heidelberg), puis en débats de groupes (sciences sociales et histoire, langues, pédagogie générale), centrés sur les réalisations pratiques. Mais les organisateurs, MM. Ebeling et Fehsenfeld notam-

(1) *Fraternité mondiale*, par Giovanni CIRAOLO, président de la Section italienne.

ment, étaient visiblement persuadés que l'esprit qui anime les réunions internationales compte autant que les vœux des commissions. Par leur accueil attentif et cordial, par des possibilités de rencontres individuelles (repas, excursions, soirées libres), ils créaient un climat de compréhension. Et par la diversité des participants (administrateurs et enseignants des trois ordres, membres de services culturels, personnalités hessoises et aussi américaines, hollandaises, suisses et luxembourgeoises), ils assuraient la valeur des entretiens.

Quant aux vœux de commissions, ils ont visé :

les bibliothèques de professeurs : en France et en Allemagne, il faudrait les fournir largement d'ouvrages scientifiques et littéraires des deux pays, de manuels scolaires et de traductions ;

les travaux en commun des maîtres franco-allemands : les réunions d'historiens tenues de 1949 à 1953 doivent être continuées et étendues à la géographie ;

Les moyens d'information : radio, cinéma, documentation photographique ;

les programmes scolaires : une part croissante doit être faite à la formation internationale des élèves ; pour le passé, l'histoire de la civilisation et des arts, pour le présent, presque toutes les disciplines peuvent y contribuer ;

les voyages, séjours et échanges des maîtres et des élèves : beaucoup reste à faire pour les voyages franco-allemands.

Si tous ces vœux vont dans le sens même de l'éducation actuelle, d'autres innovent davantage et pour un avenir plus ou moins lointain. Ils proposent la création d'une commission pédagogique franco-allemande permanente, la création d'une école d'essai franco-allemande, avec maîtres et élèves des deux origines, la rédaction en collaboration d'un ouvrage historique, la recherche d'un humanisme populaire, l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire, enfin l'octroi aux professeurs européens de l'année sabbatique américaine, qui serait passée à l'étranger.

Pour la réalisation des vœux, il est fait appel aux organismes éducatifs nationaux et internationaux, aux associations professionnelles, à l'opinion et à la presse.

Enfin, une réunion publique a montré qu'il y avait à Wiesbaden une large audience allemande pour les problèmes éducatifs. Les deux orateurs français ont été longuement applaudis : M. Vermeil, professeur à la Sorbonne, après avoir affirmé qu'avant de fraterniser, il faut se bien connaître, a établi qu'en France l'ampleur des études germaniques prouve une volonté constante de comprendre la pensée et l'art allemands ; M. l'Inspecteur général Santelli a mis avec une fermeté sans réticence la jeunesse allemande en garde contre tout totalitarisme et toute abdication de la conscience individuelle,

puis a continué son discours avec une entraînant élocution du cœur. Les réponses allemandes ont affirmé la valeur qu'a toujours gardée et garde encore la culture française pour beaucoup d'intellectuels d'Outre-Rhin.

Assez de résultats ont déjà été atteints par les rencontres internationales d'éducateurs pour qu'on ne puisse mettre en doute la part d'efficacité de celle de Wiesbaden. Tous les participants ont vérifié que les problèmes éducatifs sont souvent les mêmes, que des gens de bonne foi peuvent se comprendre jusque dans leurs divergences et qu'une éducation qui, tout en restant fondée sur une culture nationale, met la compréhension internationale parmi ses buts, a déjà ses méthodes et ses maîtres.

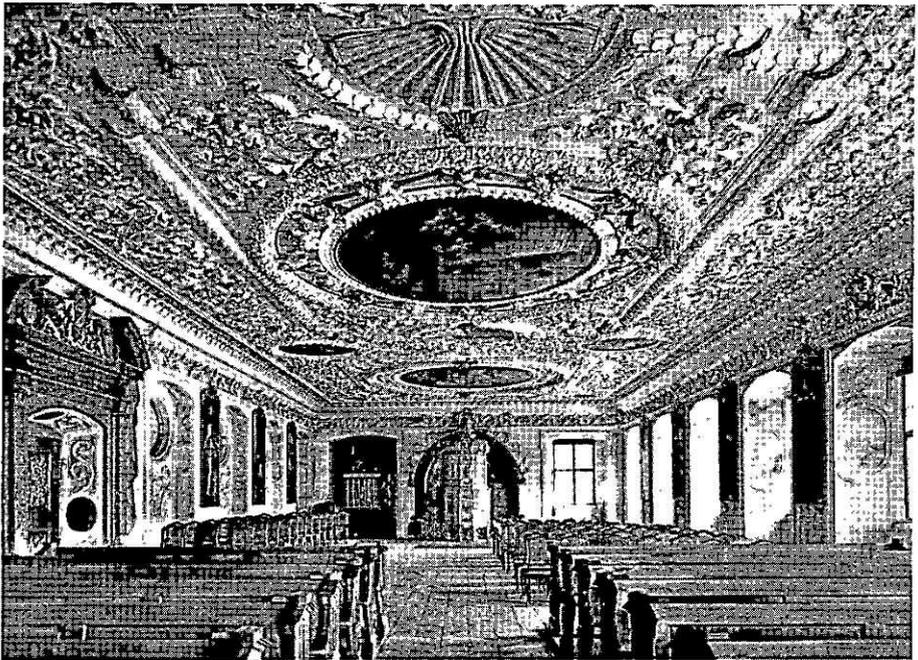
J. MODERNE.

BELGIQUE : M. VERNIERS A L'HONNEUR

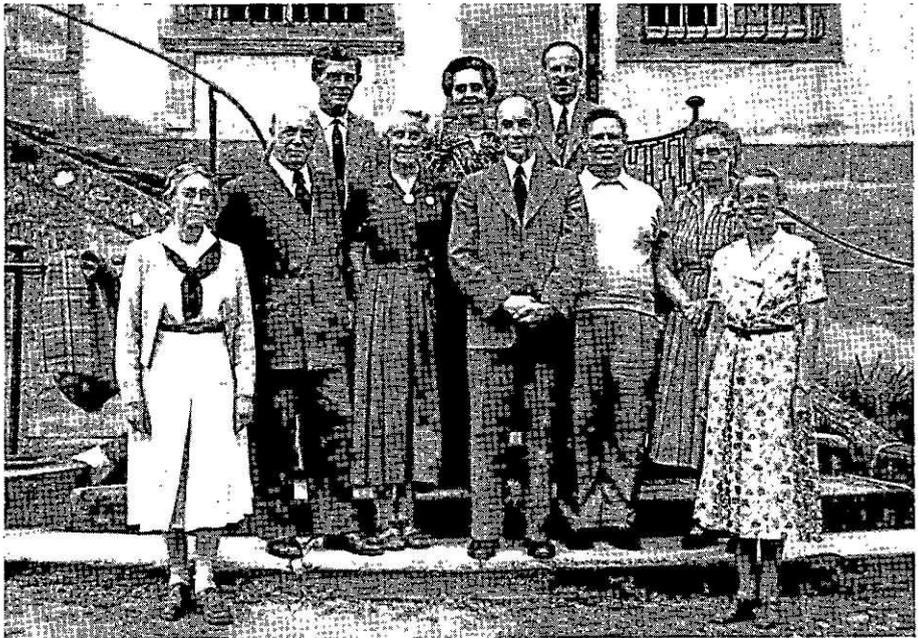
Nous avons appris avec grand plaisir la nomination de M. Louis Verniers au poste de Secrétaire général de l'Enseignement belge. M. Verniers, sincère ami de la France, est aussi un Ami de Sèvres de la première heure, et il a joué un rôle essentiel dans la diffusion de la pédagogie nouvelle. Sa carrière a été brillante : après avoir été professeur, puis directeur, à l'Ecole normale Charles-Buls à Bruxelles, il a été appelé en 1945 à la direction générale des Enseignements primaire et normal, où il a fait preuve de la plus grande activité : amorce de réforme de l'enseignement normal primaire, révision du « plan d'études », circulaires sur les activités *extra muros*, collaboration à la réforme de l'enseignement normal moyen, etc. Puis il fut délégué belge à l'U.N.E.S.C.O., qui devait finalement l'appeler à siéger, quatre ans durant, au Conseil exécutif.

Partout où il passe, M. Verniers laisse le souvenir d'une personnalité souriante et humaine; mais cet humaniste, ce lettré sait être constructif. Le prestige qu'à lui seul il a su conquérir pour son pays montre combien la personnalité a d'importance dans les relations internationales. Concevoir l'administration comme l'art de considérer chacun de ses collaborateurs en individu, et la diplomatie comme une féconde coopération vers un but commun, voilà ce que M. Verniers apporte d'incalculable.

Qu'il veuille bien trouver ici, avec nos félicitations, tous nos vœux pour le resserrement des liens dont nos deux pays n'ont jamais eu qu'à se louer.



Le pittoresque réfectoire de Salem, en beau style baroque (1730)
(Cliché Weber et C^o, Stuttgart.)



Les dirigeants du stage de Salem.

On reconnaît, de gauche à droite et de bas en haut : M^{lle} Ewald (Allemagne), le Dr. Friedman (Angleterre), Mrs Cleveland (Angleterre), Mr. Millins (Angleterre), Mr. Sanderson (U.S.A.), Miss Hooper (U.S.A.), Miss Maxwell (Irlande), le Prince George de Hanovre, la Comtesse de Bucquoy (Allemagne), Mr. Juul (Norvège).



« La Devinière », maison natale de Rabelais



Le Congrès devant les grandioses ruines de l'abbaye de Maillezais

LA PÉDAGOGIE DE RABELAIS

PÉDAGOGIE de Rabelais, pédagogie de Montaigne, ces mots évoquent aussitôt à l'esprit quelques notions à la fois vagues et simples, peut-être simplistes. Rabelais, c'est la libération du moyen-âge, c'est aussi le bourrage, l'accablement sous le faix des connaissances livresques, un « abîme de science ». Montaigne, c'est au contraire « une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine », le libre jeu de l'esprit, la prédominance du jugement sur la mémoire. Opposition en passe de devenir aussi classique que celle de Corneille et de Racine.

Essayons, en examinant les textes, de voir si ces conceptions n'appellent pas des retouches ou au moins des précisions.

Nous constatons d'abord qu'il n'y a pas une, mais deux pédagogies de Rabelais, qui ne se ressemblent guère. L'une se trouve au chapitre VIII de *Pantagruel*, l'autre aux chapitres XXIII et XXIV de *Gargantua*. Nous plaçons bien entendu le *Pantagruel* avant le *Gargantua*. Libre aux éditeurs de continuer à suivre, comme Rabelais lui-même avait donné l'exemple, l'ordre de filiation des héros. En restituant l'ordre de composition et de parution des deux ouvrages (le *Pantagruel* est de 1532, le *Gargantua* de 1534), nous n'obéissons pas à des scrupules de pure érudition, mais rétablissons sous son vrai jour l'évolution de la pensée et de l'art de Rabelais : le *Gargantua* est une reprise et une refonte du *Pantagruel*. Dans le laps de temps qui sépare les deux ouvrages, la pensée de Rabelais a gagné en maturité et en profondeur. Il y a presque autant de différence entre la pédagogie du *Pantagruel* et celle du *Gargantua* qu'entre le stratagème assez puéril qui donne à Pantagruel la victoire sur les Dipsodes et la maîtrise avec laquelle Gargantua conduit la guerre contre Picrochole.

La première pédagogie de Rabelais est exposée dans la lettre que Gargantua écrit à son fils Pantagruel. Elle a pour fondement un enthousiasme sans bornes pour la Renais-

sance : Gargantua remercie Dieu de lui avoir donné de voir « la lumière et la dignité rendues aux lettres » : lui qui passait pour le plus savant homme de son temps aurait à présent de la peine à être admis « en la première classe des petits grimauds » (traduisons : en classe de Sixième).

Il invite donc son fils à bien profiter du séjour qu'il fait à Paris sous la conduite de son précepteur Épistémon (« le Savant ») et lui trace un programme d'études :

D'abord étudier les langues (le grec, le latin, l'hébreu, le chaldaïque, l'arabe) et former son style par l'imitation de Platon et de Cicéron. En passant, il ajoute l'histoire et la géographie. Puis viennent la géométrie, l'arithmétique et la musique (dont il a eu quelque teinture dès l'âge de cinq à six ans) — et l'astronomie. En sciences naturelles, Pantagruel devra connaître tous les poissons de la mer, tous les oiseaux de la mer, toutes les plantes, tous les métaux, toutes les pierres précieuses. Il lira et relira les œuvres des médecins grecs, arabes et latins, et étudiera les saintes Ecritures dans leur texte original, hébreu et grec. Enfin la lettre s'étend sur les conseils moraux : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. »

Gargantua a raison de dire, en supputant par avance les résultats de cet immense labeur : « Somme, que je voie un abîme de science ! » Si jamais éducation a mérité l'épithète d'encyclopédie, c'est bien celle-là. L'épithète de livresque aussi : elle se résume en une effrayante bibliothèque. Enfin c'est une éducation uniquement intellectuelle et morale, d'où le sentiment esthétique est absent (en dehors du souci d'acquiescer un beau style latin et grec). Ce n'est pas un hasard si les quatre ouvrages grecs dont Gargantua se délecte, après avoir appris la langue sur le tard, sont des compilations érudites (les *Monuments* de Pausanias et les *Antiquités* d'Athénée) et des œuvres pédagogiques (les *Traité de morale* de Plutarque et les *Dialogues* de Platon) : Homère et les Tragiques restent dans l'ombre.

Pourtant ne soyons pas trop sévères. C'est une grande innovation pour l'époque que de recourir aux textes originaux auxquels on substituait jusque-là les commentaires et les commentaires des commentaires, toutes compilations pour lesquelles Rabelais n'a pas de mots trop sévères. Notons aussi que Rabelais élimine radicalement de la liste des sciences l'astrologie divinatrice et « l'art de Lulle » (c'est-à-dire l'astrologie), où il ne voit qu'erreurs et vanités.

Si une place énorme est faite à la mémoire, le jugement personnel n'est pas totalement écarté. Sans doute Gargantua

exige de son fils qu'il sache par cœur les beaux textes de droit civil, mais il veut aussi qu'il les « confère » avec la philosophie. Dans l'étude de la médecine, il met au premier plan les œuvres des médecins antiques et arabes, mais il fait une place aux « anatomies », c'est-à-dire aux dissections. Le principe d'autorité a encore cours en matière scientifique, mais l'expérience commence à apparaître.

C'est cette expérience personnelle, cette formation de jugement qui vont passer au premier rang dans le *Gargantua*, en même temps que l'éducation y sera envisagée, de façon beaucoup plus large, comme le développement de toutes les facultés.

Rabelais y raconte comment Grandgousier a d'abord abandonné son fils à des précepteurs « sophistes », c'est-à-dire scolastiques, qui lui ont ingurgité à force de commentaires diffus et d'indigestes compilations et qui, indifférents à tout le reste, l'ont laissé paresser et se gorger de nourriture à satiété. Grandgousier a constaté les piteux résultats de cette éducation qui a abêti son fils ; il lui choisit un autre précepteur, Ponocrate (« le Laborieux »). Le premier acte de celui-ci sera de faire purger le cerveau de son élève, afin qu'il oublie ce qu'il avait appris précédemment. Il l'introduit ensuite dans la compagnie des gens savants et lui impose une discipline qui ne lui fait pas perdre un instant : de quatre heures du matin jusqu'au soir pas une minute ne sera gaspillée.

Bien des heures encore seront consacrées à de doctes lectures. Chaque matin, on lui lit une page des Evangiles, mais Ponocrate a eu soin de choisir un lecteur qui sache lire d'une voix claire et distincte. Les lectures sont suivies de discussions de cas concrets. Rabelais met même — à tort ou à raison — le jeu à contribution pour instruire Gargantua : il apprendra l'arithmétique à l'aide de gentils tours de cartes et fera « mille joyeux instruments et figures géométriques ».

L'éducation artistique ne l'occupe pas beaucoup. Toutefois il pratiquera la musique vocale et instrumentale.

Surtout une grande place est faite à ce que les pédagogues de la fin du XIX^e siècle ont appelé « leçons de choses », qui, sous différentes formes, a été repris dans le programme des Classes nouvelles. Les repas sont une occasion pour discuter de la nature et des propriétés des aliments. S'il fait beau, maître et élève vont dans les prés, étudient arbres et plantes ; un page spécialement instruit a pour mission de les seconder dans leurs herborisations. S'il pleut, ils vont chez les artisans de tous les métiers : lapidaires, orfèvres et autres, ils visitent

les boutiques des apothicaires, ils se rendent aux leçons publiques (sans doute celles du Collège de France nouvellement fondé) et aux conférences des prédicateurs évangéliques. Ils iront même écouter les bateleurs et les charlatans, et observeront leur façon de parler et leur mimique.

Sans doute ces leçons de choses sont un peu trop assaisonnées, à notre gré, de consultations de Pline et d'autres écrivains de l'antiquité. Mais il s'agit plutôt d'une confrontation érudite entre la réalité et ce que les anciens en ont dit que d'une science purement livresque.

Surtout les exercices physiques, que Pantagruel ignorait, occupent une grande place dans l'éducation de Gargantua. Il pratiquera la gymnastique, la chasse, l'équitation, la nage et même aura soin de se fortifier les poumons en criant de toutes ses forces. Ces sports viseront à lui endurcir le corps plutôt qu'à faire de lui le champion d'une spécialité. On n'hésitera pas à les combiner : à peine sorti de l'eau, le jeune prince gravira une côte escarpée ou grimpera lestement aux arbres. Surtout ils viseront à le rendre apte à la guerre : un prince du seizième siècle doit encore être un soldat. Il maniera donc les armes, et Rabelais a quelques réflexions curieuses sur l'aspect utilitaire de l'éducation physique que recevra Gargantua. Ainsi quand il se gausse de l'expression « J'ai rompu dix lances en tournoi ou en bataille » : « Un charpentier le ferait bien ! Mais louable gloire est d'une lance avoir rompu dix de ses ennemis ». Ou quand il interdit à Gargantua les sauts de pure adresse : « Tels sauts sont inutiles et de nul bien en guerre ».

Poussant jusqu'au bout son souci de la formation physique de son élève, Ponocrate se préoccupera de sa nourriture : s'il fait mauvais, il aura soin de le faire manger plus sobrement que de coutume.

De temps en temps on fera une excursion à la campagne : à Gentilly ou à Saint-Cloud, ces banlieues peuplées étaient alors des villages ruraux. On en profite pour relire Hésiode et les *Géorgiques*, et on agrmente le bouquet d'expériences de physique amusantes.

Voilà sans doute des journées bien chargées, qui effrayeraient un écolier moderne. Mais les héros de Rabelais ont l'esprit et le corps plus robustes que les autres hommes, et Rabelais aurait peut-être admis que le programme fût dilué pour ceux qui n'avaient pas le bonheur d'être des géants.

Ce qui est hors de doute, c'est l'élargissement des vues de Rabelais : dans son *Pantagruel*, emporté par son enthousiasme d'humaniste, il ne pense qu'à former un érudit qui ait lu tous les textes de l'antiquité, un philologue expert en

toutes les sciences qu'ont traitées les anciens. Le jugement et l'expérience ne font qu'une apparition timide.

Dans le *Gargantua*, c'est la formation de l'homme tout entier qu'il a en vue. Le contact avec les réalités doit susciter sa curiosité et meubler son esprit. Les lectures des auteurs anciens ne seront qu'une illustration de ce qu'il aura appris par lui-même. Le corps est formé à une rude école. Seule lacune appréciable : l'éducation esthétique se réduit à la musique.

Mais ce que les deux textes ont en commun, c'est l'éblouissement de l'homme de la Renaissance devant les nouvelles possibilités qui lui sont offertes : les textes anciens restitués, la nature livrée à son avidité de savoir. Rabelais veut à la fois enrichir l'esprit et fortifier le corps : il veut que son héros participe pleinement à ce renouvellement de l'existence humaine.

G. GOUGENHEIM.

LE IV^e CENTENAIRE DE LA MORT DE RABELAIS

Humanistes et savants de toutes les contrées ont répondu, nombreux, à l'appel de l'*Association Guillaume Budé* qui consacrait son V^e congrès à la tradition vivante de l'humanisme de *Platon à Rabelais*.

Aux débats érudits allègrement tenus à Tours et à Poitiers, succédaient les promenades littéraires sur les traces de Picrochole, ou des fouaciers de Lerné, « par quelque jour bien clair », pour « séjourner » les congressistes « de cette véhémence intention des esprits » — Et passaient la journée à faire bonne chère, « gaudissant, railant » et tantôt devisant vers « la Maison des Champs » de la Famille Rabelais, La Devinière (1) — où naquit Maître François, à une bonne lieue de Chinon — tantôt méditant devant le prieuré de Ligugé.

Le dernier de ces périples de septembre les conduisit au pied des ogives de Maillezais (1) où devenu Bénédictin, de Franciscain qu'il était, Rabelais trouva, auprès de Geoffroy d'Estissac, un asile favorable à son studieux loisir. « Et encore qu'icelle journée fust passée sans livres et lectures, point elle n'estait passée sans profit ».

J. HATINGUAIS.

(1) Voir la photographie, page 43.

NOS JARDINS D'ENFANTS FRANÇAIS

et la pédagogie de Froebel

Le cadre

Pour connaître l'histoire de nos Jardins d'enfants français, il n'est que de se reporter au petit livre paru aux Presses Universitaires de France : « Le Jardin d'Enfants », dont l'auteur est M^{lle} Faure, qui fut elle-même l'une de nos meilleures jardinières depuis 1923.

Après nous avoir parlé de l'œuvre de Rousseau, de celle de Pestalozzi et de celle de Froebel, Mlle Faure écrit de ce dernier : « Il soulève de proche en proche et d'une génération à l'autre l'enthousiasme de quelques disciples fidèles, qui nous ont transmis avec son charme, sa clarté, sa gravité, « l'Évangile » dont parle Michelet (dans son livre « Nos fils »). Cet idéal répondait au besoin de transformation sociale qui agitait le monde et fut accueilli partout. En Europe, malgré des vicissitudes politiques auxquelles il a la mauvaise fortune d'être lié, des sociétés froebeliennes naissent par tous pays dès 1850. En France, le Jardin d'enfants fit ses preuves par de remarquables expériences privées. L'Union familiale, dirigée par Mlle Gahery, ouvrit le sien à Charonne, en 1902. En 1910, M^{lle} Emilie Brandt, venue de l'école Froebel de Berlin, installait à Thivet (Haute-Marne) ce Jardin d'enfants campagnard dont Félix Klein a fait connaître le charme. Ceux du Collège Sévigné, de l'Ecole Alsacienne s'organisaient en 1912, et les noms de Mlles Monod et Babut, de Mme Hertz restent attachés aux meilleures traditions.

Puis les Jardins d'enfants s'installèrent timidement et toujours à titre privé dans quelques lycées de jeunes filles. Vers 1910, le Jardin d'enfants prit un certain essor. Mlle Fanta créait, autour de « l'Union froebelienne française », un mouvement d'opinion dans les classes cultivées. Peu à peu, le nom fit fortune ; les « Parcs », les « Volières » et les « Jardins d'enfants » se multiplièrent. Mais

que l'on ne s'y trompe pas, quelques meubles et quelques jouets ne font pas une éducation, et l'on ne s'improvise pas Jardinière. C'est ce qu'avaient compris de bonne heure l'Ecole de Service social de Charonne, le Collège Sévigné, l'Union froebélienne, en offrant aux futures jardinières des cours et des travaux d'initiation. C'est ce qu'on savait bien aussi au Lycée de Sèvres, lorsqu'on donna aux jeunes éducatrices, en 1921, sous l'impulsion de Mlle Amieux, alors Directrice de l'Ecole normale supérieure, la plus méthodique et la plus réussie des formations pédagogiques.

Par un décret du 12 janvier 1922, il est créé un Certificat d'aptitude à l'Enseignement dans les classes primaires et enfantines des lycées et collèges de jeunes filles. La préparation nouvelle de ce concours attire au Lycée de Sèvres d'anciennes élèves des lycées, collèges et écoles normales primaires, pourvues du diplôme du baccalauréat ou du brevet supérieur ; elles viennent de toutes parts se former aux méthodes modernes de la pédagogie et de la psychologie enfantines, sous la direction de maîtres éprouvés : professeurs de l'Ecole Normale de Sèvres, de la Sorbonne, professeurs du Lycée de Sèvres, des lycées de garçons, de l'Ecole de céramique de la Manufacture et du Conservatoire national de Musique de Paris. Un médecin vient aussi faire des conférences médicales à ces élèves, qui seront capables, après leur concours, de suivre l'enfant qui leur sera confié, de découvrir ses possibilités physiologiques, psychologiques, et de le développer tant au point de vue sensoriel qu'intellectuel et moral.

Le Jardin d'enfants de nos lycées est d'abord une maison accueillante où tout est fait pour l'enfant. Vous cherchez en vain la chaise et le bureau de la jardinière. Rien n'est prévu pour les adultes et ne dépare cet ensemble aux proportions calculées, les fenêtres sont à la hauteur des regards de 4 ans, les poignées des portes sont basses, les enfants sont chez eux, attirés par les tourterelles dans leur cage, les poissons allant et venant dans l'aquarium, par la poule et ses poussins, par les plantes semées au jardin et qu'on veut voir pousser..., par la poupée qu'il faut lever, habiller et promener.

Le visiteur est frappé par l'élégance et l'heureuse proportion des meubles : petites tables individuelles légères, solides et de couleurs claires, avec leurs fauteuils ou leurs chaises assortis. Des étagères sont à hauteur du regard, là sont exposés les chefs-d'œuvre de céramique ou de carton. Au-dessous sont des panneaux de bois tendre, où les dessins et découpages sont fixés par des punaises. On a évité les tableaux noirs, ils sont gris clair. Le piano, enfin, qui commande le calme ou l'énergie, rythme les marches, accompagne chants et rondes. Ailleurs, voici le fourneau à gaz, il est l'objet de tous les respects, il évoque les jours de fête, les odeurs succulentes, les marrons qui pétillent, la vanille,

le parfum du gâteau que les enfants confectionnent eux-mêmes, les jours d'anniversaires. Vous trouverez, dans une armoire : assiettes, casseroles, fouet, balances et poids ; ailleurs, balais et pelles pour le ménage. Voici l'évier qui sert au nettoyage des cages, des vases à fleurs, des godets à colle ou à peinture, « la vaisselle », disent les petits du Jardin d'enfants. C'est le principe de Froebel : « L'initiation de l'enfant aux soins et aux travaux domestiques contribue puissamment au développement de toute sa vie ».

Pas de jouets de vitrine, tenus sous clé, que l'on regarde avec indifférence sans y toucher jamais ; pas de jouets coûteux : carrousels, chevaux mécaniques, poupées somptueuses, mais qui ne peuvent servir à l'imagination de l'enfant. Mme Hatinguais, Directrice du Centre International, nous a fait don de balançoires simples mais élégantes, qui font au jardin les délices de nos petits, ce sont nos jouets les plus coûteux.

Dans ce cadre harmonieux, au sein même de la nature, je dirais, car notre Jardin, le parc du lycée où nous sommes souvent et qui nous empêchent de trouver nos petites salles trop exigües, l'intimité règne, créée par la jardinière, qui anime le petit groupe de son autorité compréhensive et douce. « Chaque journée est une heureuse succession d'activités qui satisfait les besoins instinctifs de l'enfant : mouvoir ses membres, toucher, palper, bâtir et façonner, examiner et questionner, vivre en société... Là, les enfants sont chez eux, prêts à raconter dès qu'ils arrivent, comme on ferait à la maison, avec sa mère et ses sœurs, ce qu'on a vu, ce qu'on a fait.

« Les causeries de la Mère » ont-elles été conçues dans une autre atmosphère ?

L'enseignement au jardin d'enfants

Là encore, les principes d'éducation de Froebel sont appliqués :

- Connaissance des enfants.
- Contact avec la nature et la vie.
- Education harmonieuse des muscles, du cœur et de l'esprit.

« Là, il n'est pas seulement question d'instruire les petits qui arrivent, mais de les élever, d'ouvrir leur esprit et leur cœur. »

Pour nous aider à les connaître au point de vue physiologique, nous avons l'aide de l'assistante sociale et du médecin, attachés au Lycée, nous avons aussi nos entretiens avec les mamans. Bien souvent, nous sommes amenées à conseiller celles-ci sur la durée du sommeil de l'enfant (le coucher tôt malgré les beaux jours,

l'étendre pour le calmer), sur son alimentation, sur sa santé : cuti-réaction positive, voile aux poumons, croissance difficile, enfants à surveiller. Voilà notre préoccupation de tous les instants. L'éducation doit développer toutes les facultés de l'enfant, la connaissance des facultés de chacun n'est donc pas moins importante.

La préparation qui nous fut donnée au Lycée de Sèvres par M. Delacroix, professeur puis doyen de la Faculté des Lettres de Paris, et par Mme Moderne, professeur au Lycée de Sèvres, nous permet d'étudier chacun de nos enfants et de lui procurer le moyen de se révéler, au point de vue psychologique.

Nous sommes là d'abord pour les regarder vivre, et bien vite qualités et défauts se révèlent. « L'école doit posséder la connaissance de leur être, afin d'opérer l'union entre eux », dit Froebel, et il ajoute : « Les jeux de cet âge sont les bourgeons de toute la vie de l'homme, car celui-ci, tout en s'y développant, y révèle aussi les dispositions les plus intimes de son intérieur. »

Regardons donc l'enfant jouer, regardons-le agir.

— Voici Daniel, très égocentrique encore, qui bondit sur tout ce qu'il désire, et cherche à l'arracher au camarade qui le possède ou l'a choisi.

— Voici Brigitte, qui, très timide, vit dans un cercle un peu fermé, se contente de nous regarder vivre..., mais voici Christiane qui a, à la maison, une petite sœur, et qui se charge, sans que personne l'ait sollicitée, de prendre la main de Brigitte, de l'em-mener aux balançoires. Quelques semaines plus tard d'ailleurs, Brigitte, qui ne manque pas de personnalité, voudra s'affranchir de la tutelle de Christiane et refusera sa douce protection.

— François, qui s'anime le jour où il s'agit de mimer une scène de guignol, et me permet de découvrir en lui une imagination débordante.

— Marc-Etienne, l'organisateur, le chef..., que l'on vient chercher pour régler les différends.

— José, l'artiste, qui aime dessiner et peindre. Michel, lui, adore la musique et sourit dès qu'il entend quelques mesures au piano..., et ceux qui sont harmonieusement développés et très petits : Anne-Claire, Frédéric, Carl, vous laissent en admiration devant cette nature qui donne à certains tant de possibilités diverses...

A tous, nous accordons nos soins, ce sont en effet « les plantes » de notre « jardin », et les mots de Froebel : « Jardin d'enfants », ne peuvent être remplacés.

Partant de toutes ces observations dont je n'ai signalé que quelques-unes, et de celles qui sont faites aussi par la psycho-

technicienne attachée au Lycée, il nous faut construire, c'est-à-dire aider l'enfant à se développer.

Le CONTACT AVEC LA VIE ET LA NATURE préconisé par Froebel est un de nos puissants moyens.

« L'enfant est un intuitif », dit Froebel, et c'est par l'observation directe des objets qu'il veut instruire l'enfant. Là encore nous ne faisons que le suivre. Dans nos centres d'intérêt, nous proposons aux enfants comme sujet d'études un être vivant qui est notre hôte ou notre ami, un aspect de la nature dans laquelle nous vivons, ou de l'activité humaine telle qu'ils la rencontrent autour d'eux.

Ce sont bien souvent d'ailleurs les enfants qui choisissent le centre d'intérêt : « Je voudrais avoir des poussins », s'écrie Jean-Paul..., et la jardinière apporte la poule :

- présentation ;
- aménagement d'un habitat ;
- choix de sa nourriture ;
- connaissance plus approfondie de l'animal par des observations détaillées ;
- renseignements sur sa vie habituelle, sur son utilité, ses œufs..., elle les couvera...

On observe, on regarde, on attend..., la curiosité est éveillée, elle chemine, et voilà le plan à suivre. A la jardinière de l'enrichir par des observations, des causeries, des histoires, des dessins, des travaux manuels, des jeux et des chants.

« Tous sont tenus en haleine : l'enfant prompt et curieux qui très tôt s'intéresse aux causes, le timide à qui les données immédiates des sens suffisent encore. Il convient simplement, par le choix des exercices, de faire donner à chacun sa mesure.

Les exercices faits avec les « dons Froebel » échappent naturellement au centre d'intérêt, mais ils se font à d'autres moments. Ce matériel de « dons » entre avec nous au Jardin d'enfants, et nos petits font connaissance avec lui dès la rentrée d'octobre : ce sont la balle de laine, le cube, le cylindre. Les suites faites avec le troisième don, suites d'objets usuels, suites continuées librement lorsque l'enfant en a compris le principe, anneaux, bâtonnets, fournissent d'excellents exercices pour le développement de l'adresse et de l'attention. Le dessin linéaire de Froebel nous a inspiré une suite de dessins conduisant à l'écriture : alliant la ligne verticale, la ligne horizontale et la ligne oblique, ils entraînent l'enfant à faire tous les mouvements nécessaires à l'écriture (1). Nous avons également des cahiers d'aquarelles où l'enfant apprend

(1) « Cahiers de Dessins Dirigés conduisant à l'écriture », par Mlle STOECHEL et Mme SCHMIDT. Edit. Delalain, Paris.

à faire des « touches » ou à tracer des dessins d'un seul coup de pinceau ; cahiers édités à la même librairie.

Oui, tous ces exercices que conseillait Froebel sont continués dans nos jardins d'enfants : pliage, découpage, collage, modelage, jardinage, élevage, tissage, où la laine et le coton ont remplacé le papier, sont des exercices de tous les jours. « Que tout enfant ou tout jeune garçon soit occupé au moins pendant deux heures par jour à quelque travail manuel déterminé et propre à développer son activité. »

Causeries, histoires racontées, poésies et chants s'y ajoutent, ainsi que la rythmique : rythmique à laquelle notre maître attachait tant d'importance. « Le sentiment du rythme et de la cadence, écrit-il, soigné et cultivé chez l'enfant, exerce une heureuse influence sur toute sa vie. Le rythme et la cadence lui feront saisir mieux la mesure et la proportion des choses, lui apprendront à réprimer la brusquerie ou l'impétuosité de ses mouvements, à mettre plus de retenue dans sa conduite, et contribueront à développer peu à peu en lui le sentiment de l'art et de la nature, à faire de lui un artiste ou un poète. »

Le dessin a chez nous une très grande place. Outre les dessins linéaires dont j'ai parlé plus haut, le dessin illustre beaucoup de nos exercices : observation, histoire, dessin libre, etc. Reportons-nous encore à « L'éducation de l'homme » ; Froebel nous dit : « Le dessin est le moyen terme entre l'objet et la parole, il a des propriétés communes à l'un et à l'autre... L'intelligence du dessin chez l'enfant, le penchant qui l'y pousse et les joies qu'il y trouve témoignent assez de son importance. » Tous ces exercices sont restés nôtres et nous n'avons fait que les développer.

L'éducation de l'esprit et du cœur se poursuivent comme le désirait Froebel : bonté, camaraderie, gentillesse se manifestent dans nos fêtes d'anniversaires : ce sont là fêtes familiales. L'entraide est chez nous accentuée, puisqu'elle n'existe pas seulement dans les jeux, dans les exercices où les « Grands » aident les « Petits », mais elle s'exerce encore auprès de nos filleuls, enfants moins privilégiés que les nôtres et que nous aidons. « Le bon cœur de l'enfant l'amène spontanément à pressentir et à désirer cette union entre tous les êtres et les objets dont il se voit entouré ; il aspire à une union spirituelle, à un lien intellectuel, à une vie commune avec eux. » L'éducation morale est partie intégrante de l'éducation générale.

CONCLUSION. — Le Jardin d'enfants français a donc beaucoup gardé du froebelianisme primitif :

- 1) L'idée de la révélation de l'enfant dans le jeu ;

2) L'idée que le développement sensoriel doit précéder et accompagner le développement intellectuel ;

3) La grande place donnée au jeu comme METHODE : nous avons développé ce principe par la multiplicité des jeux de sens qui se font avec un matériel très varié et surtout des objets pris dans la vie réelle. Nous faisons appel à tous les sens, tandis que Froebel faisait surtout l'éducation de la vue et du toucher. L'éducation de l'ouïe est faite en même temps que celle des muscles dans la rythmique ;

4) Cette rythmique même a été très étudiée pour nos enfants par J. d'Udine qui nous transmet toute une science, où mouvements des jambes, mouvements des bras, audition, attention et volonté collaborent à une culture générale de l'enfant ;

5) L'importance du dessin est devenue pour nous plus grande encore : dessin après la leçon d'observation, dessin libre révélateur d'aptitudes, frises qui allient dessin et travaux manuels, nous entraînons plus loin nos enfants sur ce point ;

6) L'observation de la nature est plus précise ;

7) Les principes religieux sont chez nous abandonnés, dans nos Jardins d'enfants laïcs. Mais l'idée de symbolisme nous conduit à ne montrer à l'enfant que ce qui est beau, et, nous appuyant sur l'idée d'intuition, à l'entraîner vers le Beau et le Bien.

En conclusion, disons que le Jardin d'enfants français est du froebelianisme évolué, ce qui est très froebellien puisque Froebel lui-même demandait de progresser, de se renouveler.

Mme SCHMIDT

(Jardinière d'Enfants au Lycée de Sèvres).

ACTIVITÉ DU CENTRE

VISITEURS

Parmi les nombreux visiteurs du Centre cet été, et en ce début d'année scolaire, nous relevons les noms suivants :

AFRIQUE DU SUD

M. MAC CONKEY, Secretary of the Department of Education, Natal.

Mrs BLAIR, assistante de Français à l'Université de Johannesburg.

ALLEMAGNE

M^{lle} Gudrun LOHMEYER, Assistante d'Allemand au Lycée Edgar-Quinet.

M. Gerhard KUHNKE, de l'Institut Pédagogique de Berlin-Steglitz.

M. Gunter BORK, Instituteur d'école primaire, à Niedersachsen.

Groupe : Une trentaine de professeurs de Français, groupés par « La classe de Français » de Mayence, viennent passer une après-midi au Centre.

AUSTRALIE

M^{lle} PENIZEK, professeur de langues.

BOLIVIE

M^{me} Almendraz BURGOA.

BRESIL

M^{me} TEIXEIRA DA SILVA, professeur de Français à Bahia.

M^{me} BERNARDES DA SILVA.

M^{me} DE SOUZA DANTAS, professeur de méthodologie.

M^{me} SOARES DA CUNHA.

M^{lle} Inès CLETO.

M. G. AMADO, Professeur et Directeur du Colegio Pedro II, à Rio-de-Janeiro.

M. GARCIA.

M^{lle} DE SABOYA FIUZA.

M^{me} DE VASCONCELLOS.

CHILI

M^{lle} Martha Baudit BRODSKY, Assistante sociale à la Maison Nationale de l'Enfance, à Santiago.

DANEMARK

M^{lle} Anne HOEYER, professeur de Danois et de Français à Copenhague.

ESPAGNE

M. BARCELO', Professeur de Physique et Chimie à Madrid.

ETATS-UNIS

M. GRAY, Pennsylvania State College.

M^{me} Celia STENDLER, Professor of Education, University of Illinois.

M. H.A. JEEP, Professor of Education, Muncie, Indiana.

M. KNIGHT, du Colorado.

GRANDE-BRETAGNE

Miss H. COOPER, professeur à Lanaskshire (Ecosse).

LIBAN

M. GEORR, Fondateur et ancien Directeur de l'Université Libanaise, Beyrouth.

M^{lle} SAYED, Institutrice.

ILE MAURICE

M. Nunkeesor SADDUL, Inspecteur de l'Enseignement primaire, et M^{me} SADDUL, Institutrice.

NORVEGE

M. Trygve MONG, professeur de Lettres.

SUEDE

M^{me} Doris GEJIE.

M. Bror DANIELSON, Maître de conférence d'anglais à Stockholm.

M^{lle} Edit BERGTROM, Professeur à Laroverhet-Kiruna.

UNION FRANÇAISE

M^{me} RAZANAJOHARY (première visite), Institutrice à Antsirabe (Madagascar).

M^{lle} RAZAFIARISOA, également Institutrice à Madagascar.

URUGUAY

M^{lle} DE LOS CAMPOS, Professeur de Français à Las Piedras.

M^{lle} Iliria CUNGIC DE NAVILIAT.

M^{lle} Esther VALENTINI, Professeur de Français.

YUGOSLAVIE

M. PAPIC, membre du Conseil exécutif de la République de Bosnie et Herzégovine.

M. COSIC, Vice-Recteur de Sarajevo.

STAGES

JOURNÉES PÉDAGOGIQUES POUR LES PROFESSEURS DE CLASSES-PILOTES DU SECOND CYCLE (28-29 septembre 1953).

M. le Directeur général BRUNOLD ouvre les séances par une allocution où il rappelle ce qu'a été le mouvement des « Classes Nouvelles », et les services qu'il a rendus à la nation ; puis il explique brièvement ce que sont, par rapport à cette tentative, les actuelles « Classes-pilotes ».

Puis s'institue un

DEBAT SUR L'EXPRESSION PARLEE

M. MORRISSET prend d'abord la parole pour poser le problème : Difficulté très générale à faire parler les élèves. Pourquoi ? Les raisons « géographiques » (« le Lorrain est renfermé », etc.), ne sont guère convaincantes. Les plus vraies sont psychologiques : peur du professeur, et surtout des camarades, une sorte de pudeur. On n'obtient donc qu'approbation, grognements confus, lambeaux de phrase.

Pour faire parvenir les élèves à une *expression* correcte, il faut une grande bienveillance, propre à encourager chacun. Et un certain nombre de procédés peuvent être utiles ; lesquels ? — Une discussion générale s'engage.

On tombe d'accord sur l'idée que *l'interrogation* : n'est pas seulement un moyen de contrôle, mais un moyen de travail.

M. Ginestet : ne pas noter ; que l'interrogation soit conversation.

M. Morrisset : ne pas rester trop général ; demander : « Que pensez-vous de ce texte ? » Mme Hatinguais : même l'interrogation-contrôle peut être utilisée pour présenter et regrouper différemment les vérités préalablement enseignées. D'ailleurs, dit M. Cart, « qui aurait l'idée de mettre une note à une explication littéraire ? ».

Le contrôle peut aussi servir de transition vers la leçon suivante. Le naturaliste pourra, au lieu de demander : « Récitez-moi ce qu'est la fonction du rein », partir d'un document, que l'élève devra être en mesure de commenter et d'éclaircir. Toutefois, il est bon que le contrôle (pur) menace à tout instant, et soit très rapide.

M. Roger demande qu'on apprenne aux élèves du vocabulaire, et des moyens d'expression ; il faut qu'ils sachent ouvrir la bouche, forcer la voix pour se faire entendre.

On a réussi quand *c'est l'élève qui interroge*, parce que sa curiosité est éveillée. Il faut de toute manière que les questions soient à sa portée, qu'elles ne soient ni trop vagues ni trop générales ; des questions modestes, absolument simples et *qui ne comportent qu'une réponse*. Il est bon d'inviter à se poser la question : « Quelle question peut-on se poser à propos de ce précipité chimique, de ce texte ? »

La réponse doit-elle être individuelle ou collective ? Pire que tout est le murmure informe de tous. Il faut que chacun prenne la parole, et les mauvaises réponses sont aussi utiles, elles permettent de rebondir, et aussi de détecter les erreurs qui stagnent en secret dans les esprits. Éviter le dialogue trop long ; il en naît une torpeur.

Se méfier que les exercices mêmes de correction et de perfectionnement de la parole risquent d'enlever aux élèves l'envie de parler. Le secret, c'est que la question touche les élèves au cœur : à ce moment, ceux que nous considérons comme les plus obtus se révèlent éloquents et passionnés. Donc, le problème est d'exciter l'intérêt pour des textes comme si c'étaient des problèmes personnels et passionnants.

**

L'après-midi fut consacrée à l'étude du milieu. M. CAMPAN traite de cet exercice en naturaliste, puis M. FRANÇOIS en historien ; il insiste notamment sur l'intérêt des études démographiques, et aussi sur la nécessité de comprendre l'étude du milieu comme étant au service des divers enseignements — qu'elle illustre, éclaire, précise, concrétise — et non pas comme constituant une discipline de plus, propre à surcharger les horaires.

C'est à ce moment que M. GERMAIN, professeur d'histoire à Montpellier, exposa en une intervention remarquée la formule de « Club d'études civiques et sociales » qu'il a mise au point. Il propose de « regarder l'étude du milieu humain et social comme l'Instruction civique propre au Second Cycle ». Dans cette formule très libre de « club », les professeurs guident au lieu d'imposer ; les passions s'enflamment dans les débats ; on invite des personnalités locales, ou de passage ; on fait des expéditions sur le terrain (jusqu'à Viviers-Donzère cette année) ; bref, tout est conçu pour renouer au maximum le contact avec la vie réelle. (M. Germain est actuellement détaché auprès du Musée Pédagogique pour étendre cette tentative dans divers établissements.)

Après le goûter travail par commissions : les stagiaires confrontent leurs expériences, notamment sur la coordination, l'aménagement de l'emploi du temps, et l'utilisation des conseils de classe.

**

Le lendemain, deux conférences sur l'organisation du travail : la conférence de M. l'Inspecteur général LAZERGES, sur le travail en Sciences physiques, sera reproduite *in extenso* dans notre prochain numéro. M. l'Inspecteur général CART prit ensuite la parole sur

L'APPRENTISSAGE DU TRAVAIL EN FRANÇAIS

Le grand but, c'est la lutte contre le dogmatisme. C'est des textes qu'il faut partir pour y découvrir des vérités, d'où l'on s'élèvera à des idées générales. La « lecture suivie et dirigée », c'est en réalité « compte rendu de lecture », accumulation de matériaux qui serviront ensuite pour la Dissertation.

Ne pas se servir du manuel de littérature. Ne pas surtout vivre dans les idées toutes faites : « c'est du XVII^e, donc il n'y a pas de sentiment de la nature ». Nous appelons à la connaissance des grandes œuvres, non des dates.

Les élèves appartenaient naguère à un milieu « bourgeois » où existaient des bibliothèques familiales, où l'achat d'un Molière

apparaissait aussi normal et nécessaire que celui du pain. Tout a changé, et il en est plus d'un maintenant à qui il faut *tout* apprendre.

Comment donner aux élèves l'envie de lire ? L'Explication de textes nous fait du mal en ceci qu'elle empêche de lire massivement. M. Georin donnait très bien une ou deux tragédies à lire pour le lendemain, et les élèves les lisaient. Le Français est en train de désapprendre à lire. Les « morceaux choisis » sont des dangers.

Nous habituons aussi très peu nos élèves à prendre des notes, c'est-à-dire à extraire l'essentiel d'un document étendu. On pourrait fragmenter le compte rendu de lecture du *Bourgeois gentilhomme* entre plusieurs élèves chargés l'un de la marche de l'action, l'autre du caractère, etc. La classe d'abord se documente, et le professeur fait aboutir l'heure de classe à une série de conclusions.

Il faut apprendre nos élèves à lire la plume à la main.

Il faut surtout leur donner le goût du meilleur, de la qualité.

L'ENSEIGNEMENT MORAL PAR LES TEXTES LITTÉRAIRES

M. JACOB commence par rappeler les Instructions du 5 juin 1953. L'expérience commence dès le 1^{er} octobre 1953 dans la classe de Troisième.

Principe :

Certes, chacun des éducateurs a toujours considéré comme part intégrante de sa tâche d'inculquer quelques notions morales à ses élèves. Mais de manière diffuse. Il convient de préciser cette préoccupation ; et surtout d'arriver à une *réflexion* morale.

Spécialement, dans le « babelisme » moderne (le mot est de Maritain), il y a une nécessité particulièrement pressante de s'appuyer sur un minimum de certitudes. C'est là justement qu'il y a quelque chose d'effrayant à « enseigner la morale » : quelle morale ? Cependant, même au milieu d'une floraison d'écoles esthétiques, nous gardons tous la certitude absolue que la « *Ronde de nuit* » ou les « *Variations symphoniques* » sont d'authentiques chefs-d'œuvre. De même, les valeurs morales traditionnelles et bien connues gardent en tout état de cause leur prix.

Méthode :

L'accord s'est fait très rapidement pour bannir le *cours* de morale théorique. La vie fait face à des situations concrètes, ce n'est pas par des règles qu'on les résout. Et puis enfin, il faut avoir *envie* d'appliquer ces règles.

Notre littérature est tout imprégnée d'une préoccupation morale ; sans cesse, il y est question de l'homme. L'idée est donc toute naturelle de l'utiliser.

LA FORMATION ESTHÉTIQUE DANS LE SECOND CYCLE

Mme Hatinguais commence par situer le problème : un cours peut être *beau* en lui-même, par son rythme et son ordonnance. Le cadre où est donné l'enseignement doit lui aussi tendre vers la beauté. Si les élèves ont vu de belles choses, ils seront plus

disposés à comprendre les œuvres d'art, et à les considérer comme des « joies pour toujours ».

Puis Mme CART prend la parole, pour définir le rôle des Musées qui se proposent, non d'enseigner, mais moins ambitieusement de mettre les chefs-d'œuvre à la disposition des enseignants. A Paris existe le Service spécial éducatif du Musée du Louvre ; une série de visites guidées permet d'inventorier les collections ; un réseau de correspondants fait rayonner l'action de ce service, et permet de répondre aux desiderata scolaires : Dijon, Besançon, Tours sont d'ores et déjà à la disposition des enseignants ; Poitiers, Bordeaux, Toulouse, Montauban, Albi, Castres, Fréjus, Nice (exposition), Avignon, Lyon, de même.

Ne pas abuser des « connaissances » sur les œuvres d'art ; laisser l'enfant rêver d'abord devant l'œuvre ; même les adolescents restent souvent — en cette matière — d'une fraîcheur étonnante.

Enfin, n'oublions pas qu'aucune reproduction ne donnera jamais l'impression inégalable de présence de l'œuvre d'art.

**

A la fin de ces deux journées bien remplies, Mme HATINGUAIS dégage en une improvisation vigoureuse et pleine d'élan les

CONCLUSIONS

Nous arrivons seulement à la lente conscience de ce qu'est une Classe-pilote du second cycle, après les inévitables tâtonnements. Les Classes-pilotes seront ce que nous les ferons ; avant tout, une possibilité d'expérience, une possibilité de se reposer à nouveau les problèmes fondamentaux de l'enseignement.

L'essentiel est de partir, malgré les difficultés et les déceptions ; n'attendons pas que les conditions idéales soient toutes réalisées. Il faut se garder aussi de considérer que ces classes soient des privilégiées, une élite à part.

Cette année, il y a eu des gênes dues aux facilités mêmes qui avaient été octroyées :

— les Conseils de classe ont en général été regardés comme fort utiles ;

— les dossiers scolaires prennent trop de temps — notamment parce qu'ils comprennent trop de questions. N'y consigner que l'essentiel (sans soumission), et surtout ce qui sera positif pour l'orientation ;

— le contact avec les parents est bien meilleur, et plus fructueux ;

— mais grosses difficultés pour fixer l'heure des réunions ;

— les « 20 heures » ont beaucoup gêné ; elles ont paru trop ou trop peu. En fait, ces heures doivent alléger et non surcharger les élèves ; les utiliser au début de l'année pour faire du travail dirigé, c'est faciliter la besogne. Les autres heures, « Etude du milieu », sont excellentes pour un travail mené en commun par plusieurs professeurs.

Mais la conquête essentielle reste celle-ci : l'accord est fait sur une méthode inductive, qui irait du concret à l'idée, expérimentalement, et par voie de redécouverte.

M. H.

STAGE DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DES CENTRES RÉGIONAUX (1-2 octobre).

Après un bilan de l'année d'expérience qui vient de s'écouler, les stagiaires discutent de l'attitude du maître dans sa classe, puis de l'attitude à créer chez les élèves (développement de la curiosité et de l'activité d'esprit, art d'apprendre à poser les problèmes). Ce stage a mis en lumière le rôle prépondérant que les professeurs expérimentés peuvent jouer dans la formation de leurs jeunes collègues, et l'influence qu'ils peuvent avoir dans l'élaboration d'une méthode.

STAGE CONSACRÉ A L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE ET MÉNAGER-AGRICOLE, organisé dans le cadre du Pacte de Bruxelles (13-21 octobre).

Ce stage réunit des enseignants venus d'Angleterre, de Belgique, de France, du Luxembourg et des Pays-Bas.

STAGE D'INITIATION AUX FILMS DIDACTIQUES (19-24 octobre).

Les stagiaires, reçus et hébergés à Sèvres, poursuivirent la plus grande partie de leurs travaux au Centre audio-visuel de Saint-Cloud.

STAGE DES CHEFS D'ÉQUIPE DES CLASSES-PILOTES DU PREMIER CYCLE (29-31 octobre).

LE GROUPE DE MATHÉMATIQUES DE SÈVRES

Il nous paraît important de signaler aux Mathématiciens de tous les pays l'activité du groupe de Mathématiques de Sèvres. Il a notamment mis au point un questionnaire détaillé qu'il enverra gracieusement à tous ceux qui lui en feront la demande, et voudront collaborer au travail entrepris.

Les principales rubriques sont :

1) *Documentation* : possibilité de trouver des questions attrayantes, accessibles aux esprits que l'abstraction met mal à l'aise, pour l'initiation à la géométrie (5^e-4^e), et pour la présentation de la fonction linéaire (3^e-2^e).

2) *Etude de la formation de l'esprit logique* : spécialement, observations sur la perception des relations d'ordre et d'équivalence, et sur les notions de zéro et de un.

3) *Le langage* : dépistage des fautes dûes au langage, expressions incorrectes, confusions de mots.

4) *Initiation à l'observation du ciel* dans les classes du Premier Cycle.

Pour tous renseignements, aussi bien que pour envoyer des réponses, s'adresser à M^{lle} DIONOT, C.I.E.P. à Sèvres.

Ajoutons enfin que M. HUISMAN, professeur au Lycée Montaigne à Paris, a réuni une *documentation* qui pourra s'avérer précieuse : il s'agit, d'une part, d'une série de *textes originaux concernant l'histoire des Mathématiques*, de Plutarque et Cicéron à Cournot et Poincaré en passant par Descartes, et, d'autre part, de *notions historiques sur les Mathématiques Élémentaires*, étude assez serrée de la découverte des principaux points du programme.

Ces deux séries, représentant chacune une cinquantaine de pages ronéotypées de présentation très pratique, ont été tirées pour la commodité de nos collègues, et peuvent être demandées au Centre de Sèvres pour la somme de 150 francs l'une.

Hommage à la culture chinoise

LE Dr Kuo Yu Shou vient de faire don à la Ville de Paris, pour être remise au Musée Cernuschi, de son inestimable collection de peintures chinoises contemporaines. Ces 76 tableaux « témoignent, a-t-il dit, de l'alliance toute naturelle de deux centres de haute culture : Paris, Pékin, villes insignes, villes nobles ». Ils témoignent aussi de son profond attachement à la France, où il a passé dix ans de sa vie, comme étudiant d'abord, puis — après avoir été en Chine ministre de l'Education — comme membre de la mission d'éducation, enfin comme chef du département d'Education à l'U.N.E.S.C.O. Cet « Ami de Sèvres » de la première heure a rendu à la France un singulier hommage en précisant qu'un tiers des artistes dont il apportait les tableaux avaient vécu en France :

« Si, pour les Chinois, Paris est un centre mondial de l'art, il est juste que ces peintures y demeurent pour rendre à la France et aux artistes du monde entier un peu de ce qu'elle et eux ont pu donner à la Chine, augmenté de toute la neuve mais séculaire ferveur de l'Empire Céleste.

« Toute peinture est un état d'âme », disait le peintre poète Wang Wei à l'époque T'ang, et l'âme de la Chine au cours de millénaires s'est laissé exprimer par l'art pictural. Le grand peintre Ming Tong Ki-Tchang révélait ainsi le secret de son art : « Vivez en bambou jusqu'à oublier le bambou, avant de peindre un bambou. »

Puis-je dire, à sa manière, qu'il m'a fallu vivre en France, où, comme chacun, je me sens tellement chez moi, pour mesurer combien l'amour de la France et l'idéal de la compréhension mutuelle des peuples, en développant le respect de la personne et la sympathie envers tous les êtres, exigent des actes ? Et lorsque, comme l'oiseau migrateur, je serai peut-être un jour repris par mon vol, sans pouvoir arriver à oublier la France, ces peintures réaliseront à ma place le vœu de cette part de moi-même d'y rester toujours. »

*
**

Nous avons voulu à notre tour, en hommage à la culture chinoise, publier l'extraordinaire dessin que l'on verra ci-contre, dû au pinceau de M^{me} Chen Lin Shu-Hua, et l'accompagner du commentaire si subtil et si suggestif du Dr Kuo Yu Shou. Il s'en dégagera, croyons-nous, une vue bien intéressante sur la civilisation chinoise, et qui notamment touchera les éducateurs :

« Lire dix mille volumes,
Voyager dix mille lis

n'est-ce pas là la formation de base d'un lettré chinois, sans tenir compte de l'inépuisable source familiale de savoir ? Pour acquérir la finesse d'esprit et ainsi compléter sa culture, un lettré doit cultiver les quatre arts : ching (instrument musical à sept cordes), chi (les échecs chinois et d'autres plus compliqués), shu (la calligraphie) et hua (la peinture). Tout lettré chinois digne de ce nom doit pouvoir exprimer ses sentiments et ses idées avec des mots, avec des rythmes, des lignes et des couleurs.

Selon la tradition chinoise, un exposé doit, non seulement avoir un contenu solide, mais une forme de présentation impeccable, c'est-à-dire la calligraphie. Pour dédicacer un tableau, pour transcrire un poème ou un essai, calligraphier est indispensable.

Lin Shu-Hua, fille d'ancien gouverneur de Tche-li et maire de Pékin, où elle naquit, a continué dignement la tradition d'une famille embaumée du parfum des livres. A l'âge de six ans, elle eut la bonne fortune d'être élève

de M^{me} Miao Sou-Yuen et de maître Wang Ts'o Ling, tous deux peintres de la Cour de l'Impératrice douairière Ts'eu-Hi. Ainsi, dès l'enfance, elle s'adonna à la fois à la calligraphie, à la peinture et aux lettres. Autour de 1924-1925, elle fit partie de la rédaction de deux grandes revues : « La Revue Contemporaine » et la revue littéraire « Le Croissant de Lune », qui groupaient les écrivains de marque de son temps. Ses écrits littéraires, par leur richesse de sensibilité et de sens humain, lui donnent une place de choix dans la littérature chinoise contemporaine. Elle a été conservatrice des peintures et des calligraphies du Musée du Palais Impérial et professeur d'art à l'Université de Yen-Ching.

Son renom d'écrivain n'éclipse pas sa célébrité d'artiste. Elle se distingue par son style chinois « wen jen hua », la peinture des lettrés. Quelles sont donc les caractéristiques de ce style ? En un mot, c'est exprimer son âme élevée avec toute la culture d'un lettré. Il est souvent difficile de discerner si la peinture est l'illustration du poème ou si le poème illustre la peinture. C'est cette triade des vers, de la calligraphie et de la peinture qui fait une poésie. Autrement dit, il faut maîtriser ces trois éléments pour réussir un wen jen hua.

M^{me} Kuan de l'époque Yuan, connue sous le nom de Kuan Fou Jen, poétesse et peintre, aussi célèbre que son mari Chao Mon-Fou, était renommée dans la peinture du bambou, de l'orchidée et du prunier, ainsi que dans celle du paysage et du portrait de Bouddha. Elle fut pour ainsi dire une parfaite représentante de wen jen hua dans l'histoire de la Chine. Son fameux poème chantant l'amour était plein de romantisme :

« Toi et moi comme deux figures de terre,
Brisez-les et modelez-les à nouveau,
Il y aura de moi en toi,
Et de toi en moi. »

Voilà le symbole de l'art. Le rapport entre peinture, poésie et calligraphie n'est-il pas semblable à l'état de ces

deux figures après le mélange ? Je parle maintenant en profane. Combien de poèmes ne sont-ils pas écrits d'après un tableau ? L'essentiel est qu'il soit sans aucune banalité. Ensuite, qu'il soit d'un style libre et original, autrement dit qu'il incarne la personnalité de l'artiste créateur. Ce dernier ne copie pas les anciens, mais il en hérite toute la tradition afin d'ouvrir le chemin de l'avenir. Il n'est nullement nécessaire de peindre d'après nature pour arriver à la ressemblance, ce qui importe c'est l'atmosphère toute particulière qu'un tableau de wen jen hua vous donne. Dix mille volumes lus, dix mille lis parcourus, quoique invisibles, sont néanmoins derrière chaque trait. »

ÉCHOS ET COMMUNIQUÉS

LE MUSEE DE L'HISTOIRE DE FRANCE

Pour commenter et illustrer vos leçons d'histoire, le Musée de l'Histoire de France présente les documents originaux de notre Histoire, depuis les Mérovingiens jusqu'au Premier Empire.

Le Service Educatif du Musée est à la disposition de MM. les Membres de l'Enseignement pour diriger gratuitement les visites d'élèves.

D'autre part, des pochettes de reproductions de documents sont en vente aux Archives Nationales, au prix de 150 francs.

Pour tous renseignements, s'adresser aux Archives Nationales, ARCHIVES 14-18 et 53-54 ; 60, rue des Francs-Bourgeois (à 500 m. de l'Hôtel-de-Ville) ; métro Rambuteau, Hôtel de Ville ; autobus 66, 75, 96, 38, 72, 73.

UNE REVUE VIVANTE CONSACREE AU LANGAGE

La maison LAROUSSE fait paraître une revue intitulée *Vie et Langage*, qui entend donner une large place à l'étude de la langue française : son histoire, son évolution, sa forme actuelle, ses qualités permanentes de vigueur, de clarté, de finesse, ses aspects pittoresques...

Vie et Langage étudie également les différentes langues du Monde. Celles-ci seront analysées par elles-mêmes et dans leur rapport avec le français. Le sujet sera traité sans qu'il soit besoin de connaître une langue étrangère.

Enfin, *Vie et Langage*, prenant la défense de la langue française, dont la situation dans l'Univers doit être maintenue, ne manquera pas d'intéresser tous ceux dont le français n'est pas la langue maternelle, mais une seconde langue qu'ils connaissent et qu'ils aiment.

La revue paraît chaque mois à la date du 15.

Adresse : Librairie Larousse, 114, Boulevard Raspail, Paris (VI^e).

L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE

L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE (1, rue Garancière, Paris-6^e, ODE. 54-99) organise une série de Conférences d'Initiation à l'Education Nouvelle.

Les jeudis 19 novembre : *L'esprit de l'Education Nouvelle* ; 26 novembre : *L'attitude de l'Eduteur dans l'Education Nouvelle* ; 3 décembre : *L'attitude de l'Enfant dans l'Education Nouvelle*, à 20 h. 30, à l'Institut Océanographique, 195, rue Saint-Jacques, Paris (5^e).

On peut s'inscrire à l'Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière, avant le 15 novembre.

Participation aux frais : 300 fr. pour l'ensemble des Conférences.

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 (IX^e année). 8 numéros par an, de 64 pages.

Rédacteur en chef : François Goblot, 42, rue François-Genin, Lyon.

Abonnement valable pour l'année scolaire et partant du 1^{er} 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 combiné avec **L'éducation 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.

Abonnements, ventes : Service d'Edition et de Vente des Publications de l'Education Nationale (S.E.V.P.E.N.), 13, rue du Four, Paris-6^e. C.C.P. 9060-06 Paris.

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

Envoyez 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 Ibusz, V. Akademia U 10, Budapest 4. — **INDES ANGLAISES** : The happy book stall, 2 Rohim Mansion, Causeway Fort P.O. Box 395, Bombay. — **IRAK** : Al R. Library, Al Rashid Street, Bagdad. — **IRAN** : Librairie des Lettres Françaises, M.-A. Khodjamirian, Carrefour Youssef Abad, Téhéran. — **ITALIE** : Messagerie Italiana, Via P. Lomazzo, 52, Milan. — **LIBAN** : Mr. A. Naufal, Librairie Antoine, Rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : Messageries Paul Kraus, 29, rue Joseph-Junck, Luxembourg-gare. — **MEXIQUE** : Librairie Française, 12, Pasco de la Reforma, Mexico. — **NORVEGE** : A/S Narvesens Kioskkompani, Stortingsgata, 2, Oslo. — **PALESTINE** : Pales Press C°, 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS** : Van Ditmar, Schiestraat, 32 B, Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PEROU** : Oficina Distribuidora Brignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL** : Livraria Bertrand, 75 Rua Garrett, Lisboa. — **SUEDE** : Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHÉCOSLOVAQUIE** : 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). — Octobre 1953. — Dépôt légal : 4^e trimestre 1953. — N° d'impres.: 41.987
N° d'édition : 179 OF 58.

La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

