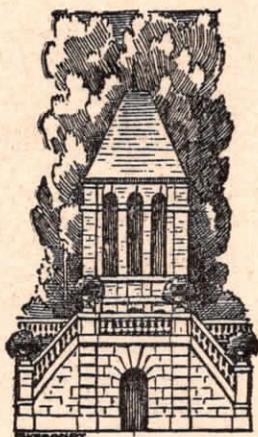


BULLETIN D'INFORMATION

LES AMIS *de* SÈVRES



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

20

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^{me} 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^{me} 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

Colloque international , par M ^{me} E. HATINGUAIS.....	3
Subjectivité et Objectivité en Histoire , par P. RICŒUR, Professeur à l'Université de Strasbourg	5
Silhouette d'éducatrice : Madame Campan , par M ^{me} GOU-GENHEIM	22
Rayonnement de la France au Chili, au Pérou, en Suède, en Sarre, en Uruguay.....	25
Poésie et Enseignement , par M ^{me} COMBETTE-GÉRARDIN..	34
Activité du Centre :	
Visites — Impressions de visiteurs.....	44
Groupes	47
Stages	48
Le nouveau « Foyer des Lycéennes » , par Andrée TOURNÈS	53
Nouvelles de l'U.N.E.S.C.O.	56
Chronique. — Livres — Revues — Expositions.....	63
Fantaisie sur Sèvres : « Returning footsteps » , par C. H. DOBINSON, Professeur à l'Université de Reading...	72
Echos et Communiqués intéressant la vie de l'enseignement	76

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

Jules SUPERVIELLE.

La Fable du Monde.



M^{me} CHEN LIN SHU-HUA : Bambou

Le bambou, dans la peinture chinoise, symbolise le « Tchun-Tse »,
le gentilhomme

LE JARDIN D'ENFANTS DE SÈVRES



« On observe, on regarde,
on attend... »

(Photo des Editions
Paul-Martial).

« ...Maison accueillante
où tout est fait pour l'en-
fant... »

(Photo des Editions
Paul-Martial).



COLLOQUE INTERNATIONAL

Du 20 juin au 7 juillet se réunira, au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, un Colloque international qui a choisi pour thème « L'éducation devant les Problèmes de la Vie quotidienne moderne ». L'originalité de ce Colloque, qui groupe des participants d'une quinzaine de pays, est de permettre à des techniciens, à des chercheurs, à des spécialistes des questions économiques et sociales de France et d'autres pays, d'informer les éducateurs de la position actuelle des problèmes propres à leur spécialité et d'étudier avec eux le rôle de l'enseignement dans ces domaines.

La question est à l'ordre du jour et se pose à tous les esprits. Le Recteur de l'Académie de Paris l'affirme dans son discours de rentrée : « Qu'une profonde réforme, qu'une refonte véritable régénère notre enseignement, repensé **en fonction de la vie actuelle** et de ses exigences, nous le demandons à toutes les instances de l'Université et, en particulier, aux auteurs des programmes d'examens et de concours. Mais nous savons tous que, sans attendre cette réforme, nombreux sont déjà les maîtres — et nous les en félicitons — qui s'évadent de la nouvelle scholastique moderne pour ouvrir toutes grandes les fenêtres sur l'univers. »

M. Guehenno, Inspecteur général de l'Enseignement du second degré, mène une campagne dans le **Figaro** contre « Le Désaccord de l'Ecole et de la Vie ». « Une culture qui commence par ignorer la situation actuelle de l'homme finit nécessairement par faire de lui un robot et un prisonnier... Il ne sert de rien de détourner les yeux d'un ciel rempli de cheminées d'usines et de le mépriser. Il faut trouver sa joie dans ce ciel-là. » Il lutte pour que notre enseignement réponde à nos angoisses et à nos besoins présents et pour que notre culture, reprenant dans la vie ses racines, prépare l'homme à « gagner sa vie mais aussi à la vivre quand il l'a gagnée ».

M. Brunold, Directeur général de l'Enseignement du second degré, pose aux professeurs un questionnaire de recherches leur demandant de se soucier de l'examen des méthodes qui, dans notre enseignement, permettent une meilleure préparation au « métier d'homme ». Le prochain volume de la grande Encyclopédie française traite du même problème, et toutes les associations professionnelles, tous les groupements de parents d'élèves, se font l'écho des mêmes préoccupations.

Certes, au cours du Colloque, les positions extrêmes s'affronteront : les uns maintenant la nécessité d'isoler l'école du monde extérieur afin de former les esprits des enfants dans le calme en leur transmettant le meilleur des acquisitions éprouvées par les siècles, les autres supprimant les barrières et soucieux uniquement de contacts modernes. Ces discussions pourront donner naissance à des réflexions fructueuses sur les connaissances à acquérir dans les différents domaines, sur les méthodes à employer par les éducateurs et, surtout, sur l'état d'esprit à créer.

Les différentes commissions du Colloque traiteront des questions de nourriture, d'habillement, de logement, de relations humaines, mais chacune d'entre elles devra prendre comme fin dernière l'introduction d'un enseignement de la vie moderne dans les systèmes actuels d'éducation.

Nous souhaitons que ce Colloque permette de mieux connaître ce qui se fait dans tous les pays, de créer un lien indispensable entre des personnes et des services qui poursuivent des buts parallèles, de se pencher sur les problèmes des rapports de la recherche scientifique et de l'enseignement et surtout sur une éducation des adultes qui favorise la meilleure adaptation possible aux conditions toujours changeantes du monde moderne.

E. HATINGUAIS.

SUBJECTIVITÉ ET OBJECTIVITÉ en Histoire

par **P. RICŒUR**

Professeur à l'Université de Strasbourg

La Conférence que M. Ricœur avait prononcée à Sèvres, en décembre 1952, devant les professeurs de Philosophie et d'Histoire assemblés en un stage de confrontation, avait obtenu un tel succès que nous pensons être agréables à nos lecteurs en la publiant in extenso, et sans retouches, dans la forme même que l'orateur, l'inspiration et le moment lui ont donnée.

Je pense que le sujet « Subjectivité et Objectivité » est bien capable d'intéresser à la fois des historiens et des philosophes car il pose d'abord, évidemment, un problème de méthodologie qui invite à reprendre de haut les questions purement pédagogiques de coordination des enseignements, et surtout, derrière ces problèmes de méthodologie, il permet de reprendre et de reprendre philosophiquement ce que j'appellerai, tout au long de cet exposé, les intérêts les plus importants mis en jeu par la connaissance historique.

Qu'entendons-nous sous ce titre ? L'objectivité doit être prise ici dans son sens épistémologique strict. Est objectif ce que la pensée méthodique a élaboré, mis en ordre, compris, et ce qu'elle peut ainsi faire comprendre. Cela est vrai partout. Cela est vrai des sciences physiques et des sciences biologiques, cela est vrai aussi de l'histoire. Nous attendons donc de l'histoire qu'elle fasse accéder le passé des sociétés humaines à cette dignité de l'objectivité. Cela ne veut pas dire au départ que cette objectivité soit celle de la physique ou de la chimie. Nous aurons précisément à remarquer qu'il y a autant de niveaux d'objectivité qu'il y a de comportements méthodiques. Disons provisoirement : nous attendons de l'histoire qu'elle ajoute une nouvelle province à l'empire varié de l'objectivité.

Cette première attente en implique une autre : nous attendons de l'histoire et de l'historien une certaine qualité de subjectivité. Mais précisément, non pas une subjectivité quelconque, mais une subjectivité appropriée à l'objectivité qui convient à l'histoire. Nous pressentons donc qu'il y a une bonne et une mauvaise subjectivité, et nous attendons un départage de la bonne et de la mauvaise subjectivité par l'exercice même du métier d'historien.

Sous le titre de subjectivité nous attendons quelque chose de plus grave que la bonne subjectivité de l'historien. Nous attendons que l'histoire elle-même, dans son contenu, soit une histoire des hommes, et que cette histoire nous aide à unifier, à dégager une subjectivité de haut rang, la subjectivité même de l'homme. Mais, comme je le dirai, cet intérêt n'est plus exactement épistémologique : il est proprement philosophique. Car c'est bien une subjectivité de réflexion que nous attendons de la lecture, de la méditation des œuvres d'historiens. Cet intérêt ne concerne déjà plus l'historien, celui qui fait l'histoire, mais le lecteur, le lecteur philosophe, celui en qui tout enseignement, tout livre, toute œuvre s'achève, le lecteur enfin qui achève lui-même cet enseignement à ses risques et périls. Je mettrai cette notion de subjectivité sous le signe de ce que j'appellerai la reprise philosophique de l'histoire. Tel sera donc notre parcours : de l'objectivité de l'histoire à la subjectivité de l'historien ; puis à nouveau, de l'objectivité de l'histoire à la subjectivité philosophique. Je garde à dessein un terme neutre qui ne préjuge rien de l'analyse ultérieure.

**

Caractères de l'objectivité historique.

Nous attendons donc de l'histoire une certaine objectivité, l'objectivité qui lui convient. La façon même dont l'histoire naît et renaît nous l'atteste. Car elle procède toujours d'un effort pour rectifier l'arrangement officiel et pragmatique du passé par les sociétés traditionnelles. Or cette rectification n'est pas d'un autre esprit que celle que représente la science physique par rapport au premier arrangement des apparences dans la perception. On a montré récemment que Thucydide, se distinguant en cela d'Hérodote, est animé par la même passion de causalité rigoureuse qu'un Anaxagore, qu'un Leucippe, qu'un Démocrite, que lui aussi a recherché le « principe du mouvement », comme disaient les philosophes présocratiques. Et ce principe du mouvement, il le cherche dans les sociétés humaines, comme le physicien le cherche dans les

choses de la nature. Mais qui nous dira ce qu'est cette objectivité spécifique ? Le philosophe n'a pas ici de leçon à donner à l'historien. Car c'est toujours l'exercice même du métier scientifique qui instruit le philosophe. Il nous faut donc d'abord écouter l'historien quand il réfléchit sur son métier.

Métier d'historien, tout le monde sait ici que ce titre est aussi celui que *Marc Bloch* adjoignit à son « Apologie pour l'histoire ». Ce livre, hélas ! inachevé, contient néanmoins tout ce qu'il faut pour poser les premières assises de notre réflexion. Les titres mêmes de ces chapitres de méthode ne nous laissent pas d'hésitation. Ils marquent tous les étapes d'une objectivité qui se fait : observation historique ; critique ; analyse historique. J'irai vite sur ces points.

D'abord il faut savoir gré à M. Bloch d'avoir appelé « *observation* » l'approche du passé par l'historien. Reprenant le mot de Simiand, qui appelait l'histoire « une connaissance par traces », il montre que cette apparente servitude de l'histoire de n'être jamais devant son objet — le passé — mais devant ses traces, ne disqualifie nullement l'histoire, ni l'historien comme observateur. En effet, l'appréhension du passé dans ses traces documentaires est bien une observation au sens fort, pour cette raison précisément que par ailleurs, dans les sciences de la nature, jamais observer ne signifie enregistrer un fait brut. Il n'y a pas de fait qui saute aux yeux. Reconstituer un événement ou une série d'événements, ou une situation, ou une institution à partir de documents, c'est une conduite d'observation d'un type particulier mais irrécusable. Car cette reconstitution suppose, exactement comme dans le cas des signes que donne la perception au physicien, que le document soit interrogé, forcé à parler, bref, que l'historien aille à la rencontre de son sens en lançant vers lui une hypothèse de travail. Or c'est cette recherche qui à la fois élève la trace à la dignité de document signifiant, et qui élève le passé lui-même à la dignité de fait historique. Le document n'était pas document avant que l'historien n'ait songé à lui poser une question. Et ainsi l'historien institue, si l'on peut dire, du document à partir de son observation. Par là même, il institue en arrière de lui des faits historiques. A cet égard le fait historique ne diffère pas fondamentalement des autres faits scientifiques, dont M. Canguilhem disait dans un précédent congrès : « Le fait scientifique, c'est ce que la science fait en se faisant. » C'est précisément cela l'objectivité : une œuvre de l'activité méthodique. Et c'est pourquoi aussi cette activité porte le beau nom de critique.

Il faut savoir gré ensuite à M. Bloch d'avoir appelé *analyse*

et non pas d'abord synthèse l'activité de l'historien qui cherche à expliquer. Il a mille fois raison de nier que l'historien ait pour tâche de restituer les choses telles qu'elles se sont passées. L'histoire n'a pas pour ambition de faire revivre, mais bien de *recomposer*, de *reconstituer*, c'est-à-dire de composer et de constituer un enchaînement *rétrospectif*. Et l'objectivité de l'histoire à ce second niveau consiste justement dans ce renoncement à coïncider, à revivre, à reproduire selon l'ambition romantique. Car dans cette tentative d'élaborer des enchaînements de faits au niveau d'une intelligence historique, il s'agit bien d'une œuvre *d'intelligence* et non pas d'abord d'une œuvre d'émotion. Et M. Bloch souligne alors quelle part énorme d'abstraction suppose un tel travail ; car il n'y a pas d'explication sans constitution de séries de phénomènes, séries économiques, séries politiques, séries religieuses, etc. Si on ne pouvait identifier, reconnaître une même fonction dans des événements autres, il n'y aurait rien à comprendre. Je cite M. Bloch : « Dans la mesure où leur détermination se fait du plus ancien au plus récent, les phénomènes humains se commandent avant tout par chaînes de phénomènes semblables. Les classer par genre, c'est donc mettre à nu des lignes de forces d'une efficacité capitale. » Il n'y a donc de synthèse historique que parce que d'abord l'histoire est une analyse et non une coïncidence émotionnelle. Comme tout autre savant, l'historien cherche des relations entre les phénomènes qu'il a distingués. On insistera autant qu'il faudra à partir de là sur la nécessité de comprendre les ensembles : des liens organiques qui excèdent toute causalité mécanique. On opposera autant qu'il faudra comprendre et expliquer.

Mais on ne peut pourtant pas faire de cette distinction la clé de la méthodologie historique. Comme dit M. Bloch, « le travail de reconstitution ne saurait venir qu'après l'analyse. » Disons mieux, il n'est que le prolongement de l'analyse, comme sa raison d'être. Dans l'image primitive, contemplée plutôt qu'observée, comment eût-on pu discerner les liaisons, puisque rien n'était distinct ? La compréhension n'est donc pas l'opposé de l'explication. Elle en est tout au plus le complément et la contre-partie. Et elle gardera toujours cette marque des analyses qui l'ont rendue possible. La conscience des peuples que l'historien, dans ses hypothèses les plus vastes, tentera de reconstituer, est nourrie de toutes les distinctions, de toutes les interactions, de toutes les relations en tous sens que l'historien a conquises par l'analyse. Et je conclurai ce premier mouvement en disant que l'idée de fait historique total, de passé intégral est proprement une idée. C'est-à-dire, au sens kantien, la limite d'un effort d'inté-

gration toujours plus vaste, toujours plus complexe. La notion de passé intégral, est, dirai-je, l'idée régulatrice de cet effort d'analyse intégrale. Ce n'est pas un immédiat. Rien n'est plus médiat qu'une totalité. C'est le produit d'une conception ordonnatrice qui exprime l'effort le plus haut de mise en ordre de l'histoire par l'historien. C'est, pour parler une autre langue, le fruit de la théorie, dans le même sens que Duhem parle de la théorie physique.

Ainsi de part en part l'histoire est fidèle à son étymologie. C'est une recherche : *historia*. Elle n'est pas d'abord une interrogation anxieuse sur notre décourageante historicité, sur notre manière de vivre et de glisser historiquement, mais précisément une riposte à cette condition, une riposte parce que M. Bloch appelle le choix de l'historien, qui est le choix d'une certaine connaissance, d'une volonté de comprendre rationnellement, vivifier ce que Fustel de Coulanges appelait la science des sociétés humaines, et que M. Bloch appelle « une entreprise raisonnée d'analyse ». Et il faut bien voir que cette intention d'objectivité n'est pas bornée à la critique documentaire comme le croit un étroit positivisme. Elle anime même les grandes synthèses. Je dirai que son rationalisme approché est de la même famille mentale que celui de la moderne science physique ; et l'historien n'a pas lieu d'avoir à son égard un complexe d'infériorité.

*
**

L'inévitable subjectivité de l'historien.

C'est par rapport à ce métier d'historien et donc par rapport à cette intention et cette entreprise d'objectivité qu'il faut maintenant situer la critique contemporaine qui a tellement insisté sur le rôle de la subjectivité de l'historien dans l'élaboration de l'histoire. Il m'a semblé en effet — ce sont des choses qui sont à discuter bien entendu — qu'on ne peut considérer cette subjectivité face à face, sans d'abord savoir ce qu'elle fait. A savoir précisément, cette entreprise raisonnée d'analyse. La prudence veut donc qu'on procède ici comme Kant dans les *Prolégomènes*, c'est-à-dire qu'on cherche cette subjectivité dans son intention, dans son entreprise, dans ses œuvres. Mais remarquez qu'il en est de même avec le physicien. Car on peut toujours montrer qu'il n'y a pas de physique sans physicien, c'est-à-dire sans des essais et des erreurs, des tâtonnements, des abandons, des trouvailles singulières. Seulement la fameuse révolution copernicienne de Kant n'a pas consisté dans une apothéose de la subjectivité des savants, mais bien dans la découverte de cette subjectivité-là qui fait qu'il y a des objets.

Réfléchir sur la subjectivité de l'historien, c'est donc interroger non pas n'importe quelle subjectivité, mais bien celle qui est mise en œuvre par le métier d'historien. Par conséquent, s'il y a un problème propre à l'historien qui n'est pas celui du physicien, cela tient à des traits d'objectivité de l'histoire qui ne sont pas ceux de la physique. Et en particulier à des traits que nous n'avons pas encore dits et qui font de l'objectivité historique une objectivité incomplète, en regard de celle qui est atteinte ou du moins approchée dans les autres sciences.

Le premier trait qui va introduire d'une façon inquiétante la subjectivité de l'historien, nous le découvrons dans la notion de causalité historique. Il est d'abord manifeste que cette causalité historique suppose une *sélection des événements* et des facteurs en fonction de ce qu'on pourrait appeler un jugement d'importance. Un jugement d'importance qui n'a pas de critères rigoureux. Et en outre l'histoire est tributaire, à des degrés variables, d'une conception vulgaire de la causalité, où la cause désigne tantôt le phénomène venu le dernier, le moins permanent, le plus exceptionnel dans l'ordre général du monde, tantôt une constellation de forces à évolution lente, tantôt une structure permanente. A cet égard, l'ouvrage de Braudel « Le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II » marque incontestablement une date au point de vue de la méthode par son effort pour désenchevêtrer et ordonner les causalités. Il pose d'abord, comme on sait, l'action permanente du cadre méditerranéen ; ensuite, par-dessus en quelque sorte, les forces particulières mais relativement constantes dans la deuxième moitié du XVI^e siècle ; et enfin, au troisième étage, le flux des événements. Cet effort pour dégager les causalités est bien dans la ligne de l'entreprise d'objectivation de l'histoire. Mais il faut bien voir que ce premier débrouillage reste très précaire. Car il y a bien d'autres causalités enchevêtrées dans l'histoire. Et je ferai allusion à cette analyse, que je trouve remarquable, de Vendryès sur « La rationalisation et la probabilité de l'histoire », où, se servant des méthodes probabilitaires, il distingue la rationalité au sens des déterminations certaines, de la probabilité au sens des déterminations probables ; et il montre que ce qu'on entend par causalité en histoire est d'abord l'enchevêtrement de la rationalité au sens des déterminations certaines et des probabilités, et ensuite que sous le nom de probabilité il y a un enchevêtrement d'un très grand nombre de probabilités et de même un enchevêtrement de nombreuses espèces de rationalités. Par exemple, il y a des conditions qui ne sont pas des causes, il y a des motivations qui n'en sont pas non plus, il y a des déterminations

qui ne sont que des champs d'influence (une situation économique ou religieuse) ; tout cela est appelé grossièrement « cause ».

Pourquoi ce désenchevêtrement ne peut-il être poussé à bout par l'historien ? Parce que l'historien est condamné à user de tous ces modes d'explication sans les avoir préalablement réfléchis et distingués. Il emploie ces modes de causalité tous ensemble. Je dirai que l'historien pratique une explication qui excède la réflexion. En particulier, personne n'est en état, excepté en quelques synthèses assez grossières, précipitamment appelées « dialectiques », de faire une composition totale de causalités qui ne sont pas du tout homogènes, et qui de plus sont toutes elles-mêmes instituées par la méthode et proprement constituées par l'historien. Les recoudre ensemble après cela pose un problème quasi insoluble. Il faut souligner en particulier que l'historien sera amené à incorporer des motivations psychologiques toujours entachées par une psychologie de sens commun ; telle l'interprétation des passions des hommes qui se fait au fond avec la sagesse des nations, mêlée avec des explications économiques ou autres. La subjectivité de l'historien apparaît donc une première fois comme fonction de cette objectivité incomplète, de ce choix qui met en jeu des perspectives personnelles d'interprétation.

Un deuxième trait de cette objectivité incomplète tient à ce qu'on pourrait appeler le phénomène de *distance historique*. En effet, comprendre rationnellement, au sens que nous avons dit tout à l'heure, c'est toujours tenter de reconnaître, d'identifier. Kont nomme cette synthèse intellectuelle, synthèse de recognition dans le concept. Or l'historien a pour tâche justement de nommer ce qui a changé, ce qui est aboli, ce qui est autre. La vieille dialectique grecque du « même » et de l'« autre » resurgit ici. Et l'historien de métier, sans le savoir, la retrouve sous la forme très concrète des difficultés du langage historique, singulièrement dans la nomenclature. Comment nommer et faire comprendre le sens d'une institution, d'une situation qui est abolie, sinon en usant de similitudes fonctionnelles que l'on corrigera ensuite par différenciation ? Qu'on évoque seulement les difficultés qui s'attachent aux mots « tyrannie », « servage », « féodalité », « état », « classe » : chacun de ces mots atteste la lutte de l'historien pour une nomenclature qui permette à la fois d'identifier et de spécifier. Et c'est pourquoi le langage historique est nécessairement équivoque. Il est équivoque non pas par la faute de l'historien, mais par la faute, si l'on peut dire, du temps historique lui-même, qui vient opposer au travail d'assimilation de l'intelligence l'œuvre propre de dis-

similation ou de disparité du temps. L'historien ne peut pas échapper à cette nature du temps. Plotin déjà définissait le temps comme un allongement de la conscience, un étirement, et Saint Augustin, après lui, l'appelait une distension. Il y a donc dans le travail même de l'historien la lutte contre ce phénomène d'éloignement, que j'appellerai volontiers d'altérité originelle, qui l'empêche d'identifier ; qui fait, par exemple, qu'une « classe » à l'époque des Romains c'est autre chose qu'une classe maintenant ; et pourtant il faudrait que ce soit la même chose pour pouvoir la nommer « classe ».

Vous voyez que nous sommes à une source du caractère inexact et même non rigoureux de l'histoire ; l'historien ne sera jamais dans la situation du mathématicien qui dénomme, disant : « J'appelle un triangle..., J'appelle une sphère... », et, ce faisant, détermine le contour des notions. Au contraire ce qui, chez l'historien, tiendra lieu de cette activité primordiale de dénomination, ce sera une certaine attitude, beaucoup plus indéterminée, une aptitude moins rigoureuse assurément à se dépayser, à se transporter, comme par hypothèse, dans un autre présent. L'époque qu'il étudie est tenue par lui comme le présent des gens d'alors, pour le présent de référence et par conséquent pour le centre de perspective temporelle. Et pour le présent qu'il a choisi, il y a un futur, fait de l'attente, de l'ignorance, des prévisions, des craintes des hommes d'alors, et non pas de ce que nous savons être arrivé depuis. De même il y a un passé pour ce présent-là, qui est la mémoire des hommes d'autrefois et non ce que nous savons de leur passé. Je prends un exemple précis, l'Antiquité pour un homme du Moyen-Age : c'est une antiquité qui avait été entièrement ruinée par la destruction des documents que nous, nous connaissons. Nous connaissons bien plus de livres de Platon que n'en connaissait un homme du Moyen-Age. Par conséquent, le Platon d'un homme du Moyen-Age est un Platon mutilé et non pas le nôtre. Ce transfert dans une autre présence au titre de l'objectivité de l'histoire est bien une espèce d'imagination, une imagination temporelle si l'on veut, mais imagination tout de même, puisqu'un autre présent est représenté et reporté au fond de la distance temporelle. Il est certain que cette imagination marque l'entrée en scène d'une subjectivité que les sciences de l'espace, de la matière et de la vie laissent à la porte. C'est même un don rare de savoir approcher du lecteur le passé historique tout en restituant la distance historique, tout en instituant dans l'esprit du lecteur ce que j'appellerai une conscience d'éloignement, une conscience de profondeur historique.

Enfin, troisième trait, et décisif : *ce que l'historien veut expliquer et comprendre, en dernier ressort, ce sont des*

hommes. Le passé dont nous sommes éloignés, c'est le passé humain. A la distance temporelle s'ajoute donc cette distance spécifique qui tient à ce que l'autre est un autre homme. Nous retrouvons ici le problème du passé intégral. Car ce que les autres hommes ont vécu, ce fut précisément la totalité du réseau si complexe des relations causales. C'est donc bien le caractère humain du passé qui impose la tâche de compréhension intégrale. Nous avons dit tout à l'heure que c'était la limite d'une approximation intellectuelle. Il faut dire maintenant que c'est le terme d'une sympathie, d'une affinité qui est bien plus que le transfert imaginatif dans un autre présent, c'est le transfert sympathique dans un autre homme. Cette sympathie est au commencement et à la fin de cette approximation intellectuelle dont nous parlions. Elle l'amorce comme un premier immédiat ; celui qui va s'occuper de l'histoire du Moyen-Age est amorcé par la sympathie ; il retrouvera cette sympathie comme un deuxième immédiat, et l'analyse raisonnée sera comme l'étape méthodique entre ce que j'appellerai une sympathie inculte et une sympathie instruite.

C'est pourquoi l'histoire est animée par une *volonté de rencontre* autant que par une volonté d'explication. L'historien va aux hommes du passé avec son expérience humaine propre. Et le moment où la subjectivité de l'historien prend un relief saisissant c'est bien celui où, par delà toute chronologie critique, l'histoire fera surgir les valeurs de la vie des hommes d'autrefois. Cette évocation des valeurs qui est finalement la seule évocation des hommes qui nous soit accessible, faute de pouvoir revivre ce qu'ils ont vécu, n'est pas possible sans que l'historien s'intéresse vivement à ces valeurs et n'ait avec elles une affinité en profondeur. Non pas que l'historien doive partager la foi de ses héros — il ferait alors rarement de l'histoire, et au surplus mal —, mais il doit être capable d'admettre ce qui est autrefois entré dans la problématique de leur foi, tout en la suspendant comme foi présente, comme foi actuelle. Cette adoption suspendue, neutralisée de la croyance des hommes d'autrefois met un comble à ce que nous appelions à l'instant l'imagination d'un autre présent par transfert temporel. Celui-ci est donc aussi un transport dans une autre subjectivité adoptée comme centre de perspective.

Mais vous voyez que nous touchons ici à cette autre frontière où l'objectivité de l'histoire fait affleurer la subjectivité même de l'histoire, et non plus la subjectivité de l'historien. Avant de faire ce nouveau pas, retournons en arrière pour faire le point : ce deuxième groupe de considérations ruine-t-il notre premier cycle d'analyses de l'objectivité historique ? Cette intrusion de la subjectivité de l'historien marque-t-elle,

comme on l'a dit, la dissolution de l'objet ? Nullement. Nous avons seulement spécifié, parmi toutes les objectivités, celle qui se dégage du métier d'historien. Nous avons procédé à la constitution de l'objectivité historique comme corrélat de la subjectivité historique. Et c'est bien pourquoi, en retour, la subjectivité mise en jeu n'est pas une subjectivité quelconque comme je l'ai annoncé tout à l'heure, mais précisément une subjectivité d'historien. Le jugement d'importance avec son cortège d'hypothèses, de causalités, de schèmes interprétatifs, de théories, le transfert dans un autre présent imaginé, la sympathie pour d'autres hommes, pour d'autres valeurs et finalement cette capacité de rencontrer un autrui de jadis, tout cela confère à la subjectivité de l'historien une plus grande richesse d'harmoniques que n'en comporte par exemple la subjectivité du physicien. Mais cette subjectivité n'est pas pour autant une subjectivité quelconque. On n'a donc rien dit quand on a dit que l'histoire est relative à l'historien. Car qui est l'historien ? De même que l'objet perçu est relatif à un corps ortho-esthétique, c'est-à-dire à une sensorialité normale, l'objet scientifique est toujours relatif à un esprit droit. Cette relativité-là n'a rien à voir avec un relativisme quelconque, avec un subjectivisme quelconque. La subjectivité de l'historien par conséquent représente, comme toute subjectivité de savant, la victoire sur une mauvaise subjectivité. Après le grand travail de la critique philosophique de l'histoire issue de Dilthey et de Max Weber qui a atteint son point extrême dans le livre de Raymond Aron, il faut peut-être maintenant poser la question : Quelle est la bonne subjectivité ?

*

**

La « bonne » subjectivité.

Comme le reconnaît H. Marrou, qui fait pourtant un si large accueil à l'école critique, on retrouve à un niveau supérieur, « au niveau de cette histoire à la fois élargie et poussée en profondeur », comme dit Febvré, les valeurs dont le positivisme avait un sens étriqué mais authentique. Et Marrou, que je cite ici, montre qu'en matière de méthode « on n'avance pas d'un mouvement linéaire, ce qui serait d'un optimisme naïf, ni pendulaire, ce qui serait d'un pessimisme non justifié, mais bien en décrivant une hélice. Les valeurs du positivisme, nous les retrouvons, mais à un autre niveau. » Et il conclut : « On a changé de spire. »

Le positivisme, on l'a assez dit, ne dépassait pas le niveau de la critique documentaire. Son modèle physique était lui-même pauvre et sans rapport avec la physique des physiciens.

Mais par delà son fétichisme du fait, donc déjà faux en physique (où il n'y a pas non plus de fait avant la théorie), le positivisme nous rappelle que ni les jugements d'importance, ni l'imagination temporelle, ni la sympathie ne livrent l'histoire à quelque subjectivité délirante. Les dispositions subjectives que nous venons de nommer sont des dimensions de l'objectivité historique elle-même. Après avoir donc dit que l'histoire reflète la subjectivité de l'historien, il faut dire aussi que le métier de l'historien éduque la subjectivité de l'historien.

Nous ne le disons plus comme au temps de Seignobos, qui opposait la raison aux sentiments et à l'imagination : aujourd'hui, nous savons bien qu'il faut les réintroduire. Mais alors le clivage passe à l'intérieur du sentiment et de l'imagination, scindant ce que j'appellerai un moi de recherche d'un moi pathétique, celui des ressentiments, des haines, des réquisitoires. Écoutons encore une fois M. Bloch, quand il disait : « Comprendre n'est pas juger » ; nous avons donc à retrouver à un autre niveau ce « sine ira nec studio » des Anciens, au niveau non plus de la critique documentaire, mais de la compréhension historique. Remarquez bien que ce moi pathétique n'est pas forcément le moi qui fulmine : ce peut être aussi l'apathie (au sens étymologique) de l'hypercritique, qui est une forme passionnelle de la raison attachée à dénigrer toute grandeur réputée. Je dirai qu'il n'y a pas d'histoire, et plus exactement d'historien, sans une suspension, sans une mise entre parenthèses de la subjectivité quotidienne, sans une recherche, qui est précisément soumission à l'inattendu et ouverture à autrui.

Ainsi s'achève ce premier cycle de réflexions : l'objectivité nous était d'abord apparue comme l'intention scientifique de l'histoire ; elle marque maintenant l'écart entre une bonne subjectivité de travail et une mauvaise subjectivité de passion. De logique, la définition de l'objectivité est devenue *éthique*.

*
**

Le philosophe face à l'histoire.

Une réflexion sur la subjectivité en histoire est-elle épuisée par ces considérations sur la subjectivité de l'historien ? Je ne le pense pas : nous attendons de l'histoire qu'elle fasse apparaître une autre subjectivité que celle de l'historien, une subjectivité qui serait celle même de l'histoire, ou du moins que l'histoire contribuerait à constituer. Mais alors, je le dis nettement, ceci n'est plus le métier d'historien, c'est le pro-

blème du lecteur que nous sommes tous. Il ne faut pas oublier que l'historien écrit des livres qui sont faits pour être lus, et que pour autant il y a un problème de l'écrivain et du lecteur du livre d'histoire. C'est maintenant le problème du lecteur que je pose.

C'est en lui que s'achève, comme tout enseignement, comme toute œuvre écrite, le travail de l'historien. Je me place donc dans la perspective de cette reprise par le philosophe de l'histoire telle qu'elle est faite par les historiens. Je laisserai donc de côté des usages au fond tout à fait légitimes de l'histoire, mais qui ne nous intéressent pas ici, notamment l'usage de l'histoire comme divertissement, comme plaisir de lire et d'entendre des choses singulières. C'est certainement la très grande majorité des lecteurs qui sont ainsi. Au fond l'histoire joue le rôle d'un exotisme dans le temps. Ce n'est pas mauvais d'ailleurs car ce mouvement d'éloignement de soi tient au temps lui-même, et il est certainement l'étape nécessaire d'une usage plus philosophique. Je ne parlerai pas non plus de l'histoire comme source de préceptes, encore que la prise de conscience dont nous allons parler soit une reprise de valeurs apparues dans l'histoire, et serve toujours de quelque manière à notre instruction. Je considérerai donc ici exclusivement l'usage que le philosophe peut faire de l'histoire déjà constituée par les historiens.

Je crois que le philosophe a une manière propre d'achever en lui-même le travail de l'historien. Je le définirai comme un effort pour faire coïncider la prise de conscience avec la reprise de l'histoire. Je ne cache pas du tout que cette réflexion ne s'accorde pas avec toutes les conceptions de la philosophie. Je crois néanmoins qu'elle vaut pour tout le groupe des philosophies que l'on peut appeler réflexives, qu'elles aient leur point d'amorçage chez Socrate, chez Descartes, ou chez Kant. Au sens le plus large du mot, j'entends par réflexives des philosophies en quête de la véritable subjectivité du sujet humain. Ce que je veux montrer, c'est que l'itinéraire disons du « moi » au « je », ce que j'appelle *une prise de conscience, passe inévitablement par une méditation sur l'histoire*, et que ce détour de la réflexion par l'histoire est une des manières, la manière philosophique, d'achever dans un lecteur le travail de l'historien. Et cet achèvement de l'histoire des historiens dans l'acte philosophique, je crois qu'il peut être poursuivi dans deux directions : vers ce que j'appellerai logique de la philosophie, je veux dire la recherche d'un sens cohérent à travers l'histoire — ou au contraire en direction d'un dialogue chaque fois singulier et chaque fois exclusif avec des philosophes, avec

des hommes individuels. J'essaierai de montrer pourquoi il est nécessaire que ces deux lectures subsistent et pourquoi il est impossible qu'elles s'annulent mutuellement.

Je considérerai d'abord *l'histoire comme avènement d'un sens*. Je suis donc la première piste qui est en gros, si vous voulez, celle d'Auguste Comte, celle de Hegel, celle de Brunschvicg. En dépit de tout ce qui sépare leurs interprétations respectives de la raison et de l'histoire, tous ces penseurs ont au moins en commun la même conviction, c'est que la clarté que je cherche sur moi-même passe par une histoire de la conscience. Autrement dit, la voie de la connaissance de soi et la voie de l'histoire de la conscience coïncident. J'ai besoin de l'histoire pour sortir de ma subjectivité privée, et éprouver en moi-même et par delà moi-même l'être-homme. L'exemple de *Husserl*, celui que je connais le mieux, est remarquable. Ce penseur subjectif par excellence s'est trouvé sommé par les événements, le nazisme, de s'interpréter historiquement ; il a été obligé de s'adosser à la grande tradition de la philosophie réflexive, et de protester en disant : « cette philosophie-là est le sens de l'Occident. » Voilà le grand mot : le *sens*. Par l'histoire, je cherche à justifier le sens de ma subjectivité en montrant que ce sens tremblant de ma conscience est aussi le sens ferme de l'histoire de la conscience. N'allons pas trop vite aux obstacles qui s'opposent à une telle prétention. Essayons d'abord de bien comprendre ce que le philosophe attend de cette démarche et ce qu'il suppose vrai pour l'entreprendre : il attend une certaine coïncidence entre la voie courte de la connaissance de soi et la voie longue de la connaissance de l'histoire ; et cette coïncidence doit le justifier. C'est parce que le philosophe est menacé, ébranlé, humilié au plus profond de lui-même qu'il invoque l'histoire. Doutant de soi-même, il veut ressaisir son propre sens en ressaisissant le sens de l'histoire en amont de sa propre conscience. Et voilà comment le philosophe, lui aussi, écrit l'histoire, fait de l'histoire : l'histoire du motif transcendantal, l'histoire du *cogito*.

Cette attente présuppose des motifs graves et peut-être injustifiables ; elle présuppose que cette coïncidence de ma conscience et du sens de l'histoire est possible. Par conséquent, elle fait crédit à une certaine finalité de l'histoire. Elle présuppose que l'histoire est telle qu'à travers ce flux, l'homme advient. Non seulement l'homme arrive, mais il advient. Grave supposition et doublé en somme : le philosophe suppose que la raison développe une histoire et que l'histoire de son côté reçoit sa qualification proprement humaine par une certaine promotion de valeurs que le philosophe peut alors reprendre et comprendre comme un développement de cette raison. Cet

acte de foi a tout de même ses arrhes, comme par exemple la naissance, la permanence et le développement de la philosophie dans la Grèce et l'Occident. En fait, l'histoire, en tout cas de l'Occident, a toujours été telle qu'une histoire de la philosophie s'y est continuée. L'histoire de la philosophie nous paraît alors le lieu de suture de l'historicité de la raison et de la signification de l'histoire. Voilà ce que le philosophe, du moins le philosophe transcendantal, attend de l'histoire, et ce qu'il suppose dans son attente.

Je devine avec quelle méfiance l'historien de métier considérera une telle entreprise. Mais précisément ces réserves doivent nous aider à mesurer la portée et la limite d'un usage philosophique de l'histoire, et à mieux comprendre ce que je veux appeler justement une reprise. D'abord l'historien de métier refusera carrément d'identifier l'histoire à l'histoire de la philosophie ; il dira même sans doute que la téléologie de l'histoire lui échappe complètement, que ce n'est pas une vraie question du métier d'historien, et que la supposition d'un sens quelconque n'est même pas nécessaire à une apologie de l'histoire. Et en effet, l'élargissement, l'approfondissement qu'il ambitionne pour l'histoire, il ne les cherche pas du tout de ce côté-là, mais au contraire du côté de la complexité, de la richesse des connections entre l'économique, le géographique, le social, le culturel, etc. Pour lui, l'humanité se diversifie sans fin comme humanité en extension, beaucoup plus qu'elle ne s'unifie comme humanité en compréhension. Au total, l'historien se méfiera de la philosophie, et plus que tout de la philosophie de l'histoire, dont il craindra qu'elle n'écrase le travail d'historien sous l'esprit de système, et finalement ne la tue comme « historia ».

Ces résistances, ces refus de l'historien sont parfaitement légitimes. Ils nous révèlent le véritable sens d'une histoire de la conscience. Le philosophe n'a pas du tout à la demander à l'historien ; c'est œuvre de philosophe, d'historien de la philosophie. Et cette entreprise, il la fait à ses risques et périls. Il joue son salut philosophique là-dessus. Pourquoi ? Parce que cette histoire de la conscience, c'est lui, philosophe, qui la compose. Seulement il la compose comme l'autre avait composé l'histoire, par une opération de second degré, par une opération de reprise. Le philosophe à son tour va poser à l'histoire des historiens certains types de questions, qui manifestent son propre choix, et portent sur l'émergence des valeurs de connaissance, d'action, de vie et d'existence à travers le temps des sociétés humaines. Ayant décidé de privilégier cette lecture, il reste fidèle à ce projet dans son exécution, car il est sa raison d'être. Et comme lui aussi a une subjectivité bornée, et qu'il aborde l'histoire avec une

préconception de ce qui est à chercher, le philosophe est celui qui retrouve dans l'histoire le sens qu'il pressent. Cercle vicieux, direz-vous ? Non point. Car précisément ce sens que, tout à l'heure, j'appelais tremblant, reste de l'ordre du pressentiment tant qu'une histoire n'a pas offert sa médiation pour l'élever à une vraie compréhension distincte et articulée.

Mais il faut peut-être aller plus loin ; car cette histoire de la conscience abandonne du non-coordonnable, de l'individuel, de l'exceptionnel. Le caractère singulier de chaque philosophie n'est-il pas un aspect de l'histoire aussi important que la rationalité du mouvement d'ensemble ? Nous sommes ainsi renvoyés à l'autre lecture philosophique de l'histoire. Au lieu de chercher l'ampleur et le système, le philosophe historien peut chercher *l'intimité et la singularité*. Il peut se tourner vers des personnalités, vers une philosophie particulière et chercher comment s'y nouent toute la problématique d'une époque, toutes les influences du passé. Au lieu de remettre une philosophie singulière, par exemple celle de Kant, dans le mouvement de l'histoire, il considérera tout le passé de cette philosophie comme son passé à elle. Il réintégrera en quelque sorte l'histoire à l'intérieur de l'individu. Au lieu de se développer comme un mouvement, l'histoire va se nouer dans des personnes et dans des œuvres. Et cette tentative-là est tout aussi légitime que l'autre. Ainsi le philosophe historien tentera d'accéder à la question que l'autre philosophe est seul à avoir rencontrée, à la question vivante avec laquelle le penseur s'identifie ; et chacun sait que cette longue fréquentation d'un auteur ne peut pas être étendue à beaucoup ; on ne peut pas avoir beaucoup d'amis dans sa vie ; et cette relation étroite, intensive, va imposer un travail en intensité au lieu d'un travail en extensité.

Cette manière philosophique de faire l'histoire n'est pas plus choquante pour l'historien que la précédente. Elle n'implique nullement que l'histoire culmine en quelques génies : Platon, Descartes ou Kant. Elle suppose simplement un autre choix que celui de l'historien de métier et un autre choix que celui du philosophe rationaliste : le choix pour des existants exceptionnels et pour leur œuvre en tant qu'elle est irréductible à des généralités, à des types répétables. Le choix de cette lecture implique que l'économique, le social, le politique soient considérés comme des influences qui coopèrent à l'émergence d'un créateur de pensée et d'une œuvre singulière. Ceux-ci deviennent alors le centre de gravité, le porteur unique de toutes les influences subies et de toutes les influences exercées, et l'histoire va être comprise comme

une série d'émergences discontinues dont chacune exige une rencontre, chaque fois nouvelle et chaque fois totalement dévouée.

Je crois, et c'est là-dessus que je veux terminer, que cette lecture philosophique de l'histoire peut être instructive pour l'historien de métier. Instructive rétrospectivement en quelque sorte, car elle met à jour un paradoxe latent en toute histoire, et que voici : « Nous devons dire l'histoire au singulier. Et si pour nous l'histoire est au singulier, c'est que nous attendons qu'un sens humain unifie et rende ainsi raisonnable l'histoire unique de l'humanité. » C'est ce pari que fait le philosophe rationaliste qui écrit une histoire de la conscience. Mais nous disons aussi : « les hommes », au pluriel. Et l'on peut dire que nous tenons le paradoxe en raccourci quand nous disons : « l'histoire est la science des hommes du passé ». Nous cumulons le singulier et le pluriel. Parce qu'aussi bien nous attendons que des personnes surgissent comme des foyers radicalement multiples d'humanité. L'histoire est virtuellement pour nous continue et discontinue, continue comme unique sens en marche, discontinue comme constellation de personnes. Je crois qu'on pourrait montrer que ce dédoublement affecte non seulement notre représentation du temps, mais aussi celle de la vérité, car cette antinomie du temps historique, c'est aussi une antinomie du sens de l'histoire. Cette notion de sens n'est pas du tout épuisée par celle de développement, d'enchaînement ; car ces nœuds de l'histoire que sont les événements ne sont pas du tout des foyers d'irrationalité, des coupures, mais bien des centres organisateurs et, comme tels, des centres de signification. Quand je dis par exemple : la prise de la Bastille, la révolution d'Octobre, je considère que ces points, ces événements, ces hommes irradiant du sens et qualifient de sens tout ce qui en découle. Cette histoire noueuse n'est pas du tout une histoire insensée ; et si elle reste toujours narration, c'est qu'elle va de nœud en nœud, de rugosité en rugosité.

Finalement, cette espèce de paradoxe sur lequel je termine, de la double lecture possible de l'histoire, affecte même le crédit que nous faisons plus ou moins en blanc à l'histoire. Car, tandis que la lecture de l'histoire comme avènement d'un sens incline à ce que j'appellerai volontiers un optimisme de l'idée, la lecture de l'histoire comme jaillissement de foyers de conscience conduit plutôt à une vision tragique de l'ambiguïté de l'homme, qui toujours recommence et qui toujours peut faire défection. Peut-être est-il de l'essence de toute histoire de se prêter à cette double lecture et à cette hésitation fondamentale.

Ainsi l'historien peut tirer bénéfice de la reprise philoso-

phique de l'histoire : il n'est pas seulement éclairé après coup sur les difficultés inhérentes à son entreprise, mais aussi sur son intention fondamentale. Car l'acte philosophique a fait surgir l'homme comme conscience, comme subjectivité. Cet acte philosophique a valeur de rappel, et peut-être quelquefois de réveil pour l'historien. Il lui rappelle que la justification de son entreprise, c'est l'homme, et les valeurs que l'homme découvre ou élabore dans ses civilisations ; ce rappel peut être utile quand l'historien est tenté de renier son intention fondamentale et de céder à la fascination d'une fausse objectivité, celle d'une histoire où il n'y aurait plus que des structures, des forces, des institutions et non plus des hommes et des valeurs humaines.

Ainsi l'acte philosophique fait-il apparaître *in extremis* le clivage entre une vraie et une fausse objectivité, je dirai : entre l'objectivité et l'objectivisme qui omet l'homme. Le métier d'historien nous avait paru suffire pour discerner la bonne et la mauvaise subjectivité de l'historien, mais je crois qu'il incombe à la réflexion philosophique de discerner la bonne et la mauvaise objectivité de l'histoire. Car c'est la réflexion qui sans cesse nous assure que l'objet de l'histoire, c'est le sujet humain lui-même.

P. RICEUR,

*Professeur de Philosophie
à la Faculté des Lettres de Strasbourg.*

Une grande éducatrice : Madame CAMPAN

Il y a deux cents ans, le 6 octobre 1752, naissait à Paris Jeanne-Louise-Henriette Genet. Son père n'avait pas grande fortune, mais il exerçait les fonctions importantes de premier commis (quelque chose comme secrétaire général) aux Affaires étrangères. Sa maison était largement ouverte à une pléiade de littérateurs en renom : Duclos, Marmontel, Thomas, dont la société développa de bonne heure le goût et l'esprit de la petite Henriette, qui n'était point sotte. Surtout elle lisait divinement ; ce don lui valut de devenir lectrice des quatre filles de Louis XV. Puis elle fut attachée, en qualité de femme de chambre, à la dauphine Marie-Antoinette, qui la maria à M. Campan, lui aussi pourvu d'une charge à la cour.

Jusqu'à la Révolution le ménage Campan connut la douceur de vivre dans une vie de cour facile et futile. Pendant la tourmente, M^{me} Campan resta fidèle à la reine. Elle eut même des velléités de la suivre au Temple. Suspecte pendant la Terreur, elle alla se terrer à Coubertin, dans la vallée de Chevreuse. Le 9 thermidor lui permit de respirer librement. Mais un problème restait à résoudre : celui de gagner sa vie. « Après le 9 thermidor, devait-elle écrire plus tard, je pensai qu'il fallait vivre et faire vivre ma mère âgée de soixante-dix ans, mon mari malade, mon fils âgé de neuf ans et une partie de ma famille ruinée. Je n'avais plus rien au monde qu'un assignat de 500 francs. »

C'est donc la nécessité qui fit de M^{me} Campan une pédagogue. Pour subsister et faire subsister les siens, elle eut l'idée d'exploiter des dons d'éducatrice qui, sans ces circonstances, seraient restés à l'état de virtualités.

Elle eut alors une idée géniale. Le grand brassage de la Révolution avait produit une aristocratie nouvelle : généraux, hommes politiques, hommes d'affaires. Ajoutez à cela des familles anciennes qui étaient restées en France et avaient sauvé une partie de leur fortune. Les jeunes filles de cette société nouvelle n'avaient reçu dans la tourmente qu'une instruction et une éducation mé-

diocres : telle jeune fille de seize ans ne savait pas encore lire ! C'est pour elles que l'ancienne lectrice de Mesdames de France fonda son pensionnat de Saint-Germain.

Le succès allait couronner son initiative. Mais les débuts furent pénibles. M^{me} Campan dut transcrire à la main les cent premiers prospectus qui annonçaient la création de l'Institut National d'Education. Elle n'eut d'abord que trois élèves. Elle engage une religieuse de l'Ordre de Saint-Benoît pour les instruire de la religion (peut-être parce qu'elle pense que, pour les femmes surtout, la religion va redevenir de bon ton). Quant à elle, elle se charge de toutes les autres matières d'enseignement : lecture, langue française, calcul, écriture, histoire, géographie. Après un an d'efforts, elle compte soixante élèves, puis cent. Enfin lui arrive celle qui va parachever sa fortune : Hortense de Beauharnais.

Décidément, la maison de M^{me} Campan est lancée ; installée dans ses nouveaux locaux, elle sera le pensionnat à la mode sous le Consulat. On sait que la directrice est en faveur auprès du Premier Consul. Sur le désir de son mari, le général Leclerc, Pauline Bonaparte vient même y combler les lacunes d'une éducation un peu trop négligée.

La vie était douce et heureuse à Saint-Germain. On y jouait des pièces de théâtre, on y dansait, on y apprenait à converser élégamment. Une rose, faveur recherchée, venait récompenser l'élève désignée par le choix de ses maîtresses et de ses compagnes.

Hortense de Beauharnais, parvenue aux grandeurs suprêmes, n'oubliait pas son ancienne éducatrice. Elle lui gardera toute sa vie une fidélité émouvante. En 1807, quand Napoléon décida de fonder à Ecoeuu une Maison d'éducation pour les filles des membres de la Légion d'honneur, elle s'employa de toute son influence à assurer la nomination de M^{me} Campan à la tête de cette maison. Ce ne fut pas sans mal ; l'Empereur qui, quelques années auparavant, souriait aux fêtes de Saint-Germain, voulait pour les filles de la Légion d'honneur un régime plus austère : il songeait même à confier la maison à un ordre religieux. Hortense réussit à faire triompher sa protégée, mais Ecoeuu ne fut plus Saint-Germain. M^{me} Campan dut se conformer aux volontés du maître : Ecoeuu fut un second Saint-Cyr, plus ordonné, mieux réglé que le premier (Napoléon n'aimait guère M^{me} de Maintenon), avec la clôture, des ceintures de couleurs pour distinguer les classes, beaucoup de couture et des travaux ménagers. La religion y tenait la première place : « Faites-nous des croyantes, non des raisonneuses », avait dit l'Empereur. Avec cela point de latin ni de langues étrangères ; des sciences, du calcul, un peu de littérature, de la géographie, de l'histoire. Les campagnes de Napoléon n'étaient pas oubliées : quand il venait inspecter la maison, ne donnait-il pas des sujets de composition tels que « Le passage

du Grand Saint-Bernard » ? Et le cœur battait aux jeunes filles à la pensée que leurs pères avaient participé à ces gloires. En somme, un Saint-Cyr revu et corrigé par un militaire de génie.

M^{me} Campan resta surintendante d'Ecouen jusqu'à la chute de l'Empire. Mais en 1811, elle connut une déception douloureuse ; l'Empereur avait fondé à Saint-Denis une seconde Maison de la Légion d'honneur ; M^{me} Campan en désirait la direction ; elle se vit préférer M^{me} du Bouzet.

Le retour des Bourbons ne fut pas favorable à l'ancienne femme de chambre de Marie-Antoinette, coupable d'avoir servi un régime abhorré. Destituée, calomniée, désabusée, elle passa les dernières années de sa vie à Mantes auprès d'une de ses anciennes élèves, M^{me} Crouzet, mariée au docteur Maigne. Elle ne trouvait de consolation que dans l'affection fervente de sa nièce, la maréchale Ney.

La mort de son fils hâta la sienne. Elle s'éteignit en 1822, heureuse d'avoir pu revoir une dernière fois sa fidèle Hortense, qui, après avoir été reine de Hollande, n'était plus que duchesse de Saint-Leu.

Elle laissait un traité de l'Education qui fut publié après sa mort. Les idées n'en sont pas très originales, elle sont inspirées de Fénelon et de Jean-Jacques Rousseau. Elle croit que les jeunes filles ne peuvent être mieux élevées que par leur mère ; elle recommande donc de fonder, plutôt que des pensionnats, des « pensions de jour », c'est-à-dire en somme des externats surveillés. Elle manifesta aussi un certain intérêt pour l'éducation des jeunes filles des classes populaires, à l'intention desquelles elle écrivit un petit opuscule.

Mais ces écrits de la fin de sa vie ne nous reflètent pas toute sa pensée : nous savons par ses lettres qu'elle avait proposé à Napoléon la création d'un enseignement féminin d'Etat, analogue à celui des garçons, dont elle eût été, évidemment, la grand-maîtresse. L'Empereur fit la sourde oreille.

Plus que théoricienne, elle a été une grande réalisatrice. Après avoir donné aux jeunes filles de l'aristocratie nouvelle l'éducation qui convenait au rang qu'elles allaient occuper dans la société, elle a rêvé d'être la Maintenon du régime impérial. Elle n'y a pas absolument réussi. Mais son œuvre d'éducatrice reste assez considérable pour que son nom ne sombre pas dans l'oubli.

Mme GOUGENHEIM,
Professeur au Lycée Hélène-Boucher.

Rayonnement de la France

UN GRAND PAYS AMI DE LA FRANCE
LE CHILI

Les relations culturelles entre le Chili et la France, qui avaient toujours été amicales et fidèles, connaissent, depuis quelques années, un magnifique développement. Grâce à la compréhension exceptionnelle des Pouvoirs Publics, grâce à l'activité du centre des Professeurs de français et du poste culturel dirigé par M. Creac'h, l'enseignement du français a été rétabli en première année d'Humanités ; les professeurs de français du Chili disposent donc, désormais, de deux heures supplémentaires pour initier leurs élèves, garçons et filles des lycées et collèges, à l'étude de notre langue. Le professeur Oscar Ahumada, à son retour de France, a déclaré au cours d'un « interview », que « pour accéder à la culture désintéressée — science, arts, philosophie et lettres en général — il n'y avait jamais eu, il n'y avait pas de voie meilleure que la langue française, indispensable à une culture intégrale ». Les instituts pédagogiques de Santiago, Concepcion et Valparaiso assurent la formation des futurs professeurs, plus nombreux chaque année. Les instituts franco-chiliens de culture mettent à la disposition du public des films, des livres, des revues et des photographies, toute une ample documentation. La correspondance scolaire s'est intensifiée et met en relation plus de 2.000 petits Chiliens avec autant de Français. Des boursiers Chiliens font leurs études à Paris, tandis que des personnalités françaises viennent au Chili pour faire des études ou des conférences : médecins, acteurs, philosophes, explorateurs et savants contribuent à resserrer les liens entre nos deux pays.

Il faut, toutefois, accorder une mention particulière au « Centre des professeurs de français » à qui M^{me} M. Marina-Silva a su donner une très grande activité. Il défend les intérêts professionnels et pédagogiques de ses membres, et publie un « Bulletin » d'une exceptionnelle richesse.

Qu'on en juge par le sommaire d'un numéro récent : des articles de fond, en espagnol ou en français, sont consacrés à Jovet, Cocteau, Colette — à la saison théâtrale à Paris — aux perspectives actuelles sur le roman, aux « Prix Goncourt » et aux déceptions qu'ils apportent à qui croit y trouver les chefs-d'œuvre du roman français, en même temps que des informations précisent le nouveau programme d'enseignement du français dans le premier cycle, ou les livres que les professeurs

ont à leur disposition, tant ceux venus de France que ceux qu'imprime, depuis plus de soixante ans, le Chili lui-même.

Disons enfin tout le plaisir que nous ont procuré les articles consacrés à Sèvres (car il n'y en a pas moins de deux dans ce même numéro) : l'un consacré à l'inauguration solennelle de la salle de conférences « Jean-Zay », l'autre à un « interview » de M^{me} Marina Silva sur le fonctionnement du Centre. M^{me} Marina Silva, qui est une grande amie de la France et a pris contact, à Paris, avec tous nos principaux enseignements, a su définir avec autant de précision que de bonne grâce les buts des « classes nouvelles » — qui sont si proches des « cursos renovados » du Chili — ainsi que le rôle de ce foyer de réforme qu'est Sèvres, animé par M^{me} Hatinguais.

Tous nos vœux vont à ce groupe si vivant, qui défend, par-delà les mers, la cause qui nous est la plus chère : celle d'un humanisme sans passions et sans égoïsme national, qui serve à rapprocher les hommes de bonne foi.

M. H.

PRÉSENCE DE LA FRANCE AU PÉROU

Depuis bien longtemps, la France reçoit au Pérou un accueil amical. Toutefois, les deux guerres mondiales successives avaient quelque peu espacé nos rapports. C'est donc surtout depuis 1945 que des liens plus étroits ont commencé à être tissés.

Nous sommes heureux de pouvoir présenter à nos lecteurs un bref tableau de ces rapports, que nous devons à l'obligeance de M. Marc PIEYRE, Attaché culturel de France à Lima.

I. — *Ecoles.* — Dans le domaine de l'enseignement scolaire, quelques collèges privés (laïques et religieux) de grand rayonnement assurent la diffusion (un peu restreinte) du français. Parmi les cinq meilleurs établissements a été organisé un concours interscolaire qui a réuni soixante-quinze concurrents, dont beaucoup étaient de valeur.

Par ailleurs, sous le nom d'École Nouvelle, a été créée, il y a cinq ans, une école primaire française qui, d'année en année, s'agrandit.

Parallèlement à ces efforts, l'Alliance française instruit et perfectionne six cents élèves dans la connaissance de notre idiome (en des cours répartis en quatre ans), en même temps qu'elle offre, chaque semaine, une conférence à ceux qui dominent déjà la langue.

II. — *Université.* — A la suite de l'enseignement de l'Alliance fonctionne depuis cinq ans, pour une élite d'une douzaine d'élèves, un Département de Formation de Professeurs de français, dans le cadre de l'Université de Lima (en deux ans de cours).

Enfin, comme couronnement à ces études, nous disposons de cinq bourses par an à distribuer parmi des étudiants péruviens de toutes disciplines. A ce nombre s'ajoute un certain nombre d'étudiants qui sont allés faire leurs études en France à leur propre compte et ont reçu le titre d'« étudiants patronnés », lequel leur permet de jouir de certaines facilités pendant leur séjour.

L'Université de Lima, qui fêtait en 1951 son quatrième centenaire, a fait un effort remarquable en faveur de la France, invitant MM. Gabriel Marcel et Gaston Berger à son Congrès de Philosophie, MM. Paul Rivet, Marcel Bataillon et Louis Baudin à son Congrès de Péruanistes, MM. Henri Mazeaud, Charles Rousseau et André Gros à son Congrès de Juristes. Cela a été naturellement une occasion de briller pour nos savants qui étaient les plus éminents des hôtes de l'Université.

Par ailleurs, trois savants français se sont réunis en 1948 pour fonder l'Institut Français d'Etudes Andines, qui se consacre à la biologie, l'anthropologie, la géographie, la climatologie, la météorologie, l'archéologie, l'histoire économique et la linguistique du Pérou et publie une revue annuelle du nom de « Travaux ». Par son enseignement, ses conférences, son travail sur le terrain, l'Institut prend une importance croissante, formant des élèves, des chercheurs et des professeurs.

Signalons aussi la création d'une école franco-péruvienne de Dessin et de Peinture, grâce aux efforts d'un peintre français d'une dessinatrice péruvienne et d'un grand peintre péruvien de formation française.

III. — *Radio, disques, livres.* — Outre une émission hebdomadaire de musique et d'information, les Services Culturels de l'Ambassade prêtent des disques aux quinze postes émetteurs de Lima (5.500 en un an). De son côté, une librairie consacrée au livre et au disque français, vend une moyenne journalière de vingt disques (soit 6.000 par an) et trente livres (soit 9.000 par an). Enfin, l'Alliance Française a prêté à ses membres plus de 11.000 livres dans le courant de 1952.

IV. — *Théâtre.* — Le Pérou n'a plus revu de troupes officielles françaises depuis le passage de Louis Jouvet et de Fernand Ledoux, qui ont laissé un souvenir prestigieux, mais n'ont pas fait de bonnes recettes, le nombre des spectateurs comprenant les français étant trop restreint. Pour essayer de suppléer dans une certaine mesure à ce manque, des amateurs français jouent une moyenne de deux pièces par an, avec, chaque fois, deux ou trois représentations.

Enfin, nous avons fait représenter par une troupe péruvienne les traductions de quatre pièces françaises, espérant ainsi pouvoir toucher un public beaucoup plus large.

LE LYCÉE FRANÇAIS DE SARREBRUCK

Le Collège français de Sarrebruck — appelé Maréchal Ney en mémoire du valeureux maréchal d'empire né à Sarrelouis — ouvrit ses portes le 5 décembre 1945 pour les classes de Première et de Seconde seulement. Sept élèves répondirent à l'appel. Toutefois, dès le 4 janvier 1946, cent vingt-quatre élèves sont présents, répartis de la Première à la Dixième, les Sarrois n'étant pas encore autorisés à fréquenter l'établissement. Au cours des deux trimestres qui vont suivre s'effectue, dans des conditions souvent difficiles, le travail de mise en train et d'organisation matérielle et en octobre 1946, le Collège s'adjoint

un internat, tandis que l'effectif passe à trois cent soixante-et-onze élèves, puis à quatre cent trente en fin d'année scolaire.

Le 1^{er} octobre 1947, l'établissement devient Lycée Français à l'étranger et les élèves sarrois y sont admis librement. Quatre-vingt-douze affrontent l'épreuve, car ce n'est pas une entreprise de tout repos que de poursuivre dans une langue étrangère, le plus souvent encore mal connue, des études que l'on a parfois quelque peine à mener à bien dans sa propre langue. Mais le départ est pris et chaque année, le contingent des élèves étrangers va s'accroître régulièrement : 250 en 1948, 450 en 1949, 650 en 1950 et en 1952 860 élèves représentant plus de la moitié de l'effectif total du Lycée qui atteint 1.620 élèves, 560 secondaires, 1.060 primaires, 780 filles, 840 garçons, 250 internes, 270 demi-pensionnaires et 1.100 externes.

Très rapidement ce petit monde se trouve à l'étroit dans la caserne de Uhlans, située en dehors de l'agglomération, où se sont installées les premières classes. Il faut songer à s'agrandir et, à l'intérieur de la même enceinte, un bâtiment neuf, long de 110 mètres, aux lignes modernes et harmonieuses, abrite, depuis le 1^{er} octobre 1949, l'internat des filles et toutes les classes primaires. Un internat de garçons confortable et assez vaste pour loger cent soixante élèves a été ouvert le 1^{er} janvier dernier. La construction d'un externat, réservé aux classes secondaires est prévue pour 1954. Cette troisième et dernière tranche du programme terminée, le Lycée de Sarrebruck pourra accueillir deux mille élèves, dont trois cents internes et trois cents demi-pensionnaires, qui auront à leur disposition près de trois hectares de cour et de terrains de sports.

Le Lycée comprend un jardin d'enfants, le cycle primaire et secondaire complet, une classe de Mathématiques supérieures. Le personnel est français, l'enseignement donné en français conformément aux horaires et aux programmes français.

Les examens d'admission en Sixième, le Certificat d'Etudes Primaires, le B.E.P.C. ont lieu à Sarrebruck même. Le Baccalauréat se passe à Strasbourg.

Comme leurs camarades de France, les élèves ont à leur disposition des bibliothèques, les internes un foyer avec jeux, disques et radio. Ils peuvent, s'ils le désirent, assister une fois par semaine à une séance de cinéma, ou fréquenter l'atelier de pyrogravure et, chaque mois, une sortie leur fournit l'occasion de mieux connaître le milieu où ils vivent, en visitant soit une aciérie, le carreau d'une mine, une centrale électrique, soit une cristallerie, une faïencerie, une brasserie ou une fabrique de cigarettes, soit une imprimerie ou le poste émetteur de radio, car les ressources du pays sont variées et présentent une valeur éducative certaine. Quelques représentations théâtrales, concerts ou expositions complètent ces activités périscolaires. Les sports sont également pratiqués : football, basket-ball, volley-ball, athlétisme, tennis et natation. Le Lycée prend part aux compétitions scolaires de l'Académie voisine et il s'honore de posséder le record de France, catégorie Minimes, du 50 mètres nage dos.

Rien ne semblerait donc distinguer le lycée de Sarrebruck d'un établissement français, s'il n'avait été urgent, quand les préoccupations d'ordre matériel se firent moins pressantes, d'organiser l'enseignement en l'adaptant aux nécessités locales. Il convenait en effet de faire passer les élèves sarrois le plus rapidement possible dans la classe normale correspondant à leur

âge. Pour obtenir ce résultat, des classes parallèles d'initiation au français et de rattrapage ont été créées. Il y en avait deux en 1948, elles sont actuellement au nombre de dix-sept, onze primaires (de 6 à 14 ans) et six secondaires (trois Sixièmes, deux Cinquièmes et une Quatrième). Elles comptent cinq cent vingt élèves, tandis que trois cent quarante Sarrois sont déjà, avec des degrés d'assimilation divers, intégrés dans des classes françaises.

Tout élève sarrois, âgé de moins de 14 ans, peut entrer au Lycée sans savoir un seul mot de français. Il est inscrit dans une des classes primaires parallèles, où, dès le premier jour, la leçon est faite en français par des maîtres français connaissant l'allemand. L'année suivante, les élèves très doués sont admis dans une classe française. La plupart y accèdent après deux ans. Pour certains, trois ans sont nécessaires. Quelques-uns, d'ailleurs peu nombreux, se sont éliminés d'eux-mêmes en cours de route. Un examen spécial permet aux plus âgés d'entrer en Sixième Sarroise et, pendant trois ans encore (Sixième, Cinquième et Quatrième Sarroises) un horaire hebdomadaire de français de douze heures leur donne la facilité de combler leurs lacunes. En Troisième, une seule classe pour tous.

S'il est utile d'apprendre une langue étrangère, il faut aussi connaître sa langue maternelle et, chaque semaine, des maîtres sarrois — les seuls qui exercent dans l'établissement — viennent donner à nos élèves sarrois cinq heures d'allemand dans les classes primaires, trois heures dans les classes secondaires. On leur enseigne également, dans les petites classes, l'Histoire et la Géographie locales. Ainsi, après avoir fréquenté pendant cinq ou même dix ans un établissement français, ils n'auront pas l'impression, en nous quittant, de se retrouver dans leur propre pays en milieu étranger, car jamais le contact n'aura été rompu.

En possession du Baccalauréat, ils iront poursuivre leurs études à l'Université de la Sarre ou en France. Chaque année, trois ou quatre Sarrois formés au Lycée sortent avec le titre d'ingénieur, de l'Ecole des Mines de Nancy.

Mais, si le rôle d'un établissement français à l'étranger est, avant tout, de donner la pratique courante de notre langue, d'initier à notre culture, de rendre familière nos méthodes de travail, les membres du corps enseignant français en Sarre avaient une autre mission à remplir : amener leurs élèves à se connaître, à se comprendre et à s'apprécier. En 1947, la tâche pouvait sembler ardue, mais ils y ont mis tout leur cœur. Aussi, à la réserve des premiers jours, due surtout à la timidité et à la gêne, succédèrent rapidement la camaraderie la plus franche, la confiance la plus complète, et il serait, dès maintenant, difficile à un observateur non averti de distinguer les jeunes sarrois de leurs camarades français.

Il faut espérer que les amitiés nouées sur les bancs du Lycée les aideront plus tard, les uns comme les autres, à retenir seulement tout ce qui doit les unir. Il faut espérer surtout qu'en prenant l'habitude de confronter honnêtement leurs points de vue, ils seront insensiblement conduits à les dépouiller de toute rigueur, à prendre conscience que leur vérité n'est peut-être pas la seule vérité et, plus riches d'expérience, à trouver un jour, dans la paix, la solution si ardemment souhaitée par tous des problèmes demeurés trop longtemps insolubles pour leurs aînés.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES ECOLES SUÉDOISES

Afin de bien comprendre la manière dont notre langue est enseignée en Suède, et l'accueil qu'on lui réserve, il faut se faire une idée assez précise des principes et des méthodes d'enseignement suédois. De plus, il ne faut pas oublier que les Suédois ont trois langues à apprendre : l'anglais, l'allemand et le français. Ils y déploient beaucoup d'énergie, jeunes gens comme adultes, et leur vif intérêt pour les langues étrangères en général est réellement remarquable.

Dans les écoles, la première langue enseignée est l'anglais. Un nouveau système récemment expérimenté fait commencer l'anglais au cours de la quatrième année d'école primaire ; l'application de ce système n'est pas encore généralisée. Les enfants étudient ensuite obligatoirement l'allemand, au cours de la deuxième ou de la troisième année de lycée, et ce pour des raisons d'intérêt linguistique aussi bien que pratique, les racines germaniques étant très nombreuses dans la langue suédoise. Enfin, lorsque les élèves abordent les années de gymnase, c'est-à-dire les quatre années qui les préparent au baccalauréat, les classiques (latinistes) commencent le français en même temps que le latin, l'allemand devenant facultatif au bout de deux ans d'enseignement. Les modernes (réalistes) étudient le français facultativement, et nombreux sont ceux qui l'abandonnent après un an ou deux. Au reste, la spécialisation étant plus marquée dans les écoles suédoises que dans les françaises, ceux qui se destinent aux mathématiques spéciales n'ont pas à étudier notre langue non plus que quelques autres matières qu'ils abandonnent complètement. L'enseignement suédois étant complètement unifié, tous les enfants vont au lycée à partir de l'âge de onze ou douze ans — excepté s'ils restent à l'école primaire jusqu'à seize ans. — Ceux qui ne se destinent pas au gymnase passent quatre ou cinq années au lycée et subissent à la fin de cette période un examen spécial, « realexamen », que l'on pourrait appeler à notre « certificat d'études secondaires ». Ils étudient, eux aussi, le français facultativement durant leur dernière année d'école secondaire. Il existe aussi des écoles communales de jeunes filles, où l'enseignement est à peu près l'enseignement du lycée et où l'on étudie facultativement le français, parfois même comme deuxième langue, mais ce dernier cas est très rare. Ainsi, le français vient en troisième place. Certaines réformes toutes récentes dans l'enseignement tendent même, indirectement, à en diminuer encore l'importance.

Comment l'enseigne-t-on, comment est-il étudié ?

La difficulté de parler le français se présente immédiatement sous une autre forme que pour l'anglais, bien entendu, mais surpasse aussi celle de parler l'allemand, à difficultés grammaticales égales, les racines germaniques de la langue suédoise étant une aide précieuse. D'autre part, les Suédois sont d'un naturel fort scrupuleux et consciencieux, et ne parlent volontiers une langue que s'ils sont absolument sûrs d'eux-mêmes. Cet obstacle subsiste assez souvent chez les professeurs de langues qui ont fréquemment à enseigner, à la fois, l'anglais, l'allemand et le français, même s'ils ne sont spécialisés que dans l'une de ces langues. Ils ne peuvent se permettre des séjours répétés et assez longs dans les trois pays. Ce système

peut nous paraître étrange, il est en grande partie dicté par la pénurie de professeurs en Suède, et force l'admiration devant les prouesses de certains d'entre eux, qui parviennent à se maintenir au courant de l'actualité pour chaque pays et chaque langue.

Il résulte de tout ce qui précède que l'enseignement du français porte surtout sur l'entraînement aux exercices écrits, sur la connaissance parfaite de la grammaire, et laisse vraiment très peu de temps à la pratique. On se fait parfois des cas de conscience de la place de tel ou tel mot dans telle phrase, de la construction de telle expression, et l'on veut saisir des nuances dont seule, la pratique, donne la maîtrise. Il faut être juste et reconnaître que des professeurs, de plus en plus nombreux, s'efforcent de persuader leurs élèves de parler sans crainte de faire des fautes. Il m'est arrivé de rencontrer un professeur qui avait adopté le système suivant pour faire parler ses élèves : il leur tendait un jeu de fiches contenant chacune une question sur laquelle les élèves devaient être capables de discourir immédiatement, en français, pendant cinq minutes, même ignorants qu'ils étaient du sujet proposé. Il s'agissait de dire n'importe quoi, de procéder même par associations d'idées, pourvu qu'on parlât. Les élèves étaient ravis de cet exercice qui laissait libre cours à leur fantaisie, et les résultats étaient assez intéressants. Mais j'ai aussi rencontré un professeur très docte qui n'osait jamais dire à ses élèves : « Bonjour, asseyez-vous ! » en français, lorsqu'il entrait dans sa classe, cela lui eut semblé parfaitement insolite : ce n'était cependant pas la prononciation, qu'il avait excellente, qui pouvait l'arrêter.

Le gouvernement suédois fait un effort louable en vue de faciliter aux élèves la pratique des langues étrangères. Il emploie des assistants anglais, français, allemands, danois. C'est à ce titre que j'ai visité un grand nombre d'écoles suédoises et que j'ai été mise en contact direct avec l'enseignement suédois. Mais pour que ce moyen fût tout à fait efficace, il faudrait que les visites soient répétées régulièrement chaque année dans la plupart des écoles, et, par conséquent, que le nombre des assistants soit plus grand et... bien entendu, les crédits alloués de part et d'autre, plus importants.

Il est certain que si l'on envisage la connaissance du français d'un point de vue pratique, l'enseignement de notre langue dans les écoles suédoises suffit amplement, et permet aux Suédois de lire les textes français dont ils ont besoin dans leurs spécialités, mais faut-il n'envisager que ce but pratique ? A ce propos, il est intéressant de parler des textes français employés et étudiés dans les écoles. En dehors des textes et exercices utilisés pour les débutants, il existe, à partir de la troisième année de français, un grand nombre de recueils de morceaux choisis constitués par les professeurs de français qui se sont efforcés de prendre parmi les textes de nos auteurs modernes, les plus aptes à être compris et appréciés des jeunes Suédois, tout en présentant une certaine variété. Chaque année voit éditer trois nouveaux recueils environ. Cependant, une nouvelle tendance s'affirme que le Conseil supérieur de l'Enseignement soutient : les Suédois n'aiment pas beaucoup les extraits qui ne leur donnent qu'une idée très vague d'un auteur ou d'un ouvrage, ils préfèrent travailler sur un ouvrage complet tout au long de l'année, c'est ainsi que l'on trouve une édition scolaire un peu simplifiée des « Mémoires » d'A. Maurois.

Guy de Maupassant conserve la vedette et l'on utilise volontiers un recueil de ses nouvelles, spécialement conçu pour les écoliers. Alphonse Daudet, du moins dans les « Lettres de mon moulin », est assez aimé. Quant aux auteurs classiques et à l'ensemble de la littérature française depuis, disons le « Grand Siècle », si les élèves en ont une idée et en connaissent des textes, ce ne peut être que sur le conseil et l'enseignement du professeur, qui décide librement de ce dont il va parler dans la semaine, au cours des trois à cinq heures consacrées au français. L'enseignement de la littérature en Suède, même de la littérature suédoise, ne consiste pas, comme chez nous, à connaître un auteur par l'analyse de son œuvre, des pensées qu'il a exprimées ; il suffit de connaître sa vie et d'avoir lu tels de ses ouvrages dont on est capable de faire un compte-rendu. Il n'existe pas, à proprement parler, d'ouvrage scolaire donnant une idée nette des grands courants de la littérature française. On trouve parfois un petit recueil de morceaux choisis, débutant par les Romantiques et dont chaque extrait est précédé d'un commentaire sur l'auteur et le mouvement littéraire auquel celui-ci se rattache ; encore ce livre est-il relativement moins employé qu'un autre, parce que trop concis, et difficile, et ne contenant que des morceaux trop courts.

Afin d'amener les élèves à faire preuve d'initiative et d'intérêts personnels, il existe, pour les « latinistes » de l'année du baccalauréat, un travail appelé « travail personnel ». Il consiste en une sorte de matière à option : on laisse libre choix aux élèves d'un ouvrage français, moderne ou non, au sujet duquel ils doivent faire un petit travail d'analyse tout au long de l'année, afin de le présenter à l'oral du baccalauréat, et d'être capables de discuter sur cet ouvrage et sur son auteur. En réalité, les élèves suédois, comme les élèves du monde entier, attendent le dernier moment de l'année pour bâcler ce travail.

Ainsi, quelle idée se fait-on dans les écoles suédoises de la langue française, de la littérature française et des Français eux-mêmes ? — « La langue est difficile, presque impossible à parler couramment, mais si jolie et mélodieuse, et précise. La littérature française contient des trésors, bien que la littérature moderne soit assez morbide, dit-on ; et les Français sont bien difficiles à comprendre. » — Mais, il est certain que la curiosité et l'intérêt sont très vifs ; notre langue semble mystérieusement auréolée dans l'esprit des élèves, et j'ai toujours rencontré, au cours de mes tournées, de jeunes intelligences impatientes et toutes prêtes à recevoir et enregistrer ce que je voulais leur apporter. C'est alors que se découvrent une bonne volonté et un enthousiasme si frais, que nous devons nous employer à les entretenir et à les diriger, afin que notre langue devienne un moyen de compréhension profonde et de vraie amitié.

D. HUQ.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN URUGUAY

Dans l'enseignement du second degré.

L'Enseignement Secondaire en Uruguay est divisé en deux cycles.

Le premier cycle qui constitue l'Enseignement Secondaire proprement dit est de quatre ans, première, deuxième, troisième,

quatrième année et correspond aux sixième, cinquième, quatrième et troisième année en France.

Le deuxième cycle, appelé « Enseignement Préparatoire », est de deux ans et correspond aux classes de deuxième et première en France.

L'enseignement du français est ainsi réparti dans le programme :

- en première année, trois heures par semaine ;
- en deuxième année, trois heures par semaine ;
- en troisième année, trois heures par semaine ;
- en quatrième année, deux heures par semaine (autrefois trois heures).

Autrefois, il figurait également au programme de « Préparatoire », mais pour des raisons diverses, il fut supprimé pendant la période de la dernière guerre.

Les textes officiels sont « France-Amérique » par Schurmann et Bouyat, et sont, comme tous les textes de l'Enseignement Secondaire, fournis gratuitement par l'Etat.

Parmi le personnel enseignant le français, figurent des professionnels, des professeurs du Lycée Français et de l'Alliance Française.

Dans l'enseignement privé.

Le français est très diffusé par des Institutions de prestige comme le « Lycée Français » et « L'Alliance Française ». La radio y contribue également.

Le *livre français* qui, autrefois, était la source par excellence de la culture du pays est devenu, par suite des événements, d'un prix inaccessible à la plupart de ses lecteurs.

Par contre, le livre anglais édité en Amérique acquiert, chaque jour, plus de diffusion vu la modicité de son prix ; exemple, le « Pocket book ».

L'intérêt porté à la langue française, qui avait décliné sensiblement durant une période de plusieurs années, commence à ressurgir.

A signaler, entre autres, un mouvement ébauché par les étudiants de « Préparatoire » dans le but de faire restaurer le français dans ces classes.

Et le geste spontané des étudiants de droit qui prirent l'initiative d'une quête pour obtenir les fonds nécessaires à l'exécution d'un buste du Général ARTIGAS (héros national, dont le centenaire a été commémoré en 1950), et le transportant eux-mêmes à Paris où il est reçu et placé solennellement à la Sorbonne, comme hommage à la France, en 1952.

Il est à signaler qu'il existe, en Uruguay, un sentiment latent de profonde affection et d'admiration pour la France qui ne demande qu'à être mieux compris, apprécié et stimulé.

Enseignement et poésie

LES poètes ont toujours su et les profanes savent aussi depuis Baudelaire que la poésie, parce qu'elle est analogies, symboles, correspondances, court d'un univers à l'autre, couronne la nature concrète d'un diadème spirituel et incarne l'esprit dans la splendeur des images. « Mon âme furtivement passe entre les mondes décollés » dit Paul Claudel. Elle est donc le lien de l'un à l'autre, elle va du microcosme humain au grand Cosmos des étoiles, et du soleil visible au Soleil des idées, elle est l'allusion, celle qui « a des bonds comme ceux des gazelles » (Vigny), elle est familière ou sublime ; à sa suite nous avons comme une ubiquité (de telle sorte, dit encore Claudel, qu'habitant des vallées nous ne sommes pas dépayés sur la cime).

Si donc c'est la nature même de la Poésie d'être ce qui relie, une médiation, une « religion », on comprend qu'elle soit essentielle à l'humanisme, et il ne faudrait pas me pousser beaucoup pour me faire dire que, dans une nation divisée, dont les familles spirituelles ont de la peine à trouver un dénominateur commun, elle est cette valeur commune, elle est l'humanisme même. Certes, je n'ignore pas que le rationalisme est la doctrine de base de l'Université — et on voit mal comment elle pourrait en avoir une autre — soit que les uns l'entendent comme un rationalisme strict, intransigeant, qui passe à son crible toute idée, soit que d'autres adoptent un rationalisme ouvert (comme dirait Bergson) qui laisse entrevoir les abîmes d'en bas et les abîmes d'en haut et, tout en élargissant au minimum son propre cercle de lumière, ne nie pas toute valeur à l'infra et au supra-rationnel. Or voici le paradoxe : elle qui est notre lumière commune, elle qui devrait unir, ô scandale, *la raison divisée*.

La prose, c'est le véhicule des idées, c'est elle qui expose, démontre, convainc, ou devrait convaincre... car en fait, autour d'elle et à propos d'elle, on discrimine, on réfléchit, on critique, on discute, on se dispute même, hors de l'école tout au moins. — La poésie, c'est le véhicule, non du

POÉSIE ET ENSEIGNEMENT
ou : l'idée rendue sensible



« De ton geste éternel renouant
ta sandale... »

G. d'HOUILLE.



« Jéhovah bondissait et volait dans l'espace
Bercé par la lumière et porté par le vent... »

VERHAEREN.

LE NOUVEAU FOYER DES LYCÉENNES



Un salon pour la conversation, la lecture
et le repos...



Une des chambres...



...et la grande terrasse.
(Clichés Z. MOLINARD, 6, rue des Moulins, Paris.)

sentiment comme le croient les rhétoriciens, mais — et c'est tout autre chose — des valeurs d'intuition, de celles qui débordent le strict rationnel ; elle est le domaine des mythes, du mystère, des traditions et de la Tradition, des grands symboles qui dorment dans ce qu'on appellerait « l'inconscient collectif » si ce terme n'avait un relent fâcheux de psychanalyse. En elle se retrouvent les hommes... et les enfants d'abord.

J'écarte tout de suite une objection indignée : il y a les programmes ; De quel droit faire de la poésie le centre des humanités ? — Certes, il n'est pas question de mettre les grands prosateurs à la portion congrue, d'escamoter Pascal, ou Voltaire, ou Balzac, voire de moindres maîtres de la prose française. Mais les limites de la liberté du professeur sont assez souples : il peut s'attarder, mettre l'accent sur ceux des textes qui feront, il le sait, passer dans sa classe le courant magique, qui fixeront l'attention des instables, recentreront les dissociés, ramèneront à la communion du beau les agités, les dissidents, les évadés, les êtres en désarroi, allègeront les classes du mercredi et celles de 5 à 6 heures, changeront les « fonds musicaux » du bavardage en une paix et un silence divins. Et que d'exercices où nous sommes totalement libres du choix des textes ? Voilà plus de trente ans que, pour mon compte, toutes mes « dictées » sont des textes poétiques : le prétexte orthographique étant satisfait assez vite, il me reste toute latitude pour initier mes élèves à toute poésie qui me paraît désirable, fut-ce la plus actuelle. Leur cahier de dictées se trouve être du même coup ce trésor poétique où elles conservent des poèmes qu'il leur serait difficile de retrouver ailleurs. Parallèlement aux grands poèmes classiques, elles apprennent aussi ces textes choisis exprès pour elles, et mon expérience de vieux professeur désabusé me fait penser que si mes anciennes élèves gardent quelque chose de mon enseignement c'est cela : quelques beaux vers chantant dans leur mémoire.

[Ainsi la poésie, étant union, se trouve désignée pour opérer, dans l'esprit de l'enfant, cette vaste synthèse intuitive sans laquelle il n'y a point de culture. Après avoir examiné si la poésie ne pourrait se faire le véhicule des vérités que nous apprennent les sciences de la nature, M^{me} Combette-Gérardin en vient aux sciences humaines :]

Il semble que leur transmutation en poésie soit plus facile ; en fait, elle est plus complexe. Que l'on songe par exemple à tous les degrés de déformation qui vont de l'histoire à la légende. Et pourtant l'humanisme, si précieux que soit pour lui l'apport sévère de l'histoire, se priverait de richesses essentielles s'il bannissait les transpositions poétiques. La définition reste belle que Victor Hugo don-

nait de la « Légende des Siècles » même si on peut croire qu'il a fait trop bon marché du vrai : « Exprimer l'humanité dans une espèce d'œuvre cyclique, la peindre successivement et simultanément sous tous ses aspects, histoire, fable, philosophie, religion, science, lesquels se résument en un seul et immense mouvement d'ascension vers la lumière ; faire apparaître, dans une sorte de miroir sombre et clair... cette grande figure une et multiple, lugubre et rayonnante, fatale et sacrée, « l'Homme ». Et Leconte de Lisle, citant ce texte ajoutait : « Pour qu'un seul homme pût réaliser complètement un dessein aussi formidable, il fallait qu'il se fût assimilé tout d'abord l'histoire, la religion, la philosophie de chacune des races et des civilisations disparues ; qu'il se fit tour à tour par un miracle d'intuition, une sorte de contemporain de chaque époque. » La Poésie est ici de l'histoire décantée, réduite à son essence ; quand nous avons lu une bonne biographie de Cléopâtre, nous en revenons pourtant à Hérédia, aux larges yeux qui contiennent « *Toute une mer immense où juyaient des galères* » et même à Pierre Louys :

« *Le grand épervier noir, de son aile profonde,
Fait la nuit sur la reine et la cache à ses dieux* ».

Et s'il s'agit de confronter des civilisations, de montrer par exemple comment le paganisme mourant et le christianisme ascendant trouvèrent à Alexandrie d'Égypte le lieu de leurs rencontres et de leur choc, c'est, non pas l'exsangue Cymodocée mais l'harmonieuse, la savante Hypatie, philosophe et mathématicienne que nous allons dresser en face de la grande Catherine d'Alexandrie discutant au milieu des docteurs. Alexandrie, qui une première fois avec Philon le Juif avait tenté une synthèse de la sagesse de Salomon et de la philosophie hellène, et une seconde fois avec Plotin avait cru reconnaître dans le logos platonicien le Verbe incarné de Saint Jean, Alexandrie exalte, au début du prodigieux IV^e siècle, le martyr à la roue dont la science convertit l'impératrice Faustine à la foi, et la « vierge magnanime » qui mourut elle aussi pour ses dieux :

« *Debout, dans ta pâleur, sous les sacrés portiques
Que des peuples ingrats abandonnait l'essaim
Pythonisse enchaînée aux trépieds prophétiques
Les Immortels trahis palpitaient dans ton sein* ».

L'Histoire littéraire fournirait bien des exemples aussi de la supériorité d'un beau poème sur un commentaire savant. Les poètes aiment à se saluer les uns les autres, à inscrire leurs amitiés dans tels beaux vers qui les porte-

ront au delà du sombre seuil, à offrir à la mémoire des disparus des « tombeaux » où sur la stèle funéraire le visage devient

« *Tel qu'en lui-même enfin l'éternité le change* ».

Quand vous aurez lu en classe les sonnets de Pétrarque à Laure comme une sommaire introduction à notre XVI^e siècle, ne craignez pas d'y adjoindre « Suivant Pétrarque » où survit pour nous la rencontre à Sainte Claire d'Avignon, « La belle Viole » ou le sonnet « Sur le livre des Amours de Pierre Ronsard, si fabriqués, si artificiels qu'ils peuvent nous paraître, pourront être une conclusion poétique à l'étude de la Pléiade, à condition bien sûr d'éviter cet écueil que serait le commentaire d'un commentaire. Mieux encore, si je cherche à expliquer à des élèves ce qu'est l'enthousiasme pour ces poètes nourris de Platon, si je veux opposer l'ivresse dionysiaque et l'ivresse apollinienne, je trouve Le Cardonnel qui, dans la « Commémoration de Ronsard » justement, chante le vin versé par les dieux :

« *Je suis le vin puissant, la mystique liqueur*
« *Qui se conserve ardente en la fraîcheur de l'urne*
« *Par moi soulevés tous en fatidique chœur*
« *Les vers eschyléens font sonner leur cothurne* ».

Le professeur d'Histoire de l'Art qui déteste diluer en des propos banals l'émotion que suscite le chef-d'œuvre, s'aidera lui aussi du poème. Sa classe, invitée à regarder dans l'escalier du lycée le moulage de la Nikè rattachant sa sandale écoutera « Celle qui passe » de Gérard d'Houville où l'hellénisme d'ailleurs se fait un peu mièvre, un peu décadent, et rappelle plutôt Praxitèle que Phidias :

« *De ton geste éternel renouant ta sandale*
« *Levant ta jambe haute et ton genou divin*
« *Fugitive à jamais liée au marbre pâle*
« *D'où vins-tu donc ? Quel Dieu t'attend sans doute en*
[vain ?

Et si la classe a pu assister à la projection des scènes les plus sublimes du plafond de la Sixtine, le Michel-Ange de Verhaeren viendra tenter d'exprimer cette plénitude du cœur en face de l'Œuvre géniale :

« *Bientôt*
« *La genèse régna au centre de la voûte*
« *On y pouvait voir Dieu comme un lutteur qui joute*
« *Avec le chaos sombre et la terre et les eaux ;*
« *La lune et le soleil marquaient d'un double sceau*
« *Dans l'étendue ardente et nouvelle leur place.*

« *Jéhovah bondissait et volait dans l'espace*
 « *Bercé par la lumière et porté par le vent.*
 « *Le ciel, la mer, les monts, tout paraissait vivant*
 « *D'une force ample et lente et dûment ordonnée ;*
 « *Devant son créateur la belle Eve étonnée*
 « *Tenait ses tendres mains et pliait le genou*
 « *Tandis qu'Adam sentait le doigt du Dieu jaloux*
 « *Toucher ses doigts et l'appeler aux œuvres grandes... ».*

Que mes lecteurs me pardonnent d'avoir multiplié les exemples. Il s'agit moins d'illustrer cette collaboration entre les disciplines dont l'idée leur est familière, moins de voir en la Poésie l'auxiliaire inépuisable de tout travail scolaire — ce serait horrible de considérer la Poésie comme un filon à exploiter ! — que d'égaliser culture et poésie. La culture c'est l'essence du savoir, c'est l'affinité entre elles des vérités fragmentaires. Tout aboutit au livre, a-t-on pu proclamer. Disons plutôt : Tout aboutit au Poème.

*
**

C'est parce qu'elle est créatrice d'unité que la Poésie vient de se voir confirmer dans sa mission civilisatrice de toujours par les récentes instructions ministérielles « sur la formation morale par l'explication des textes ».

Bien sûr, il s'agit de tous les beaux textes puisque s'appliquent à la prose aussi ces formules : « la substance de ces œuvres ne pouvant être autre chose que la vie humaine, racontée, représentée, interprétée, jugée par de grands écrivains autorisés par leur génie à porter témoignage sur l'homme ». Mais cette « atmosphère de beauté morale liée à la beauté littéraire... cette suggestion diffuse et comme invisible qui se fait sentir à tout moment dans l'étude d'un grand texte... ce pouvoir d'autant plus puissant que l'action est plus discrète... » n'est-ce pas ce qui rend compte justement de la catharsis, de la purification poétique ?

Certes, on pourrait contester ici que la morale puisse se passer d'un contenu intellectuel, voir d'un minimum de dogmatisme. Les cours de 4^e et de 2^e de l'ancien enseignement féminin étaient utiles, ils habitudeaient nos élèves à réfléchir sur les questions morales, à s'analyser, à faire « leur examen de conscience » à formuler leurs difficultés, ce qui n'est pas si négligeable. Si des enfants intelligents, entraînés à dissenter sur le bien et le mal, ne sont pas les plus vertueux, les sots, les ignares, les cervelles légères, ne le sont pas davantage.

Mais il est bien vrai que dans l'état de division où est

la nation, on ne peut pas *enseigner* la morale, en *discuter*, parce que les différentes « familles spirituelles » ne s'entendent pas sur les principes. « La dignité de la personne humaine » n'est même pas un point fixe, puisqu'on ne s'entend pas sur la définition de la personne, sur ce qu'est l'homme. Je lisais récemment un article d'un théologien qui revenait à ceci : les français peuvent s'entendre *sur les valeurs*, à condition de ne jamais les formuler, les expliciter ; ce théologien était un humoriste. Et cet humour est du genre triste, parce qu'on ne peut rien lui rétorquer.

Si ! La Poésie est précisément ici la grande salvatrice, car son domaine est celui de l'implicite, du suggéré. C'est à elle que conviendrait le mot que Claudel applique à une plus haute Présence :

Elle est venue « non pas expliquer, mais remplir », non pas analyser les données complexes d'un conflit passionnel, fournir des maximes de vie, placer sur les lèvres des héros des déclarations sublimes (encore qu'il ne soit pas déplaisant de lui voir faire tout cela éventuellement), mais nous situer d'un coup d'aile dans le climat de la musique, insuffler à l'esprit une énergie vitale, créer un dynamisme spirituel dont l'origine est d'ailleurs mystérieuse, car il ne se confond pas avec le dynamisme religieux, par exemple. Et voilà un paradoxe de plus : la Poésie est d'autant plus efficace qu'elle est moins didactique : je dictais récemment en 3^e le poème que Hugo a écrit trois semaines après la mort de son dernier fils François-Victor, « Je travaille » (Toute la lyre), acte de foi admirable dans la valeur consolatrice du travail après les deuils les plus cruels, acte d'espérance plutôt, car, après que tout s'est écroulé, recommencer à travailler, c'est affirmer que le dernier mot n'est pas dit, qu'il vaut encore la peine de miser sur la Bonté de la création. Me voilà expliquant ces deux vers :

« *Le travail est devoir et droit, et sa fierté*
« *C'est d'être l'esclavage étant la liberté* ».

J'ai même donné un devoir là-dessus. Naturellement, ça n'a rien rendu, car les enfants sont comme les travailleurs, les vrais, ceux qui se fatiguent vraiment, à la sueur de leur front ou à l'abrutissement de leur cerveau, ils prendront toujours pour une mauvaise plaisanterie le fameux « le travail, c'est la liberté ». Il faut beaucoup de sagesse et d'expérience pour comprendre que le travail est une libération intérieure plus encore que sociale. Mais le Poème se déploie ; les mots à majuscule Honneur, Devoir, Raison, « Qui tous ont droit d'entrer dans la maison », comme dit Hugo lui-même, font place cependant à l'antithèse émouvante :

« De l'homme qui, saignant et calme néanmoins
« Tâche de songer plus afin de souffrir moins »

et le poème s'achève sur l'image inattendue du travail devenu l'aigle de Ganymède (mais Ganymède n'est pas nommé).

« Et docile, ardent fier, ouvrant de brusques ailes
« Ecartant les douleurs ainsi que des rameaux,
« Nous emporte à travers l'infini, loin des maux,
« Loin de la terre, loin du malheur, loin du vice
« Comme un aigle qu'on a dans l'ombre à son service ».

Voilà les vers chargés d'électricité vitale ; les autres point.

Qu'on me permette encore de prouver par un exemple que la Poésie est créatrice d'union. Avant que l'instruction civique ait été établie dans le second degré, consciente de la lacune énorme des programmes, j'essayais de consacrer le premier trimestre de la classe de 1^{re} (Montesquieu, Voltaire, Rousseau), à une initiation rapide à la morale civique, prise de très haut et largement. Mais si on explique vraiment sans atténuer leur vigueur corrosive, leur virulence ou plutôt leur puissance explosive des textes comme « la très humble remontrance aux inquisiteurs d'Espagne et du Portugal » ou dans ce même Esprit des Lois, le texte sur l'esclavage des nègres, il y a de quoi faire sauter la planète. Au contraire à l'occasion du centenaire des Châtiments, j'ai choisi comme « la grande œuvre en vers » du programme de 1^{re}, cette satire qui à première vue, est caduque, périmée, trop marquée par la violence de la haine personnelle, encombrée d'injures démesurées à l'adresse de comparses obscurs que tout le monde a oubliés. Or, voici le miracle de la Poésie : tous les grands thèmes libéraux et humanitaires sont restés vivants ; c'est trop peu dire qu'on les tolère malgré une certaine grandiloquence de la forme, on retrouve intacte leur jeunesse. Avec le poète, on s'indigne contre les êtres sombres, les forts, les inquiets, les bourreaux, on prophétise le châtiment inéluctable, on clame l'ultima verba des grandes résistances, on voit les peuples se soulever comme l'Océan, les tyrannies s'écrouler dans le sang, on entend retentir le même espoir, « Sonnez, sonnez toujours, clairons de la pensée », on croit vraiment que vont apparaître l'Ange liberté et le géant lumière, et toutes ces divinités du monde moderne qui inquiéteraient notre esprit critique chez un prosateur mais qui ici se chargent d'un énorme potentiel d'émotion, d'enthousiasme, d'ardeur. Et toutes ces visions de Paix, tous ces avènements de concorde, tous les poèmes dont les titres sont lumineux, Lux, Stella, Luna, toutes ces apocalypses qui font surgir du gouffre les deux rayons

« *Fraternité des hommes,*
« *Paternité de Dieu !* »

cette République universelle, cette étincelle qui va devenir un soleil, faut-il que la Poésie soit puissante pour qu'après tant de guerres, de haines, de tortures, d'écroulements, elle nous persuade encore qu'ils sont autre chose que logomachie, illusion, fausse magie, naïveté, sottise ! Certes, si nous voulons que nos élèves y croient encore, ce ne peut être qu'à travers les Poètes. Eux seuls ont encore assez d'autorité pour nous enseigner le contraire de ce que nos yeux voient.

D'autres exemples montreraient d'ailleurs, au lecteur, que la Poésie apporte à notre enseignement plutôt qu'une morale... une spiritualité. Car il y a une spiritualité universitaire (je ne dis pas spiritualisme) ; elle n'est pas facile à définir, mais les humanistes venant des horizons intellectuels les plus différents sentent fortement leur parenté.

L'humanisme, ce n'est pas seulement la connaissance de l'homme, c'est la transmission des mythes et des symboles, sans lesquels l'humanité qui croit avoir éliminé le plus strictement l'irrationnel périrait de faim et de soif. La Grèce nous a appris à chercher sous le sens vulgaire du mythe le sens ésotérique, les valeurs de purification, de renouvellement intérieur, d'ascension par la souffrance, de consolation, valeurs que charrie un fleuve souvent boueux.

Hercule au bûcher, Orphée, Prométhée, continuent à être nos initiateurs, les héros fraternels de la tragique aventure humaine. Orphée, c'est Ronsard, le poète pur, le méconnu des médiocres :

« *Et là la tourbe épaisse à l'entour de mon flanc*
« *Ressemble à ces esprits qui là-bas environnent*
« *Le grand prêtre de Thrace au long sourpélis blanc* ».

C'est Charles Guérin, dont le poème, « traduit de façon pénétrante cette fluidité magique de la Poésie, qui redonne à l'Univers pétrifié, tombé dans l'inertie de la matière, frémissamment, conscience, vie ».

« *Les rossignols chantaient sur le tombeau d'Orphée* »
.....
« *L'âme de l'univers vint aux lèvres des choses...*
« *La poussière des morts tressaillit dans les urnes...*
« *Un tiède espoir gonflait la poitrine des marbres* ».

Le verbe d'Orphée, selon Paul Valéry, rend à la nature sa mobilité, sa liquidité, circule à travers la matière pour lui ôter sa pesanteur.

« *Il chante, assis au bord du ciel splendide, Orphée*
« *Le roc marche et trébuche, et chaque pierre fée*

« *Se sent un poids nouveau qui vers l'azur délire.*

.....
« *Si le Dieu chante, il rompt le site tout puissant ;*

« *Le soleil voit l'horreur du mouvement des pierres. »*

Et si nous citions encore l'Orphée de Paul Fort, enchanteur des bêtes, des arbres et de la nature entière, l'Orphée de le Cardonnel qui choisit l'amour platonicien (celui de la chaste épouse Eurydice) et rejette l'amour charnel des Bacchantes, l'Orphée de Cocteau où le mythe n'est plus qu'allusion, prétexte pour l'auteur à déployer sa fantaisie, nous n'aurions signalé que les visages les plus connus de cet aède inépuisable.

En dehors même des tragédies ou des drames qui présentent à nos adolescentes les sourires ou les pleurs toujours nouveaux d'Antigone, d'Andromaque, les poèmes lyriques déroulent sans fin dans notre mémoire leur procession des Panathénées. Relisez l'Ithaque de Joachim Gasquet pour y apercevoir Pénélope donnant à l'Hercule qu'elle tisse avec ses fils d'or les traits du généreux Ulysse

« *Et pour quelque chose à son cœur parle d'elle*

« *L'épouse, dans un coin du ciel où vient le soir*

« *Brode une blanche étoile éclatante et fidèle ».*

Il n'est pas jusqu'au problème épineux des « humanités modernes » qui ne soit simplifié si l'on consent à reconnaître que l'humanisme, c'est cette vie éternelle des mythes courant non seulement de Ronsard à Cocteau à travers notre littérature, mais reliant entre elles toutes les littératures européennes dont ils assurent l'unité. Bien sûr, au niveau du lycée, la littérature comparée « ne peut que se borner à l'élémentaire ». Je verrais pourtant très bien les professeurs de lettres, d'anglais, d'allemand se relayant pour lire, dans le texte si les élèves le comprennent, sinon dans une traduction, (car ici, ce qui importe, c'est la richesse du symbole) le Prométhée d'Eschyle, le ravisseur du feu, celui qui a donné aux hommes « l'aveugle espérance » mais dont l'orgueil épouvante les Okéanides. Puis le Prométhée de Goethe, frère des grands révoltés romantiques du Satan de Vigny, du Caïn de Leconte de Lisle. Puis le Prométhée de Shelley qui devient, par une audace inouïe, la préfiguration du Rédempteur assumant dans sa passion vivante et triomphante toute la douleur et tout le salut de l'Humanité.

Mais ici, d'autres perspectives, non moins infinies, s'ouvrent à nous. La source grecque, comme dit Simone Weill, coule abondante dans l'Université, mais elle n'est pas la seule. La source judéo-chrétienne de l'humanisme, elle, est

presque tarie, pour des raisons complexes et qui ne mettent pas en cause le libéralisme des programmes ni celui des professeurs. Il resterait à montrer que des héros mythiques de l'héllénisme ont leur réplique souvent dans les grandes figures bibliques. Et surtout la Poésie là encore est la seule initiatrice possible dans nos classes aux trésors des Ecritures. Les gens de bon sens s'accorderaient à dire que ce n'est pas le rôle du professeur de lettres de se transformer en un exégète, dont il n'aurait d'ailleurs en rien la compétence... Mais qu'il ne peut pas non plus se résigner à l'ignorance abyssale et croissante de nos élèves sur ce point, que leurs familles d'ailleurs soient agnostiques ou croyantes. Seule la Poésie, sans obliger le professeur à se prononcer sur la valeur historique des textes sacrés, peut en dégager la valeur spirituelle, la rendre accessible à tous, combler ainsi des lacunes affligeantes, réinstaurer dans la culture française des éléments essentiels sans manquer pour autant à la neutralité. Seule la Poésie peut créer, là comme ailleurs, l'unité des esprits, voire la communion des cœurs. Mais pour justifier et nuancer ce propos, il faudrait un autre article. Aussi, aujourd'hui, comme les héros de Dante, nous n'irons pas plus avant...

Lucienne COMBETTE-GERARDIN,
Professeur agrégé au Lycée Lamartine.

LA VIE DU CENTRE

VISITES

Parmi les nombreux hôtes du Centre à la fin du second trimestre, de l'année scolaire, nous relevons quelques noms :

ALLEMAGNE

- M. MAY, professeur au Goethe Realgymnasium Francfort.
M. NUSSER, professeur de français et de latin.
M. PAGENSTECHE, professeur au Realgymnasium Wiesbaden.

ARGENTINE

- M. NOUSSAN LETTRY, professeur de philosophie, Faculté des Lettres, Buènos-Aires.
M^{me} REGUEIRA, professeur d'histoire et géographie, Collège national de Cosquin.

BELGIQUE

- M^{me} CANON, régente littéraire à l'Ecole Professionnelle, Rance.
M^{lle} CREPIN, directrice de l'Ecole Professionnelle et Commerciale Ernest-Richard-Etterbeck.
M^{me} DEBRUXELLES, directrice de l'Ecole Professionnelle, Rance.
M^{lle} DELBROUCQ, professeur de français à l'Ecole Professionnelle Rance.
M^{lle} DUMOULIN, professeur de dessin au Lycée Forest, Bruxelles.
M^{lle} LE MARINEL, inspectrice communale de l'enseignement Etterbeck.

BRESIL

- M. DE CAMPOS BICUDO, inspecteur de l'Enseignement secondaire.
M^{lle} MACHADO, professeur de français Escola Normal de Caçapava.
M. MAGALHAËS, professeur à l'Université de Rio Grande du Sud.
M^{lle} RASTELLI, professeur de français Colegio Estadual de Bragança Paulista, Sao-Paulo.

CANADA

- M^{lle} JOUBARNE, institutrice, Ottawa.
M^{lle} STOCK, maître de Conférences. M. Master University Hamilton, Ontario.

CHILI

- M^{me} SANTANDER, professeur de français, Lycée expérimental, Santiago du Chili.

COLOMBIE

- M. HERNANDEZ, inspecteur général des Universités.

ETATS-UNIS

M^{me} GIRARD, professeur de français, Roosevelt High School, Washington.

M^{lle} JUNGHANS, professeur de disciplines artistiques, Westridge School Pasadena, California.

M. MAZZARA, professeur de langues, Université de Kansas, Lawrence.

M^{lle} NAYLOR.

M. SCARANGELLO.

M^{me} et M. TEALL MESSER, professeurs.

GRANDE-BRETAGNE

M^{me} CLIFTON, professeur de langues, Hamilton High School, Los Angeles.

M^{me} DE MONCY HALL, professeur.

GRECE

M^{lle} CHOURDAKIS, professeur, Lycée d'Athènes.

INDE

M. APTE, inspecteur.

M. GOWDA, professeur Ecole Normale Supérieure, Misou.

IRAN

M^{lle} AMIRKHADJEVI, institutrice Orphelinat municipal, Téhéran.

ITALIE

M^{me} ADACIRIBINI SPRUZZOLA, professeur agrégé de pédagogie, Université catholique, Milan.

NORVEGE

M. BRAATEN, missionnaire.

M^{lle} MIKKELSEN, institutrice.

M^{lle} STAPNES, institutrice.

PORTUGAL

M. NOGUEIRA PRISTA, professeur Faculté de Pharmacie, Porto.

M^{me} ROMEIRA DE SA FERREIRA, institutrice Ecole de Carlos Alberto, Porto.

SUEDE

M^{me} HILDING, professeur de français.

M. HORNER, professeur de dessin.

SUISSE

M^{lle} KELLER, professeur à l'Ecole de Jeunes Filles de Delemont.

SYRIE

M. KHALED, membre de la commission d'éducation au ministère de l'Instruction Publique.

TURQUIE

M. ERSOY, professeur de mathématiques, Lycée de Kayseri.

M. KARAKADIOGLU, professeur de latin.

M^{me} MANSUROGLU, professeur de littérature turque, Istamboul.

M. SARAC TAHSIN, professeur de français Ecole moyenne, Hakori.

URUGUAY

- M^{lle} Arias FERNANDEZ, professeur de géographie.
M^{me} et M. CASALIS, professeurs.
M^{me} LAMY-VARETTO, professeur d'espagnol.
M^{lle} PERELLO LA TORRE, professeur de mathématiques.
M^{lle} SILVA MAS, professeur de géographie.
M^{lle} VIDAL, professeur de français à l'Alliance Française.

YOUgoslavie

M. VIDAKOVIC, professeur à la Faculté des Lettres de Sarajevo.

Certains de nos visiteurs étrangers accomplissent un stage prolongé au Centre International d'Etudes Pédagogiques et ils ont vu successivement les classes élémentaires et les classes secondaires du Lycée de Sèvres.

Au début de l'année scolaire, le stage des Chefs d'Equipe de classes-pilotes du premier cycle qui les mêlait à des professeurs français, leur a permis de se mettre au courant de façon encore théorique du travail accompli dans les classes-pilotes. Ainsi M^{me} DE NAVILIAT (*Uruguay*) reconnaît que les conférences de ce stage lui ont donné les caractéristiques des classes-pilotes et lui ont montré l'utilité des conseils de classe et des dossiers d'élèves.

Pendant les deux premiers trimestres ces visiteurs ont déjà suivi les cours dans la majeure partie des classes du Lycée, et ils ont bien voulu nous faire part de leurs remarques.

Ils semblent avoir été intéressés par l'utilisation des méthodes actives, M^{lle} ADLI (*Liban*) qui a longuement suivi les cours de mathématiques dans une classe de 3^e et qui s'est particulièrement attachée aux élèves qui ont choisi l'option sciences indique que « tous les élèves sont intéressés, raisonnent sans cesse, ne s'ennuient pas parce qu'ils travaillent, sont heureux, vivants, se sentent une personnalité et ne sont pas là pour subir uniquement l'influence du professeur ». Elle s'étonne d'un élève « qui âgé d'à peine 14 ans, a pu sous la direction de son professeur, construire tout seul une lunette astronomique, passer ses vacances de Noël à guetter la lune, à étudier son mouvement, à dessiner ses différents visages » et qui, dans un exposé, a fait part de ses recherches à ses camarades. Elle ajoute que cet enseignement actif « développe la personnalité de l'élève, fait de lui un homme difficilement influençable et qui n'admet rien qu'après étude et discussion ».

Cette initiative laissée à l'élève est également remarquée par M. HASSOUN (*Liban*). « L'élève observe, dit-il, expérimente, se documente, stimulé par une curiosité naturelle. Il n'apprend pas, il invente ce qu'il doit apprendre ou du moins il le constate d'après ses propres expériences avant de le voir dans un livre. » C'est un vrai besoin de connaissance qui est ainsi suscité, très différent de « l'intérêt artificiel créé par les récompenses et les punitions ». M^{lle} SAYED (*Liban*) s'exprime à peu près dans les mêmes termes, notant que les professeurs « s'abaissent jusqu'au niveau des élèves, n'apportent pas les choses toutes faites, mais laissent une grande part d'initiative aux enfants ».

Les expériences de coordination qui sont faites à Sèvres ont aussi retenu l'attention des visiteurs, M^{me} de NAVILIAT écrit que « les programmes disparaissent presque pour laisser la place à un programme où les diverses matières tournent autour d'un sujet ». M. HASSOUN ajoute que le choix d'un centre d'intérêt « permet à l'élève abordant un sujet de ne le quitter qu'après l'avoir étudié sous ses différents aspects. L'élève voit ainsi ses

connaissances s'enchaînent les unes aux autres d'une façon toute naturelle ». Et M^{lle} DELBROUCQ (*Belgique*) qui, au cours d'un bref séjour à Sèvres, a entendu plusieurs leçons de 6^e du Lycée, a été frappée par la façon dont les professeurs de la classe avaient groupé leur enseignement autour du centre d'intérêts « la maison », aussi bien en français qu'en histoire, mathématiques et dans les disciplines artistiques.

GROUPES

— Un groupe de *professeurs mexicains* conduit par M. Franco SARMIENTE à l'occasion d'un voyage en France, est venu se renseigner sur l'organisation de l'enseignement français, sur les méthodes employées, et M^{lle} FORGEOT, professeur en 6^e, leur a présenté l'ensemble du travail de sa classe en montrant les coordinations qu'elle avait pu réaliser entre les différents enseignements (français — latin — allemand — histoire — mathématiques — dessin — travaux manuels).

— Des *Recteurs Argentins* venus se documenter sur l'enseignement français sont reçus par M^{me} la Directrice qui, en leur présentant une classe du lycée, leur expose les points essentiels des méthodes nouvelles. En leur honneur est servi un déjeuner présidé par M. BRUNOLD, directeur général de l'enseignement du second degré, M. ABRAHAM, directeur du service universitaire des relations avec l'étranger ; M. BESLAIS, directeur général de l'enseignement du premier degré.

— Une *délégation chinoise* conduite par M. CHOU LING et composé de professeurs de l'École Normale Supérieure de Formose est venue au Centre pour s'informer des méthodes pédagogiques utilisés.

— Un groupe d'*inspecteurs et de professeurs de l'enseignement technique au Brésil* participe à un stage de professeurs de travaux manuels et de dessin.

— Priront part également à des stages de professeurs de travaux manuels des professeurs d'une *École Professionnelle*, rue Fironstrée, à Liège.

— Un groupe d'étudiants américains du *Middlebury College* conduit par M^{me} DALADIER, assiste à des cours de langues vivantes.

— Un groupe de professeurs belges de l'*Institut Marie-Thérèse*, école normale professionnelle de Liège, accompagnées par leur directrice M^{lle} ELIAS, visite les ateliers des sections techniques du Lycée.

— Une *commission culturelle mixte franco-allemande* conduite par M. HAGENMULLER, des Relations Culturelles à Mayence, est reçue par M^{me} La Directrice qui les met au courant des méthodes nouvelles. Un déjeuner est servi en leur honneur.

— Plusieurs groupes d'étudiants de l'*Institut de psychologie* sont venus au cours du trimestre pour connaître les méthodes nouvelles et voir leur application dans plusieurs classes du Lycée de Sèvres.

— Une *délégation de l'U.N.E.S.C.O.* composée de représentants de l'Afghanistan, d'Allemagne, d'Espagne, de France, d'Iran, d'Italie, de Salvador, de Turquie, est reçue à Sèvres par M^{me} La Directrice, visite des classes du Lycée et assiste à une conférence de M. GAL.

STAGES

STAGE DES ASSISTANTES SOCIALES AUPRES DES TRIBUNAUX D'ENFANTS (25-30 janvier 1954).

Les conférences de M^{me} le Docteur HOSSENLOPP-RUDRAUF, de M^{me} le Docteur SAILER, du Docteur LE MOAL et du juge CHAZAL indiquent l'attitude que doit adopter l'assistante sociale vis à vis de l'enfant délinquant et le but qu'elle se propose.

Son premier devoir est de mener l'enquête qui s'appuie sur des connaissances de psychologie et de sociologie, qui tient compte de chaque cas particulier. C'est une tâche difficile, qui exige de l'assistante sociale à la fois des qualités de caractère et des qualités intellectuelles. En face de l'enfant qui a commis un délit, elle doit faire preuve d'objectivité et de compréhension, ne pas être esclave de préjugés sociaux, accepter l'individu dont les actes ne sont pas acceptables par la société, savoir maîtriser ses réactions pour faciliter l'entretien, ne pas adopter l'attitude d'un ami puisqu'elle reçoit des confidences sans en faire elle-même, ne pas prendre non plus celle d'un juge alors que son rôle est de l'aider dans l'information. C'est un métier qui demande de la psychologie et aussi de la culture, qui nécessite de la part de l'assistante une faculté d'adaptation devant des situations toujours nouvelles, un effort de réflexion pour trouver l'idée directrice qui lui permettra de mener à bien son enquête et de présenter au juge un rapport logiquement ordonné.

L'enquête qui portait jadis uniquement sur l'enfant délinquant prend aujourd'hui une forme beaucoup plus complète, et s'étend sur une plus longue durée. C'est l'enfant et son milieu que l'on étudie. Après la première prise de contact avec l'enfant, l'assistante sociale observe soit directement l'enfant dans son milieu, dans sa famille, dans son quartier, soit indirectement en s'adressant à ses amis, à de proches voisins.

Au terme de cette enquête menée de façon scientifique, le travail de l'assistante n'est pas achevé. Il ne lui suffit pas de remettre au juge un dessin détaillé, il lui faut encore préparer l'enfant à comparaître devant le tribunal pour lui faire comprendre dans quel esprit travaille un juge des enfants. Il serait souhaitable aussi qu'elle reste en rapport avec les enfants après la décision judiciaire, qu'elle soit par exemple affectée à un foyer de semi-liberté, qu'elle entre en rapport avec l'employeur et intervienne pour que l'enfant soit pris au même titre que les autres employés et qu'elle prépare peu à peu le retour de l'enfant dans sa famille en agissant à la fois sur lui et sur ses parents.

- Comprise ainsi, la tâche de l'assistante sociale auprès des tribunaux d'enfants est une œuvre d'éducatrice. Comme telle, elle nécessite une spécialisation et une formation particulière des assistantes dont le rôle est de faire agir l'enfant lui-même afin qu'il parvienne à reprendre une place normale dans la société.

**JOURNEES D'INFORMATION POUR LES STAGIAIRES
DU C.A.P.E.S. DE L'ACADEMIE DE PARIS (1^{er} et
2 février 1954).**

**JOURNEES D'INFORMATION POUR LES STAGIAIRES
CANDIDATS A L'AGREGATION DE L'ACADEMIE
DE PARIS (8 et 9 février 1954).**

**JOURNEES D'ETUDES ET DE DISCUSSIONS RESERVEES
AUX DIRECTRICES DES ECOLES PREPARANT AU
DIPLOME D'ETAT D'INFIRMIERES HOSPITALIERES
[CROIX-ROUGE FRANÇAISE] (22-25 février 1954).**

JOURNEE DES RECTEURS (23 février).

STAGE DES ADMINISTRATEURS (5 et 6 mars 1954).

Ce stage présidé par M. le Directeur général de l'enseignement du second degré et MM. les Inspecteurs généraux fut consacré à l'étude de problèmes administratifs.

M. le Directeur, dans une évocation de son séjour aux Etats-Unis, souligna ce qui est à retenir dans l'enseignement américain.

La question des appariements de Lycées ou de Collèges et les problèmes que posent les élèves de la France d'Outre-Mer furent traités par M. ABRAHAM, Directeur du Service Universitaire des Relations avec l'Etranger.

M. L'Inspecteur général VOISIN reprit les points essentiels de la circulaire du 30 mai 1952 et examina les difficultés que présente son application.

Deux après-midi furent réservées, l'une à la visite du Foyer des Lycéennes du Bd de Montmorency, où M. l'Inspecteur général PLANDÉ parla du problème des constructions scolaires (1), l'autre à la visite du Lycée expérimental de Montgeron.

**ASSEMBLEE GÉNÉRALE ANNUELLE DES « ECLAIREURS
DE FRANCE » SOUS LA PRESIDENCE DE M. MO-
NOD, DIRECTEUR GENERAL HONORAIRE DE L'EN-
SEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ (7 mars 1954).**

JOURNÉE DES INTENDANTS (11 mars 1954).

**STAGE DES DIRECTEURS DE CENTRES PÉDAGOGIQUES
RÉGIONAUX (29-30 mars 1954).**

**STAGES DES PROFESSEURS DE DESSIN ET DE TRAVAUX
MANUELS.**

(1) Voir ci-dessous notre article spécialement consacré à la visite de ce bel établissement.

CONFÉRENCE DE M. L'INSPECTEUR GENERAL MACHARD (9 mars).

Monsieur l'Inspecteur commence sa conférence aux professeurs de travaux manuels éducatifs, par un « *éloge de la main* ». A partir de mots usuels, de locutions courantes, il dégage la valeur symbolique de la main dans la vie, en vient à poser la question : qui s'occupe des *main*s dans l'enseignement du second Degré ? Il rappelle que le travail manuel justifie son titre *d'éducatif* par sa nécessité absolue d'une méthode.

Ayant ainsi exprimé ce qui fait la valeur et l'intérêt du travail manuel, M. MACHARD remarque que, inscrit dans les programmes officiels, le travail manuel éducatif a, en fait été un peu livré à l'inspiration de chacun. C'est surtout dans les « classes nouvelles » qu'on lui a accordé une certaine attention : il est temps de profiter maintenant de ce qui a été fait.

Mais sitôt qu'on aborde la question sur le plan officiel on se heurte à un double problème : celui d'un horaire limitatif et de nécessités financières difficiles à surmonter. Dans plusieurs cas, l'horaire joue un rôle majeur, par exemple en ce qui concerne le travail du bois et du fer : faute d'un nombre d'heures suffisant par semaine, il n'est pas possible de faire un travail effectif — il faut alors se limiter à de très petites choses qui n'offrent guère l'occasion de former le sens artistique.

Avec des techniques qui semblent plus modestes, on peut peut-être arriver à de meilleurs résultats : avec le papier par exemple, avec le modelage, qui permet de se rendre compte du pouvoir créateur de la main, et qui, en outre, remporte beaucoup de succès auprès des enfants. Il y a donc là une excellente occasion pour le professeur de procéder à une véritable éducation de l'œil et, pour l'enfant, de prendre conscience du « monde des formes ».

Partant de là il y a moyen d'en faire pour les élèves une introduction à l'étude de l'architecture — ne serait-ce que leur apprendre par exemple ce que sont les moulures. Que l'enfant comprenne qu'il ne suffit pas d'être technicien, il faut être artiste. En ce qui concerne justement le travail du modelleur, art et industrie sont nés en même temps. Si l'on compare par exemple les différentes formes de vases que nous offre la céramique grecque : cratère, hydrie, amphore, etc., nous voyons que toutes ces formes sont ordonnées à un but précis, elles sont « logiques », et les observer en les comprenant, est un excellent exercice pour l'esprit.

La vannerie, de son côté, présente de multiples ressources à cause des recherches, des combinaisons qu'elle suppose.

Après ce tour d'horizon, M. l'Inspecteur MACHARD revient à ce qui doit être le but constant du professeur : « Il faut toujours, dit-il, revenir à cette idée que, dans les travaux manuels éducatifs, c'est le caractère éducatif, artistique, qui est l'essentiel. Mais cela n'est possible évidemment qu'après éducation de la main. Avant de faire des chefs-d'œuvre, il faut savoir... tenir son crayon. Combien d'enfants savent tenir leur crayon ? (Rappelons qu'il existe deux films, dus précisément à M. l'Inspecteur MACHARD, sur l'enseignement du dessin (1)).

Il faut aussi considérer les travaux manuels éducatifs comme une initiation à la vie ; ils ont certes un but éducatif, mais aussi un but pratique : de nombreuses professions exigent une habileté manuelle, telles que celles de chirurgien, de dentiste, de naturaliste...

(1) Cf. « Amis de Sévres », n° 14.

Pour cette initiation, il faut savoir se contenter de réalisations modestes. L'important c'est la qualité du travail exécuté, l'obligation faite à l'enfant de savoir regarder, d'avoir une conception exacte des formes.

M. MACHARD termine en insistant sur le lien qui unit le travail de la main et celui de l'esprit. Notre main nous rend de nombreux services, mais l'esprit doit s'intéresser à ce que fait la main. D'ailleurs, comment pourrait-il en être autrement ? Si une dissertation philosophique peut n'être qu'une simple récitation mécanique et non un exercice de l'esprit, il ne saurait en être de même lorsqu'on est seul avec un outil entre les mains : on ne peut pas penser avec la main des autres.

L. C.

GROUPES D'ETUDES DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES

Durant ce trimestre, les groupes ont entendu un exposé de M. MONJALLON, sur la logique du syllogisme, suivi d'un échange de vues, et leur activité s'est manifestée principalement dans deux domaines : étude de l'Examen d'entrée en 6^e et coordination Physique-Mathématiques.

Etude de l'examen d'entrée en 6^e :

Chef de groupe : M^{me} JAEGER (Lycée de Sèvres).

Les recherches entreprises ont rencontré un accueil favorable, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement du second degré, car le problème de l'entrée en 6^e préoccupe beaucoup en France maîtres et parents.

L'insuffisance des locaux scolaires confère presque à cet examen le caractère d'un concours, fait d'autant plus regrettable qu'une sélection très sévère à cet âge risque d'être prématurée.

L'enquête organisée par les groupes a porté sur 608 élèves, ce qui a permis de dégager des conclusions valables. On demande à une épreuve de ce niveau de :

- contrôler les mécanismes de calcul ;
 - vérifier la connaissance du sens des opérations ;
 - déceler les capacités d'attention et de réflexion ;
- et il y a intérêt à dissocier ces trois points en donnant :
- d'une part, une série d'opérations indépendantes ;
 - d'autre part, un problème dégagé par suite de tout souci opératoire, donc portant sur des données numériques simples et destiné à mettre en évidence la connaissance du sens des opérations et les qualités de bon sens et de réflexion.

Pour le problème, il est apparu qu'un texte devait remplir les conditions suivantes :

- ne faire appel qu'à des faits de la vie pratique connus des enfants ;
- poser des questions successives, pour ne laisser au candidat qu'un petit nombre de liaisons à trouver seul ;
- introduire les données au fur et à mesure des besoins ;
- ne comporter que des données numériques simples ;
- être rédigé en langage simple, familier à l'enfant ;
- conseiller, s'il y a lieu, de faire un dessin.

A l'heure actuelle, une nouvelle enquête est lancée pour étudier, en les isolant, les différentes difficultés rencontrées par les élèves de ce niveau.

Coordination Physique-Mathématiques :

Chefs de groupe : M^{lle} CLAVIER (Lycée de Sèvres) ;
M^{me} MOREAU-TAUZIN (Lycée de Sèvres) ;
M. CONTOUR (Lycée Jacques-Decour).

Deux points ont retenu l'attention de ce groupe :

- l'unification des notations utilisées dans les deux enseignements, en particulier pour les dérivées en cinématique et en électromagnétisme ;
- la nécessité d'entraîner les élèves, avant leurs études de sciences physiques, aux calculs numériques, aux calculs approchés, au calcul mental sur des sujets empruntés à la vie pratique.

Les membres des groupes seraient reconnaissants aux lecteurs des Amis de Sèvres qui voudraient bien participer à leurs recherches et adresser leurs suggestions à

M^{lle} Dionot, Centre International d'Etudes Pédagogiques
1, rue Léon-Journault, Sèvres (S.-et-O.)

LE FOYER DES LYCÉENNES

Un modèle d'internat moderne...

Situé en bordure du Bois de Boulogne, le Foyer des Lycéennes est ouvert depuis le 1^{er} octobre 1953. Sa construction a été très rapide : décidée en décembre 1951, elle a été commencée en 1952 et achevée en 1953.

Ce foyer a été réalisé sur l'initiative de M. Brunold, directeur général de l'Enseignement du Second Degré, inquiet de l'absence d'Internat féminin dans les lycées de Paris, ce qui obligeait les jeunes filles, venues de province, à loger en ville dans des conditions souvent déplorables et toujours onéreuses. Il est donc réservé aux lycéennes des classes supérieures : bachelières ès-Lettres ou ès-Sciences qui préparent un concours d'enseignement : Sèvres-Lettres et Sciences, Fontenay-Lettres et Sciences, Technique-Lettres, Sciences, Commerce et Industrie, professorat d'enseignement musical et artistique ou ménager.

Les chambres, au nombre de quatre cents, ont été conçues et équipées par des décorateurs. Les différents types de mobilier, les tons des peintures murales, les teintes des housses de divans, les impressions des rideaux permettent des combinaisons variées d'une chambre à l'autre. Exposées à l'est, à l'ouest ou au midi, les chambres s'ouvrent pour la plupart sur les jardins ou la terrasse du second étage. C'est dans ce cadre que travaillent les élèves, qui disposent chacune d'un petit appartement comprenant une entrée avec penderie et placards, une salle d'hygiène et une chambre.

Les élèves sont groupées par foyers de quarante, sous la responsabilité de professeurs-résidents des diverses disciplines qui disposent d'un studio, d'un salon, d'une « kitchenette ». Chaque foyer comprend des installations pour le lavage, le séchage et le repassage du linge personnel, et des douches. Enfin, les élèves ont à leur disposition des salles de travail équipées de tableaux et de meubles de rangement à proximité d'une vaste bibliothèque. Des salles spécialisées pour le dessin et la musique sont également ouvertes aux élèves, et dans un proche avenir une installation complète d'enseignement ménager et des salles de travaux manuels éducatifs leur seront accessibles.

En été, pendant les vacances, le Foyer sera ouvert aux groupes scolaires et universitaires français et étrangers qui désireront faire un séjour à Paris.

...et une expérience pédagogique intéressante

La présence au milieu des Etudiantes de Professeurs-Résidents constitue le principal intérêt de l'expérience.

A ceux-ci est réservée une triple tâche : administrative, pédagogique et culturelle.

Administrativement, chacun des professeurs-résidents est responsable de quarante élèves de toutes disciplines, logées sur le même palier que lui. Son rôle est essentiellement de connaître ses élèves dont il reçoit les parents et les correspondants. Matériellement, il veille à la tenue des chambres et de l'étage, au silence la nuit, et à la régularité des sorties et des rentrées. Chacune de nous assure, à tour de rôle, la garde de la nuit et contrôle les rentrées des élèves, sorties le soir ou pendant le week-end. Moralement, le professeur est chargé d'initier l'élève, parfois novice, à la vie collective de l'Internat, ainsi qu'aux difficultés propres à Paris : que le professeur visite les chambres, que l'élève vienne spontanément le trouver dans son studio, le contact s'établit facilement : un livre qu'on rapporte, une permission de sortie à signer, sont prétextes pour l'élève, solitaire ou découragée, à parler et à se confier. La discipline libérale que le professeur se trouve exercer ne dresse aucun obstacle entre l'élève et lui.

Plus spécifique est l'aide pédagogique que le professeur apporte à toutes les élèves appartenant à sa discipline.

Les professeurs, sur les avis de différents Lycées où travaillent les élèves, ont constitué une bibliothèque où les élèves trouvent sur place la documentation utile à leurs études, bibliothèque qui s'enrichira chaque année, au rythme des crédits alloués. Ils sont à la disposition des élèves qui sollicitent leur aide, aide souvent indispensable aux débutants peu au courant des méthodes des classes de concours, et donnée d'ailleurs en liaison avec les maîtres de ces élèves.

Ils sont enfin chargés de la tâche délicate de l'orientation des élèves. Il faut, dès le début de l'année parfois, discerner parmi les échecs inévitables ceux qui sont dus à une erreur d'aiguillage (telle élève étouffant dans une classe de préparation à Sèvres s'est définitivement orientée en médecine) ; ceux qui viennent de la jeunesse, de l'inexpérience, de la timidité, chez des élèves douées.

Si important que soit cet aspect de notre travail, le plus séduisant, le plus neuf, est le rôle, disons culturel, que chacune de nous doit jouer auprès de l'ensemble des élèves.

Le but du Foyer est d'éviter aux élèves la vie rétrécie et desséchante que peut comporter la préparation intensive et exclusive de concours, et les préparer à un avenir de jeunes professeurs ouverts, actifs, bien portants. Chacun de nous est donc chargé selon sa spécialité et ses goûts de diriger les activités et les loisirs des élèves.

Le professeur de musique organise une section, qui s'accroît rapidement, de jeunesse musicale... une chorale qui groupe une fois la semaine les élèves de toutes spécialités, avides de musique et de chant... et patronne également les sorties à la cinémathèque et les Ciné-Clubs.

Celui de dessin, avec le concours des élèves de dessin et des arts ménagers, crée petit à petit la décoration (peintures, fresques) de la maison, organise les diverses fêtes de l'année (Noël, l'inauguration du Foyer...).

Celui de sciences organise les visites au Pavillon de la Découverte ou les expéditions géologiques.

Celui de lettres, les sorties massives aux soirées, ou lectures dramatiques du T.N.P., sorties suivies de débats et préparées souvent par les exposés d'élèves. L'attrait du théâtre est particulièrement fort chez les scientifiques qui trouvent en lui une forme vivante, séduisante de la littérature dont elles sont privées dans leurs études.

Par contre, très goûtés aussi par les intellectuelles, les cours de vannerie, où la mathématicienne tresse son plateau, la latiniste un étui à bouteille... en attendant l'atelier de reliure, ou le four à poterie.

Enfin, le grand succès est peut-être celui des diverses activités sportives créées par notre collègue d'éducation physique : leçons de cheval, patinage sur glace à Molitor, aviron à Nogent... sans compter le « dérouillage » matinal que suivent les plus courageuses. Ces activités, tout en leur offrant une détente indispensable, arrachent les élèves à l'abrutissement hebdomadaire des cinémas de quartier.

Voici donc, rapidement esquissé, le travail des professeurs résidents. Destiné à aider, à épauler dans un effort difficile celles qui seront plus tard nos jeunes collègues, il a été dès cette année, pour nous les professeurs, que les distants contacts du Lycée éloignent de la vie, une source d'enrichissement et une garantie de jeunesse.

Andrée TOURNÈS.

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

Les activités de l'U.N.E.S.C.O. en 1953

Les travaux de l'Unesco, en 1953, se sont considérablement développés, en particulier dans les domaines de l'éducation et des sciences. Voici ses principales réalisations au cours de cette année :

— Une **Organisation européenne pour la recherche nucléaire** a été créée. Cette institution a pour but de procéder à la construction d'un laboratoire de recherches dans ce domaine et de stimuler la collaboration entre les laboratoires qui entreprennent actuellement dans différents pays des études théoriques. L'Organisation est conçue pour faciliter la formation des jeunes savants, et les travaux entrepris dans son laboratoire n'auront aucun caractère militaire. Son siège sera situé près de Genève, où un emplacement a été mis à sa disposition par le Gouvernement suisse.

— Un centre destiné à former des **spécialistes en matière d'éducation de base** a été inauguré, au début de l'année, à Sirs el Layyan (Egypte). C'est le second centre de ce genre que l'Unesco met sur pied, dans le cadre de sa campagne contre l'ignorance, la misère et la maladie à travers le monde. Le premier centre a été établi à Patzcuaro (Mexique), en 1951. Sirs el Layyan compte cinquante stagiaires provenant d'Égypte, de Syrie, du Liban, de la Jordanie, d'Irak, d'Arabie saoudite, en même temps que des centres de réfugiés arabes de Palestine. Ces « étudiants » sont formés aux méthodes d'enseignement pratique aussi bien que théorique. Un second groupe d'une cinquantaine de stagiaires doit commencer son travail incessamment.

Outre l'Unesco et les services du Gouvernement égyptien, l'Organisation mondiale de la santé, l'Organisation de l'alimentation et de l'agriculture et l'Organisation internationale du travail prennent part aux travaux du Centre pour former des professeurs d'éducation de base au profit du monde arabe, ainsi que pour produire le matériel d'enseignement approprié et mettre au point le programme de recherches sur les problèmes ruraux dans les États arabes.

— La **bibliothèque publique de la Nouvelle Delhi**, projet-témoin réalisé conjointement par le Gouvernement de l'Inde et l'Unesco, a pris une grande extension en 1953. Elle a reçu, chaque mois, 70.000 hommes, femmes et enfants de toutes les classes de la société et prêté 1.000 livres par jour. Les projections cinématographiques, les conférences et autres manifestations culturelles ont attiré tous les mois une foule de plusieurs milliers de personnes. La bibliothèque a pu constituer des collections d'ouvrages destinés aux personnes qui savent lire et écrire depuis peu de temps. Une bibliothèque itinérante transportant 3.000 volumes circule depuis le début de l'année dans les quartiers extérieurs de Delhi et dans les villages avoisinants. Au cours de 1952 et 1953, la bibliothèque a reçu au total 1.370.278 personnes et prêté 533.737 volumes.

— Un stage d'études s'est tenu aux mois de juillet et d'août, à Ibadan (Nigéria), pour examiner le développement des bibliothèques publiques en Afrique. La formation professionnelle des bibliothécaires ainsi que l'organisation de bibliothèques gratuites disposant d'unités itinérantes ont également retenu l'attention des stagiaires.

— L'Unesco a organisé, en collaboration avec plusieurs associations de travailleurs européens, un certain nombre de voyages pour permettre aux ouvriers de voir comment leurs collègues vivent et travaillent dans d'autres pays. Quelque 850 travailleurs ont bénéficié de ce programme dans le courant de l'année contre 750 en 1952.

— Un stage d'études a eu lieu à Messine (Sicile) aux mois d'août et de septembre, sur la production et l'utilisation du matériel visuel dans l'éducation de base. Ces entretiens, qui n'avaient pas de précédent, ont permis à des éducateurs et des techniciens de tous les continents et aux représentants de certaines organisations internationales intéressées par l'éducation de base de confronter leurs expériences. Vingt-huit pays et territoires ont pris part à cette réunion.

Les stagiaires ont formulé des recommandations tendant à faire ressortir les avantages et les inconvénients du matériel d'enseignement actuellement utilisé et à stimuler l'esprit d'invention des créateurs.

— Dans le cadre du programme d'assistance technique, l'Unesco s'est particulièrement attachée en 1953 à la réalisation des projets portant sur la formation des maîtres. Il s'agit là d'un élément essentiel de solution au problème du développement de l'enseignement dans le monde entier.

C'est ainsi qu'un centre d'instruction et de production du matériel approprié a été établi à Tripoli (Libye). Il comporte cinq unités étroitement liées l'une à l'autre : une école normale pour hommes et une autre pour femmes auxquelles sont rattachés deux écoles primaires modèles ainsi qu'un laboratoire pour la production du matériel éducatif.

L'Unesco a également envoyé une mission au Costa Rica pour y organiser l'éducation. Ce projet couvre l'instruction rurale et primaire, l'enseignement professionnel et la formation des maîtres. Après une étude générale de la situation, deux expériences-témoins ont été entreprises dans le domaine de l'éducation de base et de l'instruction rurale.

— Les efforts que l'Unesco déploie pour aider à l'amélioration des conditions de vie dans les zones arides et semi-arides ont été intensifiés en 1953. On sait que ce programme a été inauguré en 1951 avec la création d'un Comité consultatif pour les recherches sur les zones arides. Le comité se réunit deux fois par an pour examiner les études entreprises sur un des principaux problèmes qui intéressent ces régions. L'année suivante, un symposium international est organisé sur le même sujet. Les entretiens de 1951 et de 1952 ont été consacrés à l'hydrologie et à l'écologie des plantes, celui de 1953 aux sources d'énergie. L'organisation d'un symposium international sur l'écologie des plantes a donné lieu, cette année, à deux réunions : l'une à Paris, au mois de mai, et l'autre à Montpellier, en novembre ; des experts de quinze Etats membres y ont pris part.

En outre, l'Unesco a fait paraître un recueil des institutions s'occupant de la recherche dans les zones arides. Elle a enfin été invitée par le Gouvernement de l'Inde à organiser au cours de l'automne prochain un symposium sur l'énergie solaire et éolienne dans les zones arides.

— Sur la demande des Nations Unies et plus spécialement sur celle de la Commission pour le statut de la femme, l'Unesco a entrepris cette année, dans un certain nombre de pays, une **étude sur le rôle politique de la femme**, sur la façon dont elle s'acquitte de ce rôle et sur les facteurs qui permettent ou empêchent sa participation à la vie publique de son pays. En accord avec les commissions nationales pour l'Unesco en Allemagne, en France, en Norvège et en Yougoslavie, une enquête approfondie a eu lieu dans ces quatre pays où les femmes sont parvenues à jouir de leurs droits politiques.

Cette étude internationale se fonde sur des informations recueillies dans quelque quinze pays et fait le jour sur des phénomènes sociologiques qui n'avaient pratiquement pas été analysés jusqu'à présent de ce point de vue : l'influence de l'âge, celle de la formation sociale et de l'instruction, la part du milieu rural ou urbain, familial et professionnel, etc., sur la participation des hommes aussi bien que des femmes à la vie politique.

— Un stage d'études international sur la contribution de l'**enseignement des langues modernes** à l'éducation pour le civisme international, a été organisé par l'Unesco à Ceylan, au mois d'août. Des délégations venues de dix-huit Etats membres y ont pris part.

Les discussions ont porté sur les méthodes pédagogiques ainsi que sur les problèmes particulièrement aigus que pose l'enseignement des langues dans certains pays de l'Asie et de l'Afrique.

— Les problèmes de l'**enseignement musical** ont fait l'objet de réunions organisées par l'Unesco en Belgique et en Autriche. La première d'entre elles a été consacrée à l'examen de tous les aspects de cet enseignement. Les délégués ont préconisé une enquête internationale à ce sujet, et décidé de créer une société internationale pour l'enseignement de la musique. En Autriche, les discussions ont porté sur les échanges d'élèves et de maîtres, la création d'écoles secondaires pour musiciens et de concours internationaux pour les élèves des conservatoires. Les directeurs de conservatoires ont également décidé de constituer une association internationale.

— L'Unesco a édité un film intitulé : « Je suis un homme ». Cette bande, dont la projection dure une heure, présente les réalisations des Nations Unies et de leurs institutions spécialisées du point de vue économique et social. Les prises de vues ont eu lieu en Thaïlande et au Mexique, pays où la collaboration entre les autorités nationales et les organismes internationaux est particulièrement heureuse. Cette production, dirigée par Basil Wright et Paul Rotha (Royaume-Uni), a été présentée en première mondiale au Festival d'Edinbourg l'été dernier, où elle a reçu un accueil chaleureux. Elle a été ensuite transmise par les services de la télévision britannique. Des versions française et espagnole de ce film vont bientôt être distribuées à tous les Etats membres de l'Unesco.

— Plusieurs des 73 projets d'assistance technique actuellement en cours dans 33 pays portent sur l'éducation de base, l'instruction technique, l'enseignement des sciences, les recherches scientifiques et la documentation technique. Citons, à titre d'exemple, l'Institut indien de technologie à Kharagpour. L'enseignement des sciences théoriques y était satisfaisant, mais les étudiants avaient besoin de guides pour appliquer leurs connaissances à l'industrie et les faire suivre de réalisations pratiques. Aussi, l'Unesco envoya-t-elle à Kharagpour des experts, des machines et un équipement satisfaisant de façon à organiser pendant cette année des cours sur la technique de la production. Les résultats obtenus sont si encourageants que l'Institut prendra prochainement part à la mise en train du plan quinquennal de développement qui doit être réalisé en Inde.

Le programme d'assistance technique des Nations Unies aura un budget record en 1954

« Les gouvernements du monde entier viennent de montrer qu'ils étaient décidés à surmonter la crise dont souffre l'application du programme d'assistance technique des Nations Unies », a déclaré

M. Luther Evans, Directeur général de l'Unesco, à propos de l'engagement pris par les représentants de soixante nations de porter à un total encore jamais atteint le montant de leurs contributions au budget de ce programme.

La déclaration de M. Evans fait suite à la quatrième conférence annuelle de l'assistance technique, qui a eu lieu à New-York, au début du mois de décembre. Au cours de cette session, les différentes nations se sont engagées à verser un total de 32.742.378 dollars pour financer le programme d'assistance technique en 1954. Le total des contributions pour l'année 1953 se montait à 22.000.000 dollars, et pour 1952, à 18.700.000 dollars.

« L'assistance technique est de loin l'instrument le plus pratique et le plus efficace dont nous disposons pour favoriser l'application des techniques modernes là où elles sont le plus nécessaires », a déclaré M. Evans. « La décision prise par la conférence de New-York constitue donc un véritable vote de confiance. »

Malgré ces contributions record, a souligné le Directeur général, l'Unesco et cinq autres institutions spécialisées ne pourront pas satisfaire toutes les requêtes d'assistance technique qui leur sont adressées. En 1954, l'Unesco, à elle seule, ne pourra pas satisfaire immédiatement 32 requêtes d'assistance technique émanant de pays d'Asie, d'Amérique latine et d'Afrique.

D'autres institutions spécialisées des Nations Unies se verront obligées de réduire de 20 à 25 % leurs programmes d'assistance technique. Ainsi, le budget dont disposera l'Unesco en 1954 se montera à 2.700.000 dollars, contre 3.035.000 en 1953.

Ce paradoxe apparent est dû au fait que le programme de l'O.N.U. avait bénéficié, au cours des années 1952 et 1953, d'un crédit de dix millions de dollars, représentant le surplus non utilisé de l'exercice 1951, époque à laquelle le programme fut lancé.

Au cours des exercices 1952 et 1953, ce surplus a permis de développer le programme au-delà des prévisions budgétaires normales, mais en même temps les requêtes se sont multipliées à une telle cadence que ce crédit est maintenant épuisé. En 1954, on ne pourra donc compter sur aucun crédit supplémentaire et il faudra se contenter des contributions annuelles régulières.

A l'heure actuelle, des missions d'assistance technique de l'Unesco, groupant au total 132 savants et éducateurs, sont à l'œuvre dans 33 pays.

Les anciens élèves de Patzcuaro ouvrent et dirigent dans leurs pays des centres d'éducation de base

L'examen des fonctions dont sont actuellement chargés les anciens élèves du Centre d'éducation de base de l'Unesco en Amérique latine — installé à Patzcuaro (Mexique) — prouve que ces spécialistes occupent actuellement dans une quinzaine de pays des postes importants ; ils participent, dès maintenant, de manière active à la réalisation de programmes pour l'élévation du niveau de vie des populations.

Au Brésil, huit anciens étudiants sortis de Patzcuaro, l'année dernière, préparent l'ouverture d'un centre national d'éducation de base à l'Université rurale brésilienne, située à quarante kilomètres de Rio de Janeiro.

En Bolivie, deux éducateurs formés à Patzcuaro, travaillent à la direction du Servicio Cooperativo Inter-Americano de Educacion, organisme fonctionnant dans le cadre du programme d'aide accordée par les Etats-Unis. Un troisième éducateur, ayant reçu la même formation, dirige la division de l'éducation de base au ministère bolivien de l'Agriculture, tandis qu'un de ses anciens collègues à Patzcuaro est responsable du fonctionnement des écoles normales pour maîtres ruraux.

A Cuba, cinq anciens élèves de Patzcuaro ouvriront, cette année, un centre provincial d'éducation de base, les quatre autres provinces devant être dotées par la suite d'une institution analogue.

Au Salvador, les éducateurs passés par le Centre de l'Unesco occupent tous des postes importants dans les services de l'enseignement.

En Honduras, le centre national d'éducation de base, qui fonctionne sous la direction d'anciens élèves de Patzcuaro, a déjà formé vingt-deux spécialistes pour l'enseignement dans les communautés rurales.

A Haïti, un éducateur également passé par Patzcuaro dirige actuellement un programme de remise en valeur des terres de la région de Bayeux, près du Cap Haïtien.

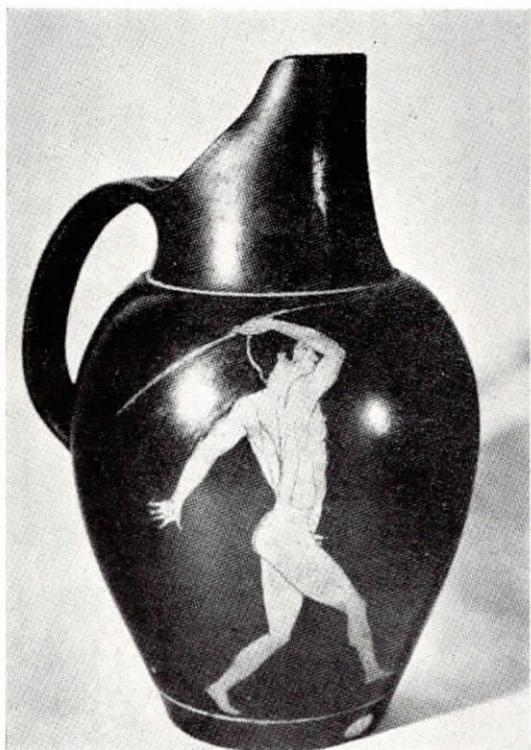
Au Pérou, l'équipe nationale de spécialistes sortis de Patzcuaro, en 1952, a ouvert une école dans le sud du pays, d'où elle supervise l'éducation donnée aux villageois des environs et s'efforce d'améliorer le niveau de vie de la population. Les autorités péruviennes se pro-

posent de créer plusieurs établissements de cette nature dans la région habitée par les Indiens et d'en confier la direction à d'anciens élèves du Centre de l'Unesco.

Au Vénézuéla, une équipe de cinq éducateurs formés à Patzcuaro est chargée du fonctionnement d'un centre national d'éducation de base, installé dans la région de Palo Negro.

Ainsi, le Centre d'éducation de base de l'Unesco pour l'Amérique latine obtient les résultats qu'on attendait de lui : il forme des spécialistes, qui, une fois rentrés dans leur pays, s'attachent à mettre d'autres éducateurs au courant des nouvelles techniques pédagogiques.

SPORTS ET JEUX DANS L'ANTIQUITÉ CLASSIQUE



LANCEUR DE JAVELOT
(Vase grec)



PLONGEUR
(Statuette grecque de bronze)

Exposition au Musée Pédagogique

(Clichés dûs à l'obligeance du Musée Pédagogique et du Service éducatif à la Direction des Musées de France.)

ART ET EDUCATION



Les enfants accrochent à la cimaise les peintures originales dont on trouvera les reproductions dans le livre édité par l'U.N.E.S.C.O. (Voir p. 65.)

CHRONIQUE

CAHIERS DE PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE ET DE PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT, N^{os} 9 et 10

La destination du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'École du Mail à Genève, dépendance de l'Institut Jean-Jacques-Rousseau, est bien connue de notre monde enseignant. Il est à peine nécessaire de la préciser à nouveau. La claire et brève introduction au numéro 10 de la Nouvelle Série des « Cahiers de Pédagogie expérimentale » la met parfaitement en lumière :

« On peut donc affirmer qu'il sera possible, un jour, d'établir des plans d'études sur une base expérimentale, dans lesquels les notions auront été établies en fonction des capacités des enfants de chaque âge et non plus, comme c'est le cas aujourd'hui, en fonction de traditions pédagogiques ou d'exigences sociales contre lesquelles, en tout temps, éducateurs et parents se sont élevés. »

Le rôle, puis le fonctionnement du laboratoire ayant été rapidement définis par Robert Dottrens, une série d'expériences sont rapportées, à titre d'exemple. Elles visent à établir, les unes la courbe des connaissances orthographiques des enfants de 7 à 12 ans entre 1904 et 1948 — enquête à propos de la même phrase, dite de Binet, dictée en 1904, 1912, 1921, 1948; enquête sur l'orthographe d'usage des écoliers genevois en 1921 et 1947; enquête particulièrement intéressante, permettant l'appréciation objective de la difficulté d'un texte orthographique, puis l'établissement de textes-types pour les différents âges, textes grâce auxquels il devient possible, paraît-il, d'estimer en tous temps le niveau des connaissances orthographiques d'un élève quelconque —, les autres le savoir géographique des enfants de 10 à 11 ans, ou les connaissances civiques des recrues genevoises en 1949.

Si l'on n'est pas surpris de constater que les connaissances civiques actuelles des jeunes recrues sont assez vagues — même en Suisse, pays à faible proportion d'illettrés —, on s'étonne en revanche de lire que « l'orthographe des écoliers de 1947 est aussi bonne que celle des écoliers de 1921; peut-être est-elle légèrement meilleure. » Cette constatation, comme le signale R. Dottrens, vient infirmer une opinion assez répandue aujourd'hui et d'après laquelle nos écoliers mettraient moins bien l'orthographe qu'il y a 25 ans. N'est-elle valable que pour les petits Genevois? Sinon, comment est née et sur quoi repose l'opinion qu'elle bat en brèche? Le moindre mérite des « Cahiers de Pédagogie expérimentale » n'est certainement pas de faire surgir dans l'esprit du lecteur nombre de questions et d'élargir son horizon.

Accessoirement, les expériences relatées établissent une nette supériorité des filles sur les garçons en matière d'orthographe. Il pourrait être intéressant d'établir, toujours par la voie expérimentale, un rap-

prochement entre le niveau de l'orthographe dans la langue maternelle et les aptitudes aux langues étrangères, qu'on s'accorde généralement à reconnaître plus affirmées chez les filles. Les travaux du laboratoire de pédagogie expérimentale nous gardent désormais de nous abandonner trop quietly à des certitudes de ce genre.

Le problème de l'orthographe, problème « irritant » entre tous, selon Robert Dottrens, est aussi singulièrement vaste. Les laboratoires de pédagogie expérimentale se concentrent volontiers sur ce point central. On n'est pas surpris d'y revenir avec les « Recherches préliminaires à la pédagogie du calcul à l'école primaire » (numéro 9 des « Cahiers de Pédagogie expérimentale »), ensemble de travaux effectués au Laboratoire de psychopédagogie de l'École Normale supérieure de Saint-Cloud. Quel rôle joue la connaissance de l'orthographe et du vocabulaire dans la compréhension des exercices et problèmes d'arithmétique? La question est d'un intérêt certain, et pas seulement pour les mathématiciens. Elle se pose en effet, non seulement pour la classe de calcul, mais pour celle d'histoire, de géographie, de sciences, de grammaire. Elle se pose pour le cours et les explications orales; elle se pose pour les manuels, et nous ajouterons : surtout pour eux. Il était donc intéressant au premier chef de réaliser une série d'expériences où des épreuves de calcul seraient précédées de travaux d'acquisition de vocabulaire, et de comparer les résultats obtenus avec ceux d'un groupe-témoin d'enfants d'âge et de niveau mental équivalents, mais n'ayant pas participé aux acquisitions de vocabulaire.

L'expérience montre, semble-t-il, qu'il est malaisé d'établir dans ce domaine des conditions parfaitement sûres d'expérimentation. Dans le cas présent, le facteur pédagogique, ou plus précisément la valeur personnelle et professionnelle des maîtres auxquels sont confiés les différents groupes d'enfants joue un rôle prépondérant. Or, il est à peine besoin de le dire, elle est chaque fois différente. Les expérimentateurs se voient donc obligés, et tout particulièrement aussi longtemps que de telles recherches seront effectuées dans un cercle restreint, de procéder avec la plus grande circonspection. Des résultats obtenus, il ressort que cette « simple expérience préliminaire » n'est qu'un prélude et que « pour compléter, pour rectifier s'il y a lieu », elle devra être suivie d'« un certain nombre d'autres recherches ». Applaudissons-nous cependant que le problème soit posé en toute honnêteté et avec une clarté suffisante.

Dans une seconde partie de son travail, G. Mialaret étudie une question non moins importante : celle des liens qui unissent la connaissance d'une opération et son utilisation dans un problème. « Tous les pédagogues, écrit-il, ont remarqué que les problèmes portant sur des opérations identiques sont plus ou moins bien compris des enfants. » Reportant le lecteur à une intéressante étude de M. Bompart (1), l'auteur signale que, d'après ce dernier, il existe peut-être non pas quatre, mais bien sept opérations fondamentales pour l'enfant, et que pour celui-ci, la soustraction par exemple se présente différemment suivant que sont donnés le total et le nombre enlevé, ou le total et le reste. Pour l'adulte, rompu à l'abstraction, il s'agit là de deux soustractions. Pour l'enfant, ce sont deux opérations différentes. Nous n'avons pas fini de mesurer la profondeur et la ténacité des liens qui unissent l'enfant au concret. Le travail de G. Mialaret est une fort intéressante contribution à cette étude.

Henriette BIDEAU.

(1) Bompart : « Quatre opérations ? ou sept ? » L'École Publique, supplément à l'Education Nationale, n° 8, année 1946-47.

PUBLICATIONS DE L'U.N.E.S.C.O.

Art et Éducation

Sous le titre « Art et Education », l'U.N.E.S.C.O. vient de faire paraître un ouvrage consacré à l'Education artistique, à sa valeur et à sa place dans l'Enseignement général.

Ce volume de 140 pages grand format, illustré de nombreuses reproductions en couleurs d'œuvres d'enfants, est le fruit d'un travail d'équipe dont les bases ont été jetées lors d'un stage organisé par l'U.N.E.S.C.O. à Bristol (Angleterre) pendant l'été 1951 — rencontre vivante et fructueuse pour tous ceux qui ont eu la joie d'y participer.

Plus de vingt pays étaient représentés, chacun apportant ses recherches et ses conclusions, desquelles se dégagent non une ou des méthodes, mais une foi commune en la valeur de cet enseignement si pleinement formateur et si universel dans ses manifestations.

M. Edwin Ziegfeld, professeur à l'Université de Columbia de New-York, chargé de préparer cette publication, a réparti les divers essais en huit chapitres principaux.

Dans le premier chapitre, des spécialistes dont le nom fait autorité en matière d'art, de sociologie, de psychologie (Matisse, le professeur Piaget, Herbert Read), traitent avec ampleur le problème général de l'activité créatrice. Ensuite viennent les chapitres consacrés à l'Education artistique aux divers stades de l'enfance ; aux méthodes et techniques ainsi qu'aux matériaux à utiliser. Les quatrième et cinquième chapitres abordent le problème de la formation des maîtres et celui de l'Art et la collectivité. L'éducation artistique et la culture indigène précèdent le plus important des essais traitant de l'éducation artistique sur le plan international, problème important dont beaucoup ont conscience et que révèlent les nombreuses expositions de dessins d'enfants circulant actuellement dans le monde.

Ainsi que le dit E. Ziegfeld, « La préparation de cet ouvrage a été une expérience du plus haut intérêt. Elle a encore renforcé la conviction que les problèmes d'éducation artistique sont d'ordre non pas local, mais mondial, et que la participation à la vie artistique est nécessaire non pas à un ou à quelques groupes, mais à tous. Elle a montré également qu'il existe dans le monde entier un corps de professeurs d'art, pleins d'allant et de dévouement, dont la préoccupation essentielle est de rendre, grâce aux arts, la vie plus riche et plus intense, et de développer les valeurs et les aspirations qui donnent à l'existence sa pleine signification. Tous ceux qui ont collaboré à ce recueil considèrent que l'enseignement artistique doit prendre une place de plus en plus importante dans la vie et l'éducation contemporaines si nous voulons survivre à la période critique actuelle et devenir une communauté mondiale véritablement civilisée. »

Nous souhaitons que des lecteurs nombreux trouvent dans cet ouvrage la même joie et les mêmes convictions que ceux qui y ont collaboré.

Henriette NOYER.

Comment la presse présente les nouvelles : L'UNESCO publie une analyse comparée de 17 grands quotidiens

Comment les journaux de différents pays se comparent-ils entre eux ? Quels sont ceux qui consacrent le plus de place aux informations internationales, aux nouvelles de l'intérieur, aux sports, aux faits divers, ou aux informations culturelles ? Dans quelle mesure diffèrent-ils dans la présentation ou l'interprétation des événements ?

Ces questions, parmi d'autres, sont analysées dans « Une semaine dans le monde », une étude de 131 pages, publiée par l'Unesco, et consacrée à la présentation des nouvelles dans la presse internationale (1). Son auteur est M. Jacques Kayser, journaliste français, qui depuis six ans représente son Gouvernement dans les conférences de l'Organisation des Nations Unies sur la liberté de l'Information.

L'ouvrage constitue une analyse comparée de journaux publiés dans 17 pays pendant une période d'une semaine (du 5 au 11 mars 1951). Choisis dans les cinq continents, les journaux ainsi étudiés sont pour la plupart des quotidiens du matin à grand tirage, qui paraissent dans la principale ville du pays. Fixée à l'avance, la semaine-témoin s'avéra être une semaine type du point de vue de l'information : elle ne se signala par aucun « coup de théâtre » de portée internationale, mais la diversité des événements importants qui se produisirent pendant son déroulement sur tous les continents reflète fidèlement la physionomie de notre époque.

Chacun de ces 17 quotidiens fait l'objet d'une étude qui passe en revue l'histoire du journal, son organisation, ses particularités. Une série de graphiques et de diagrammes permet de comparer le tirage des journaux analysés, leur présentation, la place qu'ils consacrent aux différentes catégories de nouvelles, et l'importance accordée aux nouvelles internationales.

Les cahiers d'histoire mondiale

Le premier numéro des « Cahiers d'Histoire mondiale », nouvelle revue trimestrielle, vient de paraître (2). Cette revue, dirigée par M. Lucien Febvre, professeur au Collège de France, prend une place importante dans une entreprise plus vaste : la composition, confiée par l'Unesco à une Commission internationale, d'une Histoire du développement scientifique et culturel de l'Humanité.

Les « Cahiers » ont pour but de fournir des matériaux à la Commission en vue de la synthèse qu'elle prépare, de faire connaître ces matériaux à ceux qu'un tel projet intéresse et passionne déjà, et, en même temps, de les soumettre à la critique de tous les spécialistes. La revue doit ainsi permettre aux érudits de tous pays de résoudre ensemble les problèmes d'interprétation et de présentation que soulève l'élaboration du travail en cours.

Au sommaire du numéro I, la première partie offre des articles comme « An Interpretation of Islamic History », ou « Economie atlantique, Economie mondiale (1504-1650) » — tandis que la seconde contient des études plus spécialisées, par exemple « Nouvelles données sur l'histoire des Conciles » ou « Appartenances linguistiques des envahisseurs altaïques de la Chine du Nord aux IV^e et V^e siècles ».

Les « Cahiers » publient dans l'original les articles écrits en fran-

(1) Publié en anglais et en français. Prix : 700 fr. ; \$ 2,50 ; 14/6.

(2) Abonnement annuel : 2.100 fr.

çais, en anglais et en espagnol, et en traduction soit française, soit anglaise, les études présentées dans d'autres langues. En outre, chaque contribution est résumée en allemand, en arabe et en russe.

Cinquième volume de "l'Index Translationum"

L'Unesco a publié le cinquième volume de « L'Index Translationum », répertoire international des traductions. Cet ouvrage bilingue, anglais et français, contient 16.130 notices bibliographiques sur des traductions parues dans 49 pays, pour la plupart en 1952. On y trouve cependant la mention des traductions qui, éditées depuis 1948, n'avaient pas encore figuré dans les volumes précédents. Certains pays sont représentés pour la première fois dans le volume qui vient de sortir ; d'autres y figurent avec une bibliographie plus complète.

A l'intérieur de chaque bibliographie nationale, les notices des traductions sont classées par ordre alphabétique des auteurs et selon les dix grandes catégories du système de classification décimale universelle.

« L'Index Translationum » attire ainsi l'attention sur les ouvrages qui se traduisent actuellement dans différents pays. Un examen des ouvrages énumérés peut fournir aux éditeurs et aux traducteurs d'utiles indications sur l'orientation de leur activité future ; d'autre part, éditeurs et érudits peuvent suivre dans les volumes annuels de l'Index la publication des traductions des ouvrages ou auteurs auxquels ils s'intéressent particulièrement. Ce catalogue donne également une incomparable vue d'ensemble des courants culturels et scientifiques, que concrétise le mouvement des livres entre pays et groupes linguistiques différents.

STAGE D'ÉDUCATION POPULAIRE sur "Le Livre vivant"

Ce stage s'est déroulé du 27 février au 4 mars dans le cadre de l'Institut d'Éducation Populaire de Marly-le-Roi. Il avait pour but d'étudier les différents moyens pour diffuser le livre et lui amener le plus de lecteurs possible.

M. Poindron, directeur des Bibliothèques, insista sur le rôle des bibliothécaires (bibliothèques municipales ou bibliobus), qui peuvent organiser des expositions autour d'un livre (panneau contenant les principaux articles de critique, présentation de l'auteur et de ses œuvres précédentes, rappel de quelques ouvrages portant sur le même thème...), animer des débats ou des cercles d'études, etc.

M. Nazet, chef de stage, fit part des expériences tentées en milieu rural pour animer tel ou tel livre à l'aide de jeux dramatiques. C'est ainsi que les habitants de tel village des Pyrénées ont vécu pendant quatre semaines avec Don Quichotte, participé à la mise en œuvre de « Don Juan », lu ensemble « Cela s'appelle l'aurore »...

M. Philippe vint présenter une illustration animée et sonore de l'histoire du théâtre : reproductions anciennes ou modernes, textes s'adaptant à ces images, jeux de lumière soulignant la succession, disques de l'époque.

Les stagiaires tentèrent eux-mêmes d'animer les deux livres qui devaient constituer le thème du stage :

- « Le vieil homme et la mer », d'Hemingway ;
- « Les hommes ne veulent pas mourir », de P.-H. Simon, et présentèrent leurs essais le dernier soir.

Une visite aux Editions du Seuil, une conférence sur l'imagerie populaire, un spectacle (« Christophe Colomb » au Marigny) furent

le point de départ d'intéressantes discussions, et le stage se termina sur des projets d'avenir.

G. AUJAC.

CHANT CHORAL : Assemblée générale de "A Cœur Joie"

Le Mouvement de chant choral populaire « A Cœur-Joie », dirigé par César Geoffroy, a tenu ses assises annuelles le dimanche 7 mars 1954, dans une salle du Conservatoire national de musique.

La veille, une réunion amicale groupa les chefs des diverses chorales (métropolitaines et d'outre-mer) à la salle Addyar, où l'on présenta une évocation des Choralies (festival de chant choral) qui eurent lieu à Vaison-la-Romaine, du 6 au 14 août 1953. Un film, tourné à Vaison par une équipe de cinéastes amateurs rappela aux uns et aux autres quelques bons souvenirs. L'ensemble vocal Philippe Caillard exécuta des chansons polyphoniques de la Renaissance (Jannequin, Regnard, Sweelinck) et des harmonisations modernes sur des textes du Moyen-Age (Debussy, Jean Langlais, sur des textes de Charles d'Orléans).

Le lendemain dimanche, l'assemblée générale examina divers problèmes d'éducation populaire qui se sont posés à propos du rassemblement général de Vaison. On parla des diverses activités des ateliers : peinture, recherches archéologiques, danses folkloriques...

M. Nazet, instructeur national à la Direction générale de la Jeunesse et des Sports, vint parler d'une expérience voisine (dans le domaine de l'art dramatique) réalisée cet été dans un petit village des Pyrénées.

Les dirigeants du Mouvement « A Cœur-Joie » insistèrent encore une fois sur la nécessité de diffuser culture médicale et meilleure technique dans les chorales. Des chants terminèrent l'assemblée.

G. AUJAC.

MARCHE ROMANE, Revue des Romanistes de Liège (Belgique)

L'Association des Romanistes de l'Université de Liège publie une belle revue littéraire, et fort originale : à côté d'articles de fond (le numéro de Décembre 1953 contient par exemple trois études sur « Rousseau et la Révolution française », sur Aragon romancier et sur la structure de la Divine Comédie), nous y trouvons une série de textes inédits en français, en espagnol et en dialectes belges, des nouvelles du monde des lettres dialectales, et enfin une rubrique sur la place des langues romanes dans l'enseignement. On lira avec un plaisir particulier, dans ce même numéro, un spirituel article où Robert Lafont esquisse — non sans raison nous semble-t-il — un parallèle entre la Belgique « romane » et la « France occitane » : langue d'oïl et langue d'oc donnent ici en un même cahier une belle preuve de vitalité provinciale.

JEUX ET SPORTS DANS LE MONDE ANTIQUE, Exposition au Musée Pédagogique.

Cette exposition, nous dit le catalogue, ne s'adresse pas aux archéologues de profession, qui ne découvriront dans les vitrines aucune pièce inédite, pas plus qu'ils ne trouveront résolus certains problèmes de date, d'attribution ou de destination que posent trop souvent encore les objets antiques. Elle ne prétend pas non plus apporter à l'amateur

de sport le chiffre précis des grandes performances des athlètes olympiques, ou leur démontrer avec une rigoureuse exactitude les différentes phases du lancement du disque à l'époque de Pindare.

Plus modestement, elle se propose de faire entrer le visiteur dans l'intimité des Anciens en le conviant aux jeux de la petite enfance ou de l'adolescence ainsi qu'à quelques-uns de ces exercices athlétiques, par lesquels les Grecs, sinon les Romains, ont affirmé leur foi en leurs dieux en même temps que leur goût du mouvement et leur amour de la beauté. Donner ainsi au visiteur, et plus particulièrement au jeune visiteur auquel en fin de compte est destinée cette exposition, cette impression de permanence dans les sentiments aussi bien que dans les gestes humains que réserve une meilleure connaissance des civilisations disparues, tel est le but essentiel que l'on a cherché à atteindre.

On s'est donc efforcé de réunir un certain nombre d'objets authentique, en s'attachant plus à leur intérêt documentaire ou à leur pouvoir d'évocation qu'à leur seule valeur esthétique; on a, chaque fois que cela a été possible, placé à côté d'eux une représentation antique (relief, fresque ou peinture de vase) capable d'en préciser l'utilisation.

Deux vitrines, consacrées respectivement à l'Égypte et à la Mésopotamie, servent en quelque sorte d'introduction à l'exposition. Elles témoignent que plusieurs millénaires avant que la civilisation hellène ne brillât dans le bassin oriental de la Méditerranée (limite que l'on a donnée à cette enquête), sur les rives du Nil aussi bien qu'au bord de l'Euphrate, enfants et adultes se livraient déjà à des distractions analogues à celles des contemporains de Périclès ou d'Auguste, parfois même tout à fait semblables.

Pour l'antiquité classique, l'exposition a distingué trois sujets différents : les **jouets** (il en est d'étonnants : tortues ou colombes en terre cuite, bœufs à roulettes, poupées dont certaines articulées et entourées de tout un mobilier miniature) — les **jeux** : jeux d'adresse comme le bandalore (yoyo d'avant notre ère), l'éphédrimos ou tous les jeux de balle, jeu de hasard, surtout d'innombrables dés — les **sports**, qui ont tenu dans l'antiquité une si grande et parfois si noble place. En Grèce, en effet, à l'époque classique, aux Grands Jeux donnés en l'honneur de Zeus ou d'Apollon, la Grèce tout entière s'assemble à Olympie comme à Delphes pour glorifier le vainqueur à la course ou au javelot; l'idéal athlétique se confond avec l'idéal civique et panhellénique. Héros du stade, l'athlète demeure un homme libre qui ne fait point un métier de ses exploits sportifs, mais les offre en hommage aux dieux de sa cité dont, victorieux, il devient la gloire. Il est une source d'inspiration pour les poètes et les artistes. Pindare chante « celui qui dans les Jeux du stade... a conquis la gloire envivante », et Polyclète s'inspire des beaux corps vus à Olympie pour fixer dans le bronze le type idéal de l'athlète.

Cependant, dans les deux ou trois siècles qui suivent la mort d'Alexandre et précèdent la fin de la Grèce en tant que pays libre, lorsque le régime de la cité disparaît au profit des empires et que l'Hellène se trouve plus fréquemment en contact avec les molles civilisations orientales, peu accoutumées aux exercices gymniques, l'idéal athlétique des compagnons d'Eschyle ou de Platon ne survit pas à ces transformations.

La vanité, l'intérêt se trouvent souvent à l'origine des vocations sportives. Le lutteur, aussi bien que le conducteur de char, deviendra un professionnel; la force brutale remplacera l'adresse, et aux ruses de l'esprit on préférera la seule puissance des muscles. La voie était ainsi ouverte aux scènes brutales de l'amphithéâtre, et le public romain se complaira à ces spectacles où triomphe la violence. Si

les courses de chars gardent encore un élément de beauté, les combats de gladiateurs semblent, en effet, en avoir été totalement dépourvus.

Les organisateurs ont donc, fort sagement, consacré plus de place aux nobles jeux du stade qu'aux luttes sanglantes du cirque, et ils ont laissé tout à fait de côté ce qui se rapportait à la chasse et aux épouvantables carnages dont les auteurs de l'époque impériale nous ont laissé les descriptions.

Remercions M^{me} CART, chef du Service Educatif des Musées nationaux, de nous avoir procuré cette évocation si suggestive des plaisirs et des jeux de l'antiquité, et d'avoir su animer avec autant de délicatesse que de compétence la présentation des souvenirs d'un temps défunt.

La revue « ESPRIT »

« Esprit » publie (numéro de juin) un grand ensemble sur la **Réforme de l'enseignement**. Sur ce sujet brûlant, tout n'a-t-il pas été dit? Les rédacteurs de la revue et les nombreux collaborateurs appartenant à l'Université qui se sont joints à eux, ont tenté de reprendre le problème dans ses perspectives profondes. Il ne s'agit qu'accessoirement des modifications de détail à apporter à la structure de l'enseignement français. L'enquête qui constitue une part importante du numéro l'oriente vers les grandes questions: formation exclusive d'une élite intellectuelle ou éducation commune à tous les citoyens; révision de la culture traditionnelle en fonction de l'évolution sociale, économique et technique; valeur des disciplines littéraires, scientifiques, et possibilité d'un équilibre entre elles, etc...

Le débat sur le latin, le grec, les humanités est abordé, aussi bien que la nécessité d'un enseignement de la philosophie. Les méfaits du concours, les expériences des classes nouvelles, l'articulation des écoles techniques dans le système scolaire actuel sont traités également, soit dans des essais, soit dans les réponses à l'enquête, avec statistiques et documents à l'appui.

Citons parmi les collaborateurs de ce numéro: Jean-Marie Domenach, Paul Fraisse, Alfred Sauvy, Georges Friedmann, Jean-Jacques Mayoux, Gustave Monod, André Latreille, Pierre Naville, Roger Gal, G. Zadou-Naïsky, M. F. Hignette.

LES CARRIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT

La revue « Avenirs » avait déjà consacré son numéro spécial 41-42 à cette question, son succès a été tel, qu'il s'est trouvé très rapidement épuisé. Le numéro 60-61 a repris l'étude du problème. Ce n'est

RECTIFICATION

Nous informons nos lecteurs que c'est par suite d'une erreur dont nous les prions de nous excuser, que l'étude parue dans notre n° 19, p. 35, portait le titre d' « Instructions Ministérielles ». Il ne s'agissait que de réflexions sur l'enseignement des sciences naturelles dans les nouvelles sections C' et M'.

pas une simple réimpression, ni même une mise à jour, mais une refonte totale, donnant un tableau complet des institutions universitaires françaises.

L'administration de l'Education Nationale et l'organisation des divers ordres d'enseignement (Premier et Second Degré, enseignements supérieur et technique, enseignements spéciaux) y sont exposés avec une indication des tendances pédagogiques actuelles.

Tous les postes offerts par la carrière enseignante y sont décrits, avec les moyens d'y accéder, les écoles qui y conduisent, les situations qu'ils offrent.

Enfin, divers articles exposent les règles auxquelles est soumis l'enseignement privé, l'organisation de l'enseignement dans l'Union Française et de l'enseignement français à l'étranger. Le numéro se termine par une importante bibliographie.



Returning Footsteps

S MILES and activity, the two inseparable, and in a setting of beauty : this is the keynote of Sèvres. Buzzing telephones, charming secretaries, unflustered, speaking perhaps English, perhaps French or perhaps Spanish, are receiving guests from one knows not what corner of the world and making them feel, within a few minutes, as though they are already an old friend of the house and that means the friend of everyone in the house, be he visitor or some member of the staff, or of the school or of the domestic life.

Girls and boys in the classrooms and in the corridors regard a visitor as a friend whenever the guest speaks first ; otherwise he is just as much a part of the school life as anyone else, neither a nuisance nor a source of wonder, whatever his or her colour or dress. And indeed the pupils all know, and are happy to feel, that they are themselves an essential part of the International Centre. Despite all the creature comforts varying from unlimited hot baths to meals for an epicure at least twice daily, meals graced, as only French people know how, with lively conversation and laughter : despite all these things, guests would not come in such numbers from every country in the world were there not some other magnetic attractions. They come, the first time, because here is a chance to live in the same building as an experimental school, a spearhead of new pedagogic thought mounted on a shaft of the finest tradition of French scholarship. They come back again and again because there are old friends to meet, new ones, from all over the world, to make,

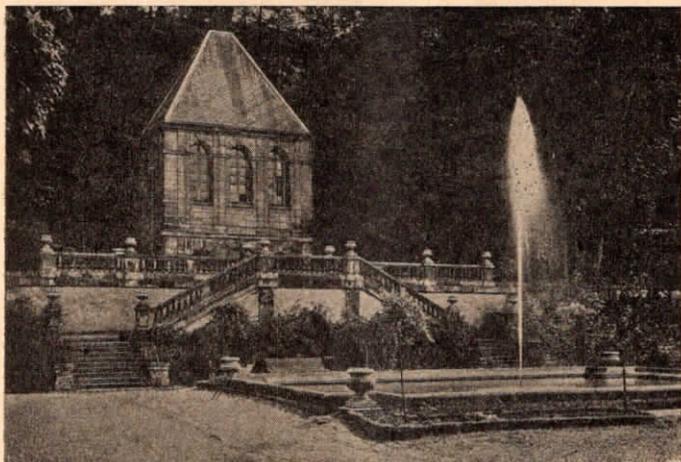
and, in the school itself, always new things to see. Here, too, besides all the visiting teachers who come from abroad, whether as individuals or in small groups, there are the ceaseless, countless conferences of French educationists of every level and of every kind. It was here that, in the early autumn of 1945, the first 200 « chefs d'équipe » of the great experiment of the « classes nouvelles » drew up their creed and developed that inspiration which enabled them to carry their doctrine of « real life » in schools even to the drabest classrooms in every part of France. It is from this building at Sèvres that new workers in the same cause have continued to be sent out. And not only in this cause, but in every other one which brings fresh enthusiasm and new growth in education whether one is interested in the teaching of philosophy to the top classes of the Lycées, or natural science in the primary schools, whether one is concerned regarding the place of the feature film in the life of the child, or, as a « surveillant-general », concerned in the bothersome details of offences against school discipline. In all these cases, and in many scores besides, there has been new thought to be found at Sèvres. The beams of Sèvres, like those of a lighthouse, flash first in this direction and then in that, never ceasing their beneficent task.

But not to France alone has new thought been given ; special courses have been arranged for selected groups of teachers from Belgium and from Italy, in conjunction with the Ministries of Education of these countries. And in the field of organised international cooperation in Education on the large scale Sèvres stands supreme. For not only was it at Sèvres that Unesco's first international seminar took place in 1947, but the Centre International had the distinction, shared by no other place in the world, of being the foyer of a second Unesco seminar — that of the summer of 1951. In addition it has been the rendez-vous of one of the important international gatherings of School Inspectors organised under the Brussels Pact.

On a much smaller scale — but at the level where thought is converted into action in the classroom — it

was at the Lycée de Sèvres that the Conference of Internationally-Minded Schools was founded in March 1951.

Here at Sèvres is a glowing furnace of thought from which ingots of new alloys are continually produced. Here is a little field where mankind is on the forward march, not in terms of physical power, which may prove unmanageable, but in terms of intellectual resources dedicated to the fuller flowering of the best qualities of human beings.



It is indeed a remarkable place, this building at Sèvres. Inheriting great traditions of the wonderful procelain factory, in its time a regal palace and the home of Madame de Pompadour, it lives now as an institution which is unique in the world. What a vision it was that was seen by M^{me} Hatinguais and presented as an impressive possibility to M. Monod and his colleagues at the Ministry of National Education. Yet this vision was but the latest creation of a genius which had been recognised young. At an age when few even aspire to become a directrice M^{me} Hatinguais had created the great Lycée for girls at Algiers, a wonderful, school with a new conception of what a Lycée might be in its buildings, in its grounds, in its furnishings and in its inner life.

This achievement was itself the fulfilment of a girlhood dream created as compensation for the regimented drabness of life in a girls' boarding-school forty years ago.

It is eight years since I first came to Sèvres. I came when the building was still under repair after all the damage of the war. It must be ten or a dozen times that I have been privileged to return and always to find in the classes nouvelles, and in the other experiments of the school, something new. Still the happy purposive atmosphere remains unchanged, and still one finds oneself utterly contented — within those noble walls in their woodland setting, away from all the battle of life in the metropolis. And still, from the Bureau of Madame la Directrice, radiates that wonderful spirit of constructive activity and happiness which in its own way calls up the best in all of us and makes us friendly to everyone — even to other guests of our own nationality the we would have shunned as bores. A small achievement? No, the greatest battles are fought inside ourselves — he that ruleth himself is greater than he that taketh a city! If the electrons of Sèvres transform our inner atoms from baser to higher elements, this is great work indeed. It is for those who have known Sèvres to endeavour to carry that spirit into all international meetings of educationists whether in small groups or battalions. It is on this plane that the advance of mankind must be pushed forward.

C. H. DOBINSON.

ÉCHOS ET COMMUNIQUÉS

POUR UNE SYNTHÈSE AUDIO-VISUELLE EFFECTIVE : L'ÉPISCOPE

Par Projection Episcopique on peut montrer tout ce dont on parle, objets, images, *au moment où on en parle*. Egalement, tous les textes, imprimés ou manuscrits, peuvent être offerts à l'examen collectif à partir du papier, *en liaison continue avec l'enseignement traditionnel*.

Dans une classe d'éclairage aménagé, sur un écran abrité (1,50 m. de côté) les documents sont montrés globalement, ou, au choix, la parole est sous-tendue signe à signe, mot à mot, ligne à ligne, par le jeu d'une flèche et de caches. En quelques secondes, on passe du tableau noir au tableau blanc.

Psychologiquement, cette technique unit dans le même instant les perceptions visuelles aux perceptions auditives et à l'écriture. Chaque élève peut donner la primauté au vu, à l'entendu, à l'écrit, sans perdre le bénéfice d'aucune de ces activités. L'attention et la mémoire gagnent en puissance, en précision, le jugement en objectivité.

Physiologiquement, elle suscite l'activité nerveuse des régions optiques qu'un enseignement à prépondérance verbale n'utiliserait pas. Elle diversifie les aiguillages, multiplie les points de fixation, les possibilités mémorielles de rappel.

Pédagogiquement, elle assure l'autonomie par la liberté du choix, la durée de l'observation. Elle offre sur place, sans délai et sans frais, tout le concret visuel et toute la graphie de l'abstrait. Elle fait contrôler le travail individuel par le groupe. Elle fait collaborer toutes les disciplines à la connaissance de la langue et donne à la correction une force d'habitude.

Au service de la culture, elle fait accéder à l'écran l'immense richesse de la civilisation écrite, mobilise dès l'école et au-delà, les trésors des bibliothèques. En dehors du cinéma, de la radio, de la presse, elle donne un nouvel instrument à l'information.

Organisation et prix (1) : elle requiert des conditions optiques précises, des aménagements d'appareil, d'écran et de salle. L'installation revient à la moitié de ce que coûte l'équipement cinématographique en 16 mm. Sa technique élémentaire est à la portée de tous.

JOURNÉES INTERNATIONALES DES CENTRES PSYCHO-PÉDAGOGIQUES DE LANGUE FRANÇAISE

Les journées internationales des Centres Psycho-Pédagogiques organisées pour la première fois en France depuis la création de consultations spécialisées, se tiendront à Paris, du 5 au 9 juillet 1954, au Lycée Claude-Bernard.

Elles visent notamment à la confrontation des différentes méthodes psychopédagogiques en vue d'une critique constructive des techniques utilisées.

(1) On pourra notamment s'adresser, pour renseignements, à M. et Mme NIVEAU, 32, avenue Pasteur, à Chamalières (P.-de-D., France).

Les participants désireux de présenter un travail devront faire parvenir le texte de leur communication *le plus rapidement possible*, afin d'en faciliter l'impression et la diffusion.

Les sujets traités seront groupés sous les rubriques suivantes :

- 1) Enquête sur le milieu familial, scolaire, social — type de questionnaires — tests.
- 2) Rééducations psychothérapiques : individuelles, collectives (sociodrame).
- 3) Action sur les parents - Groupe de parents.
- 4) Classes de réadaptation - Pédagogie curative.
- 5) Rééducations diverses : psychomotrice, parole, écriture, etc...
- 6) Recherche scientifique et statistique d'après l'expérience acquise.
- 7) Recrutement et formation des psychopédagogues et rééducateurs.

En ce qui concerne le séjour à Paris, les congressistes peuvent s'adresser, en cas de besoin, à l'Agence Wagons-Lits, dont une succursale existe dans tous les pays (sous le nom Agence Cook & Sons en Angleterre et au Canada) qui s'est chargée de l'organisation matérielle de la résidence des Congressistes et notamment du transport et du logement.

Pour tous renseignements et correspondance s'adresser à Mlle Bourreau, secrétariat général des Journées internationales des Centres Psycho-Pédagogiques, Lycée Claude-Bernard, 1, avenue du Parc-des-Princes, Paris (XVI^e).

COMMUNIQUÉ DU L.S.O. (Laerernes Service Organisation)

Nous nous permettons de vous faire savoir qu'outre nos subventions à des professeurs et des directeurs d'études qui visitent individuellement la Scandinavie, nous serons en mesure d'accorder des *subventions aux professeurs et directeurs d'études qui visitent la Scandinavie comme chef d'un voyage scolaire ou voyage d'études*. Ces subventions sont dûes à l'appui d'autres organisations scandinaves ainsi qu'à notre organisation propre.

Des subventions peuvent être accordées après une demande où il faut donner des renseignements détaillés sur le voyage scolaire ou d'études qu'on se propose. Egalement il faut nous apprendre qui organise le voyage, et le prix que chaque participant compte payer. *On ne peut subventionner qu'un chef par groupe*.

Si vous le souhaitez, le secrétariat du L. S. O. se chargera volontiers de l'arrangement du voyage. Joindre une enveloppe pour la réponse et un coupon-réponse international.

Scandinavian Secretariat : 21, Ringvej, Herlev, COPENHAGEN (Danemark).

PUBLICATIONS DE « L'ECOLE DES PARENTS »

Dans son numéro 5 de mars 1954, « l'Ecole des Parents » publie trois conférences prononcées par Mme le Dr. Favez-Boutonier, M. le Dr. Cenac, et M. Mauco, sur les « *effets des sentiments d'anxiété, de culpabilité et d'infériorité sur le comportement des parents* ».

Ces sentiments, qui se déclenchent en série, se retrouvent fréquemment à l'origine de difficultés éducatives. De telles tendances vont en effet à l'encontre du but que se proposent réellement les parents, et qui est de donner à l'enfant autonomie et confiance en soi. Très souvent, ces sentiments n'ont pas de cause réelle, mais résultent des difficultés rencontrées par les parents au cours de leur propre enfance. C'est pourquoi il est utile d'amener les parents à se connaître eux-mêmes, non pour qu'ils trouvent de nouvelles raisons d'alimenter leurs sentiments d'anxiété, de culpabilité ou d'infériorité, mais au contraire pour qu'ils puissent modifier leur attitude dans un sens plus favorable à l'enfant.

CAHIERS PEDAGOGIQUES
POUR L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE

*Publication mensuelle du Comité Universitaire
d'Information Pédagogique*

Les *Cahiers Pédagogiques* ont pour objet l'échange des opinions et des expériences pédagogiques entre les professeurs ; ils se consacrent également à l'étude des problèmes sociaux et culturels qui sont relatifs à l'enseignement — en particulier à l'enseignement du second degré — dans le monde actuel.

Adresser toute la correspondance concernant la rédaction au rédacteur en chef, *Fr. Goblot*, 52, rue François-Genin, Lyon.

Toutes les commandes et les versements correspondants doivent être effectués auprès du *Service d'Édition et de Vente des Publications de l'Éducation Nationale (S.E.V.P.E.N.)*, 13, rue du Four, Paris (6^e). C.C.P. Paris 9060-06.

Tarif de l'abonnement en 1953-54. — France et Union Française : 900 francs. Étranger : 1.100 francs. Réduction de 10 % aux abonnés de l'Éducation Nationale ou d'Avenir.

Huit numéros de 64 pages par année scolaire. L'abonnement part du mois d'octobre, quelle que soit la date à la quelle il est souscrit.

Observation importante. — Pour éviter toute interruption dans les envois de la revue, l'abonnement ne sera suspendu que sur ordre du destinataire.

En cas de changement d'adresse, envoyer au S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four, Paris (6^e), la nouvelle adresse, une ancienne bande et 20 francs en timbre-poste.





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. — **TCHECOSLOVAQUIE**: Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE**: Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY**: Mr. R.F. Besnard, Edificio Artigas, Calle Rincon 487, Montevideo. — **VENEZUELA**: Libros y Arte, Av. L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUgosLAVIE**: Jugoslavenska Knjiga, Moskovska, 36, Belgrade.

Imprimé par l'Imprimerie de Persan-Beaumont, 80, avenue Gaston-Vermeire, Persan (Seine-&Oise), pour le Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-&Oise). — Juin 1954. — Dépôt légal : 2^e trimestre 1954. — N° d'impres. : 43.220
N° d'édition : 179 OF 58.

La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIME EN FRANCE

