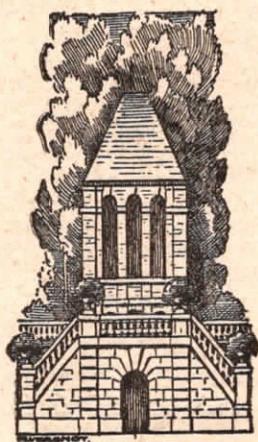


CENTRE D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES
15, Rue Louis-David, PARIS XVI^e

NUMÉRO SPÉCIAL SUR
L'ÉDUCATION DEVANT LA VIE QUOTIDIENNE

LES AMIS *de* SÈVRES



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

2122

ASSOCIATION

des

« AMIS DE SÈVRES »

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

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

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

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

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

BUREAU DE L'ASSOCIATION :

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

Secrétaire : M^{lle} H. GUENOT, Professeur honoraire au Lycée de Sèvres.

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

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

Trésorière : M^{lle} M. DIONOT, Professeur honoraire au Lycée de Sèvres.

SIEGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :

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

COMITÉ DE RÉDACTION

Directrice : M^{me} HATINGUAIS.

Secrétaire de rédaction : M. HIGNETTE.

UN colloque international s'est, comme nous l'avions annoncé dans notre précédent numéro, réuni à Sèvres du 20 juin au 7 juillet, pour étudier les problèmes posés par la vie quotidienne. Pour la première fois des sociologues, des médecins, des psychologues, des économistes, des diététiciens, des architectes étaient invités à une large confrontation d'opinions, dont les éducateurs étaient chargés de tirer les conclusions. Les grands problèmes abordés n'ont donc pas été traités en eux-mêmes et par des spécialistes, mais dans leur relation avec la pédagogie de demain, pour établir dans quelle mesure les normes et les rythmes de la vie moderne pouvaient et devaient avoir une incidence sur l'enseignement. Près de 400 personnes, représentant 15 nations, ont participé aux travaux du colloque.

Au nom de M. le Ministre de l'Education Nationale, M. l'Inspecteur général BIZOS a souhaité la bienvenue aux congressistes ; puis M. ELWIN, Directeur du Département de l'Education à P.U.N.E.S.C.O., a prononcé une allocution très remarquée, où il a assuré les membres du Colloque de l'intérêt que les Nations Unies attachaient à leurs travaux.

Le Colloque ainsi ouvert a comporté une série de conférences dont nous sommes heureux de pouvoir publier de larges extraits, dans la forme libre de l'expression orale — des réunions de commissions, dont nous donnons les conclusions, de façon à offrir à nos lecteurs, sous une forme ramassée, une grande partie de la masse d'idées agitées —, et quelques visites et délasséments de l'esprit, dont une soirée dramatique et un concert.

Les conférences que l'on va lire à la suite se rangent dans un ordre naturel : après un historique du problème par M. Febvre, et une sorte de recension du domaine que constitue la vie quotidienne, les spécialistes exposent leur point de vue propre. Enfin, après les conclusions des commissions, M. Brunold dégage les conséquences qui peuvent intéresser notre système éducatif.

SOMMAIRE

Présentation du problème par un auditeur	6
La vie quotidienne dans le développement des civilisations, par Lucien FEBVRE, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France	9
Connaissances scientifiques de base dans la vie quotidienne moderne, par M. DONZELOT, Représentant des Uni- versités françaises aux U.S.A.	19
Problèmes humains dans la vie quotidienne, par Gaston BERGER, Directeur de l'Enseignement Supérieur	25
L'habitat moderne, par M. LE CORBUSIER	35
Hommes et groupes humains devant la vie quotidienne, par M. CHOMBART DE LAUWE	47

RAPPORT DES COMMISSIONS

— Les relations humaines	59
— Les relations inter-groupes	63
— L'alimentation	68
— L'habillement	71
— L'habitat moderne	77

L'Éducation et la Vie, par Ch. BRUNOLD, Directeur de de l'Enseignement Secondaire	81
---	----

CONCLUSIONS ET VŒUX

présentés par M ^{me} E. HATINGUAIS, Directrice du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.	93
--	----

La Vie du Centre :

— Visites	99
— Stages nationaux et internationaux	102

COMITÉ D'HONNEUR

- M. le Ministre de l'Education Nationale.
M. DONZELOT, Directeur des Services Culturels aux U.S.A.
M. BERGER, Directeur Général de l'Enseignement Supérieur.
M. BRUNOLD, Directeur Général de l'Enseignement du second degré.
M. BESLAIS, Directeur Général de l'Enseignement du premier degré.
M. BUISSON, Directeur Général de l'Enseignement Technique.
M. PIOBETTA, Directeur des Services d'Enseignement de la Seine.
M. LE GAL, Section des Affaires Générales, Ministère de l'Education Nationale.

COMITÉ D'ORGANISATION

- Présidente* M^{me} E. HATINGUAIS, Inspectrice Générale, Directrice du Centre International d'Etudes Pédagogiques.
- Secrétaire générale* : M^{lle} H. TERRÉ.
- Membres* Miss B.I. COON, Agent for Studies & Research, Home Economics Education Branch Office of Education, Dépt. of Health, Education & Welfare.
Miss M. HOCKIN, Chief, Home Economics Section F.A.O.
Dr K. HOLTZCLAN, Foreign Operations Administration.
Miss D. MYERS, Prof. Carnegie Institute of Technologie de Pittsburgh.
M^{lle} C. ROBY, Conseillère Pédagogique au Ministère de l'Education Nationale.
Mrs C. W WILLINGE, Prof. Landbouwhogeschool de Wageningen.
- Secrétariat* M^{lle} E. KAHLER.

COMMISSIONS ET SOUS-COMMISSIONS

I. - Problèmes économiques et sociaux de la consommation :

M. DUPRIEZ, Prof. à l'Université catholique de Louvain.

M. FOURASTIE, Directeur d'Etudes à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes ; Conseiller Economique au Commissariat Général au Plan de Modernisation et d'Equipement.

a) Alimentation :

Dr TREMOLIÈRES, Chef de la Section Nutrition de l'Institut National d'Hygiène.

M^{lle} SERVILLE, Adjointe technique de la Section Nutrition, Institut National d'Hygiène.

b) Habillement - Textiles et Vêtements :

Miss D. MYERS, Professor Carnegie Institute of Technology de Pittsburgh.

M. MONSEMPES, Délégué Général, Union Interfédérale des Industries du Vêtement.

II. - Habitat moderne rural et urbain :

a) Urbanisme.

b) Construction.

c) Equipement et Décoration.

M. LE CORBUSIER, Architecte - M. BRUNAU, Inspecteur Général des Bâtiments Civils.

M. A. WOGENSKY, Architecte.

M. J. DUBUISSON, Architecte.

M. J. RAMON, Décorateur.

Coordination

M^{me} SALMON, Professeur à l'Enseignement Technique.

M^{lle} NOYER, Professeur au C.I.E.P.

M^{lle} COSSUS, Chef du Service de l'Enseignement Ménager, A.P.E.L., à Paris.

III. - Relations humaines :

M. GAL, Conseiller Pédagogique au Ministère de l'Education Nationale.

a) Relations familiales et Problèmes propres à l'Enfant :

M^{me} BRUNSCHWIG, Inspectrice Générale.

Dr S. LEMAIRE, Directrice de l'Ecole de Puériculture de la Faculté de Médecine de Paris.

b) Relations Professionnelles Civiques et Inter-Groupes :

M. CEPEDA, Directeur de l'Enseignement au Ministère de l'Agriculture.

M. FRANÇOIS, Inspecteur Général, Commission Française de l'U.N.E.S.C.O.

M. SIDET, Inspecteur Général, Direction Générale de l'Enseignement Technique.

PRÉSENTATION du PROBLÈME

par un auditeur

Un colloque international réuni au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres vient de mettre en présence pour la première fois des sociologues, des industriels, des commerçants, des architectes, des médecins, des décorateurs, etc., et des éducateurs ; le but de cette confrontation était l'étude des rapports qu'il convient d'établir entre les problèmes de la vie quotidienne moderne et l'éducation.

Le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, animé par M^{me} Hatinguais, Inspectrice Générale de l'Education Nationale, abrite tout au long de l'année de nombreuses réunions internationales où les problèmes pédagogiques sont étudiés sous toutes leurs formes et dans toutes leurs incidences ; mais, si intéressantes que fussent ces réunions, elles étaient affaire de spécialistes.

Or ce colloque international, tenu du 21 juin au 7 juillet, a été suivi par un représentant de la Radio-Télévision Française, et une série d'informations diffusées dans le « Magazine de l'Université » a prolongé, au cours des semaines suivantes, l'écho des discussions de Sèvres et a informé le grand public des problèmes que pose l'adaptation de l'Education à la vie quotidienne moderne.

De quoi s'agit-il ? D'abord de la constatation évidente des hésitations, des incertitudes du système actuel d'éducation. Notons tout de suite que le mot « instruction » a complètement disparu de la terminologie des membres de l'Enseignement comme des documents officiels. L'Instruction Publique a fait place à l'Education Nationale. Ce n'est pas à un simple changement d'enseigne sur la porte d'un Ministère qu'a pensé Anatole de Monzie en 1932, ce fut bien plutôt la compréhension par une intelligence politique remarquable d'une évolution qui allait se produire rapidement et dont on ne pouvait percevoir alors que les premiers indices.

De l'instruction à l'éducation, du professeur à l'éducateur, la distance est grande et les différences subtiles. C'est là que tient tout entier le problème sans solution de la réforme de l'Enseignement.

Des solutions fragmentaires ont été proposées : classes nouvelles, intercommunications entre les trois ordres d'enseignement, modifications partielles des programmes, surcharges ici, allègements là, autant d'initiatives qui ont eu leurs défenseurs enthousiastes et leurs détracteurs irréductibles. Pourtant chacun reste sur ses positions.

Or, il semble que ce soit à bien poser le problème que le colloque de Sèvres aura surtout contribué en ne s'adressant pas au pédagogue distributeur de connaissances livresques, mais à l'éducateur, fonction nouvelle dans la Société.

L'éducation fut en effet jusqu'à présent la charge et le privilège de la famille ; jusqu'à 1939, date qui marquera peut-être dans l'Histoire la fin tardive du dix-neuvième siècle, l'éducation consistait surtout à transmettre des traditions et des habitudes. Les changements avaient été relativement lents et les parents pouvaient transmettre une expérience, un mode de pensée, un comportement qui restaient valables pour les enfants, sous réserve des évolutions normales, assez lentes pour être insensiblement assimilées et se confondre avec les acquisitions normales de l'expérience.

Le garçon de 20 ans en 1939 pouvait se référer sans trop de peine au garçon de 20 ans en 1919. Les autos étaient plus rapides et plus confortables, les avions plus nombreux, mais les pères de famille pouvaient normalement prévoir que leurs enfants seraient assez semblables à eux.

Mais quel rapport peut-on établir entre les problèmes du garçon de 20 ans en 1934 et ceux du garçon de 20 ans en 1954 ?

D'une génération à l'autre, il n'y a plus **transmission d'expérience** mais **expérience différente**. Les deux générations se présentent à égalité devant la vie moderne, le progrès technique est allé plus vite que le cours normal de la vie, et la sédimentation indispensable à l'éducation jusqu'à présent synonyme de traditions n'a pu se faire. Les hommes de 40 ans et leurs enfants sont également dépourvus d'expérience, ce qui est une cause de camaraderie si la génération plus ancienne a assez d'ouverture d'esprit, ou d'hostilité si elle oppose sa propre expérience périmée à l'esprit disponible et avide de la génération suivante. Dans les deux cas, le rôle d'éducateur se réduit pour les parents aux tâches secondaires de transmission d'une liturgie sociale : observer les règles élémentaires de la civilité et acquérir des disciplines de travail. Encore sur ce point, le rôle des parents est-il étroitement dépendant des interférences psychologiques, puisque le rapport récompense-taloches, élément de base de l'éducation traditionnelle, est avantageusement remplacé par les récentes constatations de la psycho-pédagogie. Les orientateurs et les psycho-techniciens ont encore réduit le champ d'activité de l'éducation familiale et les récents travaux d'André Le Gall sur les causes des insuccès scolaires des enfants ont apporté d'utiles lumières à la psychologie

sommaire du père de famille qui exige « du travail et des résultats ».

Désarmés devant l'évolution technique qui a dépassé leurs possibilités d'adaptation et d'assimilation, déconcertés par les progrès de la psychologie qui leur ont démontré l'absurdité des méthodes traditionnelles de « dressage », les parents ne peuvent plus prétendre à être les seuls éducateurs de leurs enfants, et les enfants ont parfaitement conscience que leurs parents ne sont pas les guides et les conseillers plus ou moins prestigieux dont la jeunesse a besoin. Entre l'enfance et l'âge d'homme, pendant la vacance de la personnalité, les adolescents ont besoin de se référer à une intelligence ou à une force, de toutes les façons à une supériorité qu'ils veulent évidente, et ne la trouvant pas dans les hommes de la génération précédente, hésitants et incertains, ils demandent une compensation aux ombres du cinéma et aux fictions de la littérature : telle est peut-être l'origine lointaine de ce mal de la jeunesse dont on parle tant.

L'Etat et la Famille sont donc en présence d'un besoin nouveau auquel il est nécessaire de pourvoir : c'est l'éducation. Allons-nous faire un premier pas dans le domaine de ce meilleur des mondes que nous montrait l'intelligence diabolique de Huxley ? Pour l'instant, l'opinion publique et ses représentants se tournent vers le pédagogue et lui reprochent de ne pas donner cette éducation en même temps que l'instruction qu'il avait jusqu'à présent la charge de distribuer seulement. Le pédagogue regarde ses classes de 45 ou 50 élèves, ses programmes surchargés, le puzzle que constituent ses horaires, et proclame son impuissance. La formation qu'il a reçue a fait de lui un spécialiste et même un super-spécialiste ; il peut transmettre avec virtuosité de la littérature, des mathématiques ou des sciences, il peut inculquer des méthodes de travail et de la morale ; s'il domine assez sa besogne quotidienne, il peut même devenir pour quelques sujets d'élite un maître à penser, mais il est devant la vie quotidienne moderne tout aussi désarmé, tout aussi neuf que ses élèves et que leurs parents.

L'adaptation à la vie quotidienne, fin essentielle de l'éducation, qui était le rôle traditionnel de la famille, devient donc un service public, une fonction sans titulaire.

Le colloque international de Sèvres nous aura permis de prendre conscience de cette lacune. Il nous aura conduit vers les moyens d'y remédier.

Jean YANOWSKI.

(Emission radiophonique du « Magazine de l'Université ».)

LA VIE QUOTIDIENNE

dans le développement

DES CIVILISATIONS

par **Lucien FEBVRE**

Membre de l'Institut,
Professeur au Collège de France

Les hommes ont inventé l'histoire, mais des siècles et des siècles ont pu passer sur la tête de Cléo, vénérable déesse de notre science, les révolutions ont pu succéder aux révolutions, les empires s'écrouler et les peuples se révolter, en dépit de tout et d'abord de ses propres discours, Cléo préfère la compagnie des grands. Elle fréquente les grands, les empereurs, les rois, les présidents de république, les premiers ministres, les ambassadeurs, les généraux victorieux qui expliquent pourquoi ils ont été victorieux, les généraux qui expliquent qu'ils n'ont pas été vaincus en réalité, et qui accusent toujours le hasard. Quant aux gens du peuple, dans leur vie quotidienne, c'est en peinture qu'elle les préfère. Comme Louis XIV qui préférait les voir à travers la traduction qu'en donnait Le Nain. Je me rappelle un mot d'André Gide sur je ne sais plus qui, qui n'avait pas, dit-il, « le sens de la soupe ». Eh bien ! Cléo n'a pas le sens de la soupe. La soupe, fi donc ! A elle, le sens de la grande politique, — *die Grosse Politik*, comme s'intitule un recueil célèbre d'histoire diplomatique sur les origines de la guerre de 1914 —, la grande politique, toute fière, dirait-on, d'avoir produit finalement la Grande Guerre. Et vous pensez bien qu'un étudiant d'histoire, à qui ses bons maîtres proposent de s'égalier à eux en faisant de la grande histoire, en distribuant les palmes et l'éloge aux grands acteurs de la perpétuelle tragédie humaine, en déployant une méthode aussi sûre que celle de ses bons maîtres, méthode si sûre qui fait que finalement, le grand historien française se trouve toujours en

désaccord profond, total et presque irrémédiable avec le grand historien allemand, que le grand historien russe est en désaccord total avec l'anglais et l'italien avec l'espagnol, vous pensez bien que cet étudiant ne va pas faire de la petite histoire. Il n'en ferait même pas, parce que « la petite histoire », le titre est déjà pris par les petites anecdotes sur la vie courante, sur le trousseau de Marie-Antoinette, et un certain nombre de choses d'un intérêt extrêmement palpitant. Par conséquent, il ne va pas verser dans ce que j'appellerai l'histoire sans nom.

Et pourtant il y a bien longtemps qu'on a protesté contre cet état de choses. Voulez-vous un très bon texte ? je vais vous le lire :

« On peut prouver que pendant sept cents ans, tous les efforts de l'Angleterre ont été occupés à ajuster ensemble le Roi, les Pairs et les Communes. Et cependant les Anglais n'ont pas fait leur constitution. Jamais ils n'ont eu en tête le dessein de se partager par générations les travaux successifs qui devaient compléter leur organisation, finir leur état social, les amener au meilleur système. Il n'est pas vrai que, de dessein prémédité, ils aient élevé sur eux une monarchie et en même temps une aristocratie pour combattre cette monarchie, qu'ils aient mis ensuite à côté une certaine dose de démocratie, laquelle ils ont voulu grossir peu à peu jusqu'à ce qu'elle fit l'équilibre avec les deux autres principes et qu'il y eût symétrie. » Conclusion de bon sens, elle n'est pas de moi, elle est d'un historien dont je vous dirai le nom tout à l'heure : *« vivre, jouir de son travail, exercer librement ses facultés et ses industries »*, vous voyez, nous sommes en plein dans la vie quotidienne, *« voilà à quoi tendent les peuples réunis et où le peuple anglais, comme tous les autres, s'est efforcé d'atteindre. Les voies qu'il a suivies ont été simples, c'était de s'attaquer aux obstacles qui arrêtaient ses désirs ; il en a détruit ce qu'il a pu détruire, voilà son ouvrage, son succès, hors de là rien n'est de lui. »* Eh bien ! quel est ce mécréant, ce gêneur ? C'était en 1817, et ce mécréant s'appelait Augustin Thierry.

Autorisés ainsi, et vous voyez par une autorité encore une fois très respectable, allons-nous dire tout de même que toute civilisation n'est faite que de menus faits, et que ce sont ces menus faits qui seuls, pris en tant que faits, nous importent ? Ce serait, je crois, retomber dans une erreur, qui précisément parce qu'elle est une erreur, n'eût pas la vie très longue.

Charles Seignobos, du temps qu'il était un des grands

chefs de pupitre de la Sorbonne, avait une très forte autorité. C'était un adepte de la religion du petit fait, du fait roi, du fait unique. Dire pourquoi nous mènerait trop loin, il faudrait esquisser tout un chapitre de l'histoire intellectuelle de la France après 1870. De plus, Charles Seignobos s'avérait un esprit d'une rare tenue intellectuelle, et d'une tenue assez étroite. Il versait volontiers dans le parti pris et dans un parti pris qui devenait insoutenable, car c'est lui par exemple qui dans une histoire relativement assez récente, qu'il a appelée « *Histoire du peuple français* », et qui résume une infinité de cours qu'il a professés pendant toute sa vie, s'interdit de parler de l'Art. Pourquoi ? Parce que, dit-il, l'Art ne pousse pas tout seul, spontanément. Non, en effet, l'Art ne pousse pas tout seul. Pour qu'il y ait Art, il faut des artistes, donc des personnalités. La grande Renaissance italienne, on ne peut pas la concevoir sans quelques individus tout de même ; ils s'appelaient Léonard, ils s'appelaient Raphaël, ils s'appelaient Michel-Ange, ils s'appelaient le Titien. On ne peut pas l'exposer sans faire une place, et une place considérable, à tous ces hommes. Or on se heurte à un dogme là, le rôle de l'individu dans l'histoire doit être aboli. C'est pour cela que dans cette « *Histoire du Peuple* », par un autre parti pris, qui est un parti pris nettement insoutenable, il n'y a pas un nom propre, je ne me rappelle pas s'il y a le nom de Napoléon ; je pense tout de même qu'il y est, une fois, à un détour de phrase, mais il est visible que l'auteur a fait un très grand effort pour éliminer la connaissance des individus. D'où ce second grief : ce n'est pas le peuple français qui a fait l'Art, donc l'Art n'a pas de place dans une histoire du peuple français ; l'Art, c'est un produit de luxe, bon pour les aristocrates ; et vous savez ce que faisait la Révolution française des aristos : elle les vouait d'avance à la lanterne. Galéjade peut-être amusante pendant cinq minutes en tête-à-tête ; mais ceci qui se soutient dans une conversation, devient insoluble et absurde quand on l'étale devant des historiens.

Je reviens à mon Augustin Thierry ; il refuse, lui, le système, mais ne refuse pas la considération des faits politiques, diplomatiques ou militaires ; il s'élève contre l'esprit d'exclusivisme qui met hors de l'histoire la Grande Politique, qui, jetant les yeux sur le monde du Pacifique, par exemple, ce monde du Pacifique d'une importance tellement capitale aujourd'hui, ne s'arrête pas à des inventions, comme celle du boomerang par exemple, ou de la merveilleuse pirogue à balancier qui a rempli d'admiration tous les grands navigateurs du dix-huitième siècle, — mais qui s'arrête uniquement

aux petites convoitises des Etats européens, ou des Etats porteurs de la civilisation occidentale, représentés par leurs amiraux qui, derrière eux, avaient des ministres des Affaires étrangères, et qui venaient jeter leur dévolu sur tel ou tel archipel et le disputaient aux rivaux naturellement ; de sorte que le Pacifique, un semis d'îles, peuplé d'une humanité qui a fait des découvertes comme celles que je rappelais tout à l'heure, un semis d'humanité extrêmement originale dans un cadre original lui-même, le Pacifique devient un tapis vert, un immense tapis vert, autour de quoi s'installent tout en rond des ministres très distingués, avec toutes les plumes d'oie qui étaient nécessaires en ce temps qui n'avait pas inventé le stylo, et derrière eux, des amiraux qui eux-mêmes, s'appuyaient sur de gros vaisseaux et de grosses flottes avec de très gros canons. Conclusion : il ne faut pas tout de même exclure les amiraux, ni les ministres, ni les palabres autour des tapis verts, ce serait vouloir nier absurdement ce fait : la diplomatie, comme tout à l'heure, je vous montrais Seignobos niant ce fait, l'Art. Mais il ne faut pas exclure non plus la soupe, et j'emporte son expression à André Gide, et le pain et le vin, et la viande et la maison, et le vêtement.

Il ne faut pas oublier tout ce qui est de la civilisation quotidienne, il faut au contraire substituer une connaissance profonde, une connaissance méthodique de cette civilisation quotidienne à une histoire qui met dehors tous ces faits, tous ces besoins fondamentaux de l'humanité qui sont sous-jacents à toutes les grandes inventions.

Seulement, ne tombons pas dans l'atomisme historique, dans le culte du menu fait. Ce qui remplit l'esprit, ce n'est pas des menus faits, et nous devons viser à remplir les esprits. Ce qu'il faut, c'est *partir des faits pour aboutir à des idées*. Je vais prendre un ou deux exemples : le chaud, le froid. Aujourd'hui, ce ne sont plus, peut-on dire, de très grands sujets, de très grands obstacles dans la vie des sociétés ; du moins à la campagne, où tout le monde à peu près a de quoi se chauffer — il y a assez de bois encore en France pour que tout le monde puisse se chauffer, même les pauvres —, je ne parle pas des villes où, évidemment, des événements très récents ont révélé à la masse des Français qui semblait l'ignorer que précisément, beaucoup de gens encore en France, dans ces villes, mouraient littéralement de froid encore aujourd'hui. Mais enfin, d'une façon générale, bien des progrès ont été réalisés ; en tout cas, pour les gens qui ont un certain niveau de vie, qui travaillent et qui par leur travail gagnent suffisamment leur vie pour ne pas être exposés à la cruauté de

cette situation sociale, pour eux, aujourd'hui, ce sont là des obstacles vaincus.

Autrefois, on était soumis à toute la rigueur et à toute la dureté de ces oscillations. On s'habillait de fourrures quand on rentrait dans sa maison, on n'ôtait pas son vêtement, au contraire on remettait des vêtements supplémentaires, on se mettait des bonnets fourrés sur la tête. Remarquez bien, vous avez tous vu la reproduction de la célèbre miniature du *Livre d'heures du duc de Berry*, qui représente le duc assis au coin du feu ; le coin du feu, c'est-à-dire une grande cheminée de ce temps-là où brûlaient des troncs d'arbre, des troncs d'arbres qui donnaient une toute petite chaleur dans un tout petit rayon ; au delà, c'était encore la glacière. Aussi y avait-il d'un côté un écran de palmes pour se protéger contre les variations brusques de température, et sur la tête le bonnet de fourrure dont je vous parlais tout à l'heure, ce bonnet de fourrure qui après tout a une longue descendance. Au temps de ma jeunesse, ma jeunesse fort lointaine, eh bien ! il y avait encore la pratique, chez nos pères et nos grands-pères, du bonnet de coton, qui nous paraissait déjà à nous autres jeunes gens irrespectueux quelque chose d'un peu ridicule ; mais nos ancêtres, nos aïeux en avaient l'habitude et n'y renonçaient pas ; le bonnet de coton, c'était la suite.

Je crois que quand je suis entré à l'École Normale, ça se passait, j'ai honte de le dire, en 1898, Monsieur l'Econome m'a remis un papier sur quoi était détaillé le trousseau que je devais fournir en rentrant à l'École ; et je crois bien me rappeler qu'il y avait encore deux bonnets de coton, peut-être plus, je ne sais plus la quantité ; je dois dire qu'en ce temps-là Monsieur l'Econome, d'un coup de plume pudique, avait barré la mention des bonnets de coton ; mais enfin ils étaient toujours là. Voyez que ces choses ont persisté très longtemps, du moins comme une tradition. Eh bien ! pourquoi est-ce que je raconte ceci : pour tomber moi aussi dans le petit atomisme du fait ? Non, parce que si on enseigne ces choses-là aux enfants, il faut leur dire une chose qui, je crois, est très sérieuse. Tous ceux qui connaissent le Moyen-Age bien, et en particulier, tous ceux qui ont étudié la fin du Moyen-Age, ce que le grand historien hollandais Eusénia appelait « Herbst vom Mittelalter », dans la traduction en allemand de son livre, c'est-à-dire « l'automne du Moyen-Age ». Il nous raconte, il y insiste et il a raison, cette espèce de nervosité des hommes de ce temps ; il insiste sur ces espèces de crises perpétuelles de sentimentalité, ces fureurs subites d'un homme comme Philippe le Bon par exemple, ces désespoirs, ces fuites éperdues d'un homme qui s'en va, —

et quel homme ! le plus grand souverain de la chrétienté d'alors, et le plus riche, à la tête de la plus belle de toutes les cours du monde à ce moment-là ; il s'en va, après une querelle avec son fils ou après une contrariété quelconque, il déclare : « Je m'en vais ! » ; il disparaît, il s'enfonce dans les bois, il faut le rechercher pendant deux jours entiers, on finit par le retrouver dans une cabane de petits bûcherons au fond d'une forêt où il est en train de pleurer à chaudes larmes. Cette mentalité, mais oui, c'est la mentalité d'un homme qui ne trouvait pas des conditions de tranquillité, de stabilité ; d'un homme travaillé, miné en dessous par ces perpétuels contrastes.

Nous les avons abolis ces contrastes, pour quelqu'un du moins qui n'est pas du petit nombre, trop grand nombre encore, hélas ! des malheureux, entièrement pauvres et dénués de moyens. Pour nous, aujourd'hui, ça n'existe plus, la nuit n'existe plus, sauf quand il y a une panne d'électricité. Nous la réparons assez vite, cette panne, et puis nous avons une vieille lampe à pétrole dans un coin, si par hasard la panne se prolongeait. Alors le contraste nuit-jour, le contraste chaud-froid, le contraste été-hiver, ce contraste-là est aboli complètement. Nous sommes tranquilles, nous continuons la nuit, notre nuit de travail bien tranquillement, nous achevons à deux ou à trois heures du matin le travail pressé, l'article pressé qu'il faut sortir, chez nous dans une atmosphère calme, stabilisée, sans être obligés, comme nos aînés de la Renaissance, de monter sur le haut de la tour Clovis et d'utiliser nos pauvres yeux à essayer de lire à la lumière du clair de lune, ce qui se faisait couramment ; et quand ils rentrèrent, dans leurs cellules de collègues parisiens, ils trouvaient dans le fond de leur encrier leur encre gelée, et transformée en petits glaçons. Eh bien ! il y a une répercussion de ces choses sur un grand état collectif de psychologie. Il ne faut pas le dire sans doute à des enfants sous cette forme, mais tout de même il faut leur expliquer que cela a un certain intérêt que les hommes aient aujourd'hui une stabilité de vie qui leur permet d'avoir aussi, s'ils le veulent bien, une stabilité d'existence intellectuelle et sentimentale qui dépend d'eux.

Il y a aussi à attirer l'attention des jeunes gens et des enfants sur tout de même quelque chose qui est essentiel, sur le sens de l'heure, dans l'acquisition de quoi la vie scolaire a joué un grand rôle. Il y a eu, c'est entendu, l'heure du chemin de fer, qui est implacable. Il fallait être là ou manquer son train. Comme les trains vers 1850 n'étaient pas très nombreux encore, cela faisait perdre un jour entier. Cela a appris à beaucoup de populations le goût, le sens de l'heure.

Avant, il y avait eu l'heure scolaire, et l'heure scolaire c'est les Jésuites. C'est les Jésuites qui l'ont établie, parce qu'ils étaient habitués, étant religieux, à cet horaire un peu fantaisiste dans le détail évidemment, si nous l'avions confronté avec des chronomètres de sûreté, mais tout de même déjà remarquable ; ils étaient habitués à avoir une journée divisée très exactement par les heures des cérémonies religieuses auxquelles ils devaient prendre part, et ils ont appliqué cette espèce de rigueur aux classes : il fallait être là à l'heure, on commençait à deux heures de l'après-midi, ce n'était pas trois et ce n'était pas une. Cela a eu d'autres répercussions. Auparavant, l'heure était flottante ; pourquoi ? Mais parce que le début de la journée, c'était le lever du soleil, la fin de la journée, c'était le coucher du soleil. Seulement, le soleil ne se lève pas à la même heure au mois de janvier et au mois de juillet, ne se couche pas le 30 décembre comme le 21 juin. Par conséquent, il y avait un temps qui ne pouvait se mesurer également, dans lequel on avait institué un certain nombre de divisions de longueur inégale ; les heures, par conséquent, n'étaient pas des heures de 60 minutes, comme il est convenu aujourd'hui qu'elles doivent être. C'étaient des heures qui tantôt, si nous avons pu les mesurer avec nos montres, étaient des heures de 40 minutes, ou au contraire des heures de 100 minutes. Alors c'était un flottement perpétuel, un flottement qui encore va rejoindre, — c'est pour cela que je prends cet exemple, — cette espèce de flottement humain, cette indécision.

Il ne faut pas croire que la montre, en dehors d'un tout petit nombre de gens extrêmement riches, qui pouvaient se payer de belles montres en or, signées d'artistes, et qui coûtaient des sommes considérables, de petites fortunes chacune, il ne faut pas croire que la montre ait été répandue avant le milieu du XIX^e siècle. Régularisation, stabilisation, tout cela contrastant avec cette espèce de régime où l'on ne savait jamais l'heure qu'il était. Vous vous rappelez que Saint Louis se servait, pour savoir à quelle heure de la nuit à peu près il en était, de bougies de longueurs calculées ; quand l'une était complètement éteinte, un serviteur discret arrivait, en rallumait une nouvelle, et c'est ainsi que Saint Louis pouvait savoir qu'il y avait une heure, ou deux heures, ou trois heures qu'il travaillait ou qu'il dormait ; il n'y avait pas de moyens plus précis. Cette imprécision, ses répercussions sur l'heure des repas, tout cela est-ce de l'anecdote, et de l'anecdote sans grand profit intellectuel ? Non, il faut au contraire relier cela à cette notion : *les hommes autrefois n'étaient et ne pouvaient pas être exactement comparables à nous*. Le langage masque

toute une série d'évolutions, d'évolutions extrêmement graves, qu'il est là, semble-t-il, pour nous empêcher de voir. Songez encore qu'aujourd'hui, nous disons tranquillement : « Tiens, on a oublié d'éteindre l'électricité, il y a une lampe qui brûle », et nous parlons de lampe qui brûle, tout tranquillement, comme s'il n'y avait pas eu cette révolution énorme, qui s'est produite il n'y a pas si longtemps.

Cette histoire de la vie quotidienne, il faut bien qu'elle serve à quelque chose, à l'éducation des enfants ; et de façon à les servir dans dix ans, dans quinze ans, car jamais le pédagogue ne travaille pour le moment présent ; le pédagogue n'enseigne pas les enfants en 1954 pour en faire des hommes de 1954, ou alors il ne sait pas son métier ; il doit songer qu'il les prépare à une évolution qui va se produire dans dix ans, dans quinze ans, le temps que ces enfants deviennent des hommes. Par conséquent, il y a dans l'éducation une part d'anticipation. Personne ne sait ce qui se passera dans quinze ans, c'est entendu, mais il faut en tout cas respecter la souplesse d'esprit qui permettra cette espèce d'adaptation. Nous sommes aujourd'hui en pleine révolution à l'intérieur de notre propre civilisation, appelez-la européenne, occidentale, etc., peu importe. Tout change, notre âme dans sa totalité. Voulez-vous me permettre une confiance ? En 1940, le volume de *l'Encyclopédie*, le volume 14 qui va sortir, était entièrement composé et ma préface en tête du volume était écrite et imprimée. Un exemplaire a échappé au désastre. Je l'ai relu, j'ai été frappé d'une chose : c'est à quel point il était impossible aujourd'hui que cette préface parût. Ce n'est plus ça, je ne peux pas vous dire pourquoi, il faudrait toute une leçon de littérature pour dire pourquoi. Ni le contenu, ni le style, ni la façon de prendre les problèmes...

Voici un exemple moins personnel : nous avons demandé de parler de la maison moderne à ce très grand architecte français qui vient de mourir, Auguste Perret, qui nous avait apporté de très belles pages... qu'il serait impossible aujourd'hui de publier. Pourquoi impossible ? Parce que c'était écrit en 1937, que Perret par conséquent se posait le problème suivant : étant donné un architecte qui a à construire des édifices sans avoir à se préoccuper de la question argent, qu'est-ce qu'il peut faire ? Et alors il faisait des merveilles, c'est bien entendu, des tas de choses extrêmement ingénieuses. Qu'est-ce que vous voulez que j'en fasse aujourd'hui ? Il faut se rendre compte du bond, du saut que nous avons fait à ce moment-là, non pas dans le détail de la civilisation, non pas par l'invention de superfrigorifiques ou de choses de cette espèce, non, mais dans la mentalité, la façon

de s'en servir et la façon dont nous concevons en somme toute la vie quotidienne, toute la civilisation quotidienne. Tout ce qui a été fait pour cette *Encyclopédie*, je devrai le refaire, je suis en train de le refaire, parce que, passez-moi cette expression vulgaire, « ça ne colle plus ». Ça ne colle plus à la réalité.

Nous ne pouvons pas oublier non plus que nous sommes en pleine révolution, non plus seulement dans le cadre de notre civilisation, mais dans le cadre du monde, du monde révolté contre nous. Il ne faut pas nous faire d'illusions, il ne faut pas dire : « cela passera, nous n'avons qu'à les user, nous n'avons qu'à attendre, le temps travaille pour nous. » On verra comment le temps travaille pour nous, et si cette révolution, si cette révolte véritable, si cette tempête qui éclate non plus seulement sur l'Asie, comme disait un film célèbre, mais sur l'univers, s'apaisera un jour. Au bout de cela, que faut-il prévoir ? Il faut prévoir forcément des fusions de civilisations, ou alors c'est que l'humanité, poussant à bout sa stupidité, se sera elle-même suicidée. Il faut donc prévoir de vastes syncrétismes de civilisations s'étendant sur le monde. Eh bien, rendons les jeunes capables de s'adapter et donc de prendre la tête du peloton, au lieu de suivre perpétuellement en grognant à la queue de la colonne. Je reviens à mon texte d'Augustin Thierry, cet homme qui fut Saint-Simonien et romantique, et qui finit misérablement aveugle ; c'est lui, l'aveugle, qui était le clairvoyant en 1817. Il ne s'agit certes pas de jeter des exclusives sur rien. L'Etat est une création de l'humanité, et une des plus remarquables, bien que toute une partie de l'humanité le repousse aujourd'hui avec des cris de haine. La guerre aussi est bien un fait humain, et la diplomatie, et les gouvernements eux-mêmes : donc parlons-en comme de créations humaines, les unes bien-faisantes, les autres détestables, perpétuellement sujettes à révision ; gardons-nous de les diviniser et de nourrir de leur vain bruit nos jeunes gens. Ne leur imposons pas ce que vous me permettrez d'appeler de l'histoire « préfabriquée » : grande politique, grande histoire, grandes guerres — grande prestidigitation ! Vous vous rappelez une vieille plaisanterie qui faisait plaisir à nos pères ; c'était la célèbre réponse du non moins célèbre invalide à la tête de bois, qui avait été artilleur dans les troupes de Napoléon ; quand on lui disait : « Comment est-ce qu'on fait un canon ? » — « oh ! disait-il, c'est bien simple : on prend un trou et on coule du bronze autour ! ». Eh bien, il faut faire attention de ne pas dire : « on prend un congrès de diplomates et, autour d'un trou tout noir, d'un néant, on met beaucoup de salive, et on a

alors de la grande politique ! ». Cette grande politique-là, non, il y en a assez ! Ne continuons pas plus longtemps. Voilà 137 ans que cela dure, au moins. Ne continuons pas plus longtemps à enseigner cette grande politique aux futurs ambassadeurs et plus modestement aux futurs citoyens français (je n'ai pas le droit de parler des autres pays), aux futurs citoyens qu'on prétend former. Non, n'arrêtons pas le cours de la vie, sachons faire des hommes capables de tenir tête à ce redoutable inconnu qu'est demain. Et c'est précisément parce que jamais demain n'a été aussi obscur et aussi insoluble que nous devons faire des hommes souples, que nous devons donner aux jeunes gens et aux jeunes filles l'impression que les civilisations ne sont pas des choses dures et arrêtées, mais que perpétuellement elles changent, que perpétuellement elles se transforment et qu'il ne faut pas qu'on résiste, buté comme un mulet les deux pieds sur le sol et refusant de marcher parce qu'on veut lui faire prendre un chemin dont il n'a pas l'habitude, mais qu'il faut au contraire faire des jeunes gens et des jeunes filles souples et capables de tenir leur place sur la scène de l'Histoire, ce théâtre dont le rideau ne se relève jamais.

Connaissances scientifiques de base dans la vie quotidienne moderne

par **M. DONZELOT**

*Représentant des Universités
françaises aux U.S.A.*

La vie quotidienne moderne voit sa complexité s'accroître de jour en jour. Vous savez que, si on fait le recensement des êtres humains, on s'aperçoit que leur nombre augmente, et d'une façon telle que l'on peut se poser avec beaucoup d'anxiété le problème de savoir ce que l'on fera dans cent ans. Par ailleurs augmente aussi le volume des connaissances, et se développe de plus en plus l'association, la participation des masses à la vie politique et économique et aux décisions qui concernent ces masses. C'est, si vous voulez, le progrès de la démocratie. Enfin il y a une répercussion de plus en plus rapide et de plus en plus étroite des progrès de la connaissance scientifique sur l'industrie, sur la vie économique, sur la vie sociale et sur la vie politique.

La conséquence, c'est que la conscience publique de l'interaction de tous les groupes sociaux et de toutes les connaissances a pris corps, se développe, et que l'éducation, qui a été longtemps considérée comme la transmission à une élite de la culture d'une société stable, ne peut plus être considérée comme le supplément intellectuel de ce que les jeunes gens apprennent automatiquement dans leur famille et dans la vie en général. Le problème de l'éducation est maintenant, je crois, de mettre la totalité de l'héritage humain à la disposition des masses, en y incorporant naturellement et sans arrêt les acquisitions nouvelles, et en mettant à jour, au fur et à mesure des progrès, ces connaissances.

Je laisserai donc complètement de côté le domaine des connaissances intellectuelles ou scientifiques qui est à mon avis en dehors de la discussion présente, et qui d'ailleurs ne change guère d'un pays à l'autre. Ce qui change, ce sont les méthodes pédagogiques mises en œuvre ; et là, je voudrais souligner que la part

véritable que l'éducation veut et doit transmettre aux plus jeunes, c'est : 1) ce que la société sait, 2) ce que la société croit et voudrait. Mon développement reprendra ces deux points, en considérant souvent l'exemple américain, pour vous montrer de quelle façon cohérente on peut faire que les problèmes de la vie quotidienne deviennent un élément constant et intégrant des problèmes de l'éducation.

Ce que la société sait

Si l'on examine le curriculum des différentes écoles qui se préoccupent de transmettre aux enfants ce que la société sait dans ce qui a une incidence sur la vie quotidienne en société, on constate que l'on enseigne l'hygiène, l'habillement, l'alimentation ; pour une société qui est groupée en très grande partie dans les villes, l'urbanisme, la vie en famille avec, naturellement, l'éducation, une partie d'éducation sexuelle et éventuellement pour les gens plus âgés les problèmes du mariage, de la vie en commun, et enfin une familiarisation avec les métiers et les professions. On essaie aussi de rendre les gens familiers avec leur métier ou leur profession, de leur donner un ensemble de connaissances qui les feront débiter avec un certain acabit, qui leur donneront au départ assez d'éléments pour bien partir ; c'est le rôle de l'enseignement technique. Reste le problème d'une formation nécessaire à ce que j'appellerai de saines distractions : ce qu'il faut, c'est que chaque enfant soit entraîné à utiliser ses propres ressources et celles de la communauté pour se donner des possibilités d'augmenter sa valeur, d'avoir une vie plus agréable pour lui-même et pour les autres. Je pense ici à la musique et à l'art.

Aux Etats-Unis les sports sont très largement en honneur, et la ville de New-York, par exemple, possède de nombreux terrains de base-ball où presque tous les jours se réunissent des dizaines et des dizaines de milliers de fanatiques du sport qui vont voir leurs champions. Eh bien, pour l'année 1953, pour la première fois dans l'histoire de l'Amérique, il y a eu dans cette ville autant d'assistants aux concerts symphoniques que de présents sur les terrains de base-ball. Et je ne parle pas de concerts de musique militaire quelconque : les grands concerts de haute musique ont eu autant d'assistants que les matches de base-ball, et le nombre d'assistants aux matches de base-ball va croissant. Je voudrais souligner ce fait pour indiquer le rendement d'une éducation. J'habite en face du Metropolitan Museum qui reçoit chaque dimanche à peu près quinze mille visiteurs, et les jours de semaine un peu plus de cinq mille. Si vous faites le total, vous trouverez que cela fait à peu près deux millions dans l'année, parmi lesquels un très grand nombre de jeunes gens des écoles

anglaises et qui sont tous pris en main par des guides ; ceux-ci sont de véritables artistes, qui ont la culture des conservateurs, la patience des éducateurs et l'amour des jeunes, et sont particulièrement bien choisis pour réussir cette formation nécessaire aux saines distractions. Et je pense qu'il y a un point pour lequel on n'a pas en France fait suffisamment d'efforts, c'est de préparer les enfants au maintien, après l'école, d'une certaine curiosité intellectuelle.

Un autre aspect de ce contact avec la vie quotidienne, c'est ce que l'on peut désigner sous un nom plus générique, qui couvre bien plus que ce qu'on y met, les **Home Economics**. Je ne sais pas comment on peut se mettre d'accord pour trouver une traduction de ce terme. J'ai pensé que la meilleure traduction était celle du titre de ce colloque « Problèmes de la vie quotidienne moderne » ; c'est un peu plus général que « Home Economics », mais cela traduit bien ce que l'on veut y mettre. Et alors là, je crois qu'il faut insister sur le rôle de l'enseignement supérieur dans cette éducation. Voilà un domaine dont l'enseignement supérieur n'a pas le droit de ne pas s'occuper, et où il devra travailler à utiliser les résultats des recherches en biologie, en chimie, en physiologie, en physique, en psychologie, en sociologie et évidemment en science économique. Quand je pense à la psychologie, je n'irai pas jusqu'au raffinement de la psychanalyse, malgré l'intérêt de certains de ses aspects. Je pense aussi que l'on pourrait souligner toute la valeur formative de l'enseignement artistique pour améliorer, pour illuminer les conditions de vie des peuples. Ceci veut dire que tout ce qui peut améliorer la santé, les conditions d'habitation, de logement, d'habillement, de nutrition des peuples doit être enseigné. Et ceci va même un peu plus loin : dans le même ordre d'idées, on ne peut pas se désintéresser de l'amélioration des relations humaines entre les peuples, ni refuser d'aider les individus à trouver une meilleure utilisation de leur temps, de leur énergie et de leur argent, de façon que chacun puisse atteindre le niveau qu'il souhaite atteindre, qu'il considère lui-même comme important.

Je ne voudrais pas que vous croyez que j'exagère en disant que, peut-être, en face des tensions existant dans le monde, de cette espèce de révolte assez naturelle des esclaves et des mal nourris qui divise les peuples, et que nous devons absolument essayer de résoudre, la généralisation des connaissances sur le problème des Home Economics jouera un rôle important pour construire une meilleure compréhension, et surtout pour donner les bases sur lesquelles on pourra asseoir cette meilleure compréhension entre les peuples. Les conséquences du rôle de l'école face aux problèmes de la vie quotidienne vont donc, à mon sens, extrêmement loin.

Ce que la société croit et veut

Il s'agit ici de transmettre le système de valeurs adopté par la société. Cet enseignement fait d'ailleurs partie de l'éducation dans tous les pays, et vraisemblablement, en gros, dans tous les pays il touche les mêmes points, à savoir :

1° la morale personnelle de l'individu ; 2° la morale de l'homme en société, c'est-à-dire par rapport aux groupes dans lesquels il s'intègre : famille, nation et univers. Je m'en tiens fidèlement au titre de ce colloque : « l'éducation devant les problèmes de la vie quotidienne moderne ». La vie quotidienne moderne nous pose constamment des problèmes familiaux, des problèmes nationaux et, hélas ! des problèmes internationaux. Ici encore, je me référerai assez souvent à l'exemple américain ; car, aux Etats-Unis, nous nous trouvons en présence d'une société où il n'y a ni centralisation, ni unification des méthodes et des programmes et où, par conséquent, un très grand nombre de responsables et de groupes responsables ont pu prendre connaissance des problèmes et y apporter la solution qu'ils avaient eu-mêmes, dans un petit groupe, trouvée bonne. Et, par nécessité même, ce pays qui a été confronté, il n'y a pas tellement longtemps encore, avec les problèmes de la vie moderne, et d'une façon angoissante, a été amené à reconnaître cette prééminence dans une société nouvelle du contact entre l'école et la vie moderne. Pourquoi leurs solutions sont-elles différentes des nôtres ? Eh bien, je crois qu'il faut se souvenir constamment qu'il s'agit d'un pays très jeune ; la dernière grande bataille entre les Américains et les Indiens date de 1876 ; l'armée américaine y a subi une défaite de la part des Indiens. Il y avait encore à ce moment-là des terres absolument vierges, qui n'avaient pas changé beaucoup depuis quelques milliers d'années, et où les Indiens étaient en liberté. Une amie de mon épouse racontait que ses grands-parents sont partis vers l'Ouest dans un de ces « wagons » comme nous les voyons encore au cinéma, avec le mari qui guidait le cheval et la jeune femme à l'arrière qui tenait un fusil pour veiller à ce qui se passait. Il y a eu là des problèmes à résoudre très rapidement, des problèmes dominés constamment par la nécessité de survivre d'abord, par la nécessité de bâtir ensuite une société dans laquelle demain prendrait place.

Alors, pour la « pre-college education » (avant 17 ans), on avait posé comme principe que ce qui était nécessaire c'est, outre les connaissances de base absolument fondamentales, c'est, je répète le mot, une certaine maîtrise des comportements fondamentaux nécessaire dans la vie : savoir comment faire partie d'une famille, savoir comment travailler, savoir comment, avec une certaine compétence civique, se comporter dans la société, savoir comment utiliser ses loisirs ; chacun des jeunes doit pouvoir apprécier la

littérature, l'art, la musique et la nature. Et le résultat, je l'ai indiqué, c'est cette assistance considérable aux concerts symphoniques qui m'a tellement surpris que quand j'ai voulu y trouver une place, j'ai appris qu'il fallait la retenir un mois à l'avance. Et puis, un autre nombre que je voudrais vous donner : il y a un petit peu moins de la moitié des élèves de l'enseignement entre 12 et 17 ans qui jouent de la musique, font partie d'un chœur, ou sont instrumentistes. C'est un résultat vraiment remarquable.

On a pensé aussi qu'à tout jeune homme, à toute jeune femme, on doit enseigner le respect des autres personnes, indépendamment de ses capacités à penser rationnellement. On a introduit en plus des choses nouvelles, par exemple les questions concernant la santé. On a songé à enseigner la sécurité : qu'il s'agisse de la noyade, des accidents d'automobile ou des accidents de la vie courante, les problèmes de sécurité sont devenus importants, parce que la vie quotidienne est de plus en plus complexe et utilise de plus en plus des appareils dangereux — je pense à l'électrocution par exemple. On peut enfin apprendre à être clients, apprendre à être consommateurs aussi, c'est-à-dire à obtenir pour le minimum d'argent ce que j'appellerai le maximum d'énergie ou de services. Je vous donnerai un souvenir personnel : à une certaine époque, j'étais dans une usine dans l'Est de la France ; nous étions amenés à faire des heures supplémentaires, le commerce était florissant, la demande d'automobiles était très grande et je travaillais avec à côté de moi un compagnon qui, très régulièrement, faisait comme moi deux heures supplémentaires tous les soirs. Il gagnait 3 fr. 25 de l'heure, je n'avais que 3 fr. 15, c'est-à-dire qu'il gagnait 6 fr. 50. Eh bien ! entre l'heure de sortie normale qui était 5 heures et l'heure de la reprise du travail qui était 5 h. 5, ce garçon faisait un repas qui lui coûtait 6 ou 7 francs. Plusieurs fois, je lui ai dit : « Mais regarde donc ce que tu manges. Tu vas gagner 6 fr. 50 ! ». Son repas consistait uniquement en charcuterie et en boîtes de conserve payées beaucoup trop cher au litre ou au demi-litre, c'est-à-dire dans des conditions où l'on n'en avait pas pour son argent ; et il avait fini par s'apercevoir que sa femme l'amenait à dépenser ainsi l'énergie de ses deux heures de travail ; et c'était une énergie qui coûtait cher, parce qu'elle venait derrière les huit heures normales, et qu'il récupérait à mon avis assez mal, par une nourriture complètement déséquilibrée, composée de conserves et de charcuterie ; et enfin revenait au foyer un homme fatigué, incapable de prendre goût à sa vie de famille et qui, somme toute, avait dépensé au delà de ce qu'il avait gagné.

Je pense que la morale individuelle doit être un objet d'importance dans nos programmes. On doit lui donner assez de temps et assez de place. Une partie de l'avenir personnel des individus

en dépendra, et en partie aussi l'avenir de la société. Ces activités, actuellement hors programme, seraient peut-être une des conditions pour obtenir, même dans le domaine scientifique, des résultats importants car ce n'est pas en vain que l'on développe chez les jeunes le caractère, l'esprit d'initiative et surtout le sentiment des responsabilités. Ces sentiments, c'est à l'école primaire et secondaire qu'il faut commencer à les développer et à les répandre.

Je voudrais passer ensuite à la morale que j'appellerai sociale. Sur le plan familial, peu de difficultés : l'amour de la famille est trop ancré dans les cœurs et dans les habitudes pour que j'y insiste. Cependant, j'ai souvent été frappé, en interrogeant des enfants, de voir combien nos élèves de 12 à 15 ans se rendent peu compte des difficultés que connaissent leurs parents, et combien eux-mêmes pourraient se préparer aux difficultés de l'avenir en comprenant celles de leur propre famille. Posez par exemple à un enfant la question : d'où vient le revenu familial ? comment est-il constitué ? que doit-il couvrir ? quelle part en être votre part, et à partir du moment où vous aurez de l'argent dans les mains, comment pensez-vous l'utiliser au mieux ? Que répondra-t-il ?...

J'en arrive enfin au sentiment de la nation. Nous sommes à une époque où ce qui caractérisait les nations au sens d'autrefois est en train de disparaître. Les frontières s'estompent, et il faudra, si je peux m'exprimer ainsi, passer par-dessus si nous voulons que la civilisation à laquelle nous appartenons survive. Il ne faut donc pas avoir de la nation un concept trop étroit et je pense que l'on peut être un excellent citoyen de sa propre nation en gardant les yeux ouverts sur le reste du monde et appréciant tout ce que le reste du monde peut nous donner ou recevoir de nous. Ainsi l'école doit préparer à la vie civile — au sens le plus large — et au respect de la personne humaine.

Je voudrais que le jour où l'enfant quitte l'école, il sache ce qu'est le monde dans lequel il s'engage, et sache surtout ce qu'est sa responsabilité. Car quelqu'un de bien préparé à ses responsabilités vis-à-vis de sa famille et de sa communauté locale ou nationale, ne peut se désintéresser des problèmes internationaux ; et à partir du moment où on s'intéresse aux problèmes internationaux avec bonne volonté, un minimum de connaissances et un sens des responsabilités, on finit toujours par leur trouver non pas peut-être des solutions pour le lendemain, mais enfin des solutions, les moins mauvaises et les plus compatibles avec la vie pacifique du monde.

PROBLÈMES HUMAINS DANS LA VIE QUOTIDIENNE

par Gaston BERGER

Directeur général
de l'Enseignement Supérieur

Je voudrais vous dire d'abord l'importance toute particulière que j'attache à votre réunion, à Paris, maintenant, pour réfléchir, au thème que vous avez choisi et je voudrais vous dire que les problèmes que pose la vie quotidienne sont si nombreux, si importants, si fondamentaux, qu'aucun des ordres d'enseignement ne saurait s'en désintéresser, qu'il s'agisse du primaire, du secondaire, du technique ou du supérieur. Un de mes désirs les plus vifs est précisément de rendre aussi étroits que possible les liens qui existent et qui doivent exister entre l'Université et la vie et j'entends par vie ce qu'il y a de plus concret, de plus immédiat, cette vie quotidienne à laquelle vous attachez votre réflexion.

Les problèmes qui se posent à nous, lorsque nous cherchons à voir ce que doit faire l'éducation en face de la vie quotidienne sont très complexes. Ils sont particulièrement complexes lorsqu'il s'agit des sciences humaines, des relations entre les hommes ; car c'est traduire une évidence que de dire que ces problèmes sont considérables et que jusqu'à présent, ils ont été peu étudiés. Sans doute, beaucoup de gens s'en sont occupés, mais d'une manière un peu fragmentaire, et nous ne pouvons pas dire qu'il y ait actuellement dans notre enseignement un enseignement de psychologie concrète — j'aime mieux employer ce terme que celui, un peu spécial et par conséquent peut-être un peu aberrant, de « psychologie sociale », ou de « psychologie appliquée ». La *psychologie concrète*, ce n'est ni celle de l'homme malade, ni celle du fou ou du criminel, c'est celle qui se penche avec attention et rigueur sur les problèmes concrets qui se posent à chacun de nous, dont précisément cette vie quotidienne dont vous occupez ; si bien que le destin de la psychologie concrète et celui des études consacrées à la vie quotidienne sont indissolublement liés. C'est évident en ce qui concerne

la psychologie. Elle ne saurait, si elle veut être concrète, oublier la vie quotidienne. Je voudrais vous montrer que ce n'est pas moins essentiel en ce qui concerne vos propres préoccupations, et que les problèmes des relations humaines y jouent un rôle capital. Problème difficile, disais-je, parce que rien n'existe ou presque, en tout cas rien de coordonné ; problème difficile aussi parce que dans ce qui est prévu à l'heure actuelle, pour certains enseignements ménagers, la difficulté du problème fait qu'une place spéciale n'a pas été, que je sache, réservée aux enseignements de psychologie concrète.

Tous nos problèmes actuels sont des problèmes humains. Au fond, nous pouvons dire que la plupart des grands problèmes techniques sont, dans leur principe, résolus, et que les difficultés qui arrêtent les hommes pour la solution des grands problèmes comme pour celle des petites questions sont des difficultés d'ordre humain, ou si vous voulez, d'ordre social. Si l'agriculture française pose des problèmes graves, ce n'est pas parce que nous ne savons quel type de charrue employer ou quel type d'engrais répandre, ce n'est pas parce que nous ignorons trop de choses sur la germination du grain de blé ou l'hybridation du maïs, c'est parce qu'actuellement il y a des problèmes de regroupement des terres, des problèmes de travail coopératif qui posent justement un certain nombre de problèmes psychologiques qu'il est très difficile de résoudre. C'est cela qui est grave dans le monde actuel, dans ce monde lourd d'angoisses, dans ce monde qui sera demain ce que nous aurons fait de lui : nous tenons le destin de l'humanité entre nos mains ; nous avons les moyens scientifiques et techniques entre nos mains, et nous savons comment rendre le monde agréable et bien-faisant pour tous les hommes, mais nous ne savons pas comment les hommes peuvent faire amitié les uns avec les autres ; et la jalousie, la haine et l'ambition, l'incompréhension et la croyance un peu sottise que la guerre fait naître des solutions alors qu'elle ne fait qu'aggraver les problèmes, tous ces problèmes humains nous écrasent, et nous n'avons pas jusqu'à présent regardé avec assez d'objectivité, assez de sérénité un certain nombre de ces conditions humaines, de cette grande humanité dont nous rêvons tous et que nous finirons bien par construire en dépit des jaloux et des découragés. Le monde d'aujourd'hui est vraiment un monde curieux et je crois qu'il faut d'abord bien prendre conscience de son trait peut-être le plus important.

C'est un monde qui change, ceci c'est une banalité, c'est un monde qui change de plus en plus vite et dans lequel nous ne pouvons pas espérer retrouver une sorte de tranquillité permanente qui nous dispenserait une fois pour toutes de résoudre les problèmes et de nous attacher à la réflexion. Ce monde est en devenir, ce n'est pas assez dire, il est en accélération constante. Il s'est passé une trans-

formation dans la vie des hommes et dans la vie quotidienne des hommes dans ces quinze dernières années plus importantes que dans les cinquante années qui avaient précédé, ou dans les deux cent ans qui formaient la période antérieure. La durée des périodes de transformation s'amenuise, et un homme qui n'est pas encore un vieillard peut avoir vécu dans trois mondes profondément différents à l'heure actuelle. La cadence des transformations est plus rapide que la durée moyenne de la vie humaine, et nous faisons personnellement et à chaque instant, l'expérience de cette accélération croissante. Vaine espérance que d'imaginer que tout ceci va se renverser et que nous n'avons plus qu'un petit effort à faire pour nous installer dans un monde où la tranquillité serait revenue, où les problèmes seraient une fois pour toutes résolus. C'est la croyance que notre paresse fait renaître en chacun de nous indéfiniment : un petit effort et nous retrouverons le calme, et nous retrouverons un monde d'où les difficultés auront disparu pour longtemps. Je crois qu'il faut abandonner cette illusion et qu'en toute conscience, il faut que nous apprenions à nous adapter à un monde qui change de plus en plus vite. Mais les problèmes que cela pose dans le domaine de l'éducation sont considérables. Croire, à l'heure actuelle, qu'on va donner, en 5 ans, 6 ans, 7 ans, à un médecin, à un ingénieur, l'ensemble de connaissances sur lequel il pourra travailler, sur lequel il pourra vivre pendant 35 ans, est complètement dérisoire. Le médecin qui soignerait aujourd'hui en ignorant tout ce que la médecine a apporté de nouveau dans les 35 dernières années, serait un médecin dangereux. Mais alors qu'est-ce à dire, sinon que nos conceptions de l'éducation doivent être profondément transformées ? Il ne s'agit pas seulement de faire une petite extrapolation et de résoudre les problèmes en nous disant : « c'est très compliqué, on avait quatre ans d'étude, on va en faire cinq, et tout sera réglé ». Il faut que nous repensions tous les problèmes. Le « Home Economics » n'est pas autre chose qu'un effort pour penser la vie du petit groupe familial, pour la penser et non pas seulement pour la vivre par instinct et en vertu de traditions bien établies et de coutumes ancestrales. Ce qui est vrai pour le macrosme n'est pas moins vrai pour cette petite cellule qui n'est pas isolée du reste mais qui a une certaine autonomie, une relative indépendance, et que nous appelons la famille.

Le monde d'hier était un monde, où les conditions de vie sociale, où les relations humaines pouvaient être impitoyables ou débonnaires, peu importe, je ne porte pas ici de jugement de valeur, mais c'était un monde social stable. Il y avait des traditions bien établies, il y avait des valeurs universellement reconnues, des fonctions sociales, des classes sociales qui traçaient pour le jeune enfant, puis pour l'adulte un cadre à travers lequel il devait dérouler

son existence avec un minimum d'aléas. Quand j'étais petit garçon, j'avais imaginé pour moi un certain avenir, — mes parents en avaient peut-être rêvé un autre, mais quoiqu'il en soit, leurs désirs et les miens répondaient à des possibilités de prévision telles que je savais à huit ans à quel âge je pensais avoir ma retraite, et de quelle importance serait cette retraite, et quel degré dans la hiérarchie du groupe j'avais des chances raisonnables d'atteindre. Ces choses nous font sourire, ce monde est bien révolu. Et alors, dans ce monde stable, où il n'y avait pas beaucoup de place pour ce que j'appellerai l'invention sociale, où l'exigence de la réflexion sur les problèmes humains ne s'imposait pas avec une évidence éclatante, il y avait au contraire un travail d'invention qui se portait sur les réalisations techniques, pratiques. C'était l'univers fixé dans ses cadres, mais ouvert à toutes les petites découvertes individuelles, c'était l'époque des recettes, des tours de main, des procédés. On savait qu'on devait être une ménagère, et il fallait conquérir et découvrir et réinventer en suivant un guide expert tous les procédés qui permettent à une bonne ménagère de faire la cuisine savoureuse avec des aliments simples, de rendre le foyer agréable à l'homme fatigué. Il y avait donc un cadre fixe et toutes sortes de petites choses qu'il fallait apprendre, et ceci est vrai de la cuisine comme c'est vrai de l'artisanat, comme c'est vrai des beaux-arts. Un jeune peintre dans l'atelier de son maître apprenait tout de son métier : à tendre les toiles sur des cadres, à enduire la toile de la matière qui permettra à l'huile de ne pas être absorbée, à préparer les couleurs, à les choisir résistantes à l'oxydation des agents extérieurs, etc... Actuellement, nous avons les couleurs en tubes, le ragoût en boîte et le four électrique sur lequel on met l'aiguille en face de l'indication « poulet rôti » et on s'en va pêcher à la ligne. Quand le poulet est à point, le four s'arrête — enfin c'est tout au moins ce que disent les modes d'emploi — et le poulet ressort tout cuit. C'est une plaisanterie, mais si vous cherchez des exemples, vous trouverez cette transformation de la vie quotidienne à tous les degrés et dans tous les domaines.

Ainsi la vie matérielle s'est organisée, s'est simplifiée. Vous allez me dire : « l'homme va devenir une machine, l'homme va perdre son intelligence, ou son intelligence ne servira plus à grand'chose ». Je crois que cette conclusion serait illégitime. L'intelligence ne perdra jamais ses droits. Elle ne les perd pas en la circonstance, seulement l'invention change de style et d'objet. Au lieu de s'appliquer à modifier les choses d'une manière directe, comme de mieux broyer les couleurs, on va s'appliquer à réfléchir sur l'ensemble d'un problème complexe, et à savoir comment, à l'intérieur d'un budget familial, employer les crédits toujours limités dont on dispose, car le propre d'un budget est toujours d'être limité. Or, qu'il s'agisse d'un

pays riche ou d'un pays pauvre, d'un homme riche ou d'un homme pauvre, il y a toujours dans le cœur de l'homme une possibilité de désirs si grande que sauf dans les cas où la paresse ou la fatigue sont incurables, on a toujours plus d'ambitions que de possibilités de les réaliser. Le problème de la maîtresse de maison est donc un problème qui existe, mais qui s'est déplacé. Au lieu d'inventer de petits procédés pour mieux faire tel acte particulier, il s'agira d'administrer cette société très compliquée qu'est le foyer, qu'est la famille. Il s'agira de savoir s'il vaut mieux acheter la machine à laver ou prendre une assurance, ou faire des économies. Vous allez me dire : on ne fait plus d'économies. C'est exact, en apparence on n'en fait plus, mais il y a un système d'économies qui existe et qui est assez original dont on n'aperçoit pas toujours la signification, ce sont les investissements. Lorsque nous achetons une petite maison ou un petit appartement à crédit, ce sont de véritables économies que nous faisons ; seulement nous commençons à profiter tout de suite de ce que nous achetons par petits morceaux, ce qui, en somme n'est pas plus bête, et nous réservons sur notre budget la part nécessaire pour amortir progressivement la dette que nous avons contractée.

Je prends un autre exemple : le raccommodage. Eh bien ! il me semble que dans ce domaine, il y a une transformation, d'ailleurs incomplète. Il y a encore de petits endroits où l'on voit des femmes faire ce que faisaient nos grand-mères, consacrer une journée de la semaine au ravaudage et au raccommodage. Mais dans bien d'autres cas, nous savons que, de même que les trousseaux se sont évanouis, et que les deux armoires de linge sont devenues la toute petite valise dans laquelle on enferme quelques combinaisons en nylon, de même la technique et la nécessité des travaux familiers se trouvent complètement transformées. J'évoque comme un souvenir de choses étranges ce monde que j'ai connu et dans lequel les grand-mères et les mères se réunissaient pour raccommoder des chaussettes à longueur de journée. On ne raccommode plus les chaussettes, on les porte sans les raccommode. Mais alors, voyez-vous, l'invention subsiste, seulement elle n'est plus dans l'astuce d'un point particulièrement efficace pour faire des reprises invisibles. L'effort d'intelligence est d'administrer un budget, d'y avoir une fonction de prévision, dans un monde où il est difficile de prévoir. Vous me direz : c'est très compliqué. Mais la vie moderne est très compliquée. On nous la simplifie d'un côté, on nous la complique de l'autre, et vous avez comme moi entendu cent fois la phrase : « vivre aujourd'hui, ça c'est un problème ». C'est vrai, et l'économie domestique n'est pas autre chose qu'un effort de l'intelligence pour s'informer sur les conditions du problème, et un effort de structuration pour arriver à dégager certaines méthodes qui nous rendent capables de mieux

résoudre les problèmes. Tout serait perdu si les choses n'avaient pas un certain fond de rationalisme. En d'autres termes, dans les situations complexes qui sont les nôtres, nous pouvons effectuer des analyses et nous pouvons dégager un certain nombre de structures intermédiaires. Quand quelque chose est très compliqué, il y a une première solution, une apparence de solution qui consiste à dire : « c'est si compliqué que ça ne peut pas s'analyser d'une manière scientifique, il n'y a qu'à se fier à l'inspiration et faire confiance à nos capacités d'intuition ». Il y a une autre attitude qui consiste à dire : « c'est très simple, il y a un ou deux éléments en présence, et voici comment, dans tous les cas, il faut résoudre les problèmes ». La réalité n'est ni si compliquée, ni si simple, et toutes les disciplines progressent dans la mesure où elles réussissent à atteindre des structures intermédiaires.

Cette loi est générale, j'en emprunterai un exemple au domaine scientifique. Si vous prenez la physique et la chimie, vous vous trouvez en présence de sciences qui ont pour objet de dégager et de montrer comment entrent en action les lois fondamentales des corps matériels. Mais pour appliquer la physique et la chimie à l'industrie et à la variété de ses problèmes, comment faire ? Il n'y avait jusqu'à ces dernières années, et il n'y a encore dans certains cas pas d'autre moyen, que de prendre l'étudiant ou l'élève et de lui demander de se promener dans différentes industries, et de lui montrer comment on filtre par exemple les vins ou les alcools ou les jus sucrés destinés à faire le sucre raffiné, ou les eaux salines dans d'autres industries, et ainsi il pouvait acquérir petit à petit une certaine familiarité avec le problème de la filtration. Actuellement, une révolution véritable s'est opérée dans l'enseignement de la chimie et de la physique, et elle s'est opérée en particulier aux Etats-Unis d'où nous est venue l'étude des structures intermédiaires semi-concrètes que l'on peut mener d'une manière rigoureuse et scientifique, et qui les intercale dans la variété indéfinie des phénomènes. Transposons cet exemple dans le domaine des relations humaines. Si nous devons nous fier uniquement à notre intuition, cela voudrait dire que nous consentons à capituler et à dire qu'il n'y a pas d'enseignement possible des relations humaines. Je ne crois pas que cette capitulation soit légitime. Il y a un enseignement possible des relations humaines, parce que la vie des hommes sous toutes ses formes peut être étudiée à cet échelon intermédiaire, où je n'étudierai pas seulement Monsieur Durand aujourd'hui avec la migraine qu'il a, et le problème particulier qui est le sien, et l'hérédité qui est la sienne, et l'échéance qui l'attend et à laquelle il ne peut faire face, mais où j'étudierai le problème du sentimental devant une difficulté qu'il ne peut pas surmonter. Et alors ici je voudrais vous faire très rapidement un petit schéma de ce que peut être une psychologie con-

crète, c'est-à-dire une psychologie utilisable par ceux que préoccupe la vie quotidienne.

Je crois qu'il y a chez chaque homme des structures relativement stables ; l'expérience quotidienne et l'investigation la plus minutieuse confirment la réalité de ces structures dans le nom qui leur convient : le *caractère*. Les hommes ont des caractères, c'est-à-dire que les hommes, dans des circonstances analogues, vont réagir de manières différentes. Eh bien ! cette simple petite vérité, pour s'en persuader profondément, il faut une certaine objectivité, une certaine patience. Et la psychologie de la vie quotidienne doit enseigner que les hommes sont différents les uns des autres, et qu'il y a en eux-mêmes certaines différences de caractère qui font que deux enfants du même père et de la même mère, ayant grandi dans la même atmosphère familiale, ayant suivi les cours des mêmes professeurs dans les mêmes lycées, se comportent de manière extrêmement différente en présence des mêmes problèmes et des mêmes difficultés. Cette simple vérité est d'une portée considérable pour celui qui vit au milieu des hommes, c'est-à-dire pour chacun de nous, dans tous les moments de son existence. Si chaque homme a un caractère et s'il est possible d'étudier les structures caractérielles, d'étudier le sentimental ou le passionné comme on étudie la filtration ou l'évaporation en général, mais cependant d'une manière très concrète et à travers des exemples concrets bien analysés, il y a dans la vie de chaque homme bien des facteurs dont il faut tenir compte en dehors du caractère. En voici un que j'appelle « le personnage ». Etre sentimental ou amorphe, c'est avoir un certain caractère. Etre un directeur, un comptable ou un représentant de commerce, c'est assumer une fonction qui, si on l'exerce un temps suffisant, va déposer sur cette structure qui est le caractère, cette sorte de masque qu'est le personnage, de masque si étroitement collé au visage que si cela dure trop et si la personnalité n'est pas très riche, on ne sera plus au bout d'un certain temps que le comptable, ou le directeur, ou le représentant de commerce ; c'est-à-dire en somme un pauvre homme. Et je voudrais ici vous montrer comment la réflexion apportée à ces problèmes peut aider notre comportement dans bien des cas.

Le personnage, la fonction sociale qui le modèle, c'est le résultat d'une certaine adaptation à notre métier. Il y a une idée très courante, et en même temps inexacte, qui veut qu'il soit hautement désirable d'avoir des gens aussi adaptés que possible à leur profession. Je ne suis pas tout à fait de cet avis. *Il faut être assez adapté à sa profession pour être efficace et heureux, et il faut être assez séparé de sa profession pour ne pas en être l'esclave* et pour ne pas devenir une mécanique. Un cas important à considérer est celui de l'homme qui a mis sur son visage un masque assez profondément différent. Il est commandant. Donc, il

a des galons, et comme lorsqu'il y a un doute, il montre son épaule pour faire voir combien il a de galons, ceux qui ont moins de galons que lui s'inclinent. C'est le personnage auquel on obéit, et Pascal a bien distingué les grandeurs de nature et les grandeurs d'établissement, les grandeurs de nature auxquelles va notre véritable respect, et les grandeurs d'établissement auxquelles ne doit aller qu'un respect extérieur : je vous salue parce que vous êtes grand, je ne suis pas obligé de vous estimer. Il y a une distinction entre la personne et le masque qui dissimule, ou qui recouvre, ou qui exprime la personne. Alors, il y a toute une sorte de dialectique très complexe qui s'instaure entre la personne et le personnage, entre l'homme et son caractère et les rôles qu'il doit jouer dans la vie. Cela se manifeste déjà dans la famille : le petit enfant joue un personnage. Quand il commence à aller en classe et qu'il revient à la maison, c'est un élève de 8^e, et il prend la figure et le comportement et le rôle de l'élève de 8^e ; et si vous voulez avoir avec ce petit enfant des relations normales et saines, il faut que vous fassiez le départ entre le rôle qu'il joue et le caractère qu'il a, entre ce qu'il sent profondément et ce qu'il affecte de sentir parce qu'il est un élève de 8^e. Que ce commandant dont je parlais tout à l'heure et auquel on ne rendait que le respect dû aux grandeurs d'établissement, se trouve dans une situation tragique, dans une situation où ce sont les hommes véritables qui commandent et pas seulement ceux que la société revêt des insignes du commandement, le masque se fendillera, craquera, disparaîtra et vous verrez la troupe en désordre se rallier autour du chef véritable, de celui qui donnera des ordres auxquels on obéira en dépit de l'absence de galons, et parce que sa personnalité était précisément, dans l'effondrement des volontés et des intelligences, le point solide auquel tout le monde veut s'accrocher. Quand les choses vont mal, les chefs véritables se montrent d'eux-mêmes. Ce sont ceux-là qu'on écoute, un caporal, un sous-officier peut-être ; la bataille passée, le capitaine sortira de son abri et montrera ses galons. Il n'empêche qu'à certains moments, la situation fait le départ entre ce que l'homme est et la fonction que la société attribue à l'homme.

D'autres problèmes ont tout autant d'importance : si les hommes sont différents par leur caractère, si la société les marque de son empreinte et leur fait jouer certains personnages, il est intéressant aussi de considérer que les hommes sont différents les uns des autres par leurs aptitudes. Sur ces dix élèves que vous avez devant vous, il y en a un qui sourit dès que votre démonstration est ébauchée, il a compris, il a l'air de dire « n'allez pas plus loin, c'est évident » ; à côté de lui, l'autre s'efforce, reprend, regarde, la douleur se peint sur son visage, il fait tout ce qu'il peut, il ne comprend pas ; vous expliquerez une fois,

deux fois, il finira par apprendre par cœur la démonstration, et bien des baccalauréats s'obtiennent avec des démonstrations apprises par cœur, mais qu'on ne pourrait pas reconstruire par un acte d'invention personnelle. Différences d'aptitude, là encore grande vérité fondamentale qui a un prix considérable dans la vie quotidienne.

Je voudrais dire un mot, avant de conclure, sur l'importance qu'à également, dans cette psychologie concrète, l'histoire personnelle. Chacun de nous a un certain caractère, mais chacun de nous est un être auquel il est arrivé quelque chose, et c'est une chose que d'avoir un cœur sensible et une âme tendre, c'est autre chose que d'avoir eu un amour éclatant ou un amour dissimulé. Et alors le passage de la virtualité à la réalité s'accompagne de transformations profondes qui marquent le comportement d'un homme, et qui le changent quelquefois d'une manière assez profonde. Je rattacherai à l'histoire personnelle ce que nous devons savoir de la psychologie particulière de l'enfant, de l'adulte, du vieillard, de jeune homme, de l'adolescent ; il y a des transformations profondes qui ont leur répercussion sur notre comportement, sur nos tendances, sur nos instincts. Et je voudrais attirer l'attention sur un problème dont on n'a pas beaucoup fait étude, sinon hors de toute psychologie en forme, je veux dire sur l'étude des *situations*. Quand nous faisons certaines choses, c'est à la fois parce que nous avons un certain caractère, parce que nous désirons certaines choses, parce que le milieu dans lequel nous avons été élevés nous a donné un certain idéal, c'est aussi parce que nous nous trouvons dans une certaine situation, ou que nous nous y sommes mis. La situation se relie au caractère. Vous remarquerez qu'autour de vous, il y a des gens qui se trouvent toujours dans les mêmes situations. Ils semblent faire naître sous leurs pas le succès ou la catastrophe, et si vous examinez leur vie, vous verrez que c'est souvent le même type de succès ou le même type de catastrophe qui leur arrive ; c'est qu'ils sont conditionnés pour faire naître le succès, et tel genre de succès, ou pour faire naître la catastrophe sous leurs pas. Eh bien ! l'étude des situations dont on parle beaucoup dans la littérature contemporaine peut se faire par des moyens qui ne sont pas spécialement littéraires. On peut dégager des types de structures de situations, et il n'y en a pas un nombre infini. Il y a, pour les situations personnelles, deux types de structures, dont l'un peut se subdiviser en deux ou en trois ; c'est-à-dire qu'il y a quatre ou cinq situations fondamentales, et il est très important de les connaître, d'abord parce qu'on les vérifiera dans l'expérience concrète tous les jours, et parce que la famille est le milieu privilégié pour l'apparition des situations, et pour que se constitue entre les hommes qui sont ainsi les uns par rapport aux autres en situation, un certain nombre de sentiments extrêmement forts, extrê-

mement tenaces, qui marqueront quelquefois l'individu pendant toute sa vie.

Ainsi le maître ou la maîtresse de maison est comparable à quelqu'un qui va penser sa vie, et qui va la penser au milieu des autres ; car il y a d'abord sa propre vie et les relations avec les membres de son petit groupe familial, puis il y a les relations du groupe familial, des membres du groupe avec l'ensemble de la société environnante. Il y a là des rapports extrêmement importants, beaucoup plus importants que l'art de faire tel ou tel petit travail de telle ou telle manière ; c'est quelque chose d'une importance capitale, et d'autant plus que l'existence même du foyer est actuellement remise en question, que les structures stables de la famille patriarcale qu'on connaissait il n'y a pas très longtemps s'effritent et que nous ne savons plus très bien quelle sera la structure de la famille de demain. Il y a là un devenir perpétuel, d'où la nécessité pour la famille, pour tous les membres de la famille, de penser leur destinée. C'est cela qui est grave, c'est cela qui est important ; et ce qui se passe pour la vie quotidienne, c'est ce qui se passe pour le monde entier. Nous arrivons pour la première fois dans l'histoire de l'humanité au moment où l'homme peut et doit penser le destin de la famille, où il ne peut pas le penser d'une manière séparée, en s'isolant du reste du monde ; et il ne peut plus, parce qu'il en a brisé la loi traditionnelle, s'en remettre à une sorte d'harmonie providentielle, ou à une harmonie créée par une longue accoutumance. L'homme a détruit, souvent maladroitement, bien des équilibres naturels. Nous sommes donc en présence de la tâche considérable et d'une gravité extrême qui consiste à suppléer à la disparition de certains de ces équilibres naturels par la création d'équilibres artificiels réfléchis, instaurés par notre propre volonté. Ce n'est pas facile, et toutes les fois où nous pouvons sauver un équilibre naturel, nous devons le faire ; mais là où cet équilibre est altéré, et Dieu sait s'il y a actuellement des équilibres altérés à travers le monde sur le plan biologique comme sur le plan humain, nous devons penser très profondément le problème qui consiste à retrouver un équilibre d'un certain genre, d'un certain type. L'économie domestique, c'est cela.

L'habitat moderne

Conférence de
M. LE CORBUSIER

MESDAMES, MESSIEURS,

Je ne vous parlerai peut-être pas de l'habitat directement, mais indirectement. Je viens de prendre connaissance tout à l'heure du programme de vos réunions, et j'ai vu que les problèmes que vous évoquez sont tous des problèmes qui doivent toucher un homme qui a consacré sa vie au problème du logis et au problème de la ville. Je n'ai rien préparé qu'une petite fiche représentant les divers points de votre programme, et, au fur et à mesure de l'évocation de ces divers chapitres qui constituent vos études, je me permettrai de vous faire mes observations qui ne sont pas nées subitement, mais qui sont le fruit d'observations et de réactions, violentes ou douces, intervenues au cours de ma carrière.

Je reprends l'idée du corps, de l'habillement. Vous avez posé cette question, qui est d'une importance capitale et touche, par exemple, un urbaniste, un architecte ou un éducateur, par le simple fait que selon l'habillement que nous supportons actuellement ou que nous créerons pourront être modifiés les logis et les villes. Le ricochet est immédiat, n'est-ce pas ? De l'attitude de nos vêtements et de notre corps à l'intérieur de nos vêtements dépendent les diverses attitudes physiques que nous pouvons prendre, c'est-à-dire les mouvements que nous sommes autorisés à avoir dans le logis et hors du logis, autorisés ou incités. J'ai souvent dit ceci en boutade : tant que la révolution vestimentaire n'aura pas été faite, la révolution n'aura pas été faite, nulle part ; et c'est très vrai, ce n'est pas un paradoxe. Les dames vont plus vite que les messieurs, parce qu'elles sont plus vives et intelligentes toujours ; en matière vestimentaire, elles ont commencé leur réforme il y a longtemps, elles ont supporté les pires choses. Quand j'étais jeune homme, on voyait les dames avec des vêtements que peu d'entre vous ont connus, des

vêtements qui pendaient ou qui se dressaient sur les épaules ; les femmes maintenant se sont libérées de tout cela, elles ont repris conscience des mouvements du corps et des nécessités de la respiration du poumon et de la peau, et elles ont donné un exemple de libération important. Pendant ce temps-là nous, nous sommes restés dans le costume dit anglais, honni soit qui mal y pense, le pli de pantalon, le revers de veston, les poches qui, dès qu'elles contiennent un objet, sont déformées aux envers de l'élégance : eh bien ! ce sont des restes qui n'ont plus de raison d'être, et qu'il s'agit de transformer.

Cette pression des événements est beaucoup plus profonde qu'on ne croit, puisqu'on voit encore le paysan français solide mettre dans son travail le vêtement usé des années précédentes, et il n'a pas de vêtement de travail de campagne, tandis que vous voyez dans d'autres pays apparaître pour les sports et pour le travail certains vêtements, pour les maçons, pour les pêcheurs, pour les chasseurs, pour les chauffeurs, etc. Et au point de vue de l'usage de l'appartement, lorsque vous avez le pli de pantalon, le revers de veston, vous êtes obligés à une tenue physique d'une certaine nature ; et par conséquent vous êtes obligés de faire par exemple comme nous sommes tous ici, assis sur nos derrières sur des chaises, de façon que les hommes tirent le pli de leur pantalon pour ne pas le froisser, et les dames trouvent peut-être leurs jupes un peu courtes dans ces circonstances-là. Quand vous voyez jouer de jeunes animaux, de quelque espèce qu'ils soient, ou même des parents ou grands-parents d'animaux, ils sont normalement sur leurs pattes ou ailleurs, tandis que nous, nous sommes devenus des gens tout à fait paralysés, guindés ; et l'architecte qui est obligé de compter avec cela fait des maisons avec des appartements où l'on reçoit ses hôtes sur des chaises autour de fauteuils, de tables, de guéridons de salon, autour d'un dispositif social de groupement qui est tout à fait fâcheux et épouvantable. La famille réelle ne trouve sa force que dans le foyer quasi populaire où existe la chose fondamentale qui est la table de famille. Là, les choses sont claires. La table de famille est une constante. Elle mériterait d'être étudiée quant à sa forme, quant à sa dimension, quant à sa position, et là encore l'architecte a des leçons à prendre. La table de famille est très souvent très loin de la cuisine ou du fourneau où se font les aliments et où se trouve attachée la mère de famille dans les classes populaires — et bientôt tout aussi bien dans les classes riches. Et dans des civilisations très avancées comme l'américaine qui n'a pas une grande estime pour les plaisirs culinaires, on ne fait même plus de cuisine, on mange froid, on mange sur des assiettes

de carton, sur ses genoux, et on n'a plus même besoin de la table de famille. C'est un genre intéressant d'évasion, mais c'est une formule incomplète. Nous avons été, nous qui avons construit Marseille, attaqués par tous les horizons pour avoir mis la cuisine dans la salle et la salle dans la cuisine, et n'en avoir fait qu'une chose. Pour nous défendre, nous avons déclaré : « nous créons des foyers », en prenant la périphrase du foyer, et le foyer c'est un feu. Le feu, c'est la chose la plus sacrée, la plus grande découverte humaine depuis bien longtemps, et l'espèce humaine se groupe autour du feu, constitue un foyer, et par conséquent une maison c'est un foyer, un appartement, c'est un foyer ; et nous, en exécutant tout simplement, rigoureusement, architecturalement, par des dispositions de plan, le foyer, nous avons, paraît-il, fait une révolution sensationnelle ! Pourtant nous étions les plus traditionalistes possibles, puisque nous instituons ce qui a toujours existé : le foyer.

On voyage très peu. Vous autres, Mesdames et Messieurs, vous êtes des gens voyageurs, puisque vous êtes venus jusqu'ici au pied de la Tour Eiffel, et alors vous avez l'occasion de voir qu'il y a des coutumes différentes. C'est une des grandes misères des temps modernes, qu'on voyage trop peu. Et en général, les gens qui prennent de grandes décisions, les grandes autorités voyagent si peu qu'elles sont très peu au courant des choses et on n'est au courant des choses que quand on les a vues, que quand on les a expérimentées, que quand on y a été voir. Et alors on s'aperçoit de toutes sortes de coutumes. Je vous ai parlé de la méthode américaine de manger sur des assiettes de carton du poulet froid, du champagne et du whisky, c'est une manière qui fait qu'on ne quitte pas le salon, car il n'y a pas d'autre pièce, c'est très joli, c'est très bien, je suis d'accord en partie avec ça. J'ai vu dans d'autres pays disparaître la table de nos traditions anciennes. C'était la table ronde où l'on mangeait, la table instituée surtout à partir de Louis XV, là où la sociabilité était devenue de la politesse et de l'agrément. Cette table ronde convenait très bien à cette civilisation où les gens qui venaient autour de la table étaient des amis d'amis, etc. On était en famille, on se connaissait, on savait que les vis-à-vis seraient agréables ou désagréables, mais enfin on savait qui ils étaient. Maintenant, on invite dans la vie active, on est appelé à voir une certaine quantité de gens, même des inconnus ; si bien que si vous les mettez coude à coude autour d'une table carrée, rectangulaire ou ronde, vous risquez des impairs. On a inventé le protocole qui permet de jouer de géométrie, on arrive à régler une table à peu près selon une

règle qui satisfait les usages et coupe court aux récriminations. Mais en général, cela rend une table de salle à manger fossile et réfrigérée. La tendance actuelle est de faire manger les gens debout. On fait un buffet, ce n'est pas si mal que cela, et on trouve après pour s'asseoir les amis que l'on mérite ou que l'on retrouve. Ces considérations sur le manger conduisent à des conséquences vestimentaires : nous avons les chaises comme objet de torture dans notre civilisation occidentale ; le divan, lui, est fort confortable, mais nécessite alors que l'on sacrifie définitivement son pli de pantalon. C'est capital du point de vue de la notion du logis. Nos sociétés civilisées et froides d'ailleurs — en hiver il y a des raisons profondes — nécessitent le port de chaussures. Il y a des pays, des civilisations, des climats qui peuvent les supprimer, c'est infiniment plus propre, parce que les religions, la morale ont voulu qu'on ait des soins de propreté très grands. Vous voyez que le problème de l'habillement que vous avez évoqué dans vos recherches est très important, et je vous donne ma conclusion immédiate sur le plan de l'habitation : vous pouvez faire des logements deux fois plus confortables et deux fois plus petits en transformant le vêtement. Ceux que cette conclusion un peu brutale intéresse n'ont qu'à discuter le problème, ils verront que ce n'est pas faux.

Je veux passer à ma seconde idée, celle de l'équilibre mental, que j'appelle rapport de la tête et de la main. Le maintien de l'équilibre mental a encore pour conséquence de transformer des logis, des maisons et des villes directement. Notre société actuelle est divisée en spécialisations de toutes sortes qui commencent déjà dans l'enseignement ; on spécialise les gens en très intelligents et moins intelligents, en ceux qui font des études anciennes et ceux qui n'en font pas, les gens brutalement pratiques et les gens hautement poétiques. Que ce soit l'un ou l'autre, ou bien en voilà un qui ne travaille que de ses mains, et sa tête se rapetisse ; ou bien en voilà un dont la tête gonfle, et dont les mains perdent leurs doigts parce qu'il ne sait plus rien faire de ses doigts. Je le sais par expérience personnelle, j'ai le bonheur d'être un manuel. Je n'ai jamais dit que j'ai été graveur de boîtiers de montres quand j'avais treize ans, pendant trois années ; je travaiais avec mes mains sur des petites boîtes en or des chevaux et des tigres pour le Sud de l'Amérique. Cet art-là a disparu, heureusement, mais il est resté ceci : le goût et la capacité de travailler de ses mains ; et ce goût devrait être un des éléments essentiels de l'éducation moderne, l'accord organisé nécessairement, obligatoirement, le circuit régulier entre le cerveau qui pense et qui a le droit et le pouvoir d'avoir des

idées, et une main qui doit pouvoir les exécuter mais qui réclame le temps nécessaire, la qualité nécessaire, les gestes nécessaires. Il y a une question de concordance dans le circuit entre main et tête qui est une chose, à mon avis, de nature capitale. On reconnaît très vite les gens qui ne travaillent pas de leurs mains, qui n'ont pas cet accord. Ils sont enclins au débordement de l'imagination, souvent, ou de l'arbitraire. Tandis que lorsque vous façonnez un produit quel qu'il soit, vous êtes dans l'obligation d'y mettre les cinq minutes nécessaires ou les cinq jours, ou les cinq mois nécessaires, et c'est une appréciation équilibrante de la plus haute importance. Par conséquent il y a lieu, si l'on reconnaît ce principe, de se soucier de préparer les lieux et les locaux qui puissent permettre ce travail des mains et de la tête conjugués.

Or essayez un peu en voyant ensemble des humains sur terre, de voir un foyer, une famille où il y a deux, quatre six enfants, n'est-ce pas, un père et une mère, chacun aurait bien envie de faire son petit quelque chose : l'un c'est à faire des copeaux de bois, l'autre c'est à faire des taches d'huile, de mécanique, l'autre c'est à faire des taches de peinture, l'autre c'est de la photographie, l'autre ce sera du dessin, ce sera du tricot, ce sera de la broderie, etc., vous ne trouvez pas le logis préparé pour accueillir ces choses-là ; et voilà une des intentions qui doit être donnée au point de vue pédagogique. Pour bien fixer l'idée des déterminations professionnelles, il serait heureux de rendre claire dans l'esprit humain la notion des choses qu'il est utile de fabriquer, de celles qu'il est inutile de fabriquer, de celles qu'il est criminel de fabriquer ; et vous en arriverez à un petit jeu de raisonnement à proposer aux enfants. Les enfants, les jeunes gens sont plus libres que les parents. Les parents sont déjà engagés dans la route ou la fausse route, ils sont embarqués. Mais vous pouvez proposer le jeu aux esprits libres, leur demander d'apprécier la valeur des objets à fabriquer ; et dès que vous vous posez cette question, vous vous mettez en face d'une autre question, qui est celle de savoir de quoi vous auriez envie ; et quand vous vous posez cette question, c'est une question d'éthique qui intervient à son tour : pourquoi as-tu raison d'avoir envie ? ou as-tu tort ? Et alors vous avez un facteur non plus éthique mais moral qui intervient, et de fil en aiguille vous arrivez à vous poser très nettement les problèmes de la fabrication des objets de consommation stérile en opposition avec la fabrication des objets de consommation féconde.

Une fois, j'étais en Espagne, vers 1930, sortant de l'auberge pour faire quelques pas dehors, j'avais vu briller une

devanture qui était intitulée : *Electricidad*. *Electricidad*, c'était la boutique d'électricité ; il y avait dedans des outils vraiment utiles pour éclairer, etc., mais je me disais : que va devenir l'éclairage nocturne dans un pays qui a une civilisation deux fois millénaire et qui n'a jamais eu l'éclairage nocturne, qui va se coucher avec le soleil ? C'est un immense choc dans une civilisation. J'apercevais dans la même boutique, des fers à repasser, des appareils d'éclairage et des lustres. Alors là, j'ai commencé à réagir ; il y avait des lustres venant des pays industriels qui aiment ces sortes de choses, des lustres de fer forgé. A côté était une boutique de mobilier. Or là, dans ce village espagnol, il n'y avait jamais eu de mobilier. Il y avait la mule qui transportait, il y avait les sacs qui étaient les contenants dans lesquels on mettait les objets à transporter, il y avait les contenants solides dans lesquels on mettait les liquides, etc. Cette boutique à côté était une boutique de mobilier ! Immédiatement le problème se posait de savoir ce que ce mobilier allait devenir dans cette belle et antique civilisation, transmise intacte jusqu'à présent. Je me suis senti tellement ému que j'ai adressé une lettre ouverte au gouvernement espagnol. J'y avais des amis à ce moment-là, ils ne m'ont pas répondu bien entendu. Je leur posais la question des objets de consommation stérile et des objets de consommation féconde en leur disant : « Vous n'avez pas passé encore par là, faites bien attention. » Je suis maintenant l'aventure indienne avec des préoccupations de même nature, car on s'y trouve devant une civilisation qui n'a pas eu le premier siècle de notre machinisme, et qui peut opter entre les méfaits ou les bienfaits.

J'ai encore noté, parmi les sujets de réflexion que vous proposez, la question d'une langue internationale. Le monde moderne a besoin d'informations. Il envoie non plus des ambassadeurs maintenant, mais des délégués, et cela se fait dans les quarante-huit heures, dans les vingt-quatre heures. En quarante-huit heures on a fait le tour de la terre, et le délégué arrive avec sa serviette sous le bras et ses arguments solides, et alors se parlent des langues que l'on ne comprend généralement pas. Il y a, comme ce soir ici, d'aimables traducteurs. Eh bien ! c'est un immense barbarisme de la société moderne, c'est même inconcevable que depuis Stevenson qui a inventé la locomotive, c'est-à-dire depuis cent vingt ans, cent trente ans, je ne sais pas exactement, que l'on n'ait pas pensé que les frontières allaient être passées, et nous sommes maintenant à l'heure où le télégramme, la radio, les ondes passent partout, et où nous portons nos personnes fermées comme une bouteille bouchée avec un bouchon de cire ou un

pot de pommade bien vissé ; nous sommes autant de bouteilles fermées les unes à côté des autres, à nous regarder en tant que bouteilles, et à ne pas savoir ce qu'il y a dedans. Il aurait été facile, dès que la première instance internationale a été créée, la Société des Nations à Genève, d'instaurer cette fonction, secondaire au point de vue de la pensée humaine mais primaire comme outillage, d'une langue de travail unique, obligatoire dans toutes les écoles du monde. J'ajouterais même la création d'une langue artificielle de travail. Puis est arrivée la guerre et ensuite on a créé les Nations Unies, qui ont des mobiles excellents mais une terminologie qui est une preuve de non-conscience nette des problèmes posés. On ne doit pas unir des nations, on doit mondialiser la terre. Alors, qu'on cherche une institution qu'on appellera mondiale comme on appelle mondiaux des produits ; mais si vous mettez les uns à côté des autres des individus qui sont par définition des entiers, vous en restez aux préliminaires ; et ce n'est pas en leur prodiguant bonnes paroles et exhortations que l'on arrivera à un résultat.

Je vous ai parlé du feu et du foyer, des richesses collectives et de la grandeur de l'individu ; eh bien ! là aussi, il y a des vérités à affirmer. Le feu et le foyer, je vous ai dit que c'était un ensemble nécessaire. Les hommes, les femmes sont faits pour se réunir. Quand ils sont ensemble, ils cherchent la compagnie, c'est entendu, mais pour que ce désir se manifeste, il faut qu'ils se soient réunis à cinq millions, dix millions autour d'une place, d'un paquet de rues ; et alors à ce moment-là ils n'ont qu'une idée, c'est de s'en aller. Mais en fait, dès que des hommes se trouvent dans une région suffisamment saisissable entre eux, ils ont le goût de se grouper pour se défendre, pour faire des travaux en commun, pour bénéficier de l'énergie collective et du réconfort collectif, de la police collective, de la défense collective ; de même qu'immédiatement ils ont le goût et l'idée absolue de dire : « malgré ça, je reste un individu et je veux cultiver mon individu ». Vous vous trouvez en face du binôme le plus éternel et le plus indiscutable qui existe, c'est le binôme : individu-collectivité. Faire un monôme de chacun est une erreur de base. Quels sont donc les gestes qui permettent de développer, d'exploiter les richesses collectives ? Quelles sont les dispositions à prendre pour sauvegarder la grandeur de l'individu ? Eh bien ! c'est la conception du logis et de la ville ; et même, cette conception du logis et de la ville va s'étendre à une considération beaucoup plus profonde et plus étendue, à celle de l'occupation du territoire, non pas l'occupation militaire, mais l'occupation par les travaux humains du territoire

mis à sa disposition. Or ce territoire depuis quelques années a changé d'une manière sensationnelle. Je me suis occupé, il y a quelques années, de Bogota, qui est une capitale traditionnelle de la colonisation espagnole ; elle a quatre cents ans d'âge, un étage sur rez-de-chaussée, et 450.000 habitants ; elle va devenir maintenant une ville, j'ai fait des plans qui ont été acceptés, qui seront exécutés en tant que plans directeurs ; elle va devenir une capitale d'un million d'habitants en quelques années parce que, après la guerre de 14-18, une compagnie militaire a dit (j'emploie les vieux arguments militaires) on va relier les gens de Bogota au reste du monde — car ils n'étaient pas reliés, il fallait quarante jours pour aller de Bogota, capitale, au premier port de mer sur les Caraïbes, maintenant il faut deux heures un quart. De ce moment-là, à cause d'un événement purement mécanique comme l'aviation, ce pays s'est mis à frémir, à se renouveler fantastiquement, les gens sont sortis quand ça en valait la peine, et ensuite ils en ont amené d'autres qui ont consenti à y aller dès l'instant où l'on ne mettait plus une année pour aller et revenir. On met quelques jours et puis c'est fini. Alors vous avez devant les problèmes du logis et de la ville à tenir compte de la transformation violente des procédés et des moyens.

Je peux voir comment, avec les définitions que je vous ai données du vêtement, de la tête et des mains, des produits de consommation stérile et féconde, des convoitises, des jalousies, des désirs d'avoir des choses, comment vous allez pouvoir dessiner les lois du travail. Une fois que vous parlez du travail, vous êtes obligés de considérer une réalité, à savoir que le travail moderne est un travail obligatoire, il entre dans une discipline féroce. Cette discipline peut être acceptée si tout est aisé, ou alors considérée comme un esclavage si rien ne permet de répondre avec aisance à cette discipline. La discipline, c'est l'exactitude du temps, des gestes, l'exactitude des contacts, des transports, etc. Alors, vous voyez bien que c'est un problème d'urbanisme et ensuite d'architecture. Certains d'entre vous ont vécu ce spectacle sensationnel et angoissant des arrivées dans une grande ville, quelle qu'elle soit : à six heures du matin, dans les grandes banlieues, vous voyez les garçons et les filles qui sont déjà sur les trottoirs de gares, à attendre les trains de banlieue, et qui ensuite arrivent par milliers dans les gares, prennent les métros et vont exactement à l'autre bout de la ville, dans la banlieue opposée, chercher leur gagne-pain, et retournent le soir faire le même trajet. Les choses en sont venues à un moment si grave, si aigu, que certains esprits peuvent bien s'en occuper,

s'en préoccuper. On a créé les roues, c'est une invention qui ne s'est mise à rouler véritablement que depuis le moteur à explosion. Eh bien ! depuis que les vitesses centuples sont arrivées, à ce moment-là, la vie humaine a été bouleversée complètement. Passées les vitesses vingtiples, vous ne pouvez plus être que dans l'ordre ou dans l'incohérence ; et nous sommes dans l'incohérence totale, absolue. Ce va-et-vient immense apporte un bienfait selon certains économistes, extrêmement douteux et criminel à mon point de vue ; on déclare que c'est excellent, que cela donne du travail à tout le monde. Cela donne du travail pour les chemins de fer, pour les métros, pour les autobus, pour les automobiles, pour les pneus, pour l'essence, pour l'équipement électrique, etc., mais à vrai dire, que faites-vous de tout cela ? Vous transportez là une personne qui est ici, elle est immobile, elle ne fait rien, elle pense à ce qu'on voudra, et puis une fois arrivée là, elle commence son travail. Après quoi elle refait dans l'autre sens cette activité sans action, sans raison d'être, stérile absolument, c'est-à-dire elle fait du vent. Cette « action », c'est ne servir à rien du tout. Or, dans notre économie actuelle, cette action de nullité complète coûte quatre heures de travail par jour à la société. Si on vous disait pertinemment : « vous faites huit heures de travail par jour pour vous nourrir, vous et votre famille, vous vêtir, vous amuser, mais par contre vous allez pendant quatre heures par jour prendre ce tas de cailloux, le mettre là, et ensuite vous le remettrez à sa place, et vous recommencerez pendant quatre heures tous les jours et toute l'année », vous diriez : « ce sont des fous, c'est de l'esclavage, c'est abominable ! » Eh bien ! c'est ce que notre société moderne fait partout, et elle y consent parce qu'elle ne se rend pas compte, parce qu'il y a de mauvais prophètes qui déclarent que ces gens font de la richesse en détruisant, en gaspillant de la sorte. C'est une erreur de point de vue complète.

Alors la question du travail a besoin d'être mise à sa place et c'est ce que les C.I.A.M. ont fait dans leur congrès d'Athènes en 1933 ou 34, ils ont proclamé que l'urbanisme avait quatre fonctions fondamentales. Ils ont mis la première : habiter. D'autres congressistes disaient que le premier des ennuis actuels, c'est circuler ; mais la première des fonctions, c'est habiter, on commence par habiter, c'est la première fonction, ensuite on travaille, on cultive son corps et son esprit et enfin on circule pour réaliser tous ces problèmes-là, pour mettre les choses en contact. Alors, ces quatre fonctions, ce sont des fonctions nettement spécifiques, qui nécessitent des locaux, des lieux différents, et c'est là que l'éducateur

doit pouvoir voir clair pour arriver à se rendre compte de la manière dont il doit orienter les esprits de la jeunesse. Le travail considéré comme une pénalité, comme un péché, comme une punition, c'est un point de vue, mais enfin ce n'est pas très intéressant ; il vaudrait beaucoup mieux que le travail soit considéré comme une participation à la nourriture générale des gens et des choses, et qu'on appelle alors cultiver le corps, cultiver l'esprit, les autres sortes de travaux, ceux qui entraînent l'initiative personnelle, les vertus fondamentales de la conscience, le courage, le dévouement et la discipline. On distinguerait ainsi, d'une part les sports, d'autre part la culture intellectuelle. Pour réaliser tout cela, ce n'est pas dans la famille que j'évoquais tout à l'heure où chacun veut faire quelque chose de ses mains et où il n'y a aucune place pour l'accueillir, ce n'est pas dans ce foyer-là que les choses pourront se faire ; il faut créer de toutes pièces les éléments nécessaires. C'est pourquoi je me suis préoccupé, durant les heures pénibles de l'occupation, d'essayer de voir clair dans le problème de l'architecture et de l'urbanisme, du logis des hommes, logis des institutions, logis du travail, logis des dieux. Jeunes gens et vieillards, à sept ou huit tout simplement, nous avons pu faire le tour du problème et publier un ouvrage qui s'appelle Les trois établissements humains. C'est la manière dont les hommes occupent le territoire pour leurs nécessités vitales, et la réponse donnée par des gens de diverses origines au problème qui est en fait l'angoisse du monde moderne : comment sortir de l'abomination de nos villes et de toutes les conditions arbitraires et artificielles que nous subissons quand nous sommes devenus des esclaves ? La réponse est fournie par une reprise organique du problème dans la biologie, dans la géographie, dans le mouvement, dans l'éthique, dans les lois et conditions des rapports de solidarité, dans la mise en valeur des lois de nature, la préoccupation de faire avant tout dominer les lois naturelles.

Je vais vous en énoncer brièvement les principes. Le territoire reçoit les établissements humains (le mot français signifie aussi bien un édifice qu'une vocation). Le premier établissement est agricole ; l'agriculture est une grande fonction, une fonction magnifique, qui n'est d'ailleurs pas si vieille que ça, elle est née à un certain moment de par la découverte des graminées ; avant cela, il n'y avait que des chasseurs et des pêcheurs, c'étaient des individualistes à outrance ; de l'instant où on a découvert les graminées, on a cultivé le blé et les divers grains. Une collectivité est devenue nécessaire pour défricher la terre, pour préparer les champs et pour créer les choses admirables qui se trouvent

par exemple dans ce pays-ci. L'agriculture est un véritable métier, une vocation qui prend les 365 jours de l'année d'un homme, qui prend les quatre saisons de l'année d'une société et qui prend le cycle annuel aussi, c'est un entier complet. Il y a eu des idées bizarres : on a dit : il faut un mois pour semer, un mois pour récolter, le reste c'est la nature qui le fait ; donc deux mois d'agriculture et après ça, les dix autres mois, on fait de l'industrie à domicile. C'est une notion tout à fait artificielle, qui va contre les lois de nature, car l'année paysanne, l'année agricole est complète avec ses vides qui sont des repos nécessaires, repos non pas de l'homme mais de la nature. Cette notion d'une agriculture sabotée est absolument inadmissible, et nous avons admis que l'agriculture était l'assiette de base du travail.

Puis venaient les transformations industrielles, de l'artisanat jusqu'à la grande industrie, et les endroits où se font ces transformations. Comment fallait-il les faire ? Il fallait les faire là où sont les hommes — mais des hommes peuvent venir là où sont les produits — les produits peuvent venir là où sont les commandes, les contacts utiles qui peuvent s'établir. Ils peuvent s'établir au long des routes, et nous avons observé qu'il y a quatre routes : il y a la route de terre qui est de tous les temps, la route d'eau qui est aussi vieille mais qu'il a fallu canaliser, puis la route de fer qui est récente, et la route d'air qui est tout à fait récente. Et moyennant ces routes qui toutes suivent à peu près le même chemin, soit par la nécessité géographique, soit par la nécessité de destination, ces quatre routes viennent dessiner non pas des agglomérations comme Paris, Londres, Moscou, New-York, Rio de Janeiro ou São-Paulo, mais de grands filaments à travers les campagnes le long des routes ; et la cité devient linéaire, et cette cité linéaire est formée d'éléments manufacturiers ou industriels, groupés selon une nécessité impérieuse qui est celle des unités de grandeur conforme. On peut bien admettre que dans notre civilisation actuelle, on peut commencer avec un petit zéro et puis devenir très gros, c'est l'histoire commune d'un tas d'industries modernes ; mais maintenant que le grand cap de l'industrie est franchi et que l'économie générale doit dicter les travaux des hommes, on peut admettre pour une grande part de la production et de la transformation le principe de créer des unités de transformation industrielle de grandeur conforme, et de les disposer devant les voies dont je vous ai parlé, à des endroits utiles. Et j'ajoute : elles seront d'un seul côté de la voie. Le corollaire immédiat de ces unités de fabrication, c'est l'habitation. L'habitation suivra, et sera en pleine campagne, en contact

avec toute la vie agraire. Troisièmement, à la croisée de ces grands filaments, se trouveront les lignes radio-concentriques d'échange, où s'échangeront les marchandises et les idées, où s'échangera l'instruction, le gouvernement, supprimant la ville tentaculaire abominable du dernier demi-siècle, où l'on est dans l'impasse complète, et où se répète tous les jours de la vie et pour des millions d'êtres la vie des banlieues que je vous ai signalée et qui interdit toute recherche de foyer.

J'ai rarement eu le plaisir de parler dans un milieu aussi sympathique que ce soir. La plupart du temps, je me promène dans les salles de conférence où il y a beaucoup d'hommes, qui sont méchants, et je dis toujours : je ne m'adresse plus qu'aux enfants. Les enfants y croient avec tout le bon sens qu'ils ont et la simplicité de l'existence qu'ils imaginent. Si c'est le fils qui explique cela à table, le père commence par dire : mais il est fou ton instituteur. Le débat se fera sur la notion de savoir habiter à la maison, à la table de famille, et la fille dira à sa mère : tu ne sais pas t'y prendre pour laver la vaisselle, il faut faire comme ça. Alors, enseignez dans les écoles la notion de savoir habiter. Il y a des gens autour de nous qui ont pris la relève, et qui seront tout à fait aptes à vous aider, à mettre entre vos mains les documents, les thèses, les graphiques, les moyens didactiques pour vous former vous-même et pour former les enfants ; et dans un juste débat entre tous, vous arriverez à faire faire un saut à l'avant-garde de la société qui est l'enfance.

Hommes et groupes humains devant la vie quotidienne

Conférence par

M. CHOMBART DE LAUWE

Il me semble important, à l'occasion d'études sur la vie quotidienne, non seulement d'instituer des discussions entre chercheurs et entre divers spécialistes ayant des positions philosophiques diverses, mais de rechercher dans la vie quotidienne comment, dans les faits de chaque jour, naissent des aspirations très différentes suivant les groupes et suivant les hommes, et comment ces aspirations impliquent, même lorsqu'il s'agit de gens qui savent mal les exprimer dans un langage philosophique — non pas une philosophie mais des philosophies sous-jacentes qu'il s'agirait de découvrir pour pouvoir répondre aux besoins divers des milieux auxquels nous voulons nous adresser.

Prenons deux hommes très proches l'un de l'autre dans notre espace géographique habituel, proches aussi par certains traits culturels, deux hommes parlant la même langue, vivant dans la même ville, obéissant aux mêmes lois. Prenons par exemple deux Français de Paris. Par rapport à l'ensemble des différents peuples du monde, ils paraissent bien avoir un même type de comportement qui les distingue des autres. Pourtant, si nous suivons dans leur vie quotidienne un ouvrier et un intellectuel parisiens, ou un garçon de vingt ans et un homme de soixante, un habitant de l'île Saint-Louis, au centre de Paris, ou un habitant d'un lotissement de la banlieue lointaine, quelles différences fondamentales vont apparaître ? Des différences qui sont parfois plus grandes que celles qui opposeront un Français à un Anglais, ou à un Allemand de la même catégorie sociale. Si nous prenons les femmes, nous aurons des différences plus grandes encore peut-être.

Essayons de suivre la journée d'un médecin ou d'un avocat de Paris, ou d'un chercheur scientifique, et d'un autre côté la vie d'un ouvrier de la métallurgie, habitant Pantin, c'est-à-dire à l'est de Paris et travaillant à Billancourt, à l'ouest de Paris. L'un se lève souvent à huit

heures pour se coucher à minuit ou une heure du matin. L'autre se lève à cinq heures trente pour se coucher à dix heures du soir. L'un circule dans sa voiture, l'autre a quatre heures de métro ou d'autobus par jour, toujours aux mêmes heures, dans la même foule. Ils n'ont ni les mêmes points de repère dans l'espace et dans le temps, ni les mêmes genres de fatigue, ni chaque jour les mêmes espoirs et les mêmes peines. Que dire alors des différences entre la vie quotidienne d'un parisien et celle d'un paysan d'Auvergne ou des Pyrénées ? Si nous passons dans les pays d'outre-mer, que dire des différences entre les montagnards de l'Atlas, l'ouvrier d'un bidonville de Casablanca, le bourgeois de Fez ? Pourtant, tous ont droit, pour s'adapter aux conditions de vie moderne, d'acquérir les mêmes connaissances indispensables. Comment les préparer à recevoir la même éducation et comment concevoir cette éducation pour la rendre accessible à tous, pour qu'elle réponde aux aspirations de tous ? En regardant les hommes et les groupes humains dans la vie quotidienne, nous voyons que les diversités sont infinies. Pour étudier les occupations de chaque jour qui nous marquent tous si profondément, les distinctions classiques, basées sur l'existence des nations et des civilisations sont insuffisantes. Valables pour les grandes œuvres et les grands faits de l'histoire, elles doivent être complétées par d'autres distinctions pour le sujet qui nous occupe. Ce sont surtout les aspects divers de la vie quotidienne, à l'intérieur d'une même civilisation que nous voudrions mettre en relief aujourd'hui ; à ce point de vue, quatre grands plans de travail nous paraissent importants à distinguer pour permettre à propos de chaque thème choisi par les Commissions de ce Congrès d'établir une collaboration fructueuse entre chercheurs et éducateurs. Ces plans se situent au niveau des *milieux d'existence*, au niveau des *collectivités*, au niveau des *groupes* et au niveau des *personnalités*. Il importerait de pouvoir discuter du choix de ces plans et des sujets de recherche à préciser pour chacun d'entre eux.

Tout d'abord, étudions la *diversité de la vie quotidienne suivant les milieux d'existence*. Suivant ces milieux, suivant les divers cadres dans lesquels se déroule la vie quotidienne, suivant les points de repère que les hommes ont dans le temps et dans l'espace, leurs pratiques, leurs attitudes et la structure même de leur pensée subissent des influences divergentes. Les hommes sont liés à leur milieu de travail et à leur milieu d'habitation, au transport entre l'un ou l'autre, à certains milieux de loisir. Pour certains paysans, la vie entière se déroulait, enseignement surtout, dans un cadre restreint dont ils ne sortaient jamais. Pour certains intellectuels au contraire, la vie est un mouvement perpétuel, comportant des voyages et des changements de résidence très fréquents. Pour certains ouvriers,

il y a parfois deux mondes entièrement séparés, celui de l'usine et celui du quartier, entre lesquels leur vie quotidienne se trouve partagée. Comment étudier ces diversités de la vie quotidienne dans les milieux d'existence ? Je voudrais partir d'études très simples, élémentaires même, mais notre travail consiste d'abord à étudier les *horaires* de chaque personne, étudier les 24 heures de la journée, non seulement en divisant le temps d'une manière précise, mais en étudiant la coloration de chacune des heures, de chacun des quarts d'heure de la journée et en demandant aux personnes de les commenter. Souvent le commentaire de chaque détail constitue un portrait extrêmement vivant d'une personnalité, et si on compare par exemple le tableau horaire d'un homme et d'une femme dans un ménage, si on compare le tableau horaire d'un ouvrier et de son directeur d'entreprise, ou ceux de deux enfants, on a des bases d'étude extrêmement vivantes et parlantes.

Puis nous essayons, toujours sur des détails faciles à étudier, de décrire les *logements*. Mais de la même façon, il ne s'agit pas seulement de dessins précis du logement, il s'agit d'un commentaire sur chaque détail du logement. Nous allons, par exemple, étudier la place réservée à l'enfant dans des logements de différents milieux. Le simple fait de poser une question précise sur un plan que l'on établit avec une famille à propos de l'enfant, permet de rentrer dans la psychologie de la femme qui a placé son enfant à cet endroit, et c'est à partir de ces détails qu'elle explique souvent les choses les plus intéressantes sur ses rapports avec son enfant. Ce sont ensuite les études du *quartier* dans lequel vivent les familles, de l'habitat, des commerces. Nous attachons une très grosse importance à la distribution des commerces dans un quartier, et à toute l'organisation de la vie quotidienne autour des pratiques d'achat, qui sont communes à tout l'ensemble d'un quartier, avec des variantes suivant les niveaux de vie et suivant l'organisation des familles. Partant de ces études observées sur le terrain, nous pouvons aussi étudier les *budgets* des familles ; et toujours de la même façon, il ne s'agit pas pour nous de connaître seulement la part de la dépense réservée à tel ou tel chapitre, la dépense alimentaire par rapport à la dépense habitation, à la dépense vêtements, mais les motivations des comportements qui correspondent à chacun de ces chapitres, et toujours d'étudier les commentaires que font les familles sur ces dépenses et sur les préoccupations qui sont liées à chacune de ces dépenses. Dans ce sens, un budget n'est pas pour nous un instrument simple de travail destiné à des économistes ou des assistantes sociales qui voudraient calculer un minimum vital, c'est également un moyen de voir quelles sont les préoccupations principales autour desquelles tourne la vie d'une famille ou d'un individu. C'est ensuite l'étude du *travail*, de la vie quotidienne dans

l'usine. Une de nos camarades, M^{lle} Gautier, a elle-même travaillé pendant de longues années dans une usine, et plusieurs de nos collaborateurs en sociologie ont fait des expériences qui permettent de suivre de très près tous les détails de la vie des ouvriers à l'intérieur des entreprises, et de la comparer avec les heures de travail d'autres milieux sociaux, en particulier des intellectuels.

D'autre part, il ne faut pas étudier d'une manière séparée les différents aspects de la vie, et nous avons certains moyens d'étudier les liaisons entre les différents lieux dans lesquels se passe l'existence d'un même homme. Il faut d'abord suivre les *itinéraires* et pour cela, il faut avoir fait des études générales de description de la ville et de la région dans laquelle vivent les familles que l'on étudie, connaître tous les moyens de transport qui peuvent commander ces itinéraires. Là encore, il ne s'agit pas de problèmes techniques ; notre spécialité, c'est de voir à quoi correspondent, dans la psychologie de chacun, ces gestes de la vie quotidienne qui se font dans les déplacements comme nous les étudions tout à l'heure dans la vie de travail ou dans la vie de quartier. Des cartes, établies pour chaque famille, donnant la distribution de leurs relations, des lieux qu'ils fréquentent pour le travail, pour les achats, pour leurs loisirs, une répartition de leur parenté, permettent de situer, dans un espace plus large que le petit espace du quartier, tous les actes de la vie d'une famille, et de voir quelles sont ses relations, par ce territoire, avec l'ensemble de la société.

Partant de ces observations sur les milieux de la vie, quelques résultats peuvent déjà nous donner des éléments de réflexion. Il ne s'agit pas seulement de voir les oppositions entre les ruraux et les urbains, entre les paysans et les citadins, mais d'une manière beaucoup plus précise dans une même région rurale ou surtout dans une ville, dans une grande ville, de voir comment se précise l'existence de différentes zones dans lesquelles les milieux imposent des comportements entièrement différents. Des études nombreuses ont été faites sur le développement en zones concentriques des grandes cités, et nous avons essayé de le refaire pour Paris, en tenant compte d'ailleurs des multiples discussions qui ont lieu à ce sujet. Les études sur les grandes villes avaient montré que, autour d'un noyau central qui est le noyau des affaires, situé entre la gare Saint-Lazare et les Halles de Paris, se constituent des zones concentriques, tantôt résidentielles, tantôt de travail, tantôt mixtes, qui correspondent à diverses fonctions dans les zones de la ville. Pour Paris, bien qu'il s'agisse d'une ville très ancienne, certaines de ces distinctions restent valables, et les hypothèses de départ, faites par les sociologues américains en particulier, se sont avérées extrêmement fructueuses, avec naturellement, de nombreuses modifications et des adaptations aux besoins particuliers.

Nous voyons alors que, entre l'habitant de la banlieue proche et l'habitant de l'intérieur de Paris, il y a des différences systématiques de comportement, et que les comportements de l'ouvrier de Pantin et d'un ouvrier qui habite à l'intérieur de Paris dans une zone très proche de Pantin, sont beaucoup plus différents à certains points de vue que les comportements de l'ouvrier de Pantin et d'un autre ouvrier qui habite très loin de là, mais dans une commune située dans la même zone. Il y a donc des zones fonctionnelles qui apparaissent dans les villes, et dans lesquelles nous retrouvons des types de comportement comparables. Il y a donc des éléments de base qui nous permettent, pour étudier la vie quotidienne, de voir des différences systématiques suivant les milieux écologiques.

En dehors de ces zones fonctionnelles, il y a les oppositions qui tiennent à la distribution dans l'espace de certains types de professions ou de niveaux de vie. Il y a une ségrégation qui s'opère dans les villes, entre quartiers pauvres, quartiers plus riches, quartiers où tel type de profession est particulièrement représenté, ou surtout où tels groupes ethniques se concentrent. Il y a des oppositions entre par exemple l'est et l'ouest de Paris à l'intérieur des limites des anciennes fortifications, avec des milieux tellement différents que tous les gestes de la vie quotidienne en sont modifiés. Notamment la notion même des quartiers dans lesquels se déroule cette vie est complètement différente. A l'est de Paris, nous trouvons, à l'intérieur même de la grande ville, des rues de villages, des sortes de petits quartiers de 800, 1.000, 2.000 personnes qui constituent une unité presque fermée sur elle-même. Certaines rues-villages de Paris sont très comparables, à certains points de vue tout au moins, à la vie de petites communes rurales. Au contraire, à l'ouest de Paris, lorsque l'on parle de quartier, lorsqu'on demande aux gens ce qu'ils entendent par un quartier, on s'aperçoit qu'il s'agit d'unités beaucoup plus larges, souvent de 5 à 10.000 personnes. Il s'agit donc d'unités de mesure totalement différentes, et la vie quotidienne ne se passe pas du tout de la même façon ; le cadre même est différent.

Dans ces conditions, nous voyons se former dans les différentes régions d'une même ville des mentalités qui, elle aussi, se différencient et parfois s'opposent entre elles. Prenons par exemple la conception de l'espace et la conception du temps. Envisageons un enfant d'une école de Paris et un enfant d'une école rurale. La distance réelle qui sépare le domicile de cet enfant de son école est en général plus grande à la campagne. D'autre part, entre les pays divers, le temps qu'il faut pour parcourir cette distance est différent pour l'enfant de la campagne alors que pour l'enfant de la ville, il est toujours à peu près le même. Ce ne sont pas les intempéries qui vont, dans une ville, ralentir un trajet entre l'école et la maison. Même

si l'école est assez loin, il prend en général un moyen de transport, et il n'y a pas de grandes différences. Donc déjà le cadre donne une organisation du temps, crée des distances-temps différentes à la campagne alors qu'elles restent à peu près les mêmes à la ville. Mais surtout, si nous envisageons non pas les distances-temps réelles, mais les distances perçues, nous voyons que les notions de ce qui est près ou de ce qui est loin pour ces mêmes enfants sont entièrement différentes. Des études faites récemment par un de nos collègues du Musée de l'Homme et reprenant des travaux faits en Afrique par l'ethnologue anglais Pritchard, ont montré que justement dans des régions de France, on pourrait très bien suivre encore dans la mentalité des paysans, le développement de ces zones psychologiques qui ne correspondent pas du tout aux zones réelles. Ce que le paysan d'un village de Normandie appelle loin, est quelquefois, pour un citadin, extrêmement proche. Il n'a pas les mêmes notions des pays étrangers, ni des régions voisines, pas les mêmes notions des différentes zones du village. Il en est de même pour le temps : la journée d'hiver et la journée d'été se déroulent à peu près de la même manière pour l'enfant de la ville, et d'une manière très différente pour l'enfant de la campagne, cela est facile à comprendre. Et lorsqu'il s'agit des points de repère dans le temps et de la façon dont l'enfant peu à peu s'accoutume à concevoir le temps, nous voyons alors des différences beaucoup plus grandes encore se manifester. Nous voyons donc qu'il y a dans la variété des comportements, une extrême richesse sans doute, et qu'il y a de grands avantages à maintenir cette liberté et cette diversité, mais que d'un autre côté elle présente de graves inconvénients si les oppositions qui existent entre les différents individus et les différents groupes restent ignorées ; parce qu'alors, des hommes qui habitent la même ville mais dans des cadres différents, croient parler le même langage, et en réalité parlent deux langages différents. Sous le même mot, ils placent deux conceptions différentes, et ils arrivent à ne plus se comprendre alors qu'ils vivent l'un près de l'autre et qu'ils sont persuadés qu'ils font partie du même groupe social.

La vie quotidienne varie aussi suivant les collectivités. Il y a une série de segmentations de la société dont la plus frappante et la plus évidente est celle qui apparaît sur la pyramide des âges lorsqu'on divise la population en sexes masculin et féminin et en tranches d'âge correspondant à des collectivités qui ont chacune des particularités. Il y a des hommes de vingt à trente ans, il y a des hommes de cinquante à soixante ans, il y a les enfants de cinq à dix ans. Chacune de ces collectivités a dans la vie quotidienne des comportements différents. De même, suivant les origines ethniques des habitants d'une même ville, il

y a des différences évidemment très marquées. Il y a des collectivités qui correspondent à des différences de tempérament ou de constitution physique. Mais ce qui est peut-être plus important encore pour nous, c'est la segmentation de la vie sociale, selon les données économiques. Nous avons des divisions verticales correspondant aux branches professionnelles ; les diverses professions peuvent être mises côte à côte et nous voyons apparaître entre la vie quotidienne des représentants de la métallurgie par exemple et celle des représentants du bâtiment, des différences qui sont essentielles. Leur vie quotidienne ne se déroule pas du tout au même rythme. Mais nous trouvons des différences plus marquées encore peut-être sur le plan horizontal : recoupant ces divisions en branches professionnelles, nous avons des strates de revenus, des strates de niveaux de vie qui, à l'intérieur de chaque branche, séparent l'ouvrier ou l'ingénieur, ou le directeur d'entreprise, ou le représentant d'une famille ayant un haut revenu. Chaque stade de niveau de vie correspond à une collectivité dont la vie quotidienne se déroule d'une manière spécifique.

Comme tout à l'heure, nous voyons l'avantage de cette diversité de la vie quotidienne, car elle anime la vie sociale tout entière, mais aussi, et plus encore peut-être, les inconvénients et je dirai même les dangers qui peuvent exister dans ces oppositions sous-jacentes ; ils peuvent exister sans qu'on les comprenne, et ils sont dangereux justement dans la mesure où ils ne sont pas connus et nous verrons à quel point les hommes très proches les uns des autres, mais appartenant à des collectivités différentes, soit d'âge, soit de strates de niveau de vie, peuvent, en croyant parler le même langage, parler d'une manière extrêmement différente et arriver à ne plus se comprendre du tout. D'autre part, entre ces différentes collectivités, notamment entre les tranches d'âge et entre les strates de niveau de vie, il y a des passages d'une collectivité à une autre, d'une tranche d'âge ou d'une strate de niveau de vie à une autre, et ces passages sont des périodes difficiles, des changements totaux de vie quotidienne.

Troisièmement, *la vie quotidienne varie suivant les groupes* et suivant les modèles culturels qui s'y rapportent. Il peut paraître curieux de parler des collectivités et des groupes, mais pour les sociologues, il est essentiel de faire la différence. Je partirai des exemples que je viens de citer. Lorsque nous parlons d'une tranche d'âge des hommes de vingt à trente ans, ou de vingt à vingt-cinq ans, il s'agit d'une collectivité de tous les hommes qui sont caractérisés par ce simple fait qu'ils ont entre vingt et vingt-cinq ans. Cela ne constitue pas un groupe social ; mais si ces hommes de vingt à vingt-cinq ans ont justement, et ceci se manifeste dans leur vie quotidienne, des

habitudes qui les différencient, s'ils ont des croyances qui sont particulières à leur âge, s'ils ont des attitudes qui leur sont communes, si leurs comportements sont commandés par des modèles culturels qui leur sont particuliers, alors ces hommes tendent à former un groupe. Dans les sociétés archaïques, les tranches d'âge forment presque toujours des groupes homogènes, qui ont leurs lois propres, leur manière de penser, qui s'opposent nettement, qui ont leur place dans la vie sociale. Cela est moins frappant dans la vie actuelle, mais cela peut arriver encore. De même les groupes ethniques peuvent ne pas former un groupe, être simplement caractérisés par un certain type physique et par certaines réactions. Mais ils peuvent se regrouper entre eux et maintenir justement des traits culturels qui les unissent.

Nous pouvons avoir des groupes extrêmement particularisés dans la vie sociale, qui forment non plus des collectivités mais de véritables groupes, avec les manières de penser qui les caractérisent. Dans les groupes professionnels, nous assistons à une évolution à laquelle nous devons faire attention : anciennement, les groupes professionnels se développaient dans les divisions verticales ; les corporations correspondaient à des métiers, on y retrouvait des hommes ayant des niveaux de vie différents et reliés verticalement. Alors que les groupes professionnels actuels, les syndicats en particulier, tendent à se développer, peut-être dans une certaine mesure verticalement à l'intérieur d'un métier, mais également sur le plan horizontal. Il y a maintenant un comportement « ouvrier ».

Jusqu'ici, dans l'étude des groupes sociaux, nous restons sur le plan des très grands groupes qui sont assez informels. La sociologie peut nous permettre d'aller beaucoup plus loin et d'étudier les groupes restreints qui, dans la vie quotidienne, ont eux aussi leurs particularités. Le premier, naturellement, c'est la *famille*, dans lequel l'enfant fait son apprentissage d'une certaine forme de vie quotidienne, et ceci différemment suivant les milieux. En France, dans les villes il y a une tendance à un développement du couple et des enfants, de la famille restreinte qui se sépare plus facilement de la famille étendue. Mais ceci n'est pas une loi générale : il y a des régions de France, par exemple dans le Nord, où la famille étendue a gardé une importance énorme et où les gens d'une même famille, tout l'ensemble des parents, ont des comportements dans la vie quotidienne qui sont très proches les uns des autres parce qu'ils ont des réunions communes et qu'ils s'organisent entre eux même sur le plan économique et sur le plan des affaires.

D'autres groupes peuvent être intéressants à étudier, en particulier pour les enfants. Ce sont des *groupes temporaires*, tels que les bandes, les cliques dans lesquelles nous voyons les enfants se grouper. Dans la commission des rela-

tions humaines, nous essaierons de présenter quelque détail des études que nous avons commencées sur ce plan, en étudiant le développement non pas des bandes d'enfants délinquants, mais des bandes d'enfants tout à fait normales dans la vie quotidienne et dans l'insertion dans les quartiers. De même les groupes de voisinage, unis par certaines possibilités d'entraide, par certains échanges sur le plan économique, sur le plan affectif. D'ailleurs, c'est peut-être surtout autour des enfants que peuvent se former ces unités de voisinage, et c'est dans ces familles, dans ces bandes, dans ces groupes que le sociologue et le psychologue avec les éducateurs, les urbanistes et les autres spécialistes auront à étudier les rapports qui se développent normalement, et aussi les tensions qui existent et qui peuvent créer des perturbations assez graves, non seulement dans les groupes eux-mêmes, mais dans les personnalités de ceux qui y vivent.

Quatrièmement, les aspects de la vie quotidienne, tels qu'ils se présentent avec leurs variétés dans les différents milieux écologiques, dans les collectivités et les groupes, peuvent nous permettre d'atteindre à des problèmes plus profonds, et de voir comment *la personnalité* se développe dans ces différents milieux et groupes.

Chaque homme, dans sa vie quotidienne, est soumis à des conditions particulières qui influent sur son comportement. Ces multiples conditionnements qui agissent sur sa formation peuvent être étudiés dans le passé, dans le présent, dans le futur. C'est le problème de la formation de la personnalité d'un homme, en fonction des conditionnements auxquels il a été soumis, non pas d'une manière générale, mais dans chaque heure de sa vie quotidienne, dans chacune des 24 heures que nous étudions tout à l'heure, dans tel milieu, dans telle collectivité, dans tel groupe ; c'est cela qui nous renseignera sur sa personnalité actuelle. D'autre part, dans le problème de l'adaptation, il ne s'agit pas seulement d'étudier la formation de cette personnalité, mais l'adaptation de la personnalité présente aux conditions de sa vie quotidienne actuelle. Dans une classe où l'on a des enfants soumis à des conditionnements très divers, il faut pouvoir distinguer quelles seront les réactions des enfants en fonction de ces différents milieux dans lesquels ils vivent ; mais surtout il s'agit de connaître les conditionnements futurs, dans quels milieux va se trouver l'enfant qu'on voit se former actuellement. Est-ce que la formation qu'on lui donne lui permettra de s'adapter à ces conditions, d'y résister si cela est nécessaire, ou est-ce que cette formation va l'amener fatalement à des conflits et à développer une personnalité qui ne pourra pas être épanouie ? Donc, il faut pouvoir suivre la vie quotidienne de chaque âge, dans chaque milieu écologique, dans chaque collectivité et dans chaque groupe.

Dans l'étude du premier âge, nous avons commencé ces études sur les rapports parents-enfants avec des psychologues. Nous parlions tout à l'heure de la collaboration entre spécialistes de sciences humaines, de diverses disciplines ; nous avons des exemples de bonne collaboration entre psychologues, sociologues et ethnologues pour ces études sur les rapports des parents et des enfants suivant les niveaux de vie, en fonction des conditions de logement, des professions, et aussi suivant les facteurs culturels qui agissent sur les familles. Pour les enfants, je vous ai parlé tout à l'heure des bandes d'enfants. Pour les adultes, nous insistons beaucoup sur les études de l'adulte dans son milieu professionnel et dans son milieu familial, de son adaptation à ces différents milieux et des conflits qui peuvent résulter du passage quotidien d'un milieu à l'autre. Ceci est particulièrement frappant dans certains milieux ouvriers, où on a toutes les peines du monde à établir une unité entre la vie familiale et la vie de travail. Pour les jeunes, nous voyons l'importance qu'il y a à insister sur l'opposition entre les jeunes se trouvant soumis à un apprentissage, à une éducation, l'attitude de la docilité des jeunes dans la vie sociale, et en même temps leur désir d'évasion. Celui-ci se manifeste dans les groupes de loisirs, dans certains groupes qui ont pour but justement de réagir contre la pression locale. Nous pouvons alors voir l'éveil de la personnalité se faire de deux manières différentes et nous retrouvons encore une fois ces avantages et ces inconvénients dont nous parlions tout à l'heure, mais sur un plan encore plus profond. Dans certains cas, nous voyons les personnalités soumises à ces conditionnements multiples tendre, s'il n'y a pas de variété qui permette aux hommes de choisir et de s'orienter suivant leurs goûts, à l'uniformisation des personnalités ; ce qui mène au danger d'un totalitarisme.

D'autre part, si les variétés personnelles dans les différents milieux arrivent à se développer d'une manière anarchique, nous avons une société qui perd sa cohérence, qui manque d'intégration, et dans laquelle les personnalités risquent d'être très troublées, ce que nous pouvons suivre dans le développement des enfants ou dans les cas pathologiques qui apparaissent si frappants dans la vie sociale. Je vous signalerai à ce sujet un détail que nous avons constaté récemment à Paris : certains types de maladies mentales, étudiées d'après les statistiques des hôpitaux psychiatriques, se développent systématiquement dans certaines zones, et il est quand même assez frappant de voir que les délires chroniques par exemple se distribuent, sur une carte de Paris, dans la zone qui entoure le noyau des affaires, qui est la zone de brassage de population et la zone la plus marquée de déséquilibre social. C'est quand même dans des faits très simples comme ceux-là qu'on peut voir l'importance des conditionnements dans la vie quotidienne sur les personnalités. Je ne veux pas dire par

là — je vois tout de suite le problème qui est soulevé ici par des psychiatres —, je ne veux pas dire que les maladies mentales sont dûes au milieu ; nous avons eu de nombreuses discussions à ce sujet, et je crois qu'il y a des hommes qui résisteront à n'importe quel milieu, et d'autres qui seront des cas psychopathiques dans n'importe quel milieu ; mais il y a des maladies mentales qui ne se manifestent que si les milieux sont favorables, et ceci apparaît lorsque l'on prend des statistiques assez larges dans le développement d'une ville comme Paris. Ce qui me paraît important, c'est de revenir dans cette description des variétés de la vie quotidienne aux besoins et aux aspirations des hommes qui s'y manifestent. Ce n'est pas seulement dans les doctrines philosophiques, à mon avis, qu'il faut étudier les problèmes qui se posent aux constructeurs, à l'aménagement de la vie sociale dans l'avenir, que ce soient des urbanistes ou des éducateurs, c'est chez tous les hommes d'une société, chez tous ceux qui ne savent pas s'exprimer comme dans les livres — mais qui s'expriment justement dans leurs gestes, dans les réactions de chaque jours —, c'est en les suivant pas à pas qu'on arrivera à découvrir quels sont les vrais besoins de l'ensemble de la population, de chaque groupe et de chaque milieu ; et c'est à ses besoins qu'il nous faut répondre.

Si nous y sommes attentifs, nous verrons se dégager alors bien des philosophies que nous connaissons très mal dans la vie actuelle, et qui sont des philosophies quelquefois très profondes. Si nous nous habituons à discuter dans son langage avec un ouvrier de Paris, avec un paysan du Languedoc ou de Bretagne, il sera dérouté au début par nos expressions et toute notre culture intellectuelle, mais il a, de son côté, beaucoup à nous apprendre sur ses besoins, non pas seulement ses besoins matériels, mais ses besoins psychologiques, que nous étudierons dans les motivations de son comportement, toutes ses aspirations, tous les désirs qu'il pourra exprimer. Et je pense que l'éducation est dans une large mesure — là je pose simplement une question, je ne me présente pas comme un éducateur, c'est à nous de poser des questions, c'est aux éducateurs de les résoudre — : est-ce que l'éducation n'est pas particulièrement une réponse aux besoins et aux aspirations ? et aux besoins et aux aspirations de tous les hommes, et pas seulement des hommes qui ont eu une culture intellectuelle suffisante pour pouvoir élaborer telle ou telle doctrine ? C'est donc cette recherche des différents besoins et des différentes aspirations de toute la population qui nous paraît le travail le plus important à faire pour les sociologues et les ethnologues qui voudraient collaborer à un travail comme celui qui est entrepris ici. Je pense que l'éducation de l'enfant, du jeune, de l'adulte se fait à chaque pas de la vie quotidienne dans la diversité que nous avons rencontrée, et que l'organisateur de loisirs, l'architecte, l'urbaniste qui aménage les cadres de la vie

quotidienne font œuvre d'éducation. Ils font tous œuvre d'éducation ensemble. C'est donc non seulement vers les maîtres de l'enseignement mais vers tous ces éducateurs, aussi variés qu'ils soient, que nous devons nous retourner pour créer une vie plus libre, plus harmonieuse, plus équilibrée, et ceci pour tous les hommes et pour tous les groupes humains de notre société et dans les différentes nations. Et si l'étude scientifique de la vie quotidienne doit apporter une contribution à cette œuvre commune, les chercheurs seront heureux d'y prendre place.

RAPPORTS DES COMMISSIONS

COMMISSION DES RELATIONS HUMAINES

Famille et école ont pour but de préparer l'enfant à jouer au mieux son rôle d'homme dans toutes les circonstances où la vie quotidienne pourra le placer plus tard. Elles doivent l'élever et l'éduquer de manière à le rendre capable d'être, pour les différents groupes sociaux auxquels il appartiendra, un élément utile et efficace, à le faire parvenir, tant par l'activité à laquelle il se donne que par les loisirs où il se reprend, au plein épanouissement de sa propre personne, enfin à lui inculquer un idéal. Cet idéal paraît devoir être l'amélioration de la condition humaine, par l'élévation du niveau de la vie, par le bonheur au foyer, par la culture d'un humanisme moderne.

Pour atteindre ces buts, il faudrait que famille et école fussent des enceintes non pas fermées, mais du moins préservées, où, guidé par des maîtres aimants et habiles, l'enfant fit l'apprentissage de son métier d'homme dans le calme et la joie, et sans jamais risquer d'être déséquilibré ou blessé par les incertitudes, les remous ou les violences de la société des adultes.

En fait l'éducation est, dans sa forme et dans ses moyens, relative aux conditions politiques, économiques et sociales. La structure de la famille et de l'école n'est pas nécessairement adaptée aux fonctions éducatives. L'enfant, soumis à des règles qui ne sont pas faites pour lui, au lieu d'être élevé, est abaissé, au lieu de s'épanouir est blessé.

En particulier, dans l'état actuel du monde, les relations familiales et les tâches éducatives sont troublées, dans certaines sociétés, par la persistance de l'ignorance et de la misère, dans d'autres au contraire par une évolution économique trop rapide et désordonnée. Dans les premières, l'éducation ne peut guère se dégager du carcan des traditions, et les dures servitudes économiques la réduisent en dressage. Dans les secondes, le rétrécissement de la famille à la société conjugale, le respect même de plus en plus attentif que l'on a pour l'enfant, l'égalité des sexes, menacent souvent la forme d'autorité qui était le fondement de l'ancienne éducation familiale ; les nécessités économiques obligent la plupart des mères à travailler au bureau, à l'atelier, à l'usine, et à négliger ainsi leur fonction proprement éducative ; les progrès de la technique, si précieux par ailleurs, le journal, la radio, la télévision, le cinéma, font que la rue, avec ses bruits, ses visions malsaines et brutales, passe à travers l'ancien « foyer » et vient battre les murs de l'école elle-même. Comment élever, comment éduquer au milieu de ces incertitudes et de ce tumulte, non plus que dans le dénuement et l'esclavage ? Il faut d'ailleurs

ajouter que dans les sociétés à évolution rapide une dernière difficulté se présente : c'est au moment même où ces sociétés rendent particulièrement malaisée la tâche des éducateurs qu'elles exigent de ceux-ci un travail plus délicat et plus complexe que jamais. L'homme qu'ils ont à former doit en effet être adapté non pas à un seul, mais à plusieurs groupes, à une véritable imbrication de groupes différents, dont les exigences et les impératifs sont non seulement divers mais parfois contradictoires : famille, nation, classe sociale, association professionnelle ou syndicale, groupement de loisirs, association internationale de culture et de solidarité humaines... L'humble vie quotidienne d'un citoyen moderne est plus semée de cas de conscience qu'un drame de Shakespeare ou qu'une tragédie de Corneille.

Il faut donc que les relations familiales, le soin et l'éducation des enfants, fassent l'objet d'études approfondies, et que les parents, comme tous ceux qui ont des enfants en charge, ne soient pas livrés à leurs seuls instincts. Un résultat important de nos travaux est qu'ils nous ont convaincus que le bonheur s'apprend. Mais les moralistes et les psychologues ne suffisent pas à l'enseigner. Les médecins d'abord, les architectes, beaucoup d'autres techniciens, doivent collaborer à l'éducation des éducateurs.

L'éducation, pourtant, est d'autant plus efficace qu'elle emploie des méthodes de liberté et aussi de synthèse. L'essentiel est de toujours respecter la personnalité de l'enfant dans son *intégralité*, en tenant le plus grand compte, en particulier, de sa vie affective, ainsi que de l'originalité des sexes, condition nécessaire de leur coopération au progrès et au bonheur communs.

Dans ces conditions, il nous a paru souhaitable de présenter, en conclusion de nos études et de nos discussions, quelques recommandations essentielles qui tendent surtout à attirer l'attention sur l'étendue et la complexité des problèmes que posent les relations familiales et l'éducation des enfants.

VŒUX

1) Nous souhaitons l'intégration dans les programmes de l'Enseignement Secondaire des sujets suivants : Nutrition et diététique, Puériculture et développement de l'enfant, Hygiène, Relations familiales, Textiles et vêtements, Organisation du foyer.

2) Nous souhaitons que ces matières entrent dans les programmes de l'Enseignement Supérieur, à la fois comme éléments d'une culture générale et comme une préparation professionnelle de tous ceux qui auront à s'occuper de l'Enfant et de la Famille.

3) Nous souhaitons que toutes ces matières fassent en outre l'objet d'une formation extra-scolaire à l'usage des jeunes gens avant et après le mariage, et à l'usage de tous ceux qui fondent un foyer, à tout âge, à la campagne et à la ville. On se servira de toutes les méthodes possibles et on développera cette infor-

mation au fur et à mesure qu'on disposera d'un personnel compétent.

4) Etant donnée l'évolution rapide de la condition de la femme dans presque tous les pays, il est souhaitable que soit encouragée partout l'étude des activités et des intérêts féminins, de leurs ressemblances et de leurs différences par rapport à ceux des hommes, afin d'appliquer les résultats de cette étude à l'éducation. Celle-ci devra s'adapter à chaque sexe de manière à rendre possibles le développement complet et la pleine efficacité de tous les individus.

5) Il est souhaitable que les parents soient éclairés sur l'importance, pour le développement affectif de l'enfant, de la compréhension, de la tendresse et de la sympathie du père comme de la mère.

6) Nous souhaitons que chaque pays soit encouragé à découvrir les moyens d'aider les parents et les enfants à choisir des films, des émissions de radio et de télévision, etc., qui soient favorables et non pas néfastes au développement des enfants. Nous souhaitons que les éducateurs collaborent entre eux et autant que possible avec les producteurs de ces films et émissions, afin d'obtenir des productions meilleures. Nous souhaitons en outre que, dans les pays qui n'en possèdent pas encore, il s'établisse des commissions pour le classement des films, pour les conseils à donner aux parents, pour l'orientation à suggérer aux producteurs et aux distributeurs, afin d'assurer la protection des enfants contre les films nuisibles à leur développement psychologique normal et leur vie spirituelle.

7) Nous souhaitons que la formation des médecins, des infirmières, des assistantes sociales, des administrateurs d'organismes publics et privés au service de l'Enfance et de la Famille, et particulièrement celle du personnel enseignant, comprenne des cours d'enseignement supérieur conçus de manière à les rendre capables de comprendre et de traiter les problèmes psychologiques et sociaux que pose la santé physique et morale de l'enfant.

En particulier, la formation des professeurs et des administrateurs scolaires devrait comprendre :

a) l'étude de l'importance du foyer dans la vie de l'enfant et la nécessité de faire collaborer le foyer et l'école à leurs buts communs ;

b) l'étude de toutes les méthodes propres à adapter l'éducation à la personnalité de chaque enfant afin de la rendre véritablement efficace. Les professeurs et les administrateurs devraient être entraînés à créer un climat favorable à l'épanouissement affectif et intellectuel de chaque enfant ;

c) l'étude des moyens propres à permettre aux enfants non seulement d'élargir leur horizon intellectuel mais aussi d'acquiescer le désir et le pouvoir l'améliorer, grâce à leur culture, leur vie quotidienne présente et future ;

d) l'étude de la psychologie et de la sociologie. Mais, pour le Premier et le Second Degré, cet enseignement ne devrait

comprendre que les notions de base, de manière à permettre de comprendre et de traiter les problèmes élémentaires de l'enfance et de l'adolescence et de dépister les difficultés plus graves à soumettre autant que possible aux médecins et éventuellement aux psychiatres.

8) Nous souhaitons que la recherche sur les problèmes de l'enfance et de la vie familiale soit encouragée dans tous les pays et sur une base internationale dans les domaines de la médecine, de la nutrition, de la psychologie, de la sociologie, etc., etc...

9) Compte tenu des différences de comportement familial, de systèmes d'éducation et de ressources en personnel qui existent entre les différentes nations ou régions du monde, il est souhaitable que des conférences nationales ou internationales soient encouragées à étudier les programmes actuels relatifs à la vie familiale, et à renforcer cette partie de l'éducation.

10) Il est souhaitable d'encourager les associations internationales de professionnels, dans toutes les spécialités relatives au foyer en à l'enfance.

COMMISSION DES RELATIONS INTER-GROUPES

Qu'est-ce que la vie quotidienne ? La vie quotidienne est la vie familiale, la vie civique (locale ou régionale, nationale et internationale), la vie professionnelle et l'activité employée aux loisirs. Chacun de ces aspects est un *moyen d'éducation* et a besoin d'une préparation spéciale.

I. - POSITION DU PROBLEME.

L'individu ne vit pas seul, mais dans des groupes, par des groupes et pour des groupes. Aussi, c'est par le moyen des groupes que l'individu détermine son rôle personnel et social. Il doit s'adapter à ces groupes, s'y intégrer harmonieusement et y jouer pleinement son rôle. Pour être éducatif, chaque groupe doit s'efforcer d'assurer le libre et entier épanouissement de chacun des individus qui le composent. Il doit aussi être ouvert à tous les groupes. Ainsi sera facilitée l'adaptation des individus aux groupes, des groupes aux hommes et à la société en général.

Les solutions sont sans doute très différentes dans les divers pays, mais l'éducation, dès le plus jeune âge et — sous des formes appropriées — pendant toute la vie, doit tendre à développer des attitudes mentales, des réactions affectives et des comportements qui assureront la libre détermination et le pouvoir de se diriger soi-même dans la vie individuelle.

Pour préciser ces solutions, on peut s'aider d'un certain nombre de constatations préalables :

- 1°) l'activité collective engendre le sentiment d'appartenir à un groupe (esprit de corps) ;
- 2°) c'est dans le groupe que l'individu découvre sa condition personnelle, sa valeur et sa destinée ;
- 3°) l'individu détermine son propre rôle en même temps que le groupe lui-même se détermine des buts ;
- 4°) c'est en appartenant à des groupes multiples que l'on développe les aspects divers de sa personnalité ;
- 5°) les groupes eux-mêmes doivent dépasser leurs limites, afin de mettre en commun les idées, d'avoir des contacts et d'acquérir le sens de leur complémentarité.

II. - PROBLEMES CONSTATES : situations de fait, difficultés, oppositions, tensions.

Nos enseignements primaire, secondaire, professionnel, supérieur pourraient être mieux adaptés: souvent encore, ils laissent subsister ou entretiennent des *stéréotypes* autour desquels se cristallisent les tensions et oppositions de tous ordres.

Adapter l'enseignement, ce sera d'abord le rendre tel qu'il dissolvent ces stéréotypes et empêche qu'il s'en forme d'autres.

On devra considérer à titre d'exemple :

- 1°) la relation du corps enseignant avec les autres groupes sociaux et avec le monde actuel ;

- 2°) l'opposition du milieu rural et du milieu urbain ;
- 3°) les rapports économique-sociaux (ouvriers, cadres, patronat) ;
- 4°) l'opposition du manuel et de l'intellectuel ;
- 5°) l'opposition de la famille et de la profession ;
- 6°) les oppositions entre homme et femme ;
- 7°) les tensions religieuses, politiques et idéologiques ;
- 8°) les rapports de races et de civilisations ;
- 9°) les nationalismes et les régionalismes.

III. - PRINCIPES PRATIQUES

Si nous voulons que l'éducation proprement dite serve mieux aux besoins de la vie quotidienne moderne et au développement de meilleures relations entre les différents groupes sociaux, il convient d'abord de créer chez les maîtres les dispositions et les attitudes nécessaires :

1°) pour qu'ils s'intéressent aux problèmes réels du monde moderne ;

2°) pour qu'ils entretiennent des relations positives avec les autres groupes sociaux.

En fait, trop souvent, il y a — par exemple — un hiatus considérable entre l'enseignement donné dans les milieux ruraux et les besoins ruraux.

Il faut, en particulier, que cesse le divorce existant actuellement dans un grand nombre de pays, entre l'enseignement du second degré et les conditions de la vie rurale et de la vie industrielle.

Par conséquent, il est indispensable d'assurer aux futurs éducateurs une formation largement ouverte sur la vie et une expérience des milieux différents du milieu scolaire.

Il convient ensuite de leur permettre de garder un contact suffisant et continu avec les autres milieux, avec les recherches en cours et avec les expériences des autres enseignants et des autres types d'éducateurs.

En effet, toute personne qui peut exercer sur les autres une influence ou qui occupe un poste dans les divers degrés de la hiérarchie exerce, en fait, une action éducatrice sur les individus avec lesquels elle est en contact et peut, par conséquent, apporter aux éducateurs des informations ou des vues utiles. Les échanges entre ces différents types d'éducateurs ne peuvent qu'être profitables aux uns et aux autres.

On pourrait s'efforcer également de lui permettre d'assurer à chaque éducateur la possibilité de repenser son rôle, sa fonction et ses responsabilités, et de perfectionner ses connaissances en les adaptant aux besoins pratiques de la vie quotidienne.

On pourrait lui permettre aussi, à certains moments, soit d'exercer sa profession en d'autres lieux ou d'autres pays, soit d'interrompre provisoirement l'exercice de sa profession pour mieux effectuer cette mise au point, soit d'exercer, le cas échéant, une activité connexe ou différente pour qu'il puisse se pénétrer des problèmes concrets de la vie pratique.

L'objet de cette mise au point et de ce retour à la vie concrète est d'établir un enseignement qui permettra aux élèves de s'adapter à leur temps et aussi d'en dépasser les limites.

L'enseignement supérieur devra favoriser cette adaptation constante en assurant à la fois le travail de la recherche dans la sociologie de l'éducation à l'égard des changements apportés par

le temps à la civilisation, et la formation pédagogique propre à diffuser les connaissances et les méthodes nécessaires à cette éducation.

En particulier, il devra assurer aux futurs maîtres une solide formation psychologique, économique et sociale.

Pour que l'éducation puisse assurer une véritable préparation aux exigences de la vie quotidienne moderne, il ne s'agit pas tant d'ajouter des matières nouvelles à l'enseignement tel qu'il est pratiqué que de donner une orientation nouvelle à tout son contenu, de façon à aboutir à un humanisme aussi large que possible.

Cette adaptation de l'éducation à la vie moderne exige une transformation profonde des programmes sans entraîner aucune surcharge.

Il s'agit aussi de créer une atmosphère nouvelle de travail et de rapports humains dans l'activité proprement scolaire, dans la discipline qui doit devenir démocratique, dans la vie de l'établissement qui doit s'efforcer d'assurer une collaboration harmonieuse de tous ceux qui participent à un titre quelconque à la vie de l'école.

La collaboration étroite des parents, des maîtres et de l'administration scolaire dans l'œuvre d'éducation est indispensable pour en assurer le succès, de même que l'appel à des personnes étrangères à la fonction enseignante proprement dite pour informer maîtres et élèves sur les problèmes du monde moderne.

Les mêmes principes doivent s'appliquer aux rôles de la direction et de l'inspection scolaire qui doivent être conçus essentiellement comme une aide apportée à l'éducateur dans sa fonction.

L'éducation doit s'efforcer de ne pas créer ou accentuer les différences qui peuvent résulter des types de formation spécialisées. Elle doit éviter, par exemple, de creuser un abîme entre la formation des futurs « manuels » et celle des futurs « intellectuels », en sauvegardant la place de la formation générale chez les premiers et en donnant aux élèves destinés aux professions libérales une initiation à la fois au travail manuel et à la vie du monde du travail, de façon à créer des éléments de compréhension mutuelle aussi larges que possible. En particulier, la préparation de tous les individus à une utilisation saine des loisirs sous toutes leurs formes doit être la préoccupation commune de tous les ordres et de tous les types d'enseignement.

Des possibilités de formation doivent être offertes à tous les individus, sous des formes adaptées, pendant toute la durée de leur vie. Ainsi, l'adaptation continue à l'évolution du monde moderne pourra être assurée.

IV. - TECHNIQUES, MOYENS, PROCÉDES ET MÉTHODES.

Étant donné que les situations sont très diverses dans les différents pays, il ne s'agit pas de recommander ici des procédés ou des techniques qui devraient être identiques pour tous, mais simplement d'énumérer quelques principes et applications pratiques qui ont été trouvés utiles dans les expériences présentées au cours de ces journées.

Cependant, le monde moderne étant en évolution continue et même accélérée, il convient non pas de donner aux individus des solutions présentées comme définitives mais surtout des attitudes mentales et pratiques, ainsi que les moyens ou méthodes néces-

saies pour qu'ils soient capables de résoudre les problèmes qui se poseront à eux et de procéder à l'adaptation continue exigée par la vie. C'est pourquoi les méthodes actives doivent être largement introduites dans la pratique de l'éducation et librement adaptées, tant au milieu qu'à l'individualité de l'élève et du maître.

A. - *Aptitudes à développer. Formation totale de l'individu.*

C'est la formation totale de l'individu qui doit être assurée par l'éducation.

Toutes les activités doivent contribuer à donner cette formation largement humaine et adaptée à la vie contemporaine. La coordination de ces efforts doit être assurée par les programmes eux-mêmes et par toutes les institutions susceptibles de la favoriser, tant sur le plan pédagogique que sur le plan psychologique et moral.

Mais l'individu n'est pas qu'intellect, et une formation qui ne toucherait que le niveau de l'intelligence et des connaissances serait nécessairement inefficace. Il convient donc de ne pas oublier de développer le côté affectif de l'enfant et de former aussi le caractère.

De très nombreuses expériences et de très nombreuses recherches ont été effectuées dans le domaine de l'Enseignement Civique et International. Il nous semble que ces moyens sont valables à un moment donné et dans une situation donnée et qu'une étude de synthèse plus poussée devrait être effectuée pour déterminer un esprit et une méthodologie.

B. - *Groupes et niveaux d'âge.*

Principes. — La culture est une ; cependant, sous l'optique « enseignement », il est important d'insister autant sur l'acquisition de possibilités verbales et de moyens d'expression que sur l'acquisition de connaissances livresques et de contacts avec d'autres milieux. Chaque groupe, chaque société, chaque individu peut avoir un mode propre d'expression qu'il ne faut pas violenter et qu'il faut pourtant arriver à comprendre pour réaliser la communication inter-humaine.

Par ailleurs, dans des cas très nombreux et très graves où des données historiques ont créé une intrication de rapports inter-groupes entre des peuples, des races ou des nations, l'enseignement doit s'efforcer de faire prévaloir dans l'avenir les rapports réels sur les rapports formels.

Groupe rural. — Le rural vit dans des conditions telles que, en quelque région qu'il soit, il vit dans un conditionnement biologique et social qui influence profondément ses actes et ses pensées ; il apparaît donc :

1°) qu'au niveau des enseignements du premier degré, le fond commun de culture que peut lui apporter l'humanité doit partir de ses intérêts propres (sol, plantes, animaux) pour le conduire à la culture générale ;

2°) que l'enseignement professionnel ne doit pas transformer le rural en producteur (dans le sens déshumanisé du terme), mais avoir à la fois dans son but et dans son esprit la préoccupation

d'apporter par des connaissances techniques une amélioration sociale dont l'épanouissement d'une esthétique rurale est partie intégrante ;

3°) que l'enseignement secondaire et supérieur, ainsi que nous l'avons déjà signalé, puise dans la biologie de la vie rurale des sources profondes de culture susceptibles de donner le sens du concret à ces enseignements, de faire aimer l'homme rural et disparaître la psychose véritablement négative qui règne presque partout à son endroit.

Groupe concernant l'activité industrielle. — Si les principes précédents sont à l'heure présente communément admis dans la plupart des pays (certains même forment la base du but et de l'esprit de leur enseignement), il nous est apparu que, dans certains, il y a un hiatus entre ces désirs et les réalisations et que, dans d'autres, l'enseignement s'adresse à l'individu (*Individuals as units*) et non à la personne (*Personality of man*). Or, non seulement l'interprétation de ces idées générales à l'intérieur même du pays est matière à discussion féconde, mais il semble encore qu'elles aient une importance capitale pour la compréhension internationale.

Par suite de l'accélération de l'histoire et du progrès, nous devons donner une aptitude à la « réadaptation continue » pour tout être humain, manuel ou intellectuel : le technicien ne doit plus être lié à telle ou telle industrie. Il faut donc orienter l'enseignement (particulièrement l'enseignement professionnel), afin que l'élève connaisse la machine *en elle-même*, dans sa structure industrielle et sociale, et non pas seulement les procédés pour l'utiliser.

Il y a trois façons d'aborder un problème social :

- a) l'intuition vulgaire ;
- b) la connaissance scientifique discursive ;
- c) la connaissance scientifique devenue immédiate.

C'est ce dernier mode de connaissance qui doit être recherché, car les sciences humaines doivent aboutir à une imprégnation plutôt qu'à une technique. Selon les recherches continues de la sociologie et de la psychologie appliquées sur les problèmes de la compréhension entière de la vie humaine, on doit constamment se réorienter. Ceux qui s'intéressent à l'éducation doivent incorporer ces idées aux institutions et à la vie pratique. Ils doivent animer des recherches pour leur adaptation constante à la vie et à l'enseignement et aussi pour fournir des matériaux aux chercheurs.

CONCLUSION. Science et action ne s'opposent pas dans l'éducation : l'éducation n'est pas réductible à une méthode, à une technique. Elle est une action, une compréhension qui assume la responsabilité d'une démarche infinie par laquelle cet homme virtuel qu'est l'enfant s'achemine vers la réalité future qu'est la société de demain. L'éducateur — et toute personne est à quelques degrés éducatrice — travaille sur du présent pour du futur. On pourrait dire que l'éducation est un effort de tous les hommes solidaires dans le présent pour appeler à l'existence une solidarité humaine dans l'avenir : créer cette solidarité pour l'enseigner, telle est la condition première d'une œuvre d'intégration créatrice.

COMMISSION DE LA NUTRITION

1) L'éducation en matière d'alimentation comme toute autre forme d'éducation est un processus actif de la part de celui qui la reçoit et produit le développement d'attitudes, de possibilités et de compréhensions désirables. Elle peut utiliser des conseils, des exemples et un enseignement. Il est important que tout programme précise nettement s'il entend donner de simples conseils, un simple enseignement ou une véritable éducation.

2) Les termes « standards alimentaires » et « besoins nutritionnels », malgré toutes les précautions prises, sont en général mal compris et utilisés à tort. Ils sont souvent interprétés comme constituant une sorte de règle d'or permettant de déterminer scientifiquement la qualité exacte d'un type alimentaire. Il est souhaitable de les remplacer par ceux de « taux recommandés » et de proscrire les termes de « standards alimentaires » et de « besoins nutritionnels ».

3) Le terme « état de nutrition » est trop fréquemment considéré comme une entité mesurable. Si un certain nombre de faits permet de penser qu'il est probable que la santé et le bien-être sont en relation avec une bonne nutrition, il reste un gros travail à faire avant que cette relation puisse être mesurée, excepté lorsqu'il existe des maladies de carence caractérisées.

PRINCIPES DE BASE

1) La recherche constitue une base essentielle pour un programme d'éducation en matière d'alimentation. Cette recherche devrait comprendre les divers aspects suivants :

- a) physiologie et biochimie de la nutrition ;
- b) aspects médicaux de la nutrition ;
- c) aspects psycho-socio-économiques du comportement alimentaire.

Les connaissances en matière de nutrition changent rapidement, il est donc désirable qu'une intégration constante de cette recherche et de l'éducation soit rendue possible. Il est important que des moyens rendent possible aux éducateurs d'entrer en contact avec ceux qui sont chargés de recherche.

2) Un programme d'éducation ne doit pas être établi sans que des enquêtes sur la consommation alimentaire, les indexes de santé et les facteurs psycho-socio-économiques du comportement n'aient suffisamment délimité les problèmes réels du groupe considéré. Il faut tenir compte également du fait que les réactions à l'éducation de divers groupes d'âge, de classes sociales et économiques peuvent être très différentes. L'éducation elle-même peut modifier rapidement une situation : ces enquêtes doivent donc être répétées avec une fréquence suffisante pour observer les effets de l'éducation elle-même, qui ont un contact réel avec le groupe social considéré, c'est-à-dire en possède ou en comprend parfaitement le langage et les réactions émotives.

3) L'éducation doit être faite par des personnes qualifiées

4) Quand, dans un pays ou dans des circonstances données, on ne dispose pas de possibilités de recherche, il est particulièrement important de tenir le plus grand compte des habitudes culturelles, traditionnelles, des aliments disponibles, de leur valeur alimentaire et des usages culinaires.

5) Il serait désirable que l'O.A.A. et l'O.M.S. intensifient les études sur les récents progrès touchant les taux nutritionnels recommandés, la composition des aliments, les méthodes de mesure d'un état de nutrition et les facteurs psycho-socio-économiques du comportement alimentaire de l'homme.

BUTS DE L'EDUCATION EN MATIERE D'ALIMENTATION

L'éducation en matière d'alimentation a les buts suivants :

- a) améliorer la santé des individus par une amélioration de la valeur alimentaire du régime ;
- b) réaliser une alimentation de valeur alimentaire satisfaisante à meilleur prix (conservation, achat, usage ménager, distribution et production des aliments) ;
- c) promouvoir des procédés demandant moins de travail pour préparer l'alimentation ;
- d) maintenir et améliorer les valeurs humaines et culturelles liées aux coutumes alimentaires (repas familiaux, fêtes, hospitalité).

METHODES GENERALES

1) Toutes les méthodes devraient reposer sur la présentation d'une connaissance liée à des expériences réelles à partir desquelles l'élève puisse dériver les faits et principes fondamentaux qu'il appliquera dans des situations nouvelles dans le but d'améliorer son comportement et son jugement pour aborder les problèmes de la vie quotidienne.

2) L'enseignement doit en général être fait en termes d'aliments, de prix, de modalités d'achat, de préparation culinaire, de menus, et de la place de l'alimentation dans la vie familiale et sociale.

3) Le type alimentaire à préconiser est un compromis entre les données traditionnelles, les données économiques et la valeur alimentaire. Le groupement des aliments doit donc satisfaire ces trois critères, et doit être adapté à chaque pays et même parfois à chaque groupe social.

A. — La détermination des facteurs traditionnels et culturels de l'alimentation est complexe et repose sur :

- a) l'étude des tendances de la consommation :
 - suivant le temps,
 - à différents niveaux de revenus ou de dépenses,
 - suivant la taille de la famille,
 - suivant les groupes culturels ;
- b) l'étude des motivations et des aspirations.

B. — La détermination des facteurs socio-économiques repose sur l'étude des budgets de famille situant les dépenses alimentaires dans l'ensemble des dépenses :

- sur l'étude des habitudes alimentaires,
- sur celle des méthodes d'achat, de préparation et des types de menus.

C. — La détermination des facteurs nutritionnels repose sur l'utilisation conjointe d'observations médicales et de la comparaison de l'alimentation avec les taux recommandés.

METHODES SPECIFIQUES

Les méthodes suivantes devraient être adaptées à chaque pays, à chaque groupe social et à chaque groupe d'âge :

1) Dans l'Enseignement Primaire les élèves peuvent apprendre à aimer et à utiliser des aliments nouveaux, à les préparer correctement et à prendre soin de leur salubrité. Cet enseignement pourrait comporter des pratiques telles que la cuisine, des visites dans les magasins et au marché, choisissant des aliments pour ou dans les repas scolaires et s'efforçant de déterminer de meilleures habitudes alimentaires.

2) Dans l'Enseignement Secondaire, ils peuvent apprendre que les divers aliments ont diverses valeurs alimentaires, comment on peut tenir compte de ces valeurs alimentaires pour acheter économiquement : comment établir et préparer des repas équilibrés pour la famille, comment conserver et prendre soin des aliments et comment cuire dans les meilleures conditions de goût et de valeur alimentaire. Parfois l'enseignement de la préparation des repas peut être associé à la préparation du repas scolaire, des colonies de vacances, etc.

3) L'éducation de l'adulte dépend des cas. Elle peut être faite soit par les écoles, soit par des organisations sociales existantes, des cliniques ou des groupes spécialement organisés pour ce but. Une attention spéciale sera portée aux groupes vulnérables, femmes enceintes et allaitantes, vieillards, etc. Les méthodes peuvent utiliser des démonstrations, des expériences pratiques de préparation de repas, la presse, les périodiques et la radio.

4) Pour des étudiants, l'éducation en matière de nutrition peut avoir deux fonctions importantes : la première, d'aider à comprendre les principes économiques, physiologiques, psychologiques, chimiques et bactériologiques impliqués dans le maintien de la santé par une nutrition adéquate ; et la seconde, de préparer ceux qui, professionnellement, travailleront dans le domaine de la nutrition. On pourrait inclure des considérations sur le métabolisme des divers éléments nutritifs et l'interrelation entre eux, une application de l'étude des besoins nutritionnels divers selon l'âge et selon d'autres facteurs, de l'expérience à assister les personnes et les familles dans leurs problèmes particuliers de nutrition.

5) L'évaluation des résultats de l'enseignement devrait être une partie inséparable de tout programme et devrait être faite périodiquement :

- a) pour contrôler la bonne adaptation des méthodes, et
- b) pour encourager les professeurs.

PERSONNEL

Pour améliorer la nutrition et les habitudes alimentaires de la population, on doit préparer certaines catégories de professionnels parmi les professeurs des différents échelons, les chercheurs, les diététiciennes, les nutritionnistes, les travailleurs sociaux, les infirmières et les médecins. En plus, les instituteurs, les militants des institutions sociales pourraient recevoir un enseignement intensif et bref en nutrition par des instructeurs qualifiés.

COMMISSION DE L'HABILLEMENT

Note : Le présent rapport regarde avant tout un enseignement général ayant pour but d'améliorer la consommation en vêtements et en textiles de toutes les personnes. La dernière partie, très brièvement, traite de l'enseignement professionnel (production ou marché) du vêtement ou des textiles.

I. ENSEIGNEMENT GENERAL DU CONSOMMATEUR DE VETEMENT ET DE TEXTILES

Buts : Le but de cet enseignement général est d'aider les individus et les familles à améliorer leur consommation en vue de leur bien-être et de celui de la société.

L'éducation du consommateur en vêtement sert l'individu en l'aidant à faire face à certains de ses besoins biologiques, contribuant ainsi à sa santé ; — à mieux s'adapter à la société, contribuant ainsi à son assurance et à son équilibre personnel ; — à exprimer ses goûts esthétiques en introduisant le sens de la beauté dans sa vie quotidienne ; — qu'il s'agisse de vêtements achetés ou faits à domicile, lui permettant de ce fait d'en retirer plus de satisfaction .

Une bonne consommation vestimentaire peut contribuer à bâtir une société démocratique forte, de même qu'une société démocratique favorise le progrès de la consommation. Une société dans laquelle les gens sont convenablement vêtus et nourris a plus de chance de maintenir ses institutions démocratiques qu'une société où le niveau de vie reste très bas. Une consommation vestimentaire démocratique aide à faire tomber les barrières qui séparent les classes et apaise le mécontentement social. A titre d'exemple, durant les cinquante dernières années en France, l'habitude de porter des vêtements professionnels a presque complètement disparu et, par conséquent, le costume ne marque plus un homme comme appartenant à une classe sociale déterminée.

A qui s'adresse cet enseignement

L'enseignement, qui a pour but d'améliorer la consommation en vêtement et en textiles ménagers, tient une part importante dans l'enseignement de la vie quotidienne. Il devrait être donné à tous les élèves, garçons et filles, depuis l'école primaire, dans l'enseignement secondaire, et offert aux adultes pour les aider à résoudre les nouveaux problèmes qui naissent des changements de situation.

Objet et place d'un enseignement général en textiles et en vêtement

Cet enseignement est de plus large envergure que celui qui a pour but de développer l'habileté en couture. La commission a recommandé que cet enseignement soit donné dans des cours dont le sujet principal serait la géographie, les mathématiques et l'art en même temps que dans des cours spéciaux de textiles et de vêtement. La place occupée par cet enseignement dans les programmes d'éducation peut être différente d'un pays à un autre.

II. LA PART QUE PEUT JOUER L'ENSEIGNEMENT DANS L'AMELIORATION DE LA CONSOMMATION VESTIMENTAIRE DE TOUS

Moyens suggérés pour améliorer la consommation en vêtements :

1) Aider le consommateur à faire un choix plus judicieux de textiles et de vêtements.

Nombreuses sont les personnes qui gardent aujourd'hui de vieilles habitudes sans se demander si d'autres méthodes de consommation conviendraient mieux à leur bien-être. L'éducation peut les amener à comprendre leurs besoins physiques et sociaux ainsi que les éléments socio-psychologiques qui influencent leur choix, l'influence de la mode. Cet aspect philosophique du problème devrait être réservé à des étudiants plus avancés et plus mûrs, et aux adultes.

2) Développer le goût du consommateur pour lui permettre de mieux sélectionner ses vêtements.

3) Développer le jugement du consommateur concernant la répartition de son budget vestimentaire et l'établissement de ce budget par rapport à son budget général.

4) Développer chez le consommateur l'art d'acheter vêtements et textiles. L'enseignement peut aider le consommateur à acheter d'une manière plus judicieuse et ainsi augmenter son niveau de vie sans augmenter ses dépenses.

5) Développer chez le consommateur la connaissance de son rôle dans le marché de détail et ses responsabilités dans le progrès des pratiques de vente. Un achat judicieux pour une somme donnée dépend en effet autant du vendeur que de l'acheteur.

Exemple : l'acheteur ne peut juger de la qualité d'un tissu que si l'étiquette indique ses caractéristiques. Consommateurs et détaillants devraient collaborer pour résoudre leurs problèmes mutuels. C'est par cette collaboration que peuvent s'établir de la part du consommateur et du vendeur des pratiques d'achat et de vente qui seront au bénéfice de chacun d'eux.

Il serait bon que le consommateur ait une connaissance plus complète des lois qui le protègent dans ses achats, qu'il s'efforce d'en obtenir de meilleures si c'est nécessaire ou de voir à ce qu'elles soient bien appliquées.

6) Développer chez le consommateur une meilleure compréhension des correspondances qui existent entre le niveau de la consommation, de la productivité et la production, et le rapport entre la consommation et une saine distribution.

7) Développer les connaissances du consommateur concernant les méthodes d'entretien de leurs vêtements.

III. QUELQUES PRINCIPES CONCERNANT LES METHODES A PRECONISER DANS L'ENSEIGNEMENT DU CONSOMMATEUR DE TEXTILES ET DE VETEMENTS

Note : Ces principes doivent être adaptés à l'âge et aux aptitudes des élèves. Les uns seront mieux adaptés à l'enseignement primaire, d'autres conviendront mieux à des élèves plus âgés.

1) Développement du goût.

Enseigner à l'élève la manière de combiner ses vêtements pour composer un ensemble harmonieux de couleurs. Ceci pourrait être enseigné dans les classes de dessin.

2) L'entretien des vêtements.

Eveiller l'intérêt de l'élève à prendre soin de ses vêtements, lui montrer les méthodes d'entretien qui lui permettront de conserver son vêtement plus longtemps en lui conservant un meilleur aspect.

Exemple : au cours d'une classe de science, enseigner la manière de laver un tricot ; enseigner aux garçons à repasser leur pantalon et aux filles à repasser leur jupe.

Faire observer l'importance d'une tenue soignée dans les relations sociales et professionnelles.

3) Le budget du vêtement.

Le maître devrait démontrer par l'exemple comment un budget judicieusement réparti pourra permettre au consommateur d'être mieux vêtu.

Par exemple, le maître peut fournir des informations concernant la moyenne des dépenses vestimentaires d'une famille et la répartition de ces dépenses entre celles du mari, de la femme et d'un enfant de 14 ans. Il serait ensuite demandé à l'élève d'établir son propre budget vestimentaire pour l'année. Au cours de discussions, le maître pourrait démontrer aux élèves que le budget qui convient à une personne ne convient pas nécessairement à toutes, que certaines prévisions de dépenses représentent, mieux que d'autres, une meilleure utilisation des fonds.

4) Choix et achat du vêtement au magasin de détail.

Le maître devrait démontrer à l'aide d'exemples comment un choix judicieux permettra au consommateur (l'élève) d'obtenir de meilleurs vêtements pour la somme qu'il dépense.

Par exemple : demander à des étudiants d'apporter en classe certains vêtements, tels que blouse ou pull-over qui se sont bien comportés, ou d'autres qui se sont mal comportés à l'usage. Analyser les causes de ce bon ou mauvais service : responsabilités qui incombent au travail ou à la qualité du tissu — bon ou mauvais entretien. Discuter les problèmes du fabricant qui voudrait produire des vêtements de bonne qualité à un prix convenant à des familles modestes. Un échange de vues avec un fabricant ou un détaillant pourrait donner de bons résultats.

5) Relations entre la production de vêtements et leur consommation.

Enseigner aux élèves des faits concernant les méthodes modernes de production de textiles et de vêtements. Faire ressortir le contraste entre les méthodes employées il y a un demi-siècle et aujourd'hui, ainsi que l'augmentation du rendement des ouvriers. Expliquer comment les méthodes industrielles modernes peuvent conduire à une production de vêtements satisfaisants à des prix modérés. Demander à un commerçant de venir discuter avec les élèves ces questions de vêtement et de textiles ménagers. Expliquer comment une production plus élevée peut permettre une réduction de prix. Exemple : la chute des prix dans la lingerie de nylon grâce au développement des fibres de nylon.

IV. UN ENSEIGNEMENT SPECIAL DES TEXTILES ET DU VETEMENT

Dans de nombreux pays, un enseignement spécial du vêtement et des textiles est donné aux filles pour les préparer à la vie tandis que l'enseignement technique prépare à la profession. Cet enseignement spécial a eu surtout pour but de développer l'habileté des filles dans la couture.

On peut constater que les femmes cousent de moins en moins à la maison et qu'elles coudront de moins en moins au fur et à mesure

de l'industrialisation de leur pays. C'est l'industrie qui devient responsable de la production des étoffes et des vêtements.

D'autre part, les femmes ont moins de temps pour coudre à la maison depuis que, de plus en plus, elles font un travail rémunérateur à l'extérieur, depuis qu'elles participent à l'activité civique, qu'elles consacrent plus de temps aux soins de leurs enfants ou à d'autres aspects de la vie de famille.

A cause de ce déclin de la couture et de l'augmentation des achats de vêtements, un enseignement spécial du vêtement et des textiles devrait insister tout particulièrement sur des connaissances nécessaires à l'acheteur, l'établissement d'un budget du vêtement à l'échelon individuel et familial, sur les aspects socio-psychologiques de la consommation du vêtement. En enseignant des méthodes de couture, le professeur devrait trouver le moyen de démontrer comment l'élève peut économiser son temps et son énergie dans la fabrication d'un vêtement. Certaines méthodes toujours enseignées ne sont pourtant plus en rapport avec le rythme de la vie d'une femme d'aujourd'hui.

V. DIFFICULTES A SURMONTER

1) Nombreux sont les professeurs d'enseignement primaire et secondaire qui ne disposent pas de connaissances suffisantes dans les domaines de psychologie, sociologie et économie, nécessaires pour rendre compréhensibles aux étudiants l'interdépendance et l'interaction de la consommation, de la distribution et de la production.

2) De nombreux éducateurs n'ont pas été formés aux méthodes nouvelles et n'ont pas l'habitude de construire leur cours autour d'un problème concret qui permette d'utiliser l'expérience propre de l'élève et l'aide à prendre des décisions personnelles qui l'entraînent souvent à modifier ses habitudes.

3) De nombreux éducateurs, surtout en province, éprouvent des difficultés à obtenir des informations concernant la situation actuelle de la consommation familiale en vêtements. Il n'y a pratiquement pas de livres présentant d'une façon simple et claire les aspects socio-économiques de la consommation avec les conséquences qui en découlent. Des recherches dans les domaines sociologique et psychologique augmenteraient nos connaissances des méthodes de consommation en usage.

4) Certains professeurs se croient empêchés par la rigidité des programmes d'introduire des aspects plus modernes dans leur enseignement.

5) Dans certaines écoles, il existe peu de coopération parmi les professeurs, ce qui crée des difficultés pour incorporer cette forme d'enseignement particulier au programme de chaque professeur, et cependant cette intégration semble indispensable pour éviter les répétitions comme les omissions.

6) Nombre de professeurs ne se rendent pas compte qu'une coopération avec les producteurs et les détaillants leur offrirait des possibilités d'un enseignement plus réaliste concernant les problèmes de la production, de la distribution et la consommation.

7) Nombre de producteurs et de détaillants ne se rendent pas compte du rôle qu'ils pourraient jouer dans l'éducation. Par exemple, ils pourraient renseigner les professeurs au sujet de la fabrication et de la vente de vêtements et de textiles, ainsi que sur les caractéristiques de ces produits.

téristiques des marchandises qu'ils fabriquent ou vendent; ils pourraient aider à préparer des expositions et participer à des discussions en classe; ils pourraient s'associer au travail des professeurs et des groupements féminins et compléter leur connaissance respective de leurs problèmes mutuels.

VI. MOYENS DE RESOUDRE CES DIFFICULTES

Une meilleure formation des professeurs aiderait à résoudre la plupart de ces difficultés. Un professeur plus au courant des derniers développements dans sa branche d'enseignement et plus au fait des méthodes modernes d'éducation serait mieux en mesure d'élargir les programmes de ses cours. De cette façon, il pourrait mieux aider les étudiants en leur apprenant à faire face aux problèmes de la vie quotidienne, c'est-à-dire à tirer le maximum de profit des produits de consommation courante.

Il semble nécessaire d'élargir la formation des professeurs spécialistes des cours qui concernent l'habillement, plus particulièrement de mettre l'accent sur le côté psychologique et sociologique, ainsi que sur les méthodes d'achat afin de ne pas limiter leur cours à l'enseignement technique de la couture.

La coopération parmi les professeurs se trouvera stimulée par l'intérêt qu'ils prendront à améliorer la qualité de leurs étudiants dans leur rôle de consommateur.

Au fur et à mesure que le nombre de professeurs intéressés par ces méthodes d'éducation augmentera, le besoin de publications claires et bien écrites sur ce sujet se fera sentir et il sera facile de trouver des écrivains et des maisons d'édition pour répondre à cette demande.

Le besoin d'une information plus complète à tous les échelons de l'enseignement se traduira par une recherche plus poussée à l'échelon universitaire.

Avec un meilleur entraînement, les professeurs seront de plus en plus désireux de s'instruire en matière de production et de distribution des articles d'habillement au moyen de contacts directs avec l'industrie et le commerce. Ces deux groupes — professeurs et hommes d'affaires —, travaillant ensemble, mettront au point des méthodes de travail et de coopération.

VŒUX

La Commission reconnaît l'impossibilité d'émettre des recommandations qui seraient applicables à tous les pays. Toutefois, les suggestions suivantes pourraient être utiles aux éducateurs de toutes les nationalités :

1) Il est souhaitable que, dans chaque pays, un organisme officiel soit responsable de l'étude des recommandations faites par cette Commission et de leur application ;

2) Dans la mesure du possible, un établissement d'enseignement supérieur devrait se préoccuper des problèmes de l'habillement et des textiles qui ont été discutés par les membres de ce Colloque ;

3) Il serait souhaitable de créer un musée du costume qui, par une collection représentative de costumes historiques, évoquerait les diverses façons de vivre aux différentes époques. Un tel musée faciliterait l'étude du vêtement moderne et servirait également de centre de documentation à l'usage des éducateurs ;

4) Ce type d'enseignement du vêtement et des textiles pourrait être introduit dans les programmes généraux de l'enseignement par les méthodes suivantes :

- a) en créant des cours spécialisés sur l'habillement et les textiles,
- b) en interprétant les programmes actuels d'une manière adéquate.

L'utilisation simultanée des deux méthodes assurerait un enseignement efficace à tous les échelons.

La Commission émet les vœux suivants en ce qui concerne plus particulièrement la France :

Dans l'Enseignement français du Premier Degré, une place importante est faite à l'enseignement ménager. Il serait donc souhaitable que la formation de ses professeurs soit améliorée.

En ce qui concerne l'Enseignement du Second Degré, il semblerait être possible d'introduire ces études par une action simultanée et coordonnée des professeurs de différentes matières. Exemple : les professeurs des travaux manuels, de l'hygiène, de l'enseignement civique et de géographie pourraient traiter, dans le cadre de leur cours, les problèmes de la production, de la distribution et de la consommation de l'habillement et des textiles ; « l'étude du Milieu » pourrait inclure des visites dans les usines et chez les détaillants.

L'application de ces suggestions présuppose une formation plus complète des professeurs. Comment y parvenir ? Tout dépendra s'il s'agit de futurs professeurs ou de professeurs déjà expérimentés. Les premiers auraient besoin d'un programme nouveau, sur une base élargie et attachant plus d'importance aux méthodes à employer aux divers échelons de l'enseignement ; les seconds pourraient participer à des cours de perfectionnement créés spécialement à leur usage.

Bien qu'il ne s'agisse pas de négliger l'utilisation des moyens d'éducation existants (images, films, publications de tous genres, radio, télévision), la Commission constate qu'il est urgent d'établir des textes à l'usage des professeurs, ainsi que des étudiants et élèves. Ces textes devraient être mis au point par une équipe composée d'une part, de professeurs, et, d'autre part, d'experts en matière de production et de distribution de vêtements et de textiles.

COMMISSION DE L'HABITAT MODERNE

L'urbanisme nous est apparu après les débats de la commission comme étant une science humaine par excellence. Envisagée sur le plan de l'enseignement elle devrait prendre une place importante au sein des diverses disciplines, car elle les intéresse toutes, directement ou indirectement.

En effet, apprendre aux hommes à distinguer quels sont leurs besoins constants, fondamentaux, à organiser leur vie et créer leur cadre sur ces bases, est une nécessité première.

La commission a donc, dans cet esprit, consacré son activité à essayer de définir ce qui a été appelé les « Constantes » et le « Cadre ». Elle a cherché à préciser dans quel esprit devrait être conçu l'équipement de la cellule familiale.

Elle a, en tous points, cherché à atteindre l'essentiel de la question étudiée, essayant de dégager la nécessité du respect des constantes fondamentales et la liberté de création possible pour servir les hommes en leur temps et leur milieu.

ETUDE DES CONSTANTES.

Toute société qui ne respecterait pas les constantes risquerait de porter atteinte à la nature humaine.

Groupement :

- à l'intérieur de la cellule initiale, la famille,
- pour le travail,
- pour la culture du corps et de l'esprit,
- pour la défense.

Le groupement, bien ou mal compris, influence le développement des qualités ou des défauts des hommes : émulation, agressivité, dévouement, esprit d'équipe.

Isolement :

- de l'individu au sein de la cellule familiale,
- de la cellule familiale au sein des groupes,
- des groupes au sein de la société.

Le silence présente une valeur particulière à favoriser dans toutes les formes d'isolement.

Protection du corps.

Alimentation.

Repos.

Activité manuelle, besoin de création.

Les constantes sont des besoins permanents. Elles doivent être satisfaites dans leur essence, mais il est impossible de formuler des systèmes pour les satisfaire, ce serait tuer la vie.

Les formes sont l'expression des pensées individuelles et collec-

tives, à un moment donné du développement de l'homme et des groupes humains dans un milieu donné. Elles sont donc variables en fonction du temps et de l'espace.

ETUDE DU CADRE.

L'étude des groupements humains à travers le temps nous permet de constater que les constantes ont toujours été respectées dans les civilisations qui nous ont légué le meilleur de nous-même.

En Grèce : L'étude des cités minoennes et grecques est très riche. On y trouve le cadre nécessaire à l'expression des constantes.

Exemples : Isolement de la cellule familiale repliée sur elle-même, mais possédant un observatoire (une terrasse) répondant à l'isolement dans l'espace.

Groupement :

- agora,
- gymnase (lieu où l'on cultivait le corps et l'esprit),
- théâtre.

A Rome : Les Romains se sont trouvés devant le problème du grand nombre. Ils l'ont exprimé en créant des cités préfigurant nos grandes villes.

Les lieux de rassemblements importants sont l'expression urbaine d'une force collective qui s'exprime aussi chez eux par la conquête militaire.

Au Moyen-Age : Le Moyen-Age est caractérisé par son unité de pensée religieuse, malgré le système féodal. La pensée religieuse commune a donné une expression architecturale homogène.

A la Renaissance : La Renaissance est caractérisée par l'emploi de formes appartenant à des civilisations antérieures et ne correspondant plus à la pensée profonde du moment, ce qui a amené une grande confusion se perpétuant jusqu'à nos jours. La vraie tradition au contraire consiste à maintenir les constantes dans des formes nouvelles.

A l'Epoque actuelle : Nous pouvons constater que l'homme ne trouve pas son développement normal au sein de nos cités, et le cadre n'est pas réalisé pour le lui permettre, les Constantes ne sont pas respectées. Un cadre nouveau doit être créé et l'éducation doit en provoquer le désir.

Un groupe d'architectes modernes, le C.I.A.M., étudie le problème de la création de ce cadre de vie sous diverses latitudes et pour divers groupes ethniques. (Voir ci-dessus, p. 43.)

L'EDUCATION.

L'éducation doit conduire à orienter le développement de l'homme à partir de sa naissance, de manière à lui permettre de penser et d'agir en parfaite harmonie avec son milieu.

Milieu = Espace — Temps.

L'éducation doit créer un climat permettant la culture personnelle et provoquer le désir de participation au développement des groupes.

L'éducateur devra, quelle que soit la discipline enseignée, aider les hommes, d'une part à désirer contrôler leurs activités, à développer leur sensibilité et leurs connaissances, d'autre part à prendre conscience de la collectivité, à souhaiter les rapports humains.

L'URBANISME.

L'urbanisme, aidé dans sa tâche par des spécialistes des sciences humaines, aura à créer le cadre de vie permettant le libre épanouissement de l'homme et des groupes.

Dans l'état actuel de notre civilisation, il paraît nécessaire de provoquer parallèlement l'action des éducateurs et des créateurs.

Dans une société en parfaite santé morale, les créateurs peuvent être subordonnés à la société éduquée, celle-ci participant à la création dans une volonté de don.

L'EQUIPEMENT.

Chaque fois que l'homme crée un nouvel élément d'équipement, cet élément a une action profonde sur l'individu et la société.

Les éducateurs ont la grande responsabilité de donner à l'homme le sentiment qu'il est le maître de l'élément qu'il a créé et qu'il doit apprendre à l'utiliser d'une manière telle qu'elle ne porte pas atteinte aux constantes fondamentales.

Il est nécessaire de distinguer trois sortes d'équipement :

1° le complément de la construction : hygiène, peinture, ameublement, éclairage, chauffage ;

2° celui qui facilite à l'homme l'exécution des besognes pénibles et fastidieuses ;

3° l'équipement pour le développement de l'esprit : disques, livres, radio, télévision, etc...

Certains de ces éléments d'équipement sont devenus familiers et peuvent être considérés comme un minimum indispensable à la vie des individus.

Une préoccupation première doit être d'assurer ce minimum à chaque individu.

D'autre part, on peut regretter que les éléments existants soient souvent mal utilisés, et l'action des éducateurs devrait tendre à corriger cet état.

Les éléments d'équipement sont de plus en plus nombreux et perfectionnés. Au delà du minimum considéré comme indispensable, l'individu doit garder la liberté du choix correspondant à son mode de vie et à ses aspirations profondes. Il sera guidé dans ce choix par les éducateurs qui devront provoquer chez lui la recherche de ce qui contribuera à son épanouissement, à l'intérieur des données du moment.

Le créateur est également un éducateur. Lorsqu'il conçoit l'habitat, les formes et la couleur auront une action sur les individus pour lesquels il travaille.

La couleur. Il n'y a aucune loi concernant l'emploi des couleurs. Une éducation de la sensibilité est nécessaire pour apprécier les intensités, les valeurs et les rythmes.

Les couleurs permettent d'exalter ou de corriger les formes et les volumes.

La couleur n'a qu'une valeur relative, en fonction de l'état psychique des individus et du jeu subtil des rythmes dont les véritables artistes ont le secret.

La couleur doit être bien adaptée à la fonction du lieu, elle doit être dynamique dans un lieu de passage, reposante dans un lieu de repos, joyeuse dans un lieu de travail.

La connaissance des matériaux et leur emploi. Il est absolument indispensable de maintenir le travail manuel nécessaire au développement normal de l'individu, quel qu'il soit. Ce travail manuel lui permettra de compléter sa connaissance des matériaux et de leur emploi, et de satisfaire son désir profond de création.

VŒUX

Nous souhaitons la création d'un comité permanent réunissant les créateurs, les éducateurs de tous les degrés, et les spécialistes des sciences humaines pour approfondir leur connaissances et permettre de rechercher les méthodes d'application.

Celles-ci utiliseront les moyens existants et demanderont la création d'un matériel (film, photos, livres, maquettes, etc.), à mettre à la disposition de tous les éducateurs.

Au niveau scolaire : Ne pas ajouter aux programmes scolaires mais utiliser les programmes actuels dans un esprit différent en orientant aussi la formation des maîtres. Exemples :

- histoire, cités antiques, médiévales,
- géographie humaine,
- sciences naturelles ; les constantes biologiques,
- dessin : étude de la forme, des volumes, des couleurs,
- latin, grec : relations entre la pensée, l'organisation sociale, la politique et leur expression urbanistique.
- étude du milieu : examen critique de l'habitat, des locaux scolaires et du développement des agglomérations.

Au niveau des Adultes :

- utilisation des groupements existants : professionnels, politiques, confessionnels ou culturels et des moyens de diffusion (livres, photos, radio, télévision, réalisations-pilotes) ;
- amélioration de locaux existants (étude critique puis amélioration) ;
- construction d'ensembles adaptés aux besoins actuels, destinés à servir d'expériences et d'exemples, en vue de la formation des futurs usagers et des constructeurs ;
- centres de consultation au service des familles.

L'ÉDUCATION ET LA VIE

par **Ch. BRUNOLD**

*Directeur général de l'Enseignement
du Second degré*

Je crois que le centre de nos réflexions aujourd'hui, c'est l'adaptation de l'homme aux institutions de la vie moderne et l'on sent bien qu'une des tâches de l'éducation, dans beaucoup de pays peut-être plus encore que dans le nôtre, est basée sur cette affirmation qu'il n'y a de bonheur pour l'homme, d'équilibre dans une société, que dans la mesure où l'homme accepte de s'insérer dans cette société et dans la mesure où les institutions, l'éducation ont créé une harmonie entre l'homme et le milieu matériel et humain où il est appelé à vivre.

Il est bien certain que, sur ce thème de l'adaptation de l'homme au milieu, on pourrait faire l'inventaire de toutes les connaissances et de toutes les activités humaines, car si les premiers besoins de l'homme à satisfaire sont les besoins de son existence — vivre, se nourrir, se vêtir, lutter contre le froid, la chaleur, créer un habitat qui le mette à l'abri de tous les dangers auxquels il est soumis —, ce sont là des problèmes d'adaptation que les animaux résolvent à leur manière et que nous, nous résolvons aussi, et tous les jours. Ce problème se transforme, et extrêmement vite, étant donné que la technique industrielle met à notre disposition des moyens matériels que nous ne soupçonnions pas, et la science se penche sur ces problèmes. Des disciplines nouvelles comme la diététique sont nées ; on nous apprend aujourd'hui que nos ancêtres ont très mal vécu, qu'ils mangeaient très mal, qu'ils s'habillaient très mal, qu'ils se chauffaient très mal, et on nous apporte des aliments nouveaux, des fibres nouvelles, des matériaux nouveaux et absolument inattendus pour répondre à toutes les exigences de la vie matérielle. Chez le Français, il y a toujours à la fois enthousiasme et je ne dis pas scepticisme, mais un petit peu de résistance aux nouveautés, en tous les cas, curiosité attentive à tout ce qui se fait et senti-

ment très net que notre bonheur est lié en grande partie à tout cela. Quand je parle du milieu, je ne parle pas seulement évidemment du milieu matériel, je parle aussi du milieu social et du milieu familial. Il est bien certain que les conditions de la vie matérielle commandent en grande partie même l'équilibre du milieu familial. Une femme de cœur que nous connaissons, M^{me} l'Inspectrice générale Hatinguais et moi, a recueilli un jour les confidences d'un jeune professeur qui était très malheureux en ménage et qui venait de lui dire son intention de se séparer de sa compagne et de se faire une vie nouvelle ; et celle qui écoutait ses confidences a compris qu'il y avait peut-être là, au centre de ces difficultés, des difficultés d'ordre matériel, et elle lui a dit : « J'ai l'impression que vous êtes très mal logés ». En se trouvant un logement et en satisfaisant à certains de ses besoins, le ménage, paraît-il, a été rétabli dans son bonheur intégral. Ceci est très réconfortant, parce que ceci montre que notre équilibre et notre bonheur sont quelquefois liés à ces choses, comme évidemment ils sont liés à notre santé. Je crois qu'on ne sort pas du cadre de ce congrès en évoquant tous ces problèmes, et il est bien évident que dans beaucoup de pays et dans le nôtre en particulier, l'effort d'éducation consiste à insérer l'enfant et l'adolescent dans le milieu matériel et dans le milieu humain, de manière à assurer cette adaptation aussi parfaite que possible, qui commande à la fois son bonheur et l'équilibre social.

Cependant il faut affirmer, et je crois que c'est un point de vue français, que cette adaptation n'est pas, si j'ose dire, unilatérale. Il ne faudrait pas considérer que le milieu matériel ou le milieu social sont des données et qu'il s'agit coûte que coûte d'insérer l'enfant et l'adolescent, l'homme, l'apprenti homme dans ce milieu. Non, en réalité, il suffit de parcourir une histoire pour constater d'abord que dans l'ordre matériel, les conditions se modifient chaque jour, le progrès technique les modifie à chaque instant, et même que les conditions de la vie sociale, commandées en grande partie par ce progrès matériel, évoluent aussi. Le principal facteur de cette évolution, c'est l'homme. C'est lui qui commande le progrès technique, c'est lui qui commande le progrès matériel, c'est lui qui commande le progrès social, dans une très grande mesure. Par conséquent, de ces deux facteurs, l'homme et son milieu, je crois qu'il faut mettre l'accent sur l'homme, parce qu'il agit à chaque instant sur le milieu, et que, s'il veut s'insérer dans ce milieu et s'y soumettre, en réalité, c'est pour mieux le commander, agir sur lui et le modifier. Dans un grand pays ami, que j'ai visité il y a quelques mois, j'ai

entendu des réflexions qui s'apparentaient d'une manière très étroite et très précise à ces données, et je pense à ces universitaires qui me définissaient éloquemment, avec beaucoup de conviction et d'enthousiasme, le point de vue de l'éducation, qui était précisément d'assurer cette insertion dans un système économique, social, politique qui donne satisfaction à la totalité des habitants de ce pays. J'ai vu là une conception de l'éducateur peut-être un peu différente de celle que nous avons, mais dans cette soumission à ces données économiques, sociales et politiques, j'ai vu un effort vers le maintien d'un équilibre qui profite à tous et d'une prospérité économique qui est à la base de l'euphorie qu'on respire dans certains pays riches et avancés en civilisation. Et puis un jour, après avoir entendu répéter abondamment, éloquemment, la même thèse, toujours par des bouches universitaires, j'ai rencontré un industriel, une des personnes les plus représentatives du pays, et les plus représentatives du système précisément auquel l'université voulait s'adapter ; et lorsque je lui ai dit, peut-être dans l'intention de lui être agréable, combien j'étais frappé par cet effort d'adaptation que l'éducation témoignait dans ce pays à l'égard des institutions économiques et sociales, j'ai vu un homme en rébellion qui m'a dit : « Mais pas du tout, ce n'est pas l'idée que je me fais de l'Université et de l'éducation. L'éducation n'est pas là pour s'insérer dans un système et l'adopter aveuglément. Cela, c'est du fatalisme, Monsieur. Tandis que nous demandons à ceux qui pensent, à ceux qui font métier de penser, de diriger cette évolution et de présider à la transformation même de nos institutions et non pas de s'y arrêter aveuglément. »

J'en arrive tout naturellement à définir la philosophie de notre système éducatif français. Nous avons connu une époque, qui n'est pas tellement lointaine, où l'équilibre de notre pays nous donnait l'image d'une permanence plutôt que d'un changement, et où nous pensions que les valeurs sociales, économiques, politiques, qui avaient présidé à la vie de nos grands-parents et de nos parents, présideraient encore à celle de nos enfants. Et puis sont arrivés les deux grands conflits internationaux que vous savez, un progrès technique immense, peut-être précipité encore par ces conflits, une évolution extraordinaire et, comme nous disons, une accélération de l'histoire tels qu'aujourd'hui nous sentons bien que toutes ces données qui définissent le milieu sont toujours plus changeantes, et que ce que nous pouvons donner de mieux par l'éducation, ce n'est pas les moyens permanents et définitifs d'agir sur un milieu, c'est l'aptitude à connaître ce milieu

dans ses métamorphoses continues, à définir les instruments d'une action qui doit à chaque instant se diversifier, se modifier pour s'adapter à ces données changeantes. Autrement dit, jamais le problème de l'éducation n'a été aussi difficile.

Aujourd'hui, quand nous apprenons à un jeune ouvrier son métier d'ajusteur, nous sommes à peu près persuadés que dans trente ans, s'il fait encore ce métier, il ne le fera pas de la même manière, que les machines que nous aurons mises entre ses mains se seront modifiées, et que si nous avons voulu faire de cet homme de quelque manière un robot, c'est-à-dire créer des réflexes qui lui permettraient d'obtenir, tout de suite, un très grand rendement industriel, nous aurons commis une très grave erreur, car si nous avons accru sa productivité au départ, nous aurons diminué par l'absence d'une culture suffisamment étendue ses possibilités d'adaptation ultérieure, et finalement nous aurons diminué la productivité de cette individu. C'est pourquoi nous pensons qu'en même temps que nous apprenons à un homme un métier, nous devons lui donner la culture, la méthode, les moyens qui lui permettront, au cours d'une vie active qui s'étalera sur quarante années, de s'adapter à chaque instant aux conditions toujours nouvelles qui présideront précisément à l'exercice de ce métier.

Si, dans un passé qui n'est pas tellement ancien, avant les deux grands conflits mondiaux, on pouvait penser que l'un des buts essentiels de l'éducation était de donner à nos élèves des connaissances, connaissance du monde matériel, connaissance du monde sidéral, connaissance de la terre, connaissance des grands problèmes physiques, chimiques, biologiques, historiques, connaissance de l'homme, connaissance de soi enfin, aujourd'hui nous sentons que cette connaissance, ce besoin de savoir n'est pas la fin suprême de l'éducation ; que celle-ci doit permettre à l'homme d'agir sur son milieu pour s'adapter à lui et le transformer. Ce *passage*, comme l'a dit Valéry, *du savoir au pouvoir*, définit assez bien l'évolution de nos idées sur le plan de l'éducation. Nous nous efforçons ici, dans cette salle, au contact d'auditoires bien différents, de réaliser précisément ce passage du savoir au pouvoir, c'est-à-dire qu'à une éducation qui répond aux désirs de connaître, à la curiosité légitime de l'homme de comprendre l'univers dans lequel il vit sous tous ses aspects, nous voulons substituer un système d'éducation qui conduise l'homme à une action permanente, efficace, productive, généreuse, ou, pour reprendre encore un mot de Valéry, nous voulons aux satisfactions que réclame la raison ajouter les satisfactions que réclame l'action, que réclame l'homme en train d'agir et dési-

reux à chaque instant de créer un peu plus de bien-être matériel et un peu plus de justice.

Si vous admettez que l'éducation doit préparer l'homme à cette action permanente sur son milieu, eh bien ! pour savoir quels doivent être les caractères de notre système d'éducation, il suffit de réfléchir sur les conditions mêmes de l'action. Imaginez l'homme en train d'agir, dans toutes les conditions qui lui sont offertes, faites le bilan des qualités qu'il doit avoir pour conduire cette action à son terme, vous ferez le bilan des qualités qu'il doit acquérir sur les bancs de l'école pour se préparer à cette action. *La première condition d'une action efficace, c'est de connaître les données du problème*, la matière de l'ordre matériel ou humain sur lequel vous allez agir, faute de quoi vous vous tromperez. Si vous arrivez devant n'importe quelle réalité, que ce soit le métal qu'il faut tourner, le malade qu'il faut soigner, la situation administrative, financière ou économique à laquelle il faut trouver une solution, si vous arrivez à ces problèmes avec des idées préconçues, avec des systèmes pré-établis, avec des convictions profondes, vous ne verrez pas la réalité, vous l'éclairerez avec la lumière que définissent votre hérédité, votre éducation, vos préjugés, mais vous ne trouverez pas la solution qui convient à ce problème en propre. Lorsqu'en 1852, au laboratoire de Bonn, un savant allemand a découvert les rayons cathodiques, il lui était absolument impossible d'expliquer ce qu'étaient ces rayons avec ce qu'il savait, car on ne peut pas expliquer le nouveau avec l'ancien ; faisant le bilan de ses connaissances, il aboutissait à l'échec. Ce qu'il faut, c'est voir toute chose comme si elle était neuve, même lorsque par certains de ses aspects elle semble s'apparenter à des choses connues, car rien n'est absolument neuf, même les créations les plus audacieuses de l'art. Il y a dans toute création comme dans toute situation, à la fois un héritage, pour reprendre un mot de Malraux, et des métamorphoses ; donc il n'y a jamais de créations absolument pures, comme il n'y a jamais de faits absolument nouveaux ; mais il n'y a aussi jamais de faits ou de situations absolument identiques aux faits et aux situations sur lesquels on a déjà travaillé.

Tout fait, toute situation, tout malade, tout problème est neuf par quelque endroit, et la solution que nous trouverons sera d'autant plus grande, plus belle, plus élégante et plus efficace que nous aurons mieux vu ce qui est neuf et ce qui est spécifique.

Certes, il ne faut pas oublier que ce qui identifie cette situation à d'autres connues nous permettra d'utiliser certains instruments de notre pensée en les adaptant à ces situations

nouvelles ; mais ce qui fait le caractère, la grandeur, la noblesse, la valeur d'une action quelconque, c'est la possibilité initiale d'intégrer dans cette action des données neuves, spécifiquement originales, qui définissent cette situation, ce problème et qui la distinguent de tous les problèmes connus. Ceci me paraît extrêmement important. Il en résulte pour l'éducation que tout notre système doit s'efforcer de multiplier les liens qui unissent l'homme à son milieu matériel ou humain, et ces liens sont divers. Il faut évidemment avoir une oreille très fine, des yeux qui voient tout, et des réactions musculaires extrêmement riches et variées. Il faut aussi avoir ces communications que ne définit aucun sens, et qui permettent à certains hommes de percevoir les messages les plus discrets qui viennent de son interlocuteur ou de son auditoire, de son milieu, de manière à être intégré à chaque instant dans son action. Cette richesse, cette abondance de liens, c'est là, je crois, le premier critère, le premier caractère d'une action riche et d'une action efficace. Toute l'éducation doit chercher à les créer. Si je voulais descendre aux problèmes techniques, je parlerais de l'enseignement des sciences d'observation, du dessin, de la musique, des travaux manuels éducatifs, bref de tout ce qui peut aiguïser nos perceptions et les enrichir. Mais, si vous me permettez d'élever un peu le débat, je pense que, dans ce milieu, c'est peut-être le facteur humain qui est le plus difficile à saisir parce qu'il est le plus riche et le plus complexe ; qu'on ne le saisira dans toute son individualité que si on peut s'identifier à lui, et que ceci n'est possible que par cet effort d'altruisme qui nous demande à nous une adaptation permanente, qui nous demande de sortir de nous à chaque instant pour entrer, si j'ose dire, dans les êtres et dans les choses que nous avons en nous ; le mot qui définit le mieux ce point cardinal, ce premier point cardinal de toute l'action, c'est le mot *amour*.

Mais il ne suffit pas de connaître le milieu sur lequel on va agir. Il faut aussi avoir les moyens de cette action. Une situation de l'ordre contentieux ou de l'ordre économique nécessite des connaissances de l'ordre contentieux ou de l'ordre économique. Les soins d'un malade nécessitent une éducation médicale poussée. Nous avons besoin pour agir à la fois d'une culture spécialisée et d'une culture étendue et générale. Cette culture, il faut l'acquérir patiemment, elle est dans des livres, elle est dans les cours des professeurs. Je crois que là nous sommes vite d'accord, tous les pays la distribuent. Malheureusement, nous avons tendance à croire que le terme même de cette acquisition, c'est l'assimilation de traités petits ou gros, et nous considérons cette assimilation

comme la fin de l'éducation, de la formation intellectuelle. Or, qu'est-ce qu'un traité de physique, un traité de chimie ? C'est une histoire ordonnée, racontée, expliquée, de toutes les découvertes qui se sont faites jusqu'aujourd'hui. La grande erreur est de penser que la science est finie le jour où on l'apprend. Nous savons très bien avec quelle rapidité elle évolue. L'examen ne dure qu'un jour et la vie dure toute la vie, et dans la vie, on ne récite jamais sa leçon. On est obligé de créer tout le temps, de créer du neuf, et, avec les matériaux que vous donne précisément la culture, de bâtir ces solutions particulières. C'est dans la mesure où nous savons mettre en œuvre les matériaux que nous donne notre culture générale ou spécialisée que nous pourrions persévérer dans notre action et agir sur le milieu matériel ou humain qui s'offre à nous et en résoudre les problèmes. Notre but n'est donc pas de donner aux élèves une culture étroitement spécialisée. L'histoire de la pensée humaine, l'histoire des grandes découvertes, même dans des domaines spécialisés comme la physique, montre que certaines de ces découvertes sont faites par des esprits très vastes qui ont su ajouter à leur culture de spécialistes une vaste culture et qui ont quelquefois, par des rapprochements extrêmement imprévus, ceux même qui ne sont possibles que dans l'esprit riche, établi ces ponts qui joignent un domaine à un autre. Faut-il rappeler qu'un grand physicien qui s'appelle Louis de Broglie, avant de se livrer aux hautes spéculations de la mécanique ondulatoire qui sont considérées comme un des sommets de la pensée scientifique, a préparé une licence d'histoire ? Nous pensons que la culture générale, sous toutes ses formes, même la culture artistique pour parler d'une forme de culture qui peut paraître étrangère à la spéculation scientifique, nous pensons que tout sert à tout.

Le second point cardinal de notre action est précisément l'acquisition de cette culture, vaste, riche et spécialisée, ou de toutes les cultures spécialisées que définissent nos disciplines ; et la grande difficulté de notre système, c'est évidemment d'assurer la convergence de toutes ces formations particulières que donnent les professeurs, d'histoire, de mathématiques, de langues vivantes ou de sciences physiques ou naturelles, et de définir au-dessus de toutes ces spécialités les grandes idées qui doivent être comme les caractères, les attributs de la culture de l'homme moderne. Second point cardinal : *culture*. Voilà face à face l'homme avec tous les instruments de sa pensée et toutes les données du problème qu'il veut résoudre, du milieu sur lequel il veut agir. L'action n'est pas commencée ; il faut à ce moment-là imaginer cette

action, il faut faire de la stratégie en chambre ou de l'action en chambre, il faut vivre cette action avant qu'elle se déroule, il faut la vivre en se rapprochant autant que possible des conditions dans lesquelles l'action va se dérouler. Malheureusement, on ne la connaît pas toujours. On croit qu'on a un acier dur, et puis on en a un autre, et qui casse. On croit qu'on a un malade de telle nature, et on constate qu'il est d'une autre nature. On croit qu'on a un ennemi devant soi qu'on veut vaincre sur le champ de bataille, qui a tel ou tel moyen, mais on est mal renseigné sur ses moyens, et au moment où l'action commence, des moyens nouveaux apparaissent. Voilà la difficulté, et cela montre bien que ces réflexions préalables seront toujours insuffisantes et que l'action ne se déroulera jamais comme elle a été prévue ; cependant il faut la vivre, et c'est dans la mesure où nous saurons le faire que nous serons en mesure pendant le déroulement de l'action de nous adapter d'une manière très rapide à toutes les données changeantes que nous imposent le milieu, l'adversaire, le partenaire. Nous voulons, somme toute, que l'enfant ou l'adolescent préparé à cela puisse acquérir, à côté des connaissances indispensables, la méthode. Car, et là on ne saurait trop insister, ce n'est pas le point le plus fort de notre système éducatif, peut-être parce que nous avons des programmes surchargés, peut-être parce que nous voulons donner à nos enfants des heures de loisir, peut-être parce que les examens pèsent lourdement : dans la hâte de donner ces connaissances à nos élèves, de les leur donner d'une manière facilement assimilable, très ordonnée, dans de belles architectures d'idées, telles qu'elles se présentent dans les livres, on est amené forcément à négliger ces chemins un petit peu longs qui permettraient des acquisitions plus sûres. Lorsque nous voyons deux hommes agir l'un près de l'autre, avec les mêmes moyens et la même culture, on constate souvent que l'un fait quelque chose, que l'autre ne le fait pas ; et c'est parce que l'un sait travailler et que l'autre ne sait pas. *Apprendre à nos élèves à travailler*, leur apprendre à mettre en œuvre précisément les moyens que leur offre la culture à chaque instant, c'est cela l'acquisition de la méthode ; et je voudrais, si j'en avais le temps, comme on le fait ici quelquefois, prendre un exemple scolaire : comment apprendre la méthode en faisant une composition française, un problème de mathématiques, en apprenant une leçon d'histoire ?

Avouons que nous avons tous combien de fois oublié les choses que nous avons apprises ! Il nous reste, suivant un mot qu'on rappelle souvent en France, une certaine formation de l'esprit, une certaine aptitude à aborder les questions et

une méthode de travail ; car ce que nous ne savons pas, nous savons où on peut le trouver, et c'est quelque chose. Nous le savons, non pas en prenant les livres de cette bibliothèque depuis l'étage le plus élevé à droite jusqu'à l'étage le plus bas à gauche, mais parce que nous avons des catégories dans l'esprit, nous avons au moins des grandes idées, des grands thèmes qui nous guident, nous savons quels sont les hommes qui ont étudié tel ou tel problème, et si, demain, l'un de nous devait étudier une question qui est étrangère à sa spécialité, eh bien ! il ne mettrait pas 48 heures à trouver à Paris les ouvrages, les laboratoires, les centres de documentation où il puiserait son information. C'est cela la formation de l'homme moderne. Si vous acceptez, comme je l'ai dit tout à l'heure, que les conditions dans lesquelles nous travaillons sont certainement très différentes de celles dans lesquelles vivront nos enfants, que le cadre même et le contenu de notre savoir évoluera, ce savoir a moins d'importance que l'aptitude à en acquérir un autre, à le transformer et à l'enrichir à chaque instant et à mettre en œuvre des connaissances qu'on peut toujours acquérir, suivant une méthode qui, si on ne l'a pas acquise, ne peut pas s'acquérir tard.

Le troisième point cardinal de l'éducation, si vous voulez, c'est cela : il est défini par le mot *méthode*, et j'insiste beaucoup là-dessus, parce que je crois que nous ferons un grand progrès humain, si nous savons apprendre la méthode, car il y a des problèmes qui n'attendent pas en France comme ailleurs, il y a des problèmes qu'on n'aborde pas ou qu'on aborde mal parce qu'on n'a pas défini la méthode avec laquelle on les aborderait. Dans l'ordre des sciences humaines, la grande erreur, je crois, c'est d'avoir été impressionné par le progrès des sciences physiques, et de croire qu'en transportant dans les sciences humaines les méthodes des sciences physiques, on allait leur donner un progrès immédiat. Eh bien ! cela ne marche pas. Cela ne marche pas parce que je crois que chaque ordre de faits a sa méthode propre. Certes, il y a des parentés, il y a des points de jonction, de convergence, mais les mathématiques du calcul différentiel ou intégral ne s'appliquent pas aux choses humaines. Les mathématiques des probabilités et de la statistique s'appliquent en partie, mais les problèmes humains sont d'un autre ordre, à la fois déterminés et contingents, et les prévisions qu'on peut faire en cette matière n'ont pas le même ordre de servitude que les prévisions de la physique. Il y a des choses qu'on peut prévoir dans l'ordre humain. C'est surtout ce qu'on ne peut pas faire. Cela, on peut le dire avec beaucoup d'autorité. Mais pour ce qu'on peut faire, on peut plutôt définir le pos-

sible que le certain. Faute de définir ces méthodes de travail, les sciences humaines piétineront, comme elles piétinent aujourd'hui, et nous ferons ce que nous continuons à faire, c'est-à-dire à nous énerver sur des problèmes que nous appelons de l'ordre politique, et dans lesquels nous apportons beaucoup de passion, alors qu'ils sont peut-être de ces problèmes qu'Auguste Comte voulait résoudre par des méthodes positives.

Venons-en au quatrième point cardinal, et considérons l'exemple du sport : la réflexion sur les conditions dans lesquelles se déroule une épreuve sportive est très importante pour l'éducateur, parce que quand on voit un joueur qui reçoit la balle, qui est la vedette, et qui d'un coup d'œil voyant quel est celui de ses partenaires qui est placé pour poursuivre l'action, lui passe, c'est-à-dire s'efface, nous avons là véritablement l'image de ce que peut être l'action de l'homme d'aujourd'hui qui travaille en équipe. Nous travaillons tous en équipe, la recherche scientifique est un travail d'équipe, l'œuvre éducative est un travail d'équipe ; même l'art dans son isolement est encore un travail d'équipe, car tous les artistes s'appuient les uns sur les autres, se définissent les uns par les autres, et même quand ils s'opposent. Ce que nous voulons et devons apprendre à nos enfants, c'est justement le travail en équipe. Nous savons tous que le Français est plus individualiste que social, et qu'il est plus difficile à un jeune Français qu'à un jeune Américain de pratiquer le travail en commun. J'ai été très frappé, aux Etats-Unis, de voir combien les enfants travaillaient en équipe, quel sentiment ils avaient de la solidarité sociale et combien ils l'avaient facilement ; et c'est bien par là que j'ai eu une plus grande conscience des défauts de notre éducation, qui fait surtout des individus, et des individus qui souvent cherchent à briller tout seuls, sans se rendre compte que l'efficacité de leur action dépend en grande partie de l'action des autres. Je crois qu'il faut donner à nos jeunes Français le sentiment de la solidarité humaine dans l'action, et je crois que la pratique de l'action et de l'action sportive est un excellent instrument d'éducation ; *c'est pourquoi je crois au sport*, je crois à la vertu du sport, non pas seulement pour apporter à l'individu cette euphorie, cet équilibre nerveux qui est une nécessité de la vie moderne, alors que nous sommes soumis tous à un régime nerveux extraordinaire et que nous ne pouvons tenir dans les situations où nous travaillons que si nous avons véritablement une bonne constitution physique et un bon équilibre nerveux, mais c'est aussi parce que je crois que le sport apporte ses qualités à l'esprit ; il apporte l'esprit d'équipe,

et aussi autre chose : quand il est pratiqué comme il doit l'être, c'est la haute moralité dans l'action, le respect des règles et aussi la générosité d'action ; car l'individu s'efface entièrement devant la collectivité, et le but qu'il poursuit n'est pas le sien, c'est le succès de l'équipe à laquelle il est attaché. L'action nécessite ces qualités, elle en nécessite d'autres, elle nécessite beaucoup de persévérance, beaucoup de volonté, car vous savez qu'il y a des situations auxquelles on ne peut trouver un remède que par une tension extraordinaire de la volonté, et quand on est devant un adversaire, on peut bien dire que souvent celui qui l'emporte est celui qui a le plus de volonté. Mais il y a des situations qu'on ne peut pas résoudre par la volonté, il y a des rocs qu'on ne peut pas déplacer et qu'il faut tourner, il faut aussi beaucoup de souplesse dans l'action, sur le terrain de sports comme ailleurs, il y a des cheminements qu'il faut savoir trouver pour aller au but. Il faut donner à nos enfants et la volonté, et le courage, et la force, et aussi cette souplesse qui leur permet de vaincre ou de tourner l'obstacle quand il est invincible. *Amour, culture, méthode* et — c'est plus complexe ici — mettons *volonté et esprit d'équipe*, voilà les quatre points cardinaux de l'action éducative. Il faut que tout notre travail scolaire s'efforce de développer chez les individus, chez les jeunes hommes, chez les apprentis hommes qu'on nous offre, ces quatre qualités, cette aptitude à connaître toujours mieux le milieu dans lequel ils vivent, cette aptitude à acquérir la culture, la méthode, à fortifier sa volonté, à avoir du caractère pour être l'homme complet de demain, qui est exigé par la vie moderne. C'est dans cette mesure qu'il pourra s'adapter à des institutions, c'est dans la mesure où l'éducation aura rempli tous ses buts que nous aurons résolu le problème, que nous aurons au moins abordé avec succès le problème qui vous préoccupe dans ce Colloque international.

Tout enseignement qui aurait pour but exclusif d'acquérir des connaissances par une méthode dogmatique est un enseignement que nous voulons bannir. Enoncer des vérités, même en les justifiant après coup, ne nous suffit pas. Ce que nous voulons, c'est substituer à cette méthode celle qui consiste à poser des problèmes. Aux méthodes dogmatiques, qui sont souvent employées dans les cours magistraux, nous préférons des méthodes d'enquête ou, comme nous disons, des méthodes de re-découverte, faisant appel aux élèves, faisant des élèves et non pas du maître les vedettes de cette action, permettant aux élèves la pratique de cette action. Ce que nous voulons, c'est une pédagogie active, où les élèves soient actifs, où les élèves conduisent l'action sous la direction de

leur maître, qui est plutôt un chef d'équipe qu'un professeur, et nous voulons aussi que cette action soit heureuse, enthousiaste, sans exclure l'effort ; car vous savez bien que dans la vie, ils rencontreront des obstacles, il faudra les vaincre par l'effort, et que l'apprentissage de l'effort est un des aspects nécessaires de l'éducation que nous voulons donner à nos élèves. Je ne veux pas pousser plus loin ces réflexions qui seraient de l'ordre de la technique pédagogique, mais vous me permettrez en manière de conclusion de dire une chose ; elle est banale mais elle est essentielle : si grande que soit l'influence du progrès technique et matériel sur le bonheur humain, nous sommes encore un certain nombre à penser qu'il y a des biens qui ne relèvent pas de cette technique et dont l'abandon ne saurait être payé par aucun des progrès matériels qui amènent l'aisance et le bien-être. Et ces biens, il ne faut pas les oublier. L'histoire de la France et son passé récent, comme l'histoire de beaucoup d'autres pays, a montré l'attachement que nous avons pour eux. Ils s'appellent la compréhension et l'amitié humaine, la justice et la liberté.

Conclusions

par **Mme HATINGUAIS**

Inspectrice générale,
Directrice du Centre International
d'Etudes Pédagogiques

Nous arrivons au terme de ce colloque après plus de quinze journées de travail. Nous avons tous ensemble expérimenté ce travail en commun, qui est parfois difficile au début, même entre participants de la même nationalité, qui l'est quelquefois plus encore à cause de l'obstacle des langues entre participants de quinze pays différents.

Je voudrais commencer par remercier très vivement tous ceux qui sont venus et dire aux cinquante participants étrangers qu'il y a eu là un effort extrêmement méritoire de leur part, car beaucoup d'entre eux sont restés présents à Sèvres au cours de ces quinze journées, nous ont consacré une partie de leurs vacances, ont accepté de séjourner dans la Maison en y travaillant d'une façon continue. Ils ont marqué par là le vif intérêt qu'ils portent à leur métier d'éducateurs et leur désir de continuer à se tenir au courant, de se poser de nouveaux problèmes.

Je dois dire aussi que nous avons eu beaucoup de plaisir à vivre ensemble. Je crois que la meilleure des épreuves, c'est de travailler en commun. Quand j'entends parler de compréhension internationale, j'ai quelquefois peur qu'on en parle à vide : le meilleur moyen de s'entendre, c'est peut-être encore de collaborer à une tâche commune, d'y apporter des contributions diverses. Nous n'avons pas toujours ni la même forme d'esprit, ni les mêmes habitudes de pensée. Ceci a été très frappant au cours de nos réu-

nions. Certains d'entre nous sont plus accessibles aux exemples concrets, d'autres au contraire ont besoin d'une logique tout à fait rigoureuse pour se pencher avec intérêt sur un problème, ils ont besoin de réduire à des règles très nettes, très claires leur expérience de la vie de tous les jours. Peut-être pouvons-nous profiter les uns et les autres de ces formations diverses. J'ai été très frappée de voir que les rapports en avaient beaucoup profité. Il y a dans ces rapports un mélange assez harmonieux de considérations très générales et d'exemples venant à l'appui de ces considérations. Il y a la trace d'années d'expérience pour quelques-uns d'entre vous, il y a, chez d'autres, simplement un enthousiasme encore juvénile qui les pousse dans des voies qui s'ouvrent et où ils n'apportent au début que leur grande bonne volonté. Qu'il y ait tout cela, venant de mondes très divers, venant du fond du Maroc, du Liban, de la Turquie, de l'Amérique, de l'Afrique, qu'il y ait partout cette même bonne volonté des éducateurs, ce même désir de se pencher vers la jeunesse, d'essayer de résoudre les problèmes de façon à ce que les jeunes aient une vie meilleure, mieux adaptée, où ils réalisent une somme plus grande de bonheur, tout en essayant d'améliorer le sort de l'humanité, je crois qu'il y a là quelque chose d'extrêmement réconfortant.

Peut-être quelques-uns d'entre nous pensant aux journées très chargées que nous venons de vivre éprouveront-ils au fond de leur cœur une légitime fierté devant cette attitude qui fut commune aux éducateurs et aux spécialistes chargés de les assister et de les éclairer. Cette rencontre avait pour la première fois un caractère vraiment original. D'habitude les éducateurs tentent de résoudre eux-mêmes leurs propres problèmes. Cette fois-ci, nous avons souhaité qu'ils tentent de les résoudre avec l'aide des spécialistes : nous avons voulu savoir ce que pensaient les spécialistes de la nourriture, de l'habillement et du logement, les psychologues et les sociologues. Nous

avons voulu leur demander ce qui leur semblait nécessaire pour la formation des maîtres et pour celle des enfants. Il y a eu là quelque chose d'extrêmement enrichissant : nous avons pu sortir de nos préoccupations habituelles ; en entrant dans cette salle nous avons entendu un langage différent. Nous avons pu nous rendre compte que des hommes, penchés sur des problèmes précis, sur des problèmes scientifiques, désiraient s'élever à une notion philosophique de l'existence, essayaient d'insérer tout leur travail dans une certaine conception de la vie. Nous avons pu tenter de voir ce qu'ils attendaient de nous. Je crois que je refléterai l'opinion générale en répétant ces paroles d'un professeur français : « J'ai vécu à Sèvres bien des heures, j'y ai profité de bien des échanges, l'échange que je viens de vivre est un des plus fructueux de tous. » Je voudrais que ce soit l'impression que nous emportions. Evidemment, il y en a une autre : malgré nos efforts communs, nous sommes très sensibles à toutes nos insuffisances et je crois que nous découvrons tous maintenant ce qu'il aurait fallu faire. « On apprend à vivre quand la vie est passée », je crois, hélas ! qu'on apprend comment il aurait fallu animer un colloque quand ce colloque est fini. Souhaitons que ce ne soit qu'un commencement, le premier pas dans une voie : un des vœux de l'Assemblée est que ce colloque soit suivi d'autres, permettant aux éducateurs de prendre de plus en plus conscience de leur rôle dans la société moderne. Qu'ils sortent de leur isolement, qu'ils se penchent sur tous les problèmes qui les entourent de façon à transmettre non seulement la sagesse des années passées, mais le désir d'aller de l'avant, d'aborder de nouveaux problèmes. Qu'ils sachent éveiller les imaginations et faire naître une ferme volonté de concevoir et de réaliser le monde de demain.

VŒUX

Présentés par Madame E. HATINGUAIS,
et approuvés par le Colloque
en séance plénière, le 6 Juin 1954

Le Colloque international qui s'est tenu à Sèvres du 20 juin au 7 juillet a permis de constater :

1° qu'une *information* sur les problèmes de la vie quotidienne laissée aux soins de la famille ou du hasard est nettement insuffisante et doit être complétée par une information plus *scientifique* et plus *continue* couvrant les domaines du budget familial, de l'alimentation, de l'habillement, de l'habitation, des relations humaines ;

2° que cette information ne doit pas se faire seulement au niveau de l'enfant et de l'adolescent, mais qu'il est *nécessaire* qu'elle se *poursuive toute la vie*. Tous les éducateurs, appartenant aux divers enseignements et à l'enseignement pour adultes, doivent s'en préoccuper et y prendre part et, pour cela, être eux-mêmes *suffisamment informés*.

Par ailleurs, il convient de développer dans chaque être le sentiment de sa *responsabilité sociale* qui lui fera prendre en charge sa propre éducation et celle des autres ;

3° cette éducation ne peut pas être constituée par une série de *recettes*, ni par *l'apprentissage*, si perfectionné soit-il, d'un certain nombre de *techniques*. En développant la réflexion, l'imagination et le sens critique sans

oublier les valeurs sensorielles, affectives et esthétiques, l'éducation doit conduire chaque individu à une action *personnelle* permettant les *adaptations perpétuellement* nécessaires ;

4° l'interdépendance de l'individu et de tous les groupes auxquels il appartient doit entraîner la prise de conscience par l'homme du *milieu humain et matériel dans lequel il se meut*, non certes pour se sentir asservi, mais pour permettre à chacun de mieux se comprendre, de mieux se situer, de mieux agir ;

5° d'un point de vue *international*, le problème de l'éducation de la vie quotidienne apparaît lié à la fois à des principes généraux valables pour tous et à des conditions économiques et sociales différentes dans chaque pays et chaque milieu.

Il s'agit à la fois de poursuivre l'amélioration de ces conditions et de donner à l'homme une possibilité d'action plus directe et plus efficace qui favorise son plein développement. Aucune solution d'ensemble ne saurait donc être envisagée.

Dans ce sens, il est recommandé aux grands organismes internationaux :

a) d'*encourager* dans chaque pays toute action particulière ou collective permettant d'examiner les problèmes de la vie quotidienne et de chercher avec une connaissance exacte des données premières une solution *propre* à chaque pays *en particulier* ;

b) de favoriser le groupement de ces recherches particulières en constituant un *centre de documentation* mis à la disposition des éducateurs, où les renseignements pourraient être réunis et confrontés afin de permettre l'échange d'expérience et de matériaux d'information ;

c) d'inviter tous les chercheurs, les spécialistes et les éducateurs de tous pays à se grouper auprès de ce Centre de documentation et de constituer ainsi l'amorce d'un Ins-

titut Supérieur International de l'Education devant les Problèmes de la Vie Quotidienne ;

d) de *conseiller* l'action d'un Comité qui, à la suite de ce premier colloque, organiserait, sur le plan international, des rencontres *périodiques* entre éducateurs et spécialistes appartenant à différents domaines.

**

1. — La méthode de travail inaugurée par ce premier colloque devrait être maintenue : l'éducation resterait au premier plan des préoccupations et les éducateurs seraient informés par des spécialistes.

2. — Les futurs éducateurs devraient choisir un *thème commun* à des aspects divers de la vie quotidienné et entreprendre l'étude *en commun* de ce thème.

A titre indicatif, nous signalons que les thèmes suivants pourraient être choisis :

- 1) Le rythme dans la vie moderne.
- 2) Les moyens de communication et leur influence dans les aspects de la vie actuelle.
- 3) Les moyens d'information et leur influence.
- 4) Le besoin de solitude et le besoin de vie collective dans la vie actuelle.
- 5) Les loisirs dans la vie actuelle.

LA VIE DU CENTRE

VISITES

ALLEMAGNE

- M^{lle} BENZ, Professeur d'histoire et géographie.
M. EGER.
M. FEY, Docteur du Pestalozzi Gymnasium de Horne.
M. HARTIG, Directeur du Collège français, Berlin.
M. RADKE, Professeur.
M^{lle} SAALMANN.

ARGENTINE

- M^{me} CARPI, Directrice.
M^{me} et M. HURTADO, Professeur.
M. REY CAZES, Inspecteur de l'Enseignement secondaire.

BELGIQUE

- M^{me} BOGAERT, Professeur de français.
M^{me} CAUCHETEUR, Professeur de français.
M. DELVAUX, Directeur de l'Institut Médico-Pédagogique de Brabant.
M^{lle} JOLY, Directrice de l'Institut Normal Ménager Agricole.
M^{me} PICART, Professeur de français et de géographie.
M^{me} VAN DER CAMMEN, Professeur de français.
M. WARMANT, Assistant à l'Université de Liège.
M^{lle} WOLFERS, Education d'enfants déficients.

BRESIL

- M^{lle} CHAIA, Directrice d'établissement secondaire, Sao Paulo.
M. DE OLIVEIRA, Professeur à la Faculté des Sciences, Rio de Janeiro.
M. RODRIGUES, Directeur d'écoles d'art.
M^{me} STEINMETZ HEMB, Institutrice.

CANADA

- M^{lle} BONDY, Professeur de français.
M. GIRARDIN, Directeur général-adjoint du Service des Etudes, Commission des Ecoles Catholiques, Montréal.

CHILI

- M^{lle} HUICI, Directrice de l'Ecole d'éducatrices pour enfants.

CUBA

M^{lle} CHACOY NARDI.
M. SILVA.

EGYPTE

M^{me} DOSS AMIN, Professeur de français.
M^{lle} NACHED, Professeur de français.
M^{me} OSMAN, Professeur de français.

EQUATEUR

M^{lle} ORTIZ, Directrice d'établissement secondaire.

ESPAGNE

M^{me} PRADO Y MORENO, Psychopédagogue.
M. VALLÈS-SIMPLICIO, Professeur de dessin.

ETATS-UNIS

M^{me} BAKER, Professeur.
M. BRICKMAN, Professeur d'histoire de la pédagogie.
M^{lle} CLASH.
M. FREEMAN-BUTTS, Professor of Education.
M. HODGMAN, Directeur Beaver Country day School.
M. LILLARD, Professeur d'anglais.
M^{me} LILLARD, Professeur.
M^{me} MITCHELL, Jardinière d'enfants.
M. et M^{me} PHILLEY, Principal.
M^{lle} REEL, Professeur d'enseignement commercial.
M. WILLIAMS, Professeur.

GRANDE-BRETAGNE

M^{lle} AUDREY-MARTIN, Professeur d'art.
M^{lle} BRERETON, Professeur de langue et de littérature française.

ISRAEL

M. COHN, Directeur de lycée.
M^{lle} KROY, Institutrice.
M. ZEEV, Directeur de l'enseignement du Second degré.

ITALIE

M^{me} CAMINALE, Professeur de français.
M. FERRUZZI, Inspecteur général du Ministère de l'Instruction Publique.

JAPON

M. WATANABE, Assistant-chef au Secrétariat japonais de la Commission nationale pour l'U.N.E.S.C.O.

LIBAN

M^{lle} CHOUGHANI, Assistante sociale.
M^{lle} ZAHIA DOUGHAN, Directrice du collège musulman de Mahassed.

LIBERIA

M. KNIGHT, Ambassadeur.
M. YANCY, Ministre de l'Education Nationale.

MEXIQUE

- M^{me} CANDANO, Secrétaire générale de l'Université féminine de Mexico.
M^{lle} COSSIO, Professeur de langues vivantes.

NORVEGE

- M^{lle} KVANGARSNES, Institutrice missionnaire à Madagascar.
M^{me} VINDENES, Professeur de langues vivantes.

PAKISTAN

- M^{lle} ALI MOHAMMAD.

PORTUGAL

- M^{lle} FONSECA, Professeur de langues vivantes.

SUEDE

- M^{lle} AKERSTEIN, Professeur de langues vivantes.
M^{me} ANDREEN, Professeur.
M^{lle} LOHMANDER, Institutrice.
M^{lle} NILSSON, Institutrice missionnaire en A.E.F.

SUISSE

- M. BRIDEZ.
M^{lle} DE MONTMOLLIN, Jardinière d'enfants.

SYRIE

- M. KOTTRACHE, Professeur de psycho-pédagogie.
M. SALIBA, Directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Damas.

THAILAND

- M^{lle} DHANAGOM.

TURQUIE

- M^{lle} CAKMAK, Professeur de français.
M. ERISIK, Inspecteur de l'Enseignement primaire.
M^{me} KARAKADIOGLU, Professeur de français.
M. TEOMAN, Attaché culturel près l'Ambassade de Turquie.

URUGUAY

- M^{me} CARENA, Professeur de mathématiques.
M. FERREIRA, Médecin, Professeur de sciences naturelles.
M. FERRER, Architecte, Professeur de mathématiques.
M^{lle} FERRUA, Professeur de sciences naturelles.
M. RUGGIA, Directeur d'enseignement du second degré.

GROUPES

— Un groupe de *professeurs de psychologie* venus de Belgique fait un séjour à Sèvres du 26 au 28 avril. Réunis avec les psychologues qui ont participé au Congrès international de psychologie de l'enfance, ils assistent à une conférence de M^{me} Hatinguais. M^{lle} Noyer, M^{lle} Levallois, M^{lle} Dienesch les mettent au courant des activités artistiques et dramatiques du lycée de Sèvres. Ils ont également plusieurs entretiens avec M^{me} Chatain, psychologue scolaire au Lycée, et participent à un conseil de classe.

— MM. les *Recteurs des quatre Universités belges* sont reçus par M^{me} la Directrice qui leur expose l'orientation actuelle de l'enseignement du second degré. En leur honneur est servi un déjeuner présidé par M. Brunold, Directeur général de l'Enseignement du second degré, et M. Beslais, Directeur général de l'Enseignement du premier degré.

— Des *inspecteurs et des instituteurs espagnols*, accompagnés par M. Maillo, inspecteur de l'Enseignement primaire, assistent à une conférence sur les méthodes des classes pilotes et participent à une classe de 6^e.

— Un groupe de *professeurs allemands* viennent à Sèvres pour une journée d'information. Ils s'intéressent à l'expérience des classes nouvelles, assistent à une classe d'allemand et s'entretiennent avec le professeur.

— Un groupe de *professeurs de français aux Etats-Unis* sont reçus à Sèvres où ils passent toute une journée. Prenant conscience des efforts qui sont tentés en France dans le domaine de l'enseignement secondaire, ils voient les travaux des élèves du Lycée et posent de multiples questions sur l'enseignement des langues vivantes à M^{lle} Picard, professeur au Lycée de Sèvres.

— Deux groupes de *professeurs anglais* envoyés à Sèvres par l'Institut Britannique, et un groupe de *professeurs de l'Alliance Israélite* reçoivent des informations sur l'enseignement français.

STAGES D'ÉDUCATION NATIONALE

STAGE DES CANDIDATES AUX FONCTIONS ADMINISTRATIVES (29-30 avril 1954).

Ce stage destiné aux futurs administrateurs — directrices, professeurs et censeurs de nos lycées et collèges — fut consacré à l'étude des différentes fonctions qui reviennent au chef d'établissement.

M. l'Inspecteur Général VOISIN traita « Des aspects pédagogiques nouveaux dans l'enseignement », tandis que M. GAUTHIER étudia les rapports du chef d'établissement avec les représentants

de l'Université, les autorités communales, les parents d'élèves. M. PLANDÉ s'attacha au problème des constructions et M. LONJON aux questions financières.

Ensuite, M^{me} l'Inspectrice générale HATINGUAIS traite du « Rôle moral du chef d'établissement ». Elle passe en revue les mobiles qui poussent un professeur à devenir chef d'établissement. S'il existe des raisons personnelles, il en est toutefois de plus déterminantes : le désir d'avoir un métier plus large et plus enrichissant, le besoin d'organiser un coin de l'univers, de coordonner des activités diverses dans un souci d'harmonie, le goût de former des adolescents, le souci de les faire mieux vivre.

Evidemment, cette tâche ne va pas sans rencontrer de nombreux obstacles : l'inexpérience, la nécessité de travailler dans des circonstances qui sont imposées, la multiplicité des tâches auxquelles un chef d'établissement doit faire face.

C'est en créant un climat moral dans son établissement, en maintenant les contacts personnels, en sachant découvrir ce qui intéresse profondément chaque être qu'il verra s'estomper toutes ces difficultés et fera un travail positif.

Puis M^{me} l'Inspectrice général BRUNSWIG parle du « Chef d'établissement, chef de la famille des élèves ». Elle insiste sur les responsabilités sociales qui incombent au chef d'établissement d'autant plus importantes que la masse des élèves est plus grande.

Dans cette tâche, le chef d'établissement est amené à faire preuve d'imagination, de réflexion, de psychologie. Il lui faut tout à la fois tenir compte de l'âge des enfants, des différents groupes (soit au réfectoire, soit à l'étude, soit au dortoir) qui existent en dehors de la classe, il lui faut connaître l'art de favoriser les groupements libres, avoir conscience du besoin de solitude qu'éprouve aussi tout adolescent, il lui faut enfin attacher de l'importance à la beauté des choses et du cadre dans lequel vivront ces enfants ou tout au moins veiller à sa propreté.

Si le chef d'établissement sait créer à l'intérieur même de sa maison une impression de sérénité, d'optimisme, de confiance mutuelle, la vie des élèves en sera d'autant meilleure.

Enfin, M. l'Inspecteur général PERRET traite du « chef d'établissement, chef de l'équipe des professeurs ». Après avoir montré quel était l'état de choses dans le passé où les professeurs demandaient à leur chef d'établissement de s'effacer le plus possible pour ne s'occuper que des papiers, M. Perret cherche pour quelles raisons notre attitude a changé.

Il les trouve dans la modification des rapports entre le lycée et la famille. Avant 1914, les parents demandaient au lycée de donner à leurs enfants l'enseignement qui permettait de passer certains examens ; mais l'éducation était donnée dans la famille. C'est ce qui a changé et le rôle du chef d'établissement et du professeur aujourd'hui est aussi de former moralement les élèves. Cette formation « suppose l'existence d'un milieu particulier où ne pénètre rien d'autre que ce qui est humain. C'est un monde à l'envers où la faiblesse est forte, où la faute est intéressante, où la punition doit être toujours exacte, mais effaçable. C'est le contraire de la vie où nos fautes nous suivent. L'image la plus nette de ce milieu serait le Royaume du Ciel tel que l'Evangile le décrit ». La famille bourgeoise le fournissait. Et M. Perret examine les difficultés matérielles qui détruisent aujourd'hui ce milieu familial et qui obligent les chefs d'établissements à changer d'attitude d'esprit.

Dans cette nouvelle conception, le devoir du chef d'établissement est d'organiser le travail : c'est lui qui mesure le travail des

enfants, harmonise les exigences des spécialistes et se fait le représentant des élèves au milieu de l'équipe des professeurs. C'est lui qui dans les conseils de classes fait sentir aux professeurs qu'ils n'ont pas charge d'enseigner tout ce qu'on doit savoir d'une spécialité mais qu'à travers l'histoire, la physique... ils ont à former un homme.

Puis M. Perret évoque les obstacles auxquels se heurtera le chef d'établissement dans son désir de constituer une équipe : obstacles matériels (grandeur de l'établissement, professeurs qui n'habitent pas sur place, fatigue du chef d'établissement), obstacles psychologiques et moraux (individualisme des professeurs — qui a diminué depuis l'expérience des classes nouvelles et la nouvelles préparation au C.A.P.E.S., — hypnose de la spécialisation). En revanche, il indique quelques moyens pour lutter contre ces obstacles : si le chef d'établissement doit faire le point dès son arrivée dans un lycée ou un collège, connaître l'esprit qui y règne, découvrir les bonnes volontés, il faudra qu'il ait beaucoup de modestie, un effacement apparent, qu'il soit invisible et présent. L'équipe des professeurs se formera dans les conseils de classes, bénéficiera pour s'affermir de l'organisation des activités dirigées où coopèrent des professeurs de spécialités différentes, de l'existence de foyers d'élèves qui permettent aux professeurs de sortir de leur chaire.

Ainsi le chef d'établissement sera l'animateur de l'équipe des professeurs. « Comme Dieu le Père il est celui qui fait éclairer la lumière. »

STAGE DES CADRES DES MAITRES D'INTERNAT (20 mai 1954).

Au cours de ce stage qui s'est déroulé avec la participation des délégués régionaux des Centres d'Entraînement aux méthodes d'éducation active, ont pris la parole M^{me} l'Inspectrice générale HATINGUAIS, M^{me} l'Inspectrice générale BRUNSWIG et M. l'Inspecteur général FRANÇOIS.

Il s'agissait de préparer les stages que doivent faire les maîtres d'Internat avant la prochaine rentrée scolaire. M^{me} l'Inspectrice générale Hatinguais souhaite que ces stages s'insèrent dans la politique générale des stages et souligna la nécessité de modifier la vie des élèves internes en l'adaptant à leurs besoins et aux exigences actuelles.

Ces enfants, comme l'indiqua M. l'Inspecteur général François, doivent trouver à l'internat un milieu qui permette leur libre épanouissement. Les maîtres d'Internat devront comprendre toutes les possibilités qui existent chez les enfants et profiter au maximum des tendances sociales naturelles qu'ils manifestent entre 12 et 15 ans. M. François se fait l'écho des élèves qui ont participé à des stages de même ordre et qui ont apprécié la semaine ainsi passée parce que les activités les avaient intéressés, qu'ils avaient eu leur part de responsabilité et qu'ils s'étaient soumis à une discipline positive.

M^{me} l'Inspectrice générale Brunswig apporta la conclusion de cette journée : les maîtres d'Internat doivent contribuer au but que se propose l'établissement scolaire, ils ont comme les professeurs à faire l'éducation des enfants. Ils auront leur rôle à jouer dans l'organisation des bibliothèques, dans les clubs et seront souvent mieux placés que les professeurs — qui voient seulement des élèves — pour connaître les enfants.

STAGES DES PROFESSEURS DES DESSIN ET DE TRAVAUX MANUELS (mensuels).

STAGE-BILAN DES CLASSES PILOTE (3-4-5 juin 1954).

Ce stage, qui réunissait les professeurs des classes pilotes, avait pour but de rassembler les expériences faites dans les différentes académies sur le thème proposé par M. Brunold, Directeur général de l'Enseignement du Second degré. Le sujet était le suivant :

« L'apprentissage, au cours de la scolarité secondaire, de l'organisation rationnelle du travail, en vue de l'activité intellectuelle et pratique dans le monde moderne. »

La circulaire du 13 janvier 1954 posait une question préalable à toute recherche :

« Quelles sont les méthodes d'organisation du travail que nos élèves devront savoir appliquer dans leur vie active et intellectuelle d'adulte, quelle que soit la profession qu'ils auront à exercer ? »

Les professeurs des classes pilotes ont dirigé leurs investigations dans des domaines variés : développement de l'initiative intellectuelle, perfectionnement de l'expression orale, recherche de l'efficacité dans le travail, soin, actualisation de l'enseignement.

STAGES INTERNATIONAUX

STAGE DES INSTITUTS D'EDUCATION DE LONDRES, OXFORD ET READING (29 mars-13 avril 1954).

STAGE DE PROFESSEURS DE SCIENCES NATURELLES BELGES (17-22 mai 1954).

Les professeurs belges, qu'accompagnent M^{lle} JODOGNE, Inspectrice générale, M. VEREYCKEN, Inspecteur général, M. VAN LIERDE, Secrétaire général de la Réforme de l'Enseignement moyen reçoivent tout d'abord de M. SIRE, Agrégé de Sciences Naturelles et Proviseur du Lycée Hoche, à Versailles, tous les renseignements qui concernent l'enseignement des sciences naturelles en France. Et dans une brillante conférence, M. Sire montre la valeur culturelle et formatrice de cet enseignement qui offre un excellent exemple de pédagogie concrète et active et qui développe à la fois chez les élèves des qualités d'observation et de raisonnement. La visite des nouvelles salles de sciences naturelles du Lycée Hoche, prévues pour que l'enseignement soit donné sous forme de travaux pratiques, et les cours de M. ORIA dans la classe de philosophie comme dans la classe de 6^e, apportent une solide confirmation à l'exposé de M. Sire. D'autres visites présenteront à nos hôtes les classes du Lycée de Sèvres, du Lycée Condorcet, du Lycée Saint-Louis, où M. l'Inspecteur général OBRÉ reçut lui-même les professeurs belges. Un après-midi fut consacré à la visite du Muséum, un autre à celle de l'Institut Pasteur à Garches et, au cours de plusieurs soirées, des films scientifiques furent projetés.

STAGE DE PROFESSEURS ET DE DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES DE LA RUHR (31 mai-6 juin 1954).

Ces professeurs et directeurs d'établissements secondaires passent une semaine à Sèvres. A leur intention est prévu un programme de conférences destinées à les informer sur l'enseignement français et plus particulièrement sur l'enseignement secondaire. Ils participent également aux activités du lycée, visitent des classes, ont un entretien avec M^{me} CHATAIN, psychologue scolaire, entendent M^{lle} DIENESCH et M^{lle} NOYER leur parler respectivement de l'art dramatique et de l'enseignement du dessin. Ils sont accueillis au Lycée de Montgeron, au Musée Pédagogique et à l'Institut d'Etudes Germaniques. Un déjeuner en leur honneur présidé par M^{me} l'Inspectrice générale HATINGUAIS réunit M. CHARPENTRAT, des Relations Culturelles, et quelques professeurs français.

COLLOQUE INTERNATIONAL SUR L'ÉDUCATION DE-VANT LA VIE QUOTIDIENNE (20 juin-7 juillet 1954).

RÉUNIONS DIVERSES

STAGE DES ASSISTANTES SOCIALES (9 mai 1954).

Venues à Sèvres pour préparer leur Congrès annuel qui avait pour thème « Adaptation des Assistantes à leurs services », les Assistantes sociales avaient également prévu un programme récréatif. Et c'est dans le cadre Louis XV de la Bibliothèque du Centre International d'Etudes Pédagogiques, que M. VERCHALY leur fit une conférence illustrée de disques sur la musique du XVIII^e siècle.

STAGE DE PERFECTIONNEMENT DES EDUCATEURS VIETNAMIENS, CAMBODGIENS ET LAOTIENS (10-22 mai 1954).

Accueillis par M^{me} l'Inspectrice générale HATINGUAIS, qui a prévu pour eux un programme très complet de conférences sur l'enseignement en France et de visites d'établissements, ces éducateurs — inspecteurs et instituteurs — font un séjour de deux semaines à Sèvres. Ils reçoivent successivement des informations sur l'organisation générale de l'enseignement, sur l'enseignement primaire, secondaire et technique, sur la formation des maîtres, sur les méthodes nouvelles, sur la psychologie scolaire. Toutes ces conférences sont illustrées par des visites : école primaire, cours complémentaire, collège technique, classes du lycée de Sèvres, Musée Pédagogique.

CYCLE D'ETUDES EUROPEEN SUR LE PLACEMENT FAMILIAL (26 mai-5 juin 1954).

RÉUNION DE LA FÉDÉRATION INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE, organisée par l'U.N.E.S.C.O.

A l'issue de la réunion, le 10 juillet, les participants vinrent passer une journée à Sèvres. A cette occasion, Mme l'Inspectrice générale HATINGUAIS fit une conférence sur le « Rôle des activités artistiques dans l'éducation générale ».

Après avoir souligné que le but de l'éducation nouvelle est de mieux connaître les enfants pour leur permettre de mieux se réaliser, M^{me} HATINGUAIS montre comment on peut y atteindre. C'est tout d'abord en ménageant une large place aux disciplines artistiques et aux travaux manuels dans le cadre des programmes réguliers pour que les enfants révèlent toutes leurs aptitudes. C'est aussi en leur offrant des possibilités variées dans ces domaines, en leur permettant de l'exprimer par le dessin, la musique, l'art dramatique. Ces activités longtemps considérées comme ne faisant pas partie essentielle de l'enseignement, trouvent leur place dès que tombent les compartiments, dès que le professeur de dessin, le professeur de musique travaillent en commun avec le professeur de lettres ou d'histoire.

Les disciplines artistiques contribueront au développement d'un effort libre et créateur chez l'enfant. Il ne s'agit pas seulement d'initier les élèves aux techniques du passé, il faut leur laisser la joie d'un effort créateur. Au professeur de savoir concilier ces deux tâches. Il est là pour apporter les techniques, mais non pour que sa propre conception de l'art soit l'unique conception de sa classe. L'expérience bien conduite aura deux résultats heureux : des enfants qui n'auraient pas réussi dans une autre forme d'éducation trouvent ainsi leur propre moyen d'expression, ni intellectuel ni abstrait ; tous en retireront un enrichissement, éprouveront une joie plus consciente à la contemplation d'un tableau comme à l'audition d'œuvres musicales. Ainsi dès l'école l'enfant comprendra que la joie est non seulement dans la manière dont on organise sa vie, dont on décore sa maison, mais qu'elle est partout présente, qu'elle existe dans chaque œuvre d'art.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

pour

l'Enseignement du Second Degré

Pour être renseigné sur tout ce qui concerne, en France, l'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE : problèmes, méthodes, informations, consulter : **les Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second degré**. Publication mensuelle (XI^e année). 8 numéros par an, de 64 pages.

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

Abonnement valable pour l'année scolaire et partant du 1^{er} octobre, quelle que soit la date à laquelle il est souscrit.

Abonnement 1954-55 : France et Union Française : 900 fr. — Etranger : 1.100 fr. — Abonnement combiné avec **L'éducation nationale** : réduction de 10 % sur l'abonnement contracté en second lieu. — Abonnement combiné avec **Avenirs**, revue du B.U.S., réduction de 10 % sur l'abonnement contracté en second lieu.

Abonnements, ventes : Service d'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. 9060-06 Paris. *

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

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. — **YUGOSLAVIE** : 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). — N° spécial 1954. — Dépôt légal : 4^e trim. 1954. — N° d'impres. : 44.703
La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

