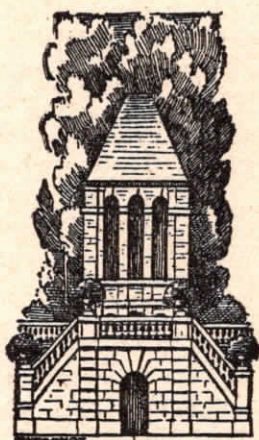


BULLETIN D'INFORMATION

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

LES AMIS
de
SÈVRES



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

23

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.

SIÈGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :

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

COMITÉ DE RÉDACTION

Directrice : M^{me} HATINGUAIS.

Rédacteur en chef : M. HIGNETTE.

SOMMAIRE

Jardins français, par P. GRIMAL, Professeur à la Sorbonne. 3

EDUCATION ET ENSEIGNEMENT

Autorité et liberté dans l'éducation, par M. l'Inspecteur général PERRET 8

Caractérologie appliquée à l'éducation familiale, par M. LE GALL 18

Les facteurs affectifs dans l'éducation, par M. le D^r BERGE. 27

Le rôle éducatif des parents, par A. ISAMBERT 32

L'EDUCATION ET LA VIE MODERNE

Les besoins de culture générale en matière économique et sociale, par M. FOURASTIÉ 36

Aspects du problème alimentaire en France, par Y. SERVILLE. 41

L'enseignement de la morale en Belgique :

— Présentation, par M. l'Inspecteur général JANSON. 48

— Méthodes, principes et application, par un groupe de professeurs belges 51

La vie du Centre de Sèvres :

— Visites 61

— Comptes rendus de stages, comprenant notamment une conférence de M. BRUNOLD et une de M^{me} HATINGUAIS 65

Les théâtres populaires en France, par M^{lle} M. DIENESCH. 73

Une explication de textes français, par M^{lle} AUDOUZE 77

U.N.E.S.C.O. :

— La conférence générale de Montevideo 81

— Un discours de M. BERTHOIN, Ministre de l'Éducation Nationale 85

— Un article de Mr. W.D. WALL 87

Chronique des événements et des livres, et nouvelles des Amis de Sèvres 90

Echos et Communiqués intéressant la vie de l'enseignement. 98



La chasse dans le parc au temps de Louis XII
(Tapisserie du Musée de Cluny)

(Cliché ENCY.)

Jardins Français

JARDINS d'Ispahan, d'Antioche ou de Damas, jardins de Grenade, d'Alexandrie, de Rome, parcs de la villa d'Este, de Versailles, d'Ermenonville, il semble que chaque civilisation, chaque époque, chaque climat n'ait pu aimer de la Nature qu'un seul visage, que chacun façonnait à sa mode. Il n'existe malheureusement, en aucun pays, de « musée des jardins » — sans doute parce que les jardins sont essentiellement périssables, qu'ils sont un art de la vie, et, par conséquent, soumis à la mort plus impitoyablement qu'aucun autre art humain. Même lorsque l'un d'eux a survécu, par un miracle d'attention et de soins, nous ne sommes jamais sûrs de le voir tel que l'a voulu son créateur. Le Versailles d'aujourd'hui n'est plus celui de Le Nôtre ; les arbres ont grandi, les charmilles ont vieilli, l'ordonnance même des masses s'est transformée. A plus forte raison, si l'on remonte encore plus haut dans le temps, les jardins du passé nous échappent-ils presque entièrement, et c'est par un effort quasi désespéré que l'on essaiera de ressaisir ces œuvres d'art disparues depuis des siècles. L'entreprise, pourtant, mérite d'être tentée.

Plus humble, mais aussi infiniment plus proche du réel que les œuvres littéraires, le jardin nous offre une image fidèle des goûts, des tendances profondes, des sentiments qui animaient les hommes du temps qui l'a vu naître. Il n'est pas d'être humain si fruste qu'il ne trouve quelque plaisir à planter un jardin, et l'on peut soutenir que le jardin exprime tout ce que ne disent pas les autres arts — ce qu'ils dédaignent ou ce qu'ils ne savent pas encore

découvrir et dont ils n'auront la révélation que bien plus tard. Parce qu'il se donne pour mission d'exalter la beauté de tout ce qui est passager — le reflet de l'eau sur une fontaine, la grâce fragile de la fleur fanée ce soir —, il abandonne à d'autres la préoccupation d'être éternel.

Si nous ne connaissions pas les jardins que Mécène et Livie ont fait représenter, l'un sur l'Esquilin, l'autre dans sa villa de Prima Porta, sur les murs d'un salon d'été, nous ne saurions pas que les durs compagnons d'Auguste étaient plus sensibles à la beauté d'un bocage stérile, planté de pins, d'érables, de chênes verts et de lauriers-roses, qu'aux riches guérets virgiliens, aux immenses pâturages et aux vignobles du Massique. C'est dans le jardin de Livie qu'apparaissent pour la première fois en Occident citronniers et orangers. Un perroquet, enfermé dans une cage, évoque les lointaines forêts d'un monde que l'on commence à entrevoir, au delà des frontières de l'Empire, et dont les explorateurs n'ont encore, à grand peine, reconnu que les contours. Inattendue, la passion de l'exotisme, que méconnaissent ou dédaignent les poètes latins, est avouée par cette fresque. Il arrive ainsi que le jardin révèle ce que l'on pourrait appeler la « subconscience » d'une époque, ses aspirations secrètes, et tout ce que dissimule ordinairement la littérature « officielle ».

Nous avons coutume d'assurer à nos élèves que le classicisme français est entièrement dominé par le souci d'étudier l'âme humaine, et l'on établit maints contrastes (si faciles !) entre Racine et Rousseau, Bossuet et Chateaubriand, entre une littérature « intérieure » et une littérature tournée vers les spectacles de la Nature. Quelque valables et légitimes que soient ces comparaisons, elles ne conservent tout leur sens qu'à l'intérieur du domaine littéraire — comparaison d'expression à expression, non d'esprit à esprit. Qui songerait à réduire toute la réalité spirituelle de la France, vers 1650, à la maturation littéraire de Pascal ou de Corneille ? Il n'est aucune expression littéraire qui ne soit partielle, incomplète, appauvrie, en elle-même d'abord, et surtout par rapport à la totalité de la

pensée contemporaine. Le « sentiment de la Nature » existe alors, mais il n'a pas encore affleuré à la conscience littéraire. L'on signale, avec une indulgence amusée, le succès remporté, au temps de Descartes et de Pascal, par les romans de chevalerie et, auprès des meilleurs esprits, par le Tasse et l'Arioste. Aberration passagère, goût détestable d'un public encore puéril ? Le jardin français révèle à quelle tendance profonde répond cet engouement et nous l'explique. Il n'est pas alors de château qui ne soit entouré de grands bois où l'on chasse. La chasse est ce qu'elle fut toujours, l'image de la guerre, et amuse une noblesse que la paix du Roi désœuvrè. C'est à la chasse que les héros des contes trouvent leurs aventures. La chevauchée, le long des allées forestières, ne peut manquer de les conduire au cœur de quelque parc, sur les rives de l'étang où le cerf essaiera de faire tête à la meute. Le jardin français classique, Vaux, Dampierre, Marly, Versailles même, est d'abord une clairière dessinée dans la forêt. La Nature n'est aimée que sous ce visage de sauvagerie : à l'étage « noble » du château, le regard du maître découvre, au delà du parterre et des terrasses, l'orée du bois et l'étoile d'où divergent, comme autant de tentations, les chemins propices aux longues chevauchées. Il est un romanesque du jardin français qui éveille des échos profonds en ces âmes encore féodales, qui faisaient leurs délices des histoires d'enchanteurs et de chevaliers errants.

Ce romanesque, qui ne satisfaisait guère la littérature des « grands genres », mais que révèle avec évidence le goût général pour les jardins à demi forestiers, persistera longtemps. On le retrouve dans les nombreux divertissements et opéras créés à la cour de Versailles, et dont le décor était, si souvent, un jardin. Louis XIV aimait, au début de son règne, à paraître lui-même sous le déguisement de Roger, pour délivrer, en musique, assisté d'un brillant cortège, quelque princesse prisonnière d'un magicien. Plus tard, lorsque les jardins de Le Nôtre auront vieilli, que les arbres y auront grandi, c'est là que Watteau placera les personnages de la comédie italienne, dans ce décor fait pour eux, d'un univers de sortilèges, hors du temps, sans

aucune des servitudes qui, en tout autre lieu, pèsent sur les âmes et les détournent de tenter l'aventure. Ici, c'est le jardin qui a servi de médiateur et transmis fidèlement la poésie de la nature romanesque depuis le plus lointain passé arthurien jusqu'à la galanterie « à l'italienne », depuis l'étang de Lancelot jusqu'à l'Embarquement pour Cythère. Nous pouvions croire que la pensée française classique avait interrompu ce courant du romanesque. Le jardin nous apprend qu'il n'en est rien et que, dès le temps de *Le Nôtre*, vivait déjà un sentiment du paysage que la littérature, un siècle plus tard, apprendra de nouveau à découvrir, et dont les contemporains de Rousseau s'émerveilleront comme d'une nouveauté.

A cet égard, le jardin est, parmi les arts, le médiateur par excellence entre la Nature et l'âme humaine. Celle-ci ne peut, en tout temps, et en une seule fois, découvrir par elle-même la beauté de n'importe quel paysage. Elle doit s'habituer graduellement à déchiffrer les visages de la terre. Le jardinier est alors semblable au peintre ; il choisit parmi ce que lui offre la Nature tels ou tels traits, les isole, les marie entre eux, les rend intelligibles à l'esprit en les associant à des symboles ou à des fables. On a commencé, il y a bien des siècles, à aimer les grottes et les rocailles parce qu'on y faisait habiter les dieux.

Comme tous les arts, le jardin donc a pour essence d'imposer au réel des contraintes calculées qui le ramènent à la mesure humaine. Il dispose, comme la peinture, de la couleur, de la lumière et de la profondeur, mais il doit compter en outre avec une dimension étrangère à celle-ci, la durée de son œuvre. Le peintre est libre de sa palette. Le jardinier doit ruser avec elle. Ses ors se dégradent non selon sa volonté, mais selon les caprices des averses d'automne. Avec les jours, la face du jardin se transforme, et si le jardinier se fait à la seule couleur, son œuvre ne reviendrait elle-même qu'à de longs intervalles, après des saisons entières où elle ne serait plus. Aussi le jardinier, peintre par vocation, se fait-il architecte par nécessité. Pour maintenir une certaine constance à sa création, il

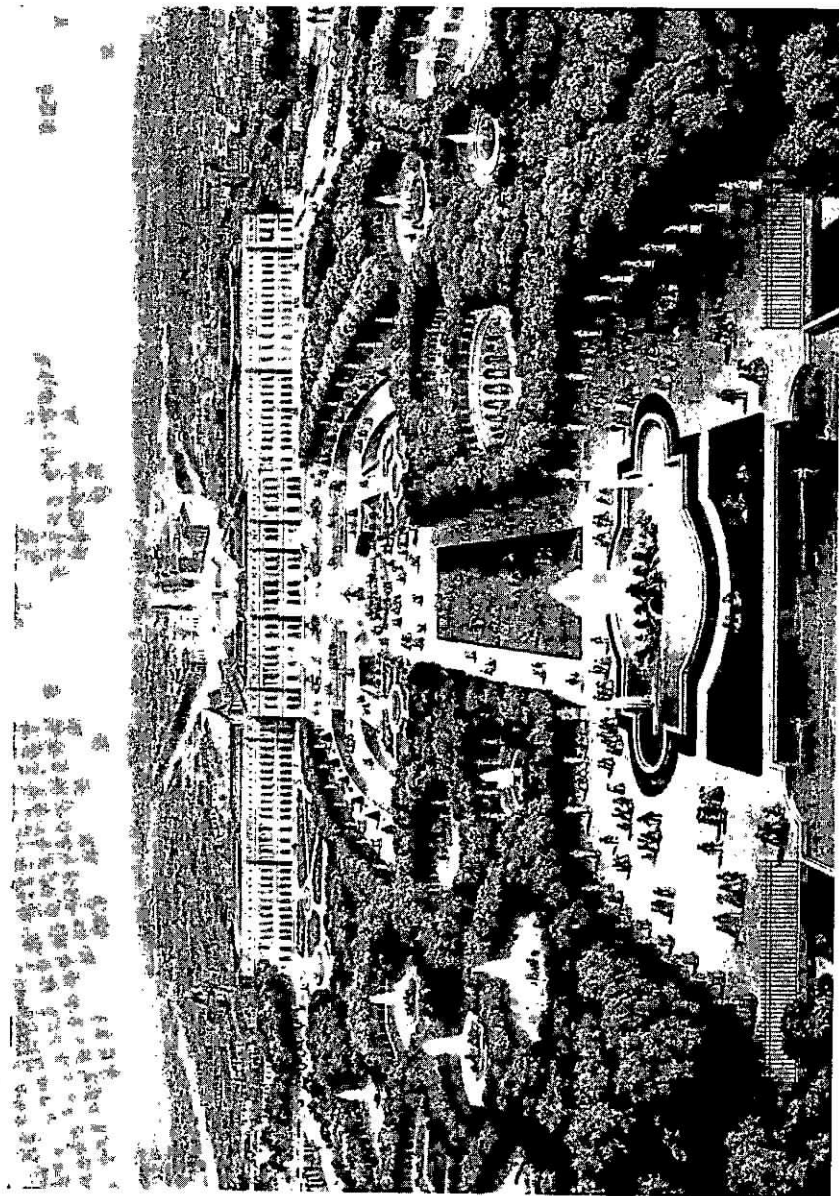
JARDINS FRANÇAIS



Fête galante au bord d'un grand canal (Watteau)

(Cliché BHAUN.)

JARDINS FRANÇAIS



Le parc royal et ses « clairières » (Versailles)

(Cliché I.Y.S.)

doit construire des masses durables, alliant les essences à feuillage permanent et celles que les saisons transforment. Il est remarquable que le jardin français fasse si grand usage d'espèces originaires des montagnes ou des bords de la Méditerranée. Les essences spontanées en Ile-de-France servent seulement à composer des lointains ou à remplir les intervalles. Ifs, cyprès en charmillles, lauriers, cordons de buis sont les matériaux durables dont est construite la trame. Matériaux sombres, que leur permanence même prive des joies de la couleur, et qu'il faut éclairer soit, lorsque la saison le permet, en y entremêlant des broderies florales, soit, en tout temps, grâce au miroir des eaux.

Le jardin français classique, qui est aussi le jardin le plus parfait, n'a donc rien en lui qui ne soit nécessaire. Clairière ouverte au milieu d'une forêt, il est un lieu enchanté, préparé pour la présence humaine. Chacun de ses bosquets est une chambre close où une Belle endormie attend — parfois les yeux seulement à demi fermés — le chevalier qui la délivrera. Il doit au théâtre ce sens du décor qui lui rend aussi essentielles la musique de Lulli et les entrées de ballet que les tailles savantes et les jeux d'eau. Mais il est en même temps un art de la lumière et de l'espace, comme est l'architecture, et, selon les saisons, un art de la couleur. Le Nôtre, qui avait commencé par être peintre, puis architecte, n'a renié, en choisissant cet « art mineur », aucune des techniques auxquelles il avait été formé.

Pierre GRIMAL,
Professeur à la Sorbonne.

AUTORITÉ ET LIBERTÉ DANS L'ÉDUCATION

par

Monsieur l'Inspecteur Général PERRET

En apparence, c'est une vieille querelle. En réalité, il n'y a pas besoin de réfléchir beaucoup pour faire évanouir les oppositions et s'apercevoir que, sur le fond des méthodes à employer, tout le monde peut tomber facilement d'accord, pourvu que l'on surmonte ce qui tient seulement aux différences des tempéraments, aux boutades de la mauvaise humeur ou du paradoxe. Il y aura toujours des « autoritaires » et des « libertaires », mais personne ne doute sérieusement qu'il soit nécessaire de tenir fermement ces deux bouts de la chaîne. Comment et où se raccordent-ils ? C'est plus difficile à dire. Nous essaierons de jeter quelque lumière sur le problème en cherchant d'abord à définir ce que nous entendons exactement par « éduquer un enfant », et en nous demandant ensuite ce qu'est et ce que doit être l'autorité véritable dans cette éducation.

*
**

I

On peut concevoir l'éducation comme un *dressage*. Dresser, c'est profiter de la souplesse de la nature pour donner à celle-ci des formes qu'elle-même n'aurait pas réalisées ; à la limite, c'est fabriquer un monstre en mettant de force des habitudes à la place de la spontanéité. Dans le dressage, l'autorité est tout, puisque l'autorité consiste précisément à imposer de l'extérieur à un individu des manières d'agir, d'être ou de penser

qu'il n'aurait pas adoptées de lui-même. Qu'il y ait, pour les détails, une part de dressage dans l'éducation, on ne peut le nier et nous y reviendrons. Mais nous sentons bien qu'à lui seul le dressage est le contraire de l'éducation. Eduquer c'est élever ; dresser, c'est abaisser, dégrader au rang d'animal-machine, d'esclave-robot.

En sens inverse, on peut concevoir l'éducation comme une *libération*. Eduquer un enfant, ce serait lui permettre de s'exercer de manière à lui faire exprimer librement dans les jeux, dans les paroles, dans les actes, dans toute son attitude, ses impulsions, ses tendances, ses désirs, ses aptitudes, en un mot toute sa personnalité spontanée. Dans une telle éducation, l'autorité n'aurait pas de place.

Une telle conception ne paraît pas, dès l'abord, contraire à l'idée même d'éducation, comme était la précédente. Mais, fait remarquable, il faut reconnaître que l'immonde dressage a souvent été employé, et l'est sans doute encore, inconsciemment ou consciemment, et qu'il atteint parfois, au moins pour un temps, ses buts. Par contre, la libération pure en est toujours demeurée au stade de l'utopie. Elle n'a jamais été appliquée que verbalement — si l'on ose dire : hypocritement —, comme s'il était plus facile de faire des bêtes que de faire des anges ! Que, même théoriquement, on n'aille pas faire hommage de cette méthode à Rousseau ! Rousseau réprouve le dressage qui ne consulte pas la nature de l'enfant. Mais la liberté qu'il préconise est une « liberté bien réglée » (*Emile*, livre II). « Il n'y a qu'une science à enseigner aux enfants, dit-il, c'est celle des devoirs de l'homme. » Et plus loin : « Il ne faut point se mêler d'élever un enfant quand on ne sait pas le conduire où l'on veut par les seules lois du possible et de l'impossible. » Autrement dit, il ne s'agit pas de laisser l'enfant libre d'être tout ce qu'il peut ou veut être ; il s'agit de s'appuyer sur ce qu'il est pour réaliser ce qu'il doit être.

Ni dressage, ni libération, l'éducation pourrait peut-être être définie comme *l'apprentissage de la liberté*. Et cette formule permet de comprendre exactement et le rôle que l'autorité doit y jouer, et ce que cette autorité doit être pour pouvoir jouer ce rôle.

Nous devons faire des hommes libres, ou plutôt (car une telle expression est, à la rigueur, contradictoire) permettre à des enfants de se faire hommes libres. Or, être libre, c'est être capable d'actions dont nous soyons nous-même la cause et la source, d'actions qui aient été

pensées, c'est-à-dire pesées et approuvées par notre personne tout entière avant d'être exécutées. Etre libre, c'est être une raison vivante, qui ordonne et hiérarchise les tendances spontanées et qui organise une vie en conformité avec un idéal choisi et voulu. Obéir à des caprices, aux passions qui se sont développées en nous comme des parasites rongeurs, aux idées et aux images qui passent, ce n'est pas être libre, c'est être soumis à des tyrans qui, pour nous être intérieurs, ne nous en sont pas moins étrangers et ennemis.

Or, par son caractère, l'enfant est incapable de liberté, car il manque à la fois d'unité et de réflexion. Evidemment, il y a dans chaque enfant quelques réactions typiques à travers lesquelles on peut chercher à voir comme le pointillé d'un tempérament caractéristique. Mais aussi, quelle infinité d'explosions en tous sens ! Egoïsme, sympathie, brutalité et douceur, intelligence et bêtise, sociabilité et humeur farouche..., l'enfance est l'âge de la plus grande complexité. Un enfant c'est, comme dit Maurice Blondel, « une anarchie vivante », dont il faut faire un gouvernement autonome. C'est un pluriel qu'il faut aider à devenir singulier. Comment ? En renforçant par des habitudes certains traits naturels, en appelant du fond des ténèbres où elles étaient reléguées certaines « pauvres bonnes pensées », en les chargeant de force, de chaleur et de lumière — et en refondant les tendances mauvaises. Et cela par l'autorité qui dit d'abord : cela doit être fait — cela ne doit pas être.

Oui, mais ici surgissent les objections : d'abord Freud, et le danger des « refoulements »... Nous répondrons en rappelant Rousseau, et qu'il faut étudier la nature de nos enfants, nuancer et individualiser nos ordres, nos conseils, nos suggestions et toutes nos méthodes. Nous dirons ensuite que le refoulement n'est dangereux que si l'enfant a eu l'impression que sa tendance était non seulement condamnée, mais damnée irrévocablement. La peur de l'enfer est le commencement non pas de la sagesse, mais de la folie. Un des secrets de l'enseignement est de ne jamais fermer une porte brutalement, et quand on en ferme une, de toujours commencer à en ouvrir une autre. Utilisons la complexité du caractère de l'enfant, et sachons trouver en lui-même les tendances de remplacement qui permettront de dériver, sans chercher à les couper, la force et même la violence de certains élans dangereux.

— Mais, pourra-t-on encore nous objecter, se prome-

ner ainsi dans ces jeunes parterres un sécateur et un tuteur à la main, n'est-ce pas revenir hypocritement au dressage, et fabriquer des hommes comme l'amateur de jardins fabrique des fleurs ? Est-ce que notre autorité ne va pas modifier ou détruire la personnalité réelle de nos enfants ? Je ne voudrais pas faire ici une théorie de la personnalité. Mais il faut dire cependant en deux mots que le fond de notre personne — l'être en chacun de nous qui dit « je » — n'est ni dans les événements de notre vie, ni dans nos souvenirs, ni même dans nos sentiments, ni même dans notre tempérament. Tout cela, comme dirait M. Gabriel Marcel, nous l'avons, nous ne le sommes pas. Chacun d'entre nous peut le concevoir lui-même avec une autre histoire, d'autres souvenirs, d'autres sentiments, d'autres manières d'être que ceux qu'il a en fait, ou qu'il a acquis au cours de sa vie. Le fond de notre personne est dans l'effort qui lie tout cela, l'organise en faisceau, et le jette en avant vers l'avenir. Quant au caractère, il n'est rien que l'allure et le rythme de cet effort en chacun de nous ; il nous particularise, il ne nous situe pas.

Or précisément, c'est cet effort constitutif qui est très faible chez l'enfant. Il faut lui faciliter la tâche en l'aidant à se construire, en lui donnant, de cet effort, l'habitude et l'exemple dans la régularité de la vie scolaire, l'obligation de tâches déterminées à des moments déterminés, de certaines attitudes, etc. Il ne faut pas oublier le mot de Pierre Janet : « la valeur d'un homme se mesure par sa capacité à faire des corvées. Le devoir n'est qu'un des cas particuliers des corvées que l'homme supérieur est capable de s'imposer. » (*De l'angoisse à l'extase*, I, p. 229). La latin par la joie et le grec sans larmes, c'est bien (et nous reviendrons sur l'atmosphère dans laquelle doit s'exercer l'autorité) — *mais non pas sans effort* ; et l'effort, on n'apprend à le faire qu'en le faisant d'abord ; et pour le faire d'abord, il faut une autorité qui l'impose.

— Soit, pourra-t-on nous dire. Mais pourquoi, au lieu d'autorité, ne pas user de persuasion ? Sans doute faut-il autant que possible expliquer à l'enfant les raisons de ce qu'on lui demande. Mais remarquons tout de suite que l'enfant n'écoute pas celui qui n'a su prendre sur lui quelque autorité, en sorte que celle-ci doit nécessairement précéder et soutenir la persuasion.

Et puis surtout l'enfance, grâce au ciel, n'est pas « l'âge de raison ». La plupart du temps, tout est faux

dans ces séances de persuasion : « le maître se met à la portée », et... bêtifie à plaisir. L'enfant, qui n'est pas raisonnable, mais qui est intelligent et surtout admirablement intuitif, a honte de cette comédie qu'on lui joue et qu'on lui fait jouer, et, s'il prend un air convaincu, c'est pour que ce soit plus tôt fini. Mais là-dessus, il faut relire les excellents passages d'*Emile*, livre II, où Rousseau se moque comme il faut de ce recours au raisonnement.

D'ailleurs, cette autorité qui impose, qui redresse, qui élague et qui enrichit, nous savons tous que l'enfant d'âge scolaire la demande, et même l'exige de nous. C'est que notre écolier commence à souffrir de son anarchie intérieure. Il cherche à en sortir, et, ne pouvant y parvenir seul, il réclame l'aide de l'adulte. Déjà dans la famille, le fond du caractère de l'enfant « gâté », ce qui explique ses exigences, ses récriminations, toute cette nervosité insupportable, c'est l'exaspération de se sentir abandonné au désordre de ses désirs changeants, c'est la rancune contre ces adultes faibles, dont pas un ne sait le libérer en le contrecarrant, en le maîtrisant, en lui imposant un ordre. Parmi nos élèves, le « chahut » est, du moins en partie, une vengeance contre l'homme qui peut donner sa science, sa patience, sa bonté même, mais qui se révèle incapable de donner ce que d'abord les enfants attendent de lui : l'autorité qui les aide à devenir ce qu'ils sentent bien qu'ils doivent être.

Aussi, ni dressage pur, ni libération pure, l'éducation est apprentissage de la liberté, c'est-à-dire invention de l'unité et de la réflexion chez un être fin, et d'abord dispersion et irréflexion. « Un être, disait Leibniz, c'est un être. » Eduquer, c'est aider chacun à devenir un être à partir de l'être multiple, à partir des cent virtualités d'êtres qu'il est à l'origine. Cela ne se fait pas sans intervention de l'autorité. Et si nous ne savons pas user comme il faut de celle-ci, c'est l'enfant lui-même qui, par son mépris, nous punira de n'avoir pas fait pour lui ce qu'il attendait de nous.

*
**

II

L'autorité est indispensable. Mais en quoi consiste-t-elle ? Et comment doit-elle s'exercer pour être efficace dans l'éducation ?

« Celui qui a de l'autorité et que l'on respecte, c'est celui qui peut punir. » Cela n'est pas tout à fait faux, ni en fait ni en droit. En fait, il entre toujours de la crainte dans le respect. En droit, il est parfaitement vrai qu'il faut, dans certains cas, « plier la machine », au besoin par la force. Il faut que la tenue soit correcte ; il faut arriver à l'heure ; il faut que les devoirs soient faits et remis à temps, les leçons apprises et sues. Pour le professeur principal, l'autorité personnelle doit suffire. Mais pour les autres, du moins avec certains enfants, ce n'est pas toujours possible. D'où ce que l'on appelle quelquefois « le tarif », connu des élèves dès le début de l'année et appliqué sans faiblesse comme sans colère.

Mais de cette conception il résulte ceci : c'est que les punitions ne peuvent être employées que pour les petites fautes scolaires. Contre les grandes fautes morales : brutalité, mensonge, fraude, aucune punition ne vaut réellement, car ici ce n'est pas la machine qu'il faut plier, c'est le cœur qu'il faut émouvoir et diriger. Si notre attitude à l'égard du fautif, nos remontrances, voire et peut-être surtout notre indignation, l'impression qu'il peut perdre désormais notre amitié, et être traité en étranger, si rien de tout cela n'agit, alors nous sommes impuissants, et il faut dire avec Rousseau : « Quittez-le à l'instant, il n'est qu'un monstre, ou vous n'êtes qu'un imbécile. Vous ne lui servirez jamais à rien » (*Emile*, IV).

La punition est un moyen limité et secondaire pour une autorité déjà établie par ailleurs. Aussitôt que l'on prétend fonder ou même appuyer l'autorité sur elle, elle devient inefficace, ou même nuisible. Et le nombre de devoirs supplémentaires et de retenues inscrit au cahier de punitions par un professeur mesure avec exactitude la faiblesse et le « coulage » de celui-ci.

Nous devons donc chercher ailleurs ce qui fait l'autorité véritable. Bien souvent ce qui fait l'autorité d'un homme, c'est l'assurance qu'il a — et qu'il fait immédiatement partager — de sa propre supériorité, et de l'infériorité des autres ; on appelle même « assurance » tout court cette espèce de conviction rayonnante. Elle peut provenir de l'expérience : « ... Et il allait ainsi (dit Flaubert du docteur Larivière dans *Madame Bovary*), plein de cette majesté débonnaire que donne la conscience d'un grand talent, de la fortune, et quarante ans d'une existence laborieuse et irréprochable. » Elle peut

provenir aussi d'une sorte de sentiment inné ; et l'on voit de pauvres imbéciles, universellement tenus pour tels, qui parviennent cependant, presque universellement, à en imposer et à s'imposer.

A des adultes, certes, mais pas à des enfants, ou du moins pas longtemps. Nous avons tous, dans nos souvenirs d'écoliers, l'image de quelque majestueux fantoche, fort pris au sérieux d'ailleurs, mais qui, dans sa classe, était seul à ne pas sourire de lui, et que nous considérions à sa juste valeur comme un « ponderous humbug ». Même assise sur l'expérience, l'assurance « prend » mal auprès des enfants. Ils sont peu sensibles aux valeurs fiduciaires : c'est chaque jour, c'est à chaque instant qu'ils veulent les preuves de la supériorité personnelle. Et d'autre part, ils exigent, pour respecter et pour aimer eux-mêmes, que cette supériorité soit toujours accompagnée de respect et d'amour.

Mais ne serait-ce pas là le secret de l'autorité réelle, durable, efficace ? D'abord aimer les enfants, et que les enfants nous aiment. Certes, mais il ne faut pas qu'ils nous aiment trop. Sans doute, chez les garçons, cet attachement ne va jamais plus loin qu'une sorte de fétichisme, une imitation fascinée des goûts, des manières et même des manies du professeur — et cela est déjà fâcheux. Mais, chez les jeunes filles, on a souvent décrit ce vertige à demi-sensuel où professeurs et élèves risquent de dériver.

D'un autre côté, il ne faut pas trop aimer ses élèves. J'oserais dire : il faut parfois savoir ne pas les comprendre trop bien. La jeunesse ne respecte que ceux en qui elle a pu sentir une puissance presque infinie d'amour, mais aussi une puissance non moins grande d'indignation, de mépris, de rupture et de solitude. L'enfant et l'adolescent jouissent âprement du pouvoir qu'ils ont sur un être qui les aime. Quelle tentation d'en abuser ! On ne vient à bout de certaines volontés mauvaises et comme diaboliques (car il y en a) qu'en leur montrant que nous pourrions nous passer de l'amour que nous leur donnons. Il faut que les enfants sentent que nous sommes assez riches pour pouvoir au besoin nous passer de donner. Enfin... il ne suffit pas d'aimer pour avoir de l'autorité : le métier serait trop facile et trop beau !

Nous voici bien embarrassés. La vraie autorité n'est pas celle qui s'appuie sur la punition — et cependant la punition peut être utile dans certains cas pour sauve-

garder l'autorité — ; elle n'est pas non plus celle qui réside uniquement dans le sentiment de sa propre supériorité — bien que ce sentiment puisse en être une condition — ; elle n'est pas non plus celle qui voudrait s'insinuer uniquement par l'amour — bien que l'amour en soit sans doute une condition nécessaire.

Où trouver la condition suffisante ? Il y en a une. La voici : celui-là a de l'autorité, qui est pénétré du sentiment qu'il est le fondé de pouvoir, le chargé de mission d'un idéal ou d'un impératif qui le dépasse, dont il est le serviteur, et qu'il cherche à réaliser parmi les hommes. La plus belle définition de ce que l'on pourrait appeler l'autorité à l'état pur me paraît avoir été donnée par le général de Gaulle dans ses *Mémoires de Guerre* quand il dit, en parlant de la situation de la France le 17 juin 1940, et de sa propre détermination de continuer le combat :

« ... Quant à moi, qui prétendais gravir une pareille pente, je n'étais rien, au départ. A mes côtés, pas l'ombre d'une force, ni d'une organisation. En France, aucun répondant et aucune notoriété. A l'étranger, ni crédit ni justification. Mais ce dénuement même me traçait ma ligne de conduite. C'est en épousant, sans ménager rien, la cause du salut national que je pourrais trouver l'autorité. C'est en agissant comme champion inflexible de la Nation et de l'Etat qu'il me serait possible de grouper, parmi les Français, les consentements, voire les enthousiasmes, et d'obtenir des étrangers respect et considération... » (*Mémoires de Guerre*, I, p. 70.) L'autorité, c'est le rayonnement, à travers nous, de l'idéal que nous servons.

Transposons maintenant ce thème fondamental pour notre enseignement. La merveille et le mystère de l'éducation humaine, c'est que, par le moyen du langage — le Verbe, dit Hugo ; le saint langage, dit Valéry ; l'auguste parole, dit Péguy — l'enfant est mis tout d'abord en contact, non pas avec ce qui est, qui le heurterait, le blesserait à mort, mais avec ce qui doit être, avec ce qui mérite d'être. En un sens, il sait la beauté des choses avant d'avoir connu les choses. Et cela est bien, cela est indispensable. Car l'enfant serait à jamais incapable de chercher et de percevoir une formule mathématique derrière un corps qui tombe ou, derrière les bruits et les cris, l'harmonie d'un chant, si d'abord on ne l'avait promené dans ce monde d'Idées. Or celui par qui l'enfant connaît ce qui est vrai, ce

qui est beau, ce qui est bien, le truchement de ces valeurs humaines, c'est, après ses parents, « le maître ». Et le maître qui a de l'autorité c'est celui qui, au fond de lui-même, se considère comme une caisse de résonance pour des sons qu'il ne produit pas, qui viennent de plus haut, et qu'il se borne à transmettre. C'est à cela que l'enfant est sensible, bien plus que l'adulte : car le monde des adultes est celui des forces et des choses, tandis que le monde des enfants est celui des significations et des valeurs. Et l'homme qu'ils respectent est précisément celui qui se considère comme le messager des significations et des valeurs ; et cela en toute superbe, mais aussi en toute humilité. Car le vrai maître, celui que l'on écoute, qui a de l'influence, ce n'est pas le beau parleur sûr de lui, qui sait gré à Racine d'avoir écrit des vers sur lesquels on peut faire de si beaux commentaires ; c'est celui dont les discours, comme dit Alain de son maître Lagneau, sont « toujours assurés et toujours tâtonnants », celui qui sort désespéré d'une classe parce qu'il lui semble que, par la faute du prêtre, le dieu est demeuré inaccessible, qui sort bouleversé de joie si le miracle de la présence s'est produit, mais très vite en vient à douter de la vérité de son impression, et se promet, chaque fois, de faire mieux la prochaine fois... Ce même Lagneau écrivait, peu de temps avant de mourir : « Il y a longtemps que je n'existe, que je ne pense et n'agis, que je ne vaux le peu que je vaux que par le désespoir, qui est ma seule force et mon seul fond. » On ne peut comprendre ce mot qu'en le rapprochant de celui de l'Apôtre : « Cum infirmor, tunc potens sum. » Le sentiment de n'être rien que l'insuffisant véhicule des forces dont nos enfants doivent être armés pour le combat humain, telle est la véritable source de notre autorité.

Mais l'immense difficulté, c'est qu'ici les bonnes inventions ne suffisent pas. En présence de ses élèves, il ne suffit pas de vouloir être un professeur, une caisse de résonance, un truchement de valeurs... Il faut l'être, avec toute son âme et avec tout son corps. Et peu importe même que l'on n'ait pas de cette incarnation une conscience très claire. Il y a des professeurs en apparence légers ou grognons, qui ne paraissent sentir que les amusements superficiels ou les corvées du métier, et qui cependant ont sur leurs élèves une grande autorité. C'est qu'en fait ils sont à fond ce qu'ils ne savent pas toujours être. Et les enfants ne s'y trompent pas. Mais ils ne se trompent pas non plus quand l'un

de nous promène un personnage de maître qu'il s'efforce de réaliser sans y parvenir complètement, comme ces acteurs honorables, mais de second ordre, dont le jeu fait flotter devant nous les spectres de Hamlet ou de Néron sans arriver jamais, en dépit de leurs études et de leur talent, à donner à leurs personnages une présence charnelle. Je ne dis pas que c'est juste, mais nous savons tous que c'est ainsi. Et nous devons toujours répéter avec Saint-Cyran : « Il faut dire du don d'instruire et de conduire les enfants ce que saint Grégoire disait du ministère pastoral, que c'est une tempête de l'esprit. » Tel est le secret de l'autorité.

Mais s'il en est ainsi, nous comprenons qu'il n'y a aucune contradiction entre la liberté et l'autorité dans l'éducation. L'éducation, avons-nous dit, est un apprentissage de la liberté. Or, l'autorité que le maître exerce sur ses élèves n'est que l'exemple vivant d'une liberté réalisée et en acte, c'est-à-dire de la soumission volontaire et joyeuse d'une personne tout entière aux seules fins dont la réalisation donne à la vie humaine, et sans doute à l'univers lui-même, une justification et un sens.

G. PERRET.

Caractérologie appliquée à l'éducation familiale

par M. LE GALL

Je voudrais vous entretenir de l'adaptation de l'éducation familiale au caractère de chaque enfant. Je considérerai d'abord, si vous le voulez bien, l'attitude générale de la famille non informée, c'est-à-dire malheureusement de la majorité des familles.

L'éducation que donne une telle famille comporte généralement deux handicaps. Tout d'abord cette famille n'a guère réfléchi à la question de l'éducation en général, et elle commet des fautes, des erreurs majeures. Elle méconnaît la personnalité de l'enfant, elle méconnaît ses phases successives, elle méconnaît le principe de la conquête progressive de l'autonomie ; elle méconnaît particulièrement, si vous voulez un exemple, cette période si importante qui va de 1 à 5 ans où la situation œdipienne, qui incite le garçon à imiter son père et peut-être à le supplanter, et la fille à imiter sa mère, se liquide ou devrait se liquider sous l'influence du surmoi, c'est-à-dire des règles et valeurs morales imposées par le milieu familial. (J'ouvre ici une parenthèse pour dire que je ne suis pas un fanatique de la psychanalyse, mais je crois qu'il y a là véritablement une information d'ensemble qui est extrêmement précieuse. Je crois aussi que les données de la psychanalyse doivent, comme toutes les autres données, se diversifier selon les personnalités auxquelles on a affaire, et que, si elles sont vraies en général, il faut reconnaître à chaque instant et pour chaque personnalité le degré d'intensité avec lequel joue par exemple la situation œdipienne.) Quoi qu'il en soit, il est certain que la façon dont ce surmoi va se constituer a une importance décisive. Il va se constituer sous le jeu de deux influences, celle de la personnalité propre

à l'enfant, de sa situation congénitale, et aussi celle des circonstances sociales et familiales dans lesquelles il vit. Il est évident que l'immense majorité des familles n'est pas informée de l'importance de cette période infantile et que, par conséquent, elle est hors d'état de donner à la constitution de ce surmoi des modèles parentaux, toute l'importance qu'elle mériterait. Lorsque plus tard, à 5 ou 6 ans, l'avenir de la personnalité est ainsi partiellement joué, on ne sait pas constituer non plus le moi fort qui devra tenir l'équilibre entre les pulsions élémentaires et le surmoi, et on laisse ainsi souvent s'installer un moi faible qui ou bien laisse fuser les pulsions primitives (recherche du plaisir, d'où attitude antisociale, attitude anti-familiale, attitude anti-scolaire), ou bien refoule les pulsions au profit excessif du réel et des exigences du surmoi. Dans un cas comme dans l'autre, il en résulte pour la personnalité un grave déséquilibre.

La famille a encore moins réfléchi aux circonstances particulières à chaque enfant. N'exagérons rien. Il est certain qu'un père ou une mère attentifs voient bien qu'un de leurs enfants n'est pas exactement comme l'autre ou comme les autres, et qu'il faudrait infléchir un peu l'éducation compte tenu précisément des particularités de cet enfant ; mais même lorsque la famille saisit ces différences, des différences qui peuvent aller très loin, elle ne sait que faire. Elle a un certain souci de ce que l'on appelle l'égalité dans l'éducation. Elle a le souci d'être juste, et malheureusement cette justice la conduit trop souvent à appliquer à tous ses enfants un même système éducatif, un même système par exemple de sanctions, alors que dans leur for intérieur les parents s'aperçoivent bien qu'une sanction, adaptée à tel type d'enfant, peut au contraire être ruineuse pour un autre style d'enfant.

De telle sorte qu'il faut retenir, d'une part l'ignorance générale de la famille sur tous ces problèmes, et d'autre part ce que j'appellerai sa bonne volonté, c'est-à-dire cette intuition obscure qu'elle a, et que nous devrions utiliser, de la diversité essentielle des catégories des enfants et de la nécessité profonde d'infléchir par conséquent l'éducation selon cette diversité. Je crois, par conséquent, qu'il y a là un point de départ pour l'effort d'éducation familiale auquel nous devons nous attacher. Malheureusement, cette bonne volonté et cette intuition vague que la famille possède de la diversité des enfants est contrebattue par ce que l'on peut appeler les principes de la famille. Car toute éducation s'inspire de certains principes, et si l'on recherche quels sont les principes qui inspirent celle de la famille, on s'aperçoit que bien souvent la famille les tire de sa propre histoire : les parents imposent à leurs

enfants les principes qui ont présidé à leur propre éducation et c'est une erreur assez grave, étant donné que par les jeux compliqués de l'hérédité les enfants ne ressemblent souvent guère à leurs parents. Au mieux, la famille tire parfois ses principes éducatifs de sa réflexion philosophique, de sa réflexion religieuse et de certaines grandes idées ou de certaines grandes règles qui circulent dans l'opinion, suivant lesquelles, par exemple, lorsqu'un enfant se trouve dans une situation difficile au point de vue éducatif ou ne réussit pas parfaitement bien au point de vue intellectuel, il y a une ressource, c'est l'internat. On suppose que « l'internat le dressera », comme on dit, et le fera travailler. C'est peut-être vrai quelquefois, ce n'est malheureusement pas vrai pour tous les enfants, il s'en faut de beaucoup. Je me bornerai à un exemple, malheureusement dramatique, celui d'une famille universitaire qui, cet hiver, constatant que son fils en classe de Première était un élève moyen et que son succès au baccalauréat paraissait un peu compromis, décida de le mettre interne parce que l'internat, pensait-on, le ferait travailler plus qu'il ne travaillait. Malheureusement, cet enfant était un enfant du type sentimental, introverti, émotif, rentrant ses impressions, les méditant longuement et les éprouvant profondément. Il ne put, comme en général les sentimentaux, se plier absolument à la discipline de l'internat et à la solitude de l'internat, et, au bout de cinq jours, il s'évada pour aller se jeter sous un train à la gare de Meudon. C'est là l'un des exemples dramatiques, mais aussi significatifs, de cette incompréhension familiale qui applique des principes généraux à des cas qui ne peuvent être que des cas très particuliers, particuliers à chaque enfant.

Supposons même que la famille ait réfléchi à ces problèmes, qu'elle ait été informée, qu'elle ait suivi par exemple un cycle de conférences sur les problèmes de l'éducation, elle sait alors les précautions générales à prendre ; mais, en fonction même de ce qu'elle a appris, elle tend à appliquer à tous les enfants des principes plus sûrs, plus solides, plus étudiés, mais elle tend aussi à les appliquer *ne varietur* ; et de surcroît elle arrive difficilement à faire abstraction de sa propre situation psychologique. Prenons un exemple : supposons que la famille, après avoir entendu différentes conférences, se soit persuadée que le principe de l'éducation dans la liberté, dans la confiance, soit désormais le principe qui doit être suivi. C'est un principe qui est sûrement excellent pour beaucoup d'enfants et pour plusieurs types d'enfants, mais qui risque de conduire à des catastrophes pour d'autres catégories, qui ne manqueront pas de décevoir la confiance qui leur est faite, en useront et en abuseront.

Il serait donc nécessaire que les familles puissent étudier leurs enfants, non pas pour les ranger de gré ou de force dans l'un des types que les classifications caractérologiques distinguent — ces types n'ont qu'une valeur de repère —, mais pour que l'éducation soit adaptée aux problèmes particuliers que pose chaque enfant. Je crois que la première tâche devrait consister à amener les familles à pratiquer une méthode qui est maintenant très en honneur dans le service social, et que l'on appelle la méthode du *casework*. Vous savez que, dans le service social français, on proclame facilement que le service social, l'assistante sociale « a fait faillite ». Pourquoi ? Parce que les travailleurs sociaux, les assistantes sociales, jusqu'à ces derniers temps, avaient coutume d'aller vers leurs assistés en leur apportant des solutions toute faites, en leur disant : « Il faut faire ceci, il faut faire cela, je vais vous placer ici, je vais placer votre enfant dans telle ou telle maison, et vous, vous allez entrer soit à l'hôpital, soit dans tel service, vous allez recevoir tel secours, telle allocation, etc. » On s'est aperçu que cette méthode était mauvaise, parce qu'elle tient pour zéro la personnalité de la personne à laquelle on s'adresse. Il en résulte que l'assisté a l'impression qu'on lui impose une solution à laquelle il n'a en rien participé, et qu'il est manœuvré par l'assistante sociale. Il n'adhère pas à la solution choisie pour lui, et si on lui attribue un emploi, il ne s'y donne pas avec toute sa personnalité, il rechigne, il s'adapte mal. Et l'on conseille maintenant aux travailleurs sociaux, aux assistantes sociales d'aller vers leurs assistés avec une attitude infiniment plus souple, qui peut se définir par deux points : le premier, c'est que le travailleur social doit d'abord faire abstraction dans toute la mesure du possible de sa propre personnalité parce que ce n'est pas de sa propre personnalité qu'il s'agit mais de la personnalité de l'assisté, et qu'il ne faut pas qu'il arrive devant lui en faisant étalage de ses tendances personnelles et de son caractère particulier, mais avec une âme en quelque sorte dénudée, rénovée pour chaque cas particulier. Deuxièmement, il faut qu'il tienne compte de la personnalité à laquelle il a affaire, qu'il se plie à elle et non pas l'inverse, et surtout qu'il amène cette personnalité à prendre une part active dans le choix de la solution, et dans l'élaboration de cette solution. Autrement dit, si l'on a à choisir, à trouver un emploi pour un assisté social, il ne s'agit pas de le lui imposer, mais de l'amener à discerner ce qui lui conviendrait le mieux, puis à faire lui-même une partie des démarches nécessaires pour obtenir cet emploi, afin que lorsqu'il sera ainsi occupé, il ait le sentiment qu'il a construit pour une part sa destinée au lieu que cette destinée lui ait été imposée. Je

pense que ces principes, qui sont conformes aussi bien à la psychologie la plus profonde qu'à l'idéal de liberté le plus simple, sont des principes essentiels qu'il faudrait arriver à transposer dans l'éducation ; il faudrait que les familles et les parents fassent aussi largement que possible abstraction de leur personnalité pour aller au-devant de celle de l'enfant.

*
**

Eh bien ! supposons que la famille se soit mise autant qu'il lui est possible dans l'attitude d'esprit que je viens de définir : quels sont les problèmes concrets qui vont se poser à elle lorsqu'elle va avoir à traiter de l'éducation de ses enfants ? Je vais prendre quelques exemples et vous montrer que l'éducation ne peut absolument pas être identique dans les différents cas envisagés. Supposons que l'un des enfants que la famille doit éduquer soit de ceux que nous appelons en caractérologie les « nerveux ». L'enfant nerveux, c'est un émotif dont la sensibilité est très exigeante, mais qui d'autre part est un inactif ou peu actif. Il n'a pas par conséquent, comme d'autres, la possibilité de se lancer dans de grandes aventures, de s'engager, de partir aux colonies ou de se livrer à mille tentatives pour satisfaire ce besoin d'émotions qui est en lui. Dès lors il est fatal que, pour avoir ces émotions qui lui sont quand même indispensables, il s'adresse à l'extérieur et qu'il recherche les émotions toute faites, des secousses pré-fabriquées en quelque sorte. Et naturellement, il se tourne vers toutes les occasions de la rue, vers toutes les occasions que lui donnent les films qui étalent leur réclame sur les boulevards, et en particulier ceux qui sont à thème sexuel ou sensuel, ou encore vers les films de gangsters qui ne sont que trop nombreux — ou bien vers les lectures de même inspiration, tous ces romans « noirs » qui secouent et font vibrer cette émotivité incapable de se satisfaire directement dans l'action, et qui dès lors recherche dans ces satisfactions toute faites et faciles les secousses dont elle a besoin. Ajoutons que de surcroît ce type d'enfant est ce que nous appelons un « primaire » ; il faut entendre par là un caractère chez qui les impressions durent un très court moment, un premier moment, d'où l'épithète de primaire. Vous savez, vous sentez sûrement qu'il y a là une sorte de ligne de partage dans l'humanité, qu'il y a des personnes qui ressentent profondément et longuement leurs impressions, et qui par exemple ne sont pas capables de pardonner à cinquante ans une injure qui leur a été faite vers la quinzième année, sur les bancs du lycée ; et qu'il en est d'autres au contraire chez qui les impressions, aussi profondes qu'elles soient, durent

seulement un moment. Il y a des gens qui se réconcilient avec beaucoup de facilité et qui, huit jours après avoir été brimés et injuriés par un camarade, le prennent encore par les épaules et passent l'éponge avec beaucoup de facilité sur l'impression ressentie. Sur un autre plan, nous savons bien qu'il y a, après un deuil par exemple, des êtres qui ne se consolent pas, et d'autres qui, au bout de trois jours, de huit jours, sont obligés de prendre les attitudes extérieures de l'affliction sans que leur conscience soit dans la même situation, parce que manifestement leur chagrin s'est très rapidement estompé. Il y a donc là une distinction certaine et essentielle. Notre type d'enfant « primaire » va donc être essentiellement versatile, va éprouver le besoin de renouveler presque chaque jour son style de vie. Voilà un enfant qui est fréquent, en particulier dans les grandes villes parce que les occasions sont multiples qui développent les tendances congénitales dans ce sens.

Supposons maintenant que la famille, ayant affaire à cet enfant, ait arrêté le principe d'une éducation autoritaire, à base de stricte discipline, à base de travail, à base d'une certaine austérité. Cet enfant est incapable de se plier à une telle discipline, et si son milieu est morne ou austère, il est fatal qu'il recherche des évasions — des évasions qui peuvent être physiques, des fugues, ou en tout cas des évasions psychologiques, les multiples évasions que les camaraderies, les spectacles de la rue, les devantures des librairies, les cinémas lui offriront. Et dès lors son inadaptation à l'école, aux devoirs scolaires, son inadaptation à la famille est une nécessité fatale. Si, au contraire, on prenait acte de la personnalité de cet enfant, si l'on s'avisait que pratiquement la seule ressource qui soit en lui c'est l'émotivité, la richesse de sa sensibilité ? Si l'on axait l'éducation sur cette ligne ? Si l'on s'efforçait, par conséquent, de cultiver cette sensibilité ? Et par conséquent si, sur le plan scolaire, on reconnaissait que cet enfant échoue généralement, du moins au départ, dans les matières abstraites comme les mathématiques ou la physique, parce que les mathématiques et la physique ça ne dit pas grand-chose à la sensibilité, mais qu'il peut très bien réussir, et qu'il réussit souvent fort bien en français, du moins aussi longtemps que l'exercice français est du style narratif et fait appel à la sensibilité, qu'il réussit souvent fort bien en dessin parce que son émotivité peut trouver là un aliment évident, en musique *a fortiori*, en peinture ? Et si, au lieu de laisser la vie scolaire se découper en deux tranches, l'une où l'on réussit, l'autre où l'on ne réussit pas, on s'efforçait de faire comprendre que puisqu'il réussit sur certains plans son intelligence est valable et peut donc se transposer dans d'au-

tres domaines à condition que le professeur sache lui présenter son savoir, même les professeurs de mathématiques, de façon un peu attrayante, de façon à piquer un peu la sensibilité de l'enfant ? On pourrait obtenir à coup sûr, et on a obtenu, des résultats et des réussites scolaires qui paraissent au départ entièrement compromis. Et sur le plan de l'éducation, puisque cet enfant a besoin d'émotion, pourquoi le laisser à la merci des romans noirs et des romans sexuels, alors que l'émotivité qui est en lui se trouverait tout aussi bien satisfaite avec la lecture des livres de Saint-Exupéry, ou avec la lecture des explorations au Pôle Nord et des expéditions dans les forêts vierges de l'Orénoque ? Ce sont là des choses saines, qui lui procureraient ces mêmes évasions dont il a besoin et qu'il prendra, que nous le voulions ou non ; mais ce seront au moins des évasions saines, dynamiques, au lieu d'être des évasions délétères et déprimantes comme les autres.

Les drames qui cet hiver ont défrayé la chronique française, ces meurtres ou ces suicides, ne se sont pas produits dans n'importe quel caractère ni dans n'importe quelle situation éducative. Pour faire des sottises, il faut s'y mettre à deux. Il faut que le caractère de l'adolescent s'y prête et il faut que l'action éducative — si l'on peut ainsi parler ! — s'y prête également. Ces jeunes gens qui ont si fâcheusement défrayé la chronique, ce sont tous des nerveux qui, ou bien ont essayé d'échapper à une atmosphère familiale trop emprisonnante, ou bien surtout ont bénéficié, ont profité, d'une attitude familiale absolument relâchée pour se livrer à bride abattue à ces recherches compliquées et malsaines que je disais tout à l'heure. Et le film de Cayatte « *Avant le Déluge* » a bien situé cette atmosphère en montrant ces jeunes gens qui, au départ, ne rêvent pas d'autre chose que d'une évasion. Ils sont là, réunis dans une pièce qui évoque pour eux des horizons lointains, ceux que la légende a chantés, et ils rêvent de s'en aller, ils rêvent de s'évader, ils rêvent de fuir le monde présent, car le monde présent est absolument inadapté à leur personnalité exigeante.

*
**

Prenons maintenant, si vous voulez, un autre type d'enfant, extrêmement différent, celui que nous appelons le type *amorphe*. Cette étiquette ne signifie pas grand-chose, elle n'a qu'une valeur de repérage. Ce type d'enfant est, au contraire du premier, aussi peu émotif que possible. Il est d'autre part aussi peu actif que le premier, et, comme le premier, primaire.

Il s'agit généralement d'un de ces élèves que nous connaissons à de nombreux exemplaires dans nos classes, qui, si on les laisse faire, se mettent au fond et attendent béatement que la classe se termine pour aller jouer. Ce sont des enfants généralement prospères au point de vue physiologique, avec de bonnes joues bien épanouies sur lesquelles, pendant que le professeur parle, ils laissent errer un vague sourire, un sourire d'inattention qui signifie qu'ils ne sont pas présents. Supposons qu'avec ce type d'enfant on instaure une politique de liberté : ce sera pour lui, très rapidement, la liberté de ne rien faire ou de faire des sottises. Supposons qu'on instaure une discipline de travail : ce sera déjà beaucoup mieux, mais ce sera insuffisant, car cette discipline de travail ne suivra pas l'adolescent tout au long de son adolescence. En imaginant qu'il arrive à obtenir le baccalauréat, il deviendra peut-être étudiant ; à ce moment-là, il sera livré à lui-même, et la discipline extérieure que ses parents auront construite s'effondrera avec la liberté nouvelle dont il jouira. Que faudrait-il donc faire ? Là encore, il faut examiner l'enfant, tenir compte de ce que l'on constate, tout simplement. On constate que cet enfant, cet amorphe, qui se refuse au travail scolaire ou qui ne le fait que contraint et forcé, est au contraire plein d'activité dès qu'il joue. La classe terminée, la cour le reçoit, et il se livre avec entrain à la partie de football qui s'est engagée. Il s'y adonne avec véritablement une activité entière, et manifeste que ce n'est pas l'énergie qui lui manque. Ce qui lui manque, c'est de savoir monter cette énergie au niveau nécessaire pour qu'elle puisse s'appliquer à des actes valables. Autrement dit, cette énergie, il la dépense à bas niveau, au ras du sol, alors que, pour avoir une conduite scolaire et générale valable, il devrait pouvoir la remonter et l'appliquer à des actes authentiques. Il y a là une distinction fondamentale que Pierre Janet a faite et sur laquelle il a beaucoup insisté, qu'on a un peu tendance à oublier maintenant au profit de quelques nouveautés : c'est cette distinction entre la *force* psychologique et la *tension* psychologique. Ce n'est pas suffisant d'avoir une certaine force à dépenser ; encore faut-il savoir de quelle tension cette force dispose. Il faut savoir si l'on peut appliquer l'énergie dont on est capable à des actes valables, à des actes difficiles, ou si au contraire on est contraint de la laisser s'écouler à bas niveau dans des actes faciles, comme le jeu ou le chahut. L'éducateur dès lors a un but devant lui, qui consiste, par un entraînement progressif, à remonter le point d'application de cette énergie authentique mais faiblement utilisée. Comment s'y prendre ? Nous avons un instrument tout indiqué : ce qui est difficile pour ce caractère, sinon impossible, c'est le travail solitaire ;

ce qui lui est facile, c'est le jeu collectif. Prenons l'intermédiaire, à savoir le travail collectif. Il y retrouvera quelque chose, et même beaucoup de choses, du jeu collectif, et ce même enfant qui se refusera à travailler personnellement, qui bâillera devant sa table de travail si elle est mise dans un coin de sa chambre, s'adonnera à sa tâche avec beaucoup d'entrain si cette tâche est insérée dans une tâche collective, si elle est prise dans une équipe. D'innombrables exemples de succès ont été donnés, qui confirment l'utilité de cette orientation, et j'en appelle tout simplement au témoignage de M. l'Inspecteur général François, qui, lorsqu'il était professeur, m'a signalé que, grâce au travail en équipe, il avait tiré de leur fainéantise un nombre considérable de ce qu'il appelle « des rossards indécrottables » — pas indécrottables puisqu'il les a décrottés —, mais qui étaient considérés comme tels parce que jusque-là on n'avait pas pris pour eux la formule éducative qui convenait à leur caractère.

Voilà deux exemples entre autres. Je me résume parce qu'il faut conclure : même lorsque la famille est informée, elle ne procède pas comme elle devrait procéder, parce qu'elle n'a pas suffisamment le sens de la diversité des enfants, ni n'éprouve la nécessité de se débarrasser de ses propres habitudes formées par l'hérédité, par l'habitude ou par le milieu. Et même lorsque la famille a le sentiment de cette diversité, elle ne sait pas comment se diriger dans ce monde mouvant et multiple qu'est l'enfance. Elle devrait donc être munie d'un certain nombre de références qui pourraient être celles que j'ai utilisées moi-même, ou toute autre qui lui permettrait de situer l'enfant par rapport à elle. Je crois qu'à ce moment-là, la famille pourrait véritablement infléchir son éducation selon les exigences de chaque type d'enfant, de chaque enfant considéré dans sa réalité psychologique, au lieu d'appliquer des principes *a priori* à une réalité mouvante qui, nous le savons bien, les refuse souvent.

(Conférence prononcée à Sèvres,
juin 1954.)

LES FACTEURS AFFECTIFS DANS L'ÉDUCATION

par le D^r BERGE

Je remercie M. l'Inspecteur Le Gall d'avoir si bien introduit le sujet que l'on m'avait proposé de traiter ce matin, car il a souligné ce qui justement me paraît essentiel, cette primauté de l'affectivité dans le développement de l'enfant.

De plus en plus, les expériences du Centre psycho-pédagogique Claude-Bernard nous montrent à quel point il faut toujours remonter à cette affectivité et aux perturbations qu'elle a pu rencontrer dans son développement pour comprendre non seulement la sensibilité, les manifestations extérieures de l'enfant, mais même son comportement avec ses camarades et son comportement intellectuel. L'on s'est aperçu qu'il fallait remonter parfois à la toute première enfance pour comprendre les modalités du développement intellectuel, puisque les observations sur des nouveau-nés privés d'affection maternelle ont montré que cette privation pouvait abaisser le niveau intellectuel d'un enfant, et retentir sur toute son existence.

Je vois que ce Colloque international porte sur l'éducation devant les problèmes de la vie quotidienne moderne. Ceci m'amène à resituer dans le cadre de notre époque ce que je vais vous dire aujourd'hui, c'est-à-dire dans le cadre d'une époque qui vient de connaître des troubles et des difficultés extrêmement profonds, et je pense qu'il faut bien insister sur le fait qu'il existe des époques plus ou moins génératrices d'angoisse. Souvent on compare l'éducation qu'on recevait en 1900 et celle que l'on reçoit maintenant, et on semble penser qu'aujourd'hui les éducateurs sont bien compliqués puisqu'ils se préoccupent de psychologie et de toutes sortes d'autres choses, alors qu'autrefois on élevait les enfants tout simplement. Je pense que, outre qu'il est normal que l'on cherche à progresser dans toutes les voies, l'époque où nous vivons est évidemment plus angoissante que celle de 1900, et que par suite le problème n'est plus du tout le même. La conséquence de cette anxiété environnante, c'est que les enfants de

ces époques-là sont presque toujours plus instables, plus inattentifs, moins capables de se concentrer, et il n'est pas jusqu'à certains troubles, comme cette difficulté particulière de lecture et d'écriture qu'on appelle aujourd'hui la **dyslexie**, qui ne paraissent également plus répandus dans les époques qui ont suivi les grandes perturbations sociales et humaines.

Plus l'époque est instable, plus il faudrait que le milieu restreint de l'enfant lui donne une impression de sécurité et de stabilité. Il s'agirait donc pour les éducateurs aussi bien familiaux que scolaires de constituer une sorte de barrière, de filtrage, qui laisse l'affectivité de l'enfant se développer dans une certaine sérénité. La sécurité dont je parle ici n'est pas tellement une sécurité matérielle : l'enfant dont la famille vit dans l'insécurité matérielle peut cependant être assez confiant s'il a confiance malgré tout en ses parents, et s'il n'est pas lui-même témoin de l'angoisse que ces difficultés matérielles provoquent chez ses parents. Nous avons pu constater que lorsqu'un enfant se trouvait dans des situations difficiles, effrayantes, dans des bombardements, dans des situations d'exode extrêmement pénibles, si la famille ne s'était pas dissociée à ce moment-là, si tous s'étaient trouvés ensemble et si l'enfant avait senti que malgré tout autour de lui il y avait quelque chose de solide et de stable, il supportait des circonstances absolument anormales et redoutables beaucoup mieux que d'autres qui se trouvaient dans des situations affectives plus compliquées. L'enfant qui a confiance dans la force de ses parents et qui sait qu'il peut toujours compter à la fois sur leur soutien, sur leur tendresse et sur l'efficacité de leur protection, a le minimum de sécurité indispensable ; pour lui le sol est stable. J'insiste beaucoup sur cette notion de stabilité, parce que l'enfant, par nature, est un être en évolution. Or il est facile de comprendre qu'on ne peut pas prendre son élan pour un saut ou une course si on ne part pas d'un tremplin solide. Il n'est pas facile de plonger d'un bateau secoué par les vagues. Plus on fait quelque chose d'audacieux — et vivre et grandir c'est quelque chose de très audacieux —, plus on a besoin de partir d'un sol ferme.

De ce point de vue, il paraît nécessaire de considérer le milieu dans lequel l'enfant va se développer. Il y a donc pour l'enfant des circonstances extérieures à sa famille qui retentissent à travers la famille, et puis il y a toute la façon dont son milieu va se comporter vis-à-vis de lui. Je vais d'abord essayer de vous montrer que ce comportement des éducateurs familiaux ou scolaires vis-à-vis de l'enfant est presque toujours imprégné de ce qu'eux-mêmes reçoivent de l'extérieur, des circonstances même qu'ils subissent. Mais des problèmes vont se poser à l'intérieur du groupe familial, à l'intérieur du groupe scolaire, et parmi ces problèmes se posera justement toute la politique à avoir vis-à-vis de l'enfant, politique de réprimandes, récompenses, punitions, sanctions, qui

va jouer dans le développement de l'enfant, se répercuter sur lui.

Je pense d'abord que récompenser et punir sont opposés parfois comme si c'étaient deux méthodes différentes : mais au fond c'est la même méthode, puisque c'est la méthode des sanctions, et les parents qui nous disent qu'ils ont tout essayé, parce qu'ils ont successivement récompensé et puni, n'ont jamais fait que de sanctionner sans jamais aborder le problème pédagogique sous un autre angle ; et je dis ceci aussi bien pour les professeurs que pour les parents. Mais ce qui est important, c'est beaucoup plus la manière de récompenser et de punir, l'état d'esprit, le climat dans lequel sont prises les sanctions. Il est certain que tout ce qui joue sur l'humiliation de l'enfant, sur son effroi, tout cela est mauvais en soi, parce que cela atteint des zones de son psychisme qui sont éminemment vulnérables et qu'il faut au contraire protéger ; mais toute autre façon d'agir, même la punition corporelle que je n'approuve guère, me paraissent quelquefois moins graves qu'une punition qui joue sur la sensibilité. J'appelle punitions corporelles non point évidemment ces terribles rossées qu'un enfant rencontre dans certaines familles et qui sont quelque chose d'abominable, mais n'importe quelle bourrade échappée à un éducateur ; il ne faut certes pas les encourager, mais elles peuvent être infiniment moins graves qu'un mot d'apparence absolument inoffensive. Ce qui me paraît jouer un rôle important aussi dans la sanction, c'est le caractère qu'elle a, suivant qu'elle met fin à un incident ou au contraire qu'elle ouvre les portes à un flot de reproches adressés à l'enfant. Il faudrait toujours se rappeler qu'on sanctionne une faute ou au contraire un acte méritoire, mais **qu'on sanctionne un acte et non un caractère**. L'une des raisons qui font des sanctions quelque chose d'extrêmement perturbant pour l'enfant, c'est que beaucoup d'éducateurs et surtout de parents, quand ils ont une faute à reprocher à l'enfant, la sanctionnent en rappelant tout ce qu'il a fait avant de mal et en ayant l'air de condamner l'enfant dans son ensemble ; au lieu que la sanction devrait être quelque chose de rassurant, parce que ce quelque chose terminerait un incident.

D'autre part, on pourrait aussi penser que la sanction doit être limitée pour ne pas provoquer d'angoisses, et limitée non seulement, comme je viens de le dire, à la faute, mais encore au domaine dans lequel cet acte s'est produit. J'entends par là qu'une faute commise à l'école devient redoutablement anxiogène si on sait qu'à la maison elle va être l'objet encore de tout un drame. De même, la faute commise à la maison : si les professeurs viennent à en être informés, l'enfant n'a pas un seul endroit dans la vie pour se retirer et retrouver son calme. C'est une faiblesse bien compréhensible, de la part des parents aussi bien que des maîtres, que celle qui consiste à s'adresser à l'autre juridiction pour renforcer la sienne propre. Mais le pauvre enfant au milieu

de tout cela n'a pas un seul univers où il puisse se retrancher sans être traqué, et, au point de vue de l'anxiété, je crois que cela est une des choses les plus importantes à signaler.

Encore un mot sur ces circonstances éducatives qui peuvent contribuer à troubler l'affectivité d'un enfant, sur une autre forme de sanction souvent appliquée, je veux parler des menaces. Souvent les éducateurs créent autour de l'enfant toute une atmosphère extrêmement angoissante parce que, plutôt que de punir, ils aiment mieux évoquer la punition ; finalement c'est presque plus grave. Toute la journée, l'enfant entrevoit tout ce que l'on peut faire pour le punir. On ne le punit pas, c'est entendu, mais il vit dans cette atmosphère continuelle, dans une évocation infernale de tous les tourments que l'on pourrait lui imposer, et rien ne le trouble davantage.

Maintenant, puisqu'il s'agit surtout d'introduire une discussion, je voudrais indiquer quelques questions que l'on peut être amené à se poser. Après ce que je viens de dire, je pense que, sur le plan familial, on peut tout d'abord se demander dans quelle mesure et de quelle façon l'enfant peut être tenu au courant des difficultés extérieures de la famille. Faut-il créer un mur total, c'est-à-dire que l'enfant ne soupçonne pas que la famille ait des difficultés, faut-il les lui présenter d'une certaine façon, l'y faire participer mais sans lui demander trop ? J'ai mes idées bien entendu là-dessus, mais je pense que c'est une chose qui pourrait mériter d'être discutée. Un autre point, c'est de savoir comment concilier les services qu'on peut demander à un enfant dans le cadre de la famille, et le respect de son travail scolaire. Nous savons que, là encore, il y a quelque chose de difficile pour certaines familles. Il est difficile de ne pas demander à un enfant une participation même à la vie matérielle de la famille, et cependant nous savons combien le travail de l'école qui constitue en somme le travail professionnel de l'enfant peut devenir instable, être coupé, haché, du fait de ce manque de respect des parents à l'égard du travail de l'enfant. Car les parents parfois savent bien reprocher à l'enfant de n'avoir pas bien fait ses devoirs, mais ce sont les mêmes parents qui par ailleurs ont interrompu l'enfant dans son travail un nombre de fois considérable. De même un problème qui se pose et qui me paraît rentrer dans le cadre de vos préoccupations, c'est quelle attitude les parents doivent avoir vis-à-vis du travail et de l'existence scolaire de leurs enfants. Je pense que l'école et la famille peuvent collaborer d'une façon tout à fait positive, de façon à aider l'enfant. Malheureusement, dans les trois quarts des cas, c'est seulement sur le plan des mesures punitives à prendre que l'école et la famille collaborent ; les parents vont voir les professeurs quand « ça ne va pas bien », et réciproquement. Mais quand « ça va bien », on ne se préoccupe pas du tout de cette hygiène mentale qui

pourrait bénéficier de la collaboration des parents et des maîtres dans les circonstances normales, et qui pourrait justement prévenir les troubles que l'on ne sait plus ensuite que sanctionner.

Sur le plan scolaire, d'autres questions se posent du point de vue de ce que l'on peut appeler l'hygiène mentale de l'enfant, et je crois que nous n'avons pas le droit de laisser de côté le problème fondamental de l'école, peut-être plus en France qu'ailleurs, celui des notes, des classements et des examens. Il est certain qu'il y a des âges où l'enfant est sensible à l'émulation ; mais il est non moins certain que tous les enfants n'y sont pas sensibles ; et d'autre part il y a des âges où ils ne peuvent pas comprendre l'émulation, et ils ne la ressentent que sur le plan de la jalousie ou de la vanité, de quelque chose qui n'a rien à voir avec la libre concurrence sans hostilité. Je crois que, à côté de ceux qui sont stimulés pour avoir la première place, il y a beaucoup d'élèves qui sont découragés par les classements, et surtout que l'importance extrême donnée aux examens et notamment dans les petites classes est quelque chose qu'il faut considérer de très près du point de vue de l'hygiène mentale de l'enfant. Nous savons en particulier que l'abondance des élèves et des candidats-élèves dans nos établissements oblige à une sélection fort difficile. Malheureusement, la traduction pratique en est que l'on chauffe les enfants, on fait ce que l'on appelle du « bachotage », un travail tendu vers l'examen au lieu de développer l'esprit et de cultiver l'individu. Mais ce qu'il y a de terrible, c'est que ce régime risque de s'instituer dès la petite enfance, dès le début des études secondaires. Ceux qui ont à présenter un enfant à l'examen de passage de la classe de 6^e savent dans quelles transes les familles vivent, et les enfants — à moins qu'ils ne s'en moquent complètement, ce qui est une solution, mais peut-être pas la solution souhaitée.

Je pense que si nous voulons parler de l'affectivité de l'enfant sur le plan de l'école, de la sérénité, de la stabilité, de la sécurité dans lesquels il doit vivre, nous devons être très sérieusement alertés sur ces problèmes de culture de l'anxiété par l'examen dès le seuil de l'enseignement secondaire. D'autres questions sont à poser, bien entendu, sur le rôle de l'externat, de l'internat, de la mi-pension, les organisations qui conviennent à l'enfant pour qu'il se cultive en s'épanouissant et non pas en ayant toujours l'impression de faire des concessions à l'adulte, et d'être en somme condamné aux travaux forcés. Je crois que c'est une chose importante que l'enfant sente que l'éducation qu'on lui donne, lui est donnée **pour lui**. C'est nécessaire pour que son équilibre intérieur s'établisse, et pour qu'il tire du temps passé en classe tout le bien qu'il est en droit d'en attendre.

(Conférence prononcée à Sèvres,
juin 1954.)

LE ROLE ÉDUCATIF DES PARENTS

Comment les y préparer ?

par **A. ISAMBERT**

Directeur de l'« Ecole des Parents ».

Il n'existe pas en France d'enseignement public systématique pour la formation des parents. Depuis un certain nombre d'années un enseignement ménager est donné dans les écoles ; la puériculture fait l'objet d'une diffusion importante auprès des mères de famille, avec un réel succès ; mais les problèmes de relations familiales ne sont pas enseignés.

L'**Ecole des Parents** est une association privée, reconnue d'utilité publique par l'Etat, qui a pris pour tâche d'aider les parents dans leurs difficultés. Considérant que la science moderne — psychologie, biologie, médecine — a montré sous un jour tout à fait nouveau l'influence des parents dans la formation du caractère de l'enfant et les résultats funestes que peut avoir une action maladroite sur l'adaptation sociale et le comportement ultérieur de l'adulte, elle a considéré comme son devoir primordial de travailler à améliorer cette situation.

Il ne faut pas, bien entendu, méconnaître l'importance des facteurs matériels et sociaux dans les relations familiales. Bien que la France ne figure pas parmi les pays sous-développés, la situation du logement y est désastreuse : de nombreuses familles ne disposent pas de l'espace nécessaire pour élever normalement leurs enfants. Un excès de travail empêche souvent le père de jouer son rôle dans la famille. L'« Ecole des Parents », dans son action, tient sans cesse compte de ces facteurs. Mais elle remarque que la méconnaissance des interréactions psychologiques familiales joue aussi un grand rôle dans les troubles que l'on constate, et qu'au contraire

une meilleure compréhension obtient des résultats meilleurs. Il y aurait avantage à avoir présentes à l'esprit, pour définir une meilleure attitude, quelques notions essentielles qu'il ne paraît pas inutile de rappeler.

Le caractère n'est pas inné. Il se forme pendant les premières années de la vie, par imitation des adultes, et par réaction d'un tempérament personnel aux événements extérieurs, à la position dans la famille et au comportement des parents. Les parents ont ainsi une double influence sur la formation du caractère de l'enfant, par contagion et par réactions. Ces influences ne sont pas d'ordre intellectuel, mais d'ordre affectif, dépendent moins de principes pédagogiques que de la simple manière d'être. D'autre part, ce caractère doit évoluer depuis le comportement infantile jusqu'à la personnalité adulte. Nous appelons cette évolution « maturation affective ». Elle se fait dans deux voies principales : la dépendance première à la mère doit se changer en une autonomie personnelle — capacité de décider et de se sentir responsable — ; en même temps l'égoïsme enfantin doit faire place à la sociabilité, à la générosité, au don de soi. Si cette maturation ne se fait pas, l'adulte reste un enfant, incapable d'agir comme un homme dans sa vie professionnelle, sociale et familiale. Son mariage est souvent un échec. Or on observe que cette maturation n'est généralement complète que si l'enfant a eu des parents eux-mêmes véritablement adultes et mûris, ayant une personnalité suffisamment forte pour qu'il ait pu s'identifier à eux, et ayant d'autre part su satisfaire à certains besoins affectifs profonds de l'enfant : affection, sécurité, confiance, autorité compréhensive.

*
**

Ces lois sont ignorées de presque tous les parents. Leurs idées et leurs réactions quotidiennes sont encore inspirées par une psychologie périmée. Ils ne conçoivent pas leur influence personnelle sur la formation et la maturation du caractère. Ils croient que l'enfant agit sous la domination de vices ou de défauts innés qu'ils ont à détruire par la force, par la crainte, par l'humiliation, par une morale culpabilisante. Ainsi ils créent en lui des conflits qui provoquent des troubles de caractère ou de santé, et souvent une attitude générale de révolte ou de découragement. Ils interrompent ainsi, ou faussent, sa maturation affective.

D'autre part, les parents ne comprennent pas l'aide qu'ils ont à donner aux enfants pendant cette évolution. Certains entravent même cette évolution en cherchant à conserver sous leur domination, le plus longtemps possible, leurs enfants, leur reprochant leur désir d'autonomie. D'autres, absorbés par leurs travaux ou leurs occu-

pations, perdent tout contact avec leurs enfants, qui ressentent un sentiment d'abandon et ont plus de difficultés à s'adapter à la vie sociale. Ces deux attitudes contraires sont très fréquentes et on les trouve à l'origine de beaucoup de cas de délinquance juvénile.

*
**

Il semble donc très nécessaire d'informer les parents de leur rôle psychologique. Cette information se heurte cependant à des difficultés. Souvent ces idées paraissent extraordinaires, contraires à la tradition sacrée. D'autres fois, elles sont rejetées par les parents en raison de l'effort et du sacrifice qu'elles exigent d'eux. Parfois aussi, l'attitude des parents apparaît nettement liée à un déséquilibre psychique personnel ou à des besoins affectifs profonds : ainsi, une affection trop oppressive de la mère est une compensation à une déception matrimoniale. D'autres parents cherchent à trouver en leurs enfants une compensation à des échecs qu'ils ont eux-mêmes subis. Ils dirigent la vie de leurs enfants, faute de pouvoir corriger la leur.

On rencontre ainsi des résistances que l'on ne peut vaincre brutalement, et qui nécessitent une action personnelle prolongée. D'autres fois, les notions que l'on expose sont admises presque trop facilement et provoquent des attitudes systématiquement exagérées qu'il faut atténuer. Parfois elles occasionnent des réactions de culpabilité ou de découragement, allant jusqu'à la démission de tout rôle éducatif, ce qui nécessite alors un appui personnel.

*
**

L'« Ecole des Parents » a donc été amenée à concevoir son action en même temps comme un enseignement et comme une aide personnelle. Le premier est donné aux parents, d'une part dans des cours de base prononcés à la Faculté de Médecine de Paris et diffusés par la voie d'un bulletin dans toute la France, et d'autre part sous forme de consultations individuelles ou par groupes, où les cas personnels sont examinés par un médecin spécialiste du caractère, qui aide les parents à comprendre les enfants et à se mieux comprendre. Les sujets traités dans les cours ont trait à la psychologie de l'enfant, mais aussi à la psychologie des parents eux-mêmes.

A côté des cours, qui s'adressent surtout à des parents cultivés ou à des éducateurs, l'Ecole tient des réunions dans des écoles et des dispensaires pour toucher un public plus populaire. Ces réunions comportent des causeries sur les sujets exposés plus haut et, immé-

diatement après, une sorte de consultation improvisée où chacun peut exposer ses problèmes personnels.

L'« Ecole des Parents » expérimente également un enseignement préventif, donné aux jeunes gens dans certaines écoles, dirigé principalement sur le problème du mariage qui, seul à cet âge, suscite un intérêt réel. Cependant, elle en profite pour exposer les notions sur la formation du caractère, en se référant à l'expérience encore récente de ces jeunes. Le programme prévoit trois leçons :

- différences de formation entre le caractère du garçon et celui de la fille ;
- la maturation affective ;
- le mariage, ce que le garçon et la fille y recherchent et ce qu'ils doivent y trouver ;
- la formation du couple et l'adaptation des caractères des conjoints.

*
**

L'« Ecole » a récemment essayé de connaître les résultats de ses travaux par une enquête faite auprès des plus anciens abonnés de son bulletin. Les réponses ont montré que, dans une proportion d'environ 80 %, ceux-ci ont conscience d'avoir subi une transformation profonde, à la fois dans leurs conceptions des relations familiales et dans les réactions qui s'ensuivent. La plupart indiquent surtout que ces relations sont plus confiantes et que l'intimité des membres de la famille s'en est trouvée resserrée. Après avoir été au début découragés par la conscience de leur influence, ils se trouvent généralement ensuite réconfortés par l'appui qu'ils trouvent et par les résultats obtenus.

LES BESOINS DE CULTURE GÉNÉRALE EN MATIÈRE ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

Ce rapport a été établi, au cours du stage de juin 1954 consacré à « l'Education devant la vie quotidienne », par la Commission des Problèmes Economiques et Sociaux de la Consommation, présidée par M. DUPRIEZ, Professeur à l'Université Catholique de Louvain, et M. FOURASTIÉ, Directeur d'Etudes à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, Conseiller Economique au Commissariat général au Plan de Modernisation et d'Equipement.

En tant que producteurs et aussi en tant que consommateurs, les hommes se préoccupent constamment des problèmes économiques et sociaux. S'ils n'ont pas de bases solides, ils se font de ces problèmes des conceptions erronées qui influent gravement sur leur comportement. Il est donc nécessaire de fournir aux jeunes gens au cours de leurs études les bases essentielles d'une connaissance scientifique des problèmes de leur temps.

Mais cet enseignement nécessaire s'est heurté jusqu'à ces derniers temps dans la plupart des nations à deux obstacles très sérieux :

- 1) La relative précarité de la science économique classique et sa tendance à dégénérer en doctrines politiques ;
- 2) le degré d'abstraction élevé de cette même science, qui la met hors du domaine de l'enseignement élémentaire.

Heureusement, depuis plusieurs années, les sciences sociales, et la science économique en particulier, ont fait des progrès importants dans l'étude des réalités concrètes, et permettent maintenant des enseignements à la fois élémentaires et scientifiquement inattaquables. Divers débats, congrès et colloques ont permis de reconnaître et de juger cette évolution (Recommandation du Conseil de l'O.E.C.E., Colloque International du C.I.S.L. à Rome, etc.).

C'est pourquoi le Colloque International de juin à Sèvres a consacré une partie de ses travaux à l'examen de cette

question. La première Commission de ce colloque a rapproché des membres de l'enseignement et des spécialistes des principales disciplines des sciences sociales, avec pour but d'examiner dans quelle mesure certains résultats parfois récents des sciences économiques appliquées peuvent être introduits dans l'enseignement classique, de manière à faire mieux connaître les problèmes du travail, les problèmes de l'économie et, plus généralement, les problèmes de la vie quotidienne moderne.

La Commission a examiné successivement trois ordres de questions :

1) quels sont les sujets qui pourraient être introduits dans ces programmes ?

2) à quels enseignements actuellement donnés ces sujets pourraient-ils être rattachés ?

3) quels peuvent être la méthode et les moyens de l'enseignement ?

I. PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT :

La Commission a estimé que, pour être introduit dans l'enseignement, un sujet devait satisfaire aux trois conditions suivantes :

1) être très important pour la compréhension du monde économique et social dans lequel l'enfant sera appelé à vivre ;

2) être l'objet d'une connaissance scientifique indiscutable ; ceci a conduit à écarter les problèmes dits de doctrine ou, du moins, à recommander de ne leur laisser qu'une place très restreinte ;

3) être suffisamment simple pour pouvoir être exposé, compris et retenu par des enfants de 14 à 17 ans, sans effort.

A cet égard, une étude plus poussée serait utile pour distinguer ce qui conviendrait, d'une part aux filles et d'autre part aux garçons, et ce qui pourrait être introduit respectivement dans l'enseignement du premier degré, du second degré et dans l'enseignement technique ; mais la Commission s'est bornée à un examen d'ensemble, se référant seulement à l'âge moyen des enfants.

Les matières retenues peuvent être groupées sous trois rubriques :

- problèmes économiques,
- problèmes démographiques,
- problèmes sociaux.

Cette division n'est d'ailleurs faite que pour la clarté d'énumération, beaucoup de problèmes ayant en réalité à la fois ces trois aspects.

Problèmes économiques :

1) nécessité du travail et de la vie économique — état végétatif de l'humanité sans activité économique — nécessité de produire pour consommer.

2) excès permanent des désirs de consommation sur les possibilités de consommation, — nécessité de rationnement — moyens de rationnement (salaire, revenu).

3) le progrès technique, facteur de production. La production croissante et la consommation croissante depuis 150 ans dans les nations à progrès technique — les pays sous-développés.

4) changement de structure de la consommation croissante à la ville et à la campagne — conséquence pour la production croissante — évolution parallèle de la structure des budgets familiaux, du revenu national et de la population active — nécessité des changements de professions — crises — chômage — moyens d'action contre le chômage et les crises.

5) le niveau de vie et le pouvoir d'achat des salariés — méthode de mesure — évaluation depuis 150 ans.

Problèmes démographiques : . .

1) la durée moyenne de la vie humaine depuis 150 ans — comparaisons internationales (toutes les autres questions doivent également être traitées dans ce double aspect historique et géographique).

2) mortalité à chaque âge — mortalité infantile.

3) morbidité : pourquoi et de quoi les gens meurent-ils ?

4) natalité : nombre d'enfants par famille — nombre de familles par 1.000 habitants — vieillissement de la population — pyramide des âges — âge de la retraite.

5) nombre et densité de la population sur un territoire donné ; lien avec les comparaisons internationales du niveau de vie.

Problèmes sociaux :

1) durée du travail — nombre d'années de travail dans une vie — nombre de semaines par an — nombre d'heures par semaine — nombre d'heures par jour — étude historique — lien entre la durée du travail des adultes et l'élévation des âges scolaires.

2) l'élévation des âges scolaires — étude historique et géographique.

3) prévision de l'emploi par secteur professionnel — reclassement.

4) assurances et Sécurité sociale.

5) les problèmes du chômage et des crises ont été classés

sous la rubrique économique, mais ils doivent être également postés sous la rubrique sociale.

Enseignements plus spéciaux :

Les enseignements généraux énumérés ci-dessus servent d'introduction et de support aux enseignements plus spéciaux, tels ceux relatifs à l'alimentation et au vêtement, qui font l'objet des rapports des sous-commissions (1).

II. RATTACHEMENT DE CES ENSEIGNEMENTS A DES ENSEIGNEMENTS EXISTANTS :

La Commission a estimé que, dans l'état actuel des choses, il n'est pas possible en général de créer pour ces matières de nouveaux enseignements, ni même d'inscrire ces matières dans les programmes existants ; mais, dans l'esprit de la Commission, ces questions devraient être abordées librement par les professeurs à l'occasion d'autres questions qui figurent dès maintenant explicitement dans les programmes.

Certaines des rubriques énumérées ci-dessus figurent déjà dans les programmes officiels de l'enseignement dans plusieurs nations. Mais, dans tous les cas, il est possible de les traiter soit dans des cours d'histoire et de géographie, soit dans des cours de littérature ou de rédaction en faisant lire, commenter ou résumer certains textes, soit dans des cours d'instruction civique, soit dans des cours de physique et de chimie (technique de production — influence de l'emploi des techniques nouvelles sur les prix réels, c'est-à-dire sur le pouvoir d'achat), soit même dans des cours de mathématiques (choix des problèmes portant sur le calcul du niveau de vie, du pouvoir d'achat, des prix réels, de la répartition de la population active, des taux de mortalité, etc.). Ces matières peuvent être à plus forte raison abordées dans les classes de philosophie (notions de progrès humain, de vie en société, etc.).

La Commission a estimé que l'essentiel n'est pas de préciser d'une manière formelle le lieu ni le contenu de l'enseignement, mais d'amener progressivement les professeurs à s'intéresser à ces problèmes économiques et sociaux, à leur reconnaître la place qu'ils occupent et doivent occuper dans la pensée contemporaine, et à leur faire ainsi peu à peu une place croissante à la fois dans leur propre pensée et dans leur enseignement quotidien.

III. MÉTHODE :

La Commission a étudié le problème de la méthode d'une manière très générale ; dans plusieurs nations, elle a cependant abordé quelques exemples d'études concrètes.

(1) Cf. *Les Amis de Sèvres*, nos 21-22, p. 68 et p. 71.

L'absence de manuel décrivant d'une façon simple et complète l'absence des problèmes est apparue comme un grand obstacle. La Commission recommande donc que les diverses nations où il n'existe pas de tels manuels remédient le plus rapidement possible à cette grave lacune, pour chaque ordre d'enseignement. Elle recommande l'étude de ces questions dans les écoles normales et dans les autres établissements où les maîtres ou futurs maîtres reçoivent un enseignement ou un perfectionnement.

Des bibliographies comportant la liste de livres simples et accessibles aux maîtres dans différents ordres d'enseignement d'une part et aux élèves d'autre part, devraient être dressées dans chaque nation. Pour la France, l'exemple de plusieurs livres de la collection « Que sais-je ? » a été donné.

Par ailleurs, il est recommandé de recourir à des documents et informations concrets et objectifs, tels que : catalogues de grands magasins et de fabriques pour l'histoire des prix, annuaires, statistiques, archives d'écoles et lycées, registres de l'état civil, livres de comptes, livres décrivant la situation économique et sociale des siècles derniers telle que la voient des militants ouvriers, « Le Tour de France par deux enfants », « Francinot », minutes de notaires, d'avoués, d'huissiers, de greffiers, etc...

FOURASTIÉ,
Rapporteur de la Commission.

Aspects

du problème alimentaire

en France

Le Français qui a, traditionnellement, la meilleure cuisine du monde, est peu enclin à se soucier de problèmes nutritionnels. Alors que dans d'autres pays, comme les Etats-Unis, l'alimentation a fait depuis longtemps l'objet de recherches et qu'une vaste vulgarisation retient l'attention du public, il a fallu les brutales restrictions de la guerre pour que se pose en France aux pouvoirs publics le souci du problème alimentaire.

La Section de Nutrition actuellement rattachée à l'Institut National d'Hygiène (Ministère de la Santé) a commencé ses travaux en 1942 à Marseille, en vue d'étudier les répercussions de la sous-nutrition sur la santé publique. Depuis, son champ d'études s'est modifié et élargi, et nous voudrions montrer à la suite de quels cheminements.

*
**

Il est incontestable qu'en-dessous d'un certain minimum, la sous-alimentation a de graves **répercussions physiologiques**. Les enquêtes alimentaires effectuées dans les familles tout au long de la période de restrictions ont permis de chiffrer l'alimentation réelle de diverses régions et de se rendre compte de son incidence sur la santé : dans le Sud-Est, particulièrement défavorisé et où les taux des calories et des protides animaux étaient seulement environ la moitié de la normale, la mortalité générale (et surtout la mortalité tuberculeuse) se sont élevées de plus de 50 %. Mais, parallèlement, dans les régions rurales de l'Ouest où l'auto-consomma-

tion fut plus considérable qu'avant-guerre, la mortalité baissait d'environ 10 %.

D'autres enquêtes faites par l'Institut National d'Hygiène dans les écoles de Paris ont montré que garçons et filles de 14 ans accusaient en 1944 des retards considérables dans leur développement physique, qui furent rattrapés lorsque l'alimentation redevenait normale, montrant ainsi que celle-ci est un facteur important de croissance.

Ces faits sont frappants et leur interprétation facile : lorsque l'alimentation se trouve très fortement diminuée (à peu près de moitié), on obtient de toute évidence des répercussions graves sur la santé. Sans doute en est-il de même avec des alimentations très pléthoriques. Aux Etats-Unis, l'obésité, l'hypertension, l'artério-sclérose, nombre de maladies de cœur sont des maladies ayant une importance sociale. En France, le problème des maladies de pléthore commence également à se poser.

Mais, entre ces deux limites, un vaste champ existe, difficile à explorer par les méthodes jusqu'ici prônées pour apprécier un état de nutrition. Déjà durant la guerre, l'application systématique des tests biologiques (taux de sérum sanguin, etc.) se montra fort décevante. Quant aux avitaminoses, on s'attendait à en voir, mais même dans les plus mauvaises conditions, elles ne furent pas décelables. Il semble que l'avitaminose soit tributaire d'un régime riche par ailleurs, mais carencé spécifiquement : or, le monophagisme est inconnu en France où l'alimentation, même restreinte, reste toujours variée.

Dans le cas d'un régime presque normal, l'étude des corrélations entre alimentation et santé offre donc des difficultés très grandes : la raison en est profonde, c'est qu'il apparaît à la réflexion que les besoins humains ne sont pas fixés arithmétiquement comme ceux d'une machine. En réalité, l'organisme est capable d'adaptation et les besoins sont variables selon le mode de fonctionnement, c'est-à-dire qu'à un certain niveau d'alimentation correspondent certains niveaux de santé, d'activité, de mentalité et inversement :

niveau d'alimentation \longleftrightarrow niveaux d'activité, santé, mentalité (1).

(1) Ces points ont été développés dans :

- a) Etude critique de la notion des standards alimentaires (J. TREMOLIERES) (in Bull. de la Société Scientifique d'Hygiène alimentaire « L'Alimentation et la Vie », vol. XI, n^{os} 7-8-9, 1952) ;
- b) Réflexions sur des données fournies par le bilan N pour l'établissement des taux calorique et azoté d'un régime (J. TREMOLIERES, G. PEQUIGNOT) (in Voeding, jaargang 13, n^o 12, 1952, 662-700).

Des facteurs plus complexes que le simple jeu de la physiologie apparaissent ici et c'est à les déceler que, lors du retour de l'alimentation française à la normale, la Section de Nutrition de l'Institut National d'Hygiène s'est employée.

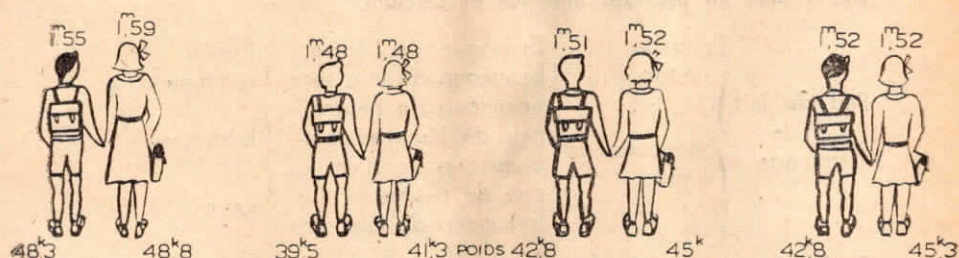
*
*
*

SCHÉMA I

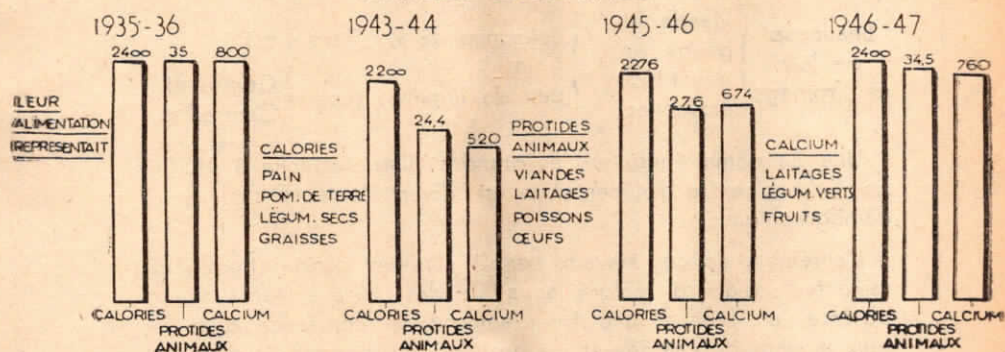
INSTITUT NATIONAL D'HYGIÈNE

LE POIDS ET LA TAILLE DES ENFANTS SONT LIÉS A LEUR ALIMENTATION ?

GARÇONS ET FILLES DE 14 ANS -



ANNEES SCOLAIRES



Déjà, lors de l'enquête dans les écoles à l'occasion de la distribution de lait dans le Fonds International de Secours aux Enfants, l'importance des **facteurs psychologiques** sur le comportement alimentaire avait été mise en lumière. C'est ainsi que 96 % des enfants interrogés estimaient que le lait est bon pour la santé, mais 80 % seulement en hiver et 50 % au printemps acceptèrent de boire effectivement ce supplément.

En fait, il est bien vrai que le public ne se nourrit pas de principes alimentaires isolés et que, fort heureusement, il n'a pas encore développé un goût pour les protides ou la riboflavine à l'état pur !... Ce sont les aliments auxquels l'homme s'intéresse, et dans le choix de ceux-ci, le goût, l'appétit, l'habitude jouent un grand rôle.

Aussi un essai de synthèse de toutes les enquêtes réalisées depuis la fin de la guerre a-t-il été tenté pour étudier les **habitudes alimentaires** et les facteurs les conditionnant. Cette étude porta d'abord sur les régions rurales par l'ébauche d'une géographie alimentaire de la France (1), travail non encore réalisé auparavant et que pourront compléter plus tard d'autres documents. De grandes régions naturelles furent approximativement délimitées, qui s'opposent par le type alimentaire :

Déficitaires en protides animaux et calcium.

Peu de lait et de fromage	peu de viande	{	beaucoup de beurre	} Région vendéenne
			beaucoup de lég. secs	
	beaucoup de viande	{	beaucoup de beurre	} Bretagne
			peu de légumes secs	
beaucoup de pain				
			peu de beurre	} Midi
			beaucoup de lég. secs	

Équilibrées ou excédentaires en protides animaux, calcium, vitamine B².

Beaucoup de lait et fromage	{	viande et	{	beaucoup de lég. secs	} Est
		beurre en			
		quantités	{	peu de légumes secs	} Centre et Centre-Est
		moyennes			

Une deuxième étude sur les grandes villes s'attacha à étudier les liaisons entre l'alimentation et divers facteurs sociaux et démographiques.

L'ensemble de ces travaux permit plusieurs constatations intéressantes : d'abord, malgré la variété des types alimentaires, on observe, en France, une très remarquable constance dans les taux moyens de calories et de protides, qui permet de penser à une régulation spontanée de l'appétit sur les besoins essentiels.

Ensuite, on constate une même et frappante régularité de consommation, non pas vis-à-vis de tel aliment pris en particulier

(1) Géographie de l'alimentation en France. — Taux nutritionnels et habitudes alimentaires dans six régions rurales types (J. TREMOLIERES, Y. SERVILLE, F. VINIT, COLSON) (Recueil des Travaux de l'Institut National d'Hygiène, t. IV, vol. II, pp. 495-572), 1952.

(tel que le poisson ou le bœuf, les tomates ou les salades), mais par groupes d'aliments ayant une signification physiologique et psychologique similaire (groupe des viandes, groupe des légumes, etc., etc.).

La constance très remarquable de ces taux a permis à l'Institut National d'Hygiène de préciser quelques points du difficile problème des standards et de réfléchir sur leur signification.

A l'heure actuelle, les standards ou taux recommandés reposent sur deux bases principales :

- a) pour les calories et les protides, sur une évaluation empirique à partir de l'observation des consommations de fait de groupes sociaux actifs et en bonne santé (historiquement ouvriers d'Allemagne ou des Etats-Unis) ;
- b) pour les autres éléments (minéraux, vitamines), soit sur des études de bilans, soit sur des expérimentations faites sur l'animal et transposées ensuite sur l'homme avec une large marge arbitraire de sécurité.

L'important travail de la Section de Nutrition de l'Institut National d'Hygiène a conduit à la proposition de **rations-types** pour le Français moyen (1) s'attachant à donner deux éléments d'appréciation tirés de l'expérience :

- a) pour les calories et protides, l'ajustement à des taux recommandés, d'après les consommations de fait ;
- b) en l'état actuel d'imprécision de la question pour les autres éléments et dans l'impossibilité de fixer des taux sur une base réellement objective et scientifique, le conseil de se référer non pas aux valeurs en éléments nutritionnels, mais aux consommations moyennes par groupes d'aliments.

Ce travail entièrement nouveau a été utilisé par les ministères chargés des prévisions de production et de ravitaillement et pour la discussion du budget-type.

*

**

Car le point de vue strictement nutritionnel n'est pas le seul à entrer en jeu : à travers ces différentes études se faisait jour peu à peu l'importance primordiale des **facteurs économiques et sociaux** dans l'établissement d'un type alimentaire.

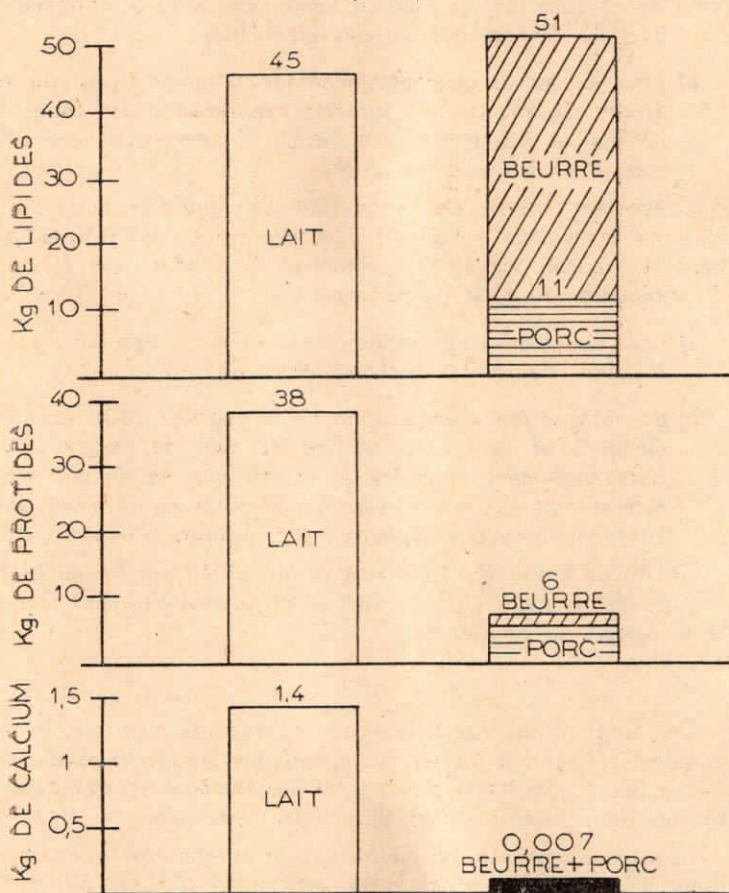
Le menu du paysan qui vit surtout en autarcie est évidemment déterminé par la production ; il l'est aussi par les possibilités

(1) Etude sur la ration alimentaire type à préconiser pour le Français, J. TREMOLIERES, Y. SERVILLE et F. VINIT (Bull. de l'Institut National d'Hygiène, tome 7, n° 4, octobre-décembre 1952, pp. 767-825).

de commercialisation qui lui font parfois préférer vendre tel aliment que de le réserver à la consommation familiale. Les modes de transformation d'un même produit engendrent aussi des habitudes diverses : ainsi la fabrication de fromage s'accompagne généralement d'une consommation abondante de lait, tandis que celle du beurre la fait baisser. Cette dernière transformation est nutritionnellement coûteuse.

SCHÉMA 2

TRANSFORMATION LAIT_BEURRE_PORC Rendement nutritionnel moyen pour un ha. de fourrage



Dans les populations urbaines, le type alimentaire n'est guère influencé par la profession, mais davantage par la structure familiale : à mesure que le nombre d'enfants s'élève, la valeur du

régime décroît. En fait, c'est là un facteur économique qui entre en jeu, et le standing alimentaire est évidemment lié au revenu disponible par tête.

Tous ces éléments conduisent à considérer le problème alimentaire sous son aspect économique-social.

Si, en effet, actuellement le Français moyen est nourri conformément aux standards actuels, il n'en reste pas moins que les dépenses alimentaires absorbent 40 à 60 % de ses revenus, parfois 75 % dans les couches sociales les plus défavorisées. Une telle immobilisation rend difficile le dégagement des fonds nécessaires pour améliorer les autres postes du budget (et en particulier le logement) et affecte gravement le poste « dépenses diverses et loisirs », par lequel peuvent s'exprimer les soucis culturels.

Le problème du type alimentaire apparaît ici intimement lié à celui du niveau de vie, et une étude a été consacrée à l'utilisation de la ration-type comme base pour l'établissement d'un budget-type (1).

Une analyse plus minutieuse des budgets de familles et de leur ventilation en corrélation avec les différents facteurs économiques et sociaux a donc paru être une voie de recherches fructueuse : c'est actuellement dans ce sens que se poursuivent les travaux de l'Institut National d'Hygiène avec une large enquête qui apporte des carnets de comptes journaliers tenus pendant un an par des familles volontaires.

*
**

Cette activité n'est pas la seule de la Section de Nutrition de l'Institut National d'Hygiène : ses membres travaillent aussi en liaison avec le **groupe d'études métaboliques** qui, à l'hôpital Bichat, à l'hôpital Saint-Antoine et à l'Institut du Cancer à Villejuif, poursuit des recherches sur les bilans nutritionnels effectués sur le malade : le bilan azoté, le bilan sodium, etc., ont été jusqu'ici l'objet de ses recherches. Ces travaux de physiologie sont la base indispensable qui permet de mieux connaître les grands métabolismes et d'approfondir le rôle des principes nutritifs dans l'organisme, des régulations endocriniennes. Enfin, l'aide de la diététique paraît indispensable dans certaines maladies de la nutrition, dans les régimes pré et post-opératoires : c'est la diététique hospitalière.

Y. SERVILLE,

**Adjointe technique de la Section de Nutrition
à l'Institut National d'Hygiène.**

(1) Remarques sur l'utilisation d'une ration alimentaire-type comme base d'établissement d'un budget-type, J. TREMOLIERES, H.-C. DESROCHES et A. BOUCHE. (Bull. de l'Institut National d'Hygiène, t. 8, n° 2 de 1953.)

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE EN BELGIQUE

PLACE DU COURS DE MORALE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OFFICIEL BELGE

Programmes et méthodes

La situation de ce cours est très particulière. Bien que cet enseignement ne puisse choquer aucun sentiment religieux, et qu'il gagnerait à être donné à tous les élèves, il réunit uniquement ceux qui ne suivent pas les cours de religion dont il se trouve, en fait, être le concurrent.

Créé en 1925, il est libre de traditions, ce qui explique l'aspect moderne et réaliste de sa méthode actuelle. Cependant, à ses débuts, confié aux professeurs de Langue maternelle, il devint un cours de lectures commentées... c'est-à-dire un cours de français en Wallonie, et un cours de néerlandais en Flandre.

Le programme était cyclique : établi avec précision pour les trois classes inférieures, il reprenait les mêmes questions dans les classes supérieures, dans le même ordre, en les approfondissant ; il accablait donc les élèves par de continuelles répétitions. Par contre, le choix des auteurs proposés à ce niveau (Platon, Sénèque, Marc-Aurèle, La Bruyère) amena déjà l'explication d'éléments épars des grands systèmes philosophiques.

Les professeurs se préoccupèrent de fournir eux-mêmes une matière à ce cours assez informe. Un plan Paumen-Janson réalisait une initiation philosophique complète dans les trois classes supérieures. Il faut savoir qu'il n'existe pas de classe de philosophie en Belgique : le cours de

morale, qui comporte deux heures par semaine, a toujours été considéré comme devant pallier cette déficience.

La Commission de la Réforme de l'Enseignement moyen, en 1947, reprit à peu près le programme ancien pour les classes inférieures, mais en indiquant une autre méthode.

Voici les préceptes auxquels le professeur doit assurer l'adhésion de ses jeunes disciples :

6° Sois propre et sain. Respecte et aime tes parents. Sois généreux, sociable, serviable, prévenant, compatissant.

Sois courageux.

Ne commets aucun acte de vandalisme.

Travaille avec ordre et soin.

5° Sois honnête, loyal, correct, maître de toi, ferme, discipliné, conscient de tes responsabilités.

Travaille avec intelligence et méthode.

4° Respecte le bien et la vie d'autrui.

Sois juste.

Assiste les faibles et répare les injustices existantes.

Aime ton pays, sois prêt à le défendre. Respecte ses lois.

Cherche, dans la mesure de tes moyens, à réaliser l'entente entre les nations.

La sixième est, en gros, consacrée à l'altruisme, la cinquième à la volonté, la quatrième aux problèmes du travail, à la justice, au patriotisme et au civisme.

Le programme des classes supérieures comporte un aperçu des principales doctrines morales, de Socrate à Bergson.

Dans ces classes, quelques problèmes sont encore considérés (la colonisation, les sanctions). Le cours de première se termine par des entretiens sur les fiançailles et le mariage.

Dans la classe intermédiaire, la troisième : Eléments de Droit, Philosophie des Religions, Idéal scientifique et artistique, notions de Sociologie et de Psychologie, sous le titre de « Progrès moral ».

La méthode varie selon les deux niveaux de cet enseignement.

Classes inférieures. Entretiens familiers, toujours suivis d'une courte synthèse. La fin de l'heure (dix minutes environ) est généralement consacrée à un exercice d'application (il porte, assez inexactement, le nom de « travail dirigé »), à la préparation d'une « élocution » ou à une lecture expressive, exaltante ou humoristique, faite par le professeur.

Classes supérieures : L'étude objective et la discussion des différents systèmes philosophiques se fait en parlant de quelques textes et en se servant de fragments pour éclairer la doctrine et révéler le style et l'argumentation de l'auteur.

Des élèves sont fréquemment invités à exposer devant leurs condisciples la teneur d'un texte provenant des ouvrages classiques, introduisant la leçon. Quelques travaux dirigés (application à la vie courante d'une doctrine, critique de celle-ci, arguments pour ou contre) trouvent leur place dans l'année. Le professeur apporte des textes récents, qui continuent la pensée des anciens.

Ainsi conçu, le cours connaît un réel succès et attire beaucoup d'élèves. Il se partage à peu près, avec le cours de religion catholique, la population scolaire des grandes villes, où existent aussi un cours de religion protestante et un cours de religion israélite. Dans la petite province, les « élèves de morale » sont en nombre beaucoup plus restreint. Mais partout, le professeur aime et défend son cours, il le considère comme une mission. Une Association des Professeurs de Morale, forte de quatre cents membres, contribue à lui assurer un véritable rayonnement.

Le cours se révèle extrêmement formateur. Il donne aux élèves qui ne continueront pas les études un élargissement de l'esprit et le désir de se cultiver encore. Il rend les plus grands services aux étudiants à l'Université : il les a préparés à la compréhension immédiate des leçons de philosophie.

L'Association des Professeurs de Morale dispose de deux éditions : la Collection Humanités à la Renaissance du Livre, et la Collection Morale chez Vanderlinden.

Nous serions incomplets si nous ne signalions pas les défauts et malentendus qui se révèlent dans l'application de la méthode.

Quelques professeurs, heureusement en voie de disparition, sont brillants, diserts. Ils ne vérifient pas l'assimilation de leurs séduisantes causeries, qui « passent par-dessus la tête de leurs élèves » et ne laissent pas de traces durables.

D'autres préparent soigneusement leur matière et viennent au cours avec un plan qu'ils suivent implacablement, refoulant les questions inattendues, ou en reportent la réponse au moment où ce point se présentera dans le programme ; trop souvent encore, le cours est conçu comme une injection de notions morales et non comme une formation morale.

C'est pour éviter ces exagérations que les professeurs ont demandé à venir à Sèvres, pour y bénéficier de l'exemple d'un harmonieux mélange de méthode et de spontanéité.

JANSON,

Inspecteur général pour l'enseignement
de la Morale en Belgique.

Et voici les principales méthodes employées :

1°

LECTURES MORALES

La lecture morale se présente sous deux formes légèrement différentes :

a) Elle peut consister en un texte court, lu en fin d'heure, et destiné à illustrer la leçon donnée. Elle doit nécessairement se rapporter au sujet de cette leçon et nous l'appelons *lecture-illustration du cours*.

b) Une autre forme de la lecture morale est le conte, le récit émouvant ou humoristique, ou simplement distrayant, présenté à la classe comme une récompense. Elle est évidemment plus longue et ne se rapporte pas nécessairement au sujet de la leçon.

Aucun commentaire ne suit cette lecture.

Il faut laisser s'épanouir librement chez l'enfant les vibrations morales suscitées par le récit.

*
**

Au début de l'expérience, j'ai considéré la lecture morale comme un élément de variété destiné seulement à reposer et délasser l'enfant. Mais, très rapidement, j'ai considéré qu'elle pouvait contribuer grandement à l'efficacité de notre enseignement.

J'ai donc intensifié ce système en me basant sur des souvenirs qui, je pense, n'ont rien de strictement personnel. J'ai gardé de mon enfance l'impression intense d'histoires lues ou racontées, de livres émouvants ou exaltants, et je crois que nous pourrions utilement nous servir de l'élément affectif contenu dans une histoire pour graver dans de jeunes esprits la notion morale qu'elle exalte, en nous rappelant d'ailleurs ce distique de La Fontaine :

« Une morale nue apporte de l'ennui,
Le conte fait passer le précepte avec lui. »

M^{lle} LETOCART.

2°

UTILISATION DU FILM FIXE

Cette expérience, tentée encore au nom de la variété dans l'enseignement, m'a permis de constater que le film pouvait améliorer l'efficacité de cet enseignement en le clarifiant et le complétant.

Nous savons que l'image constitue un moyen d'information plus direct que la parole, par la précision qu'elle apporte aux notions présentées.

Pour obtenir le maximum d'efficacité, le film doit répondre à un certain nombre d'exigences :

1. Tout d'abord, l'expérience m'a prouvé que le souvenir d'un film est plus durable lorsque celui-ci est incorporé au programme, c'est-à-dire soutenu ou illustre un point du programme.

Le film donné en hors-d'œuvre laisse peu de traces.

2. Ensuite, un film ne doit pas présenter trop de notions, sinon il perd de son efficacité.

3. Le rythme d'exposition ne doit pas être trop rapide ; de plus, un film doit exiger un minimum de commentaire, qui se limitera strictement aux images présentées, afin de ne pas diviser l'attention de l'auditoire entre ce qu'il voit et ce qu'il entend.

4. La valeur d'un film s'appréciera — dans les classes supérieures surtout — en fonction de sa puissance comme « déclencheur de questions », c'est-à-dire selon l'intérêt qu'il suscite.

5. Dans le même ordre d'idées, le film possède une efficacité plus grande lorsqu'il se rapporte à une situation dans laquelle les sujets se sentent personnellement impliqués.

6. Enfin, nos enfants étant habitués à voir des films animés, s'impatientent assez vite pendant la projection de films fixes. Ceci m'a amenée à ne choisir que des bandes de court métrage dont la projection ne dépasse pas vingt minutes.

Si nous envisageons le seul point de vue méthodologique, comment se passe une leçon accompagnée d'un film ?

Il y a deux cas :

1. Le film illustre la leçon en la complétant, un peu à la manière d'une lecture en fin d'heure. C'est le cas le plus fréquent dans les classes inférieures. La projection suit la synthèse du cours.

2. Le film soutient la leçon, lui sert de support et oriente l'entretien, ce qui se présente surtout dans les classes supérieures.

Le sujet du film est présenté brièvement, puis le film est projeté, commenté, discuté pendant cette projection.

La synthèse des notions acquises est faite en fin d'heure.

M^{lle} LETOCART.

3^o EXERCICES D'ÉLOCUTION

I. — *Justification*. Quadruple souci :

- a) bannir tout enseignement abstrait qui est souvent ennuyeux ;
- b) empêcher que la leçon de morale ne dérive en une explication littéraire ;
- c) assurer une grande variété au cours ;
- d) stimuler l'intérêt des enfants.

II. — *Place dans la leçon*. Point de départ de la leçon.

Au début de la nouvelle leçon, en guise d'introduction à l'examen, à la mise en lumière d'un aspect de la vie morale ou d'un problème moral.

III. — *Qui prépare l'exercice* ? Un ou plusieurs élèves, suivant les sujets, la longueur du travail. Chaque élève choisit *librement* son sujet, mais tous les enfants doivent avoir leur tour.

IV. — *Quoi ?* Résumé d'un texte, d'un livre, d'une brochure, d'un article de journal ou de revue, d'une activité sociale, d'une cérémonie patriotique, d'un incident de la vie scolaire, etc.

V. — *Méthode.* L'enfant chargé d'un exercice d'élocution le prépare à domicile ou à la fin de la leçon précédente pendant que les autres élèves exécutent un travail dirigé.

VI. — *Conclusion.* Une telle méthode a, en plus des quatre avantages signalés en I, deux autres avantages fort importants :

- a) l'élève chargé de l'exposé apprend à présenter clairement sa pensée ou celle d'autrui ;
- b) les enfants participent directement et d'une façon non négligeable à la leçon.

Jean PIROTTE,
Professeur à Gembloux.

4^o

VISITES

Le cours de Morale a pour but de donner aux élèves une règle de vie, de leur apprendre à vivre en hommes parmi les hommes. En conséquence, il me semble qu'il y a intérêt à faire sortir les élèves de l'École et à les conduire parmi les hommes.

I. *Visite d'une usine.*

Le « travail » est le thème traité au cours du premier trimestre. Je m'attache à montrer la dignité du travail, en particulier du travail manuel, et je développe quelques points de législation sociale.

Je conduis mes élèves à l'usine dont ils visitent, sous la direction de l'ingénieur, les installations créées pour assurer au travailleur des conditions décentes de travail : vestiaires, salles de douches, réfectoires, bibliothèques, infirmerie, salle d'examen médical...

Mes élèves apprennent que tout est fait pour assurer la protection et le respect du travailleur, mais aussi que, s'il veut être protégé efficacement, l'ouvrier doit se soumettre à une certaine discipline ; que, s'il veut être respecté, l'ouvrier doit, avant tout, se respecter lui-même.

II. *Visite au château d'eau et à l'arsenal des pompiers.*

Le thème traité au cours du troisième trimestre est le civisme. Je m'attache à montrer combien nous dépendons les uns des autres et à susciter chez mes élèves l'esprit de solidarité.

L'homme d'aujourd'hui s'isole facilement au milieu de toutes les facilités que lui offre la société ; il ne pense pas au delà du robinet qu'il lui suffit d'ouvrir pour obtenir un verre d'eau ; il ne pense pas au delà de l'appel téléphonique qu'il lui suffit de lancer pour obtenir le concours des pompiers.

Quand mes élèves reviennent de leur visite, après avoir vu ce qu'il y avait avant le robinet, ils sont convaincus, par exemple, non seulement de la nécessité de l'impôt, mais aussi de ses avantages.

J. POLOMÉ.

L'APPLICATION PRATIQUE DU COURS DE MORALE

I - Méthode

La *méthode habituelle* du cours de morale consiste à introduire le sujet par la lecture d'un passage de l'anthologie ou mieux par un exposé oral fait par un élève d'après une lecture.

Après cela, vient le débat de la question proposée. Au fur et à mesure de cet entretien, on note au tableau les points acquis, puis, par un nouveau travail collectif, on met en ordre ces notes qui sont ensuite transcrites au cahier.

Enfin, selon le temps disponible, le cours se termine par un travail dirigé ou par une lecture faite par le professeur.

La *méthode* que j'ai expérimentée l'an dernier respecte la manière de faire traditionnelle, mais elle accorde plus d'importance à l'observation des faits dans le milieu ainsi qu'à l'application pratique des principes.

Voici les *buts* qu'elle poursuit :

1. D'abord, faire rechercher par l'élève le *pourquoi* des règles qu'on lui a imposées jusque-là par tradition.

2. En second lieu, amener l'élève à rechercher, dans les milieux qu'il fréquente, les *applications* des principes qu'il admet comme bons.

3. En même temps, lui faire découvrir les *cas où ces principes ne sont pas appliqués*, rechercher les *motifs* de la non-application et apprécier la *valeur* de ces motifs.

4. Faire l'inventaire des *difficultés rencontrées par l'élève lui-même* dans l'application des principes et y rechercher des *remèdes*.

5. Enfin, rechercher avec les élèves des *consignes pratiques* dont on *vérifiera l'application* durant le reste de l'année, avec l'aide des divers professeurs de la classe et la collaboration des élèves-moniteurs et chefs d'équipes.

Voici, dans le concret, comment les choses se passent :

I. On examine d'abord une première fois le sujet de la leçon, surtout dans le but de le définir, de le délimiter et de *déterminer les problèmes* qu'il pose. Ces problèmes, on les précise sous forme de questions qu'on élabore avec les élèves. Chacun note les questions et est invité à y réfléchir et à se documenter à leur sujet.

II. Huit ou quinze jours plus tard, lorsque chacun est prêt, on confronte réponses et documents et on *recherche les applications pratiques et concrètes* des principes que l'on a admis.

III. Pendant une nouvelle période, chacun note les *difficultés qu'il rencontre* dans la mise en pratique de ses résolutions et, en commun, on recherche une solution à ces difficultés. On envisage notamment comment chacun peut réagir dans son milieu et *exercer une bonne influence sur ses camarades* (préparation à son futur rôle de chef).

En procédant ainsi par étapes séparées par des périodes d'expérimentation, on écarte tout ce qu'un cours de morale peut présenter d'*artificiel*. On laisse à l'élève le temps de réfléchir, de rencontrer des difficultés concrètes et d'y trouver des solutions pratiques.

Autre avantage : les enfants parlent chez eux du cours de morale et rapportent souvent des *objections provenant du milieu familial* ou d'ailleurs qui, sans cela, demeureraient sans réponse.

Enfin, les faits ont montré que, dans les classes où cette méthode a été appliquée, *le comportement des élèves s'est amélioré* rapidement, alors que souvent le cours de morale n'exerce guère d'influence sur eux.

Cette méthode, semble-t-il, peut être appliquée avec profit dans toutes les classes des humanités. Certaines classes en tireront plus de bénéfice que d'autres, selon la sincérité et les dispositions naturelles des élèves. Certains sujets s'y prêteront mieux que d'autres. Aussi, ne l'ai-je signalée qu'à titre de suggestion. A chacun de voir quand et dans quelle mesure il pourra l'adopter.

A. LHEUREUX
(Bruxelles).

II - Morale familiale

Le cours de morale familiale répond à la fois aux besoins et aux intérêts de nos élèves. Il ne peut avoir d'efficacité que si ces derniers y trouvent les solutions qu'ils cherchent à des problèmes personnels. La commission belge de réforme du cours de morale présente au programme les points suivants : la préparation au mariage — la coéducation des garçons et des filles à l'époque moderne — le choix de l'objet (les fiançailles) — le mariage (définition et fins) — l'éducation des enfants — le divorce.

La méthode préconisée au cours de morale familiale doit être essentiellement sociologique et psychologique ; les élèves posent, souvent par écrit et d'une manière anonyme, une série de questions auxquelles le professeur répondra. Beaucoup de ces questions portent sur les sentiments d'amitié et d'amour, sur les formes de mariage et d'union régulières ou non, sur les devoirs réciproques des époux et le divorce, et enfin sur les divers aspects du problème sexuel — et c'est bien ainsi, car le professeur y trouvera l'occasion d'aborder ces importantes questions avec franchise et honnêteté. Mais en même temps, beaucoup de tact et de prudence seront nécessaires de sa part ; il devra, dans ses réponses, insister sur la dignité de la vie et le sens des responsabilités, et ne jamais perdre de vue la maxime : « apprendre à observer, comprendre et apprécier, avec délicatesse et discernement ».

D'après la communication de
G. HENNUY.
(Bruxelles).

6°

LA " SYNTHÈSE SACRÉE "

Depuis longtemps, au cours de morale, les lectures commentées ont été remplacées par une conversation entre le professeur et les élèves. La synthèse qui suit cet entretien est, avec celui-ci, l'élément essentiel de la leçon, peut-être même est-il un élément important de la méthodologie moderne.

L'entretien est fait — quel que soit son point de départ — de remarques, d'observations, de témoignages, d'objections reposant sur des faits concrets apportés par les élèves. Il est fait aussi des réponses aux questions qu'ils posent, des rectifications apportées à leurs préjugés, à leurs idées erronées ou fantaisistes. C'est cette activité du maître et des élèves que la synthèse doit évoquer dans la forme qui lui a été donnée et avec les termes employés, c'est-à-dire dans un langage tout juste correct, celui de l'élève un peu rectifié.

Que fait un adulte lorsqu'il étudie, lorsqu'il lit un document ?
Que fait un philosophe lorsqu'il étudie un auteur ?

Il résume en termes simples les thèses complexes, exprimées dans le vocabulaire particulier de cet auteur : il les transpose dans son langage à lui et c'est ce résumé, ce « personal digest » qu'il cherche à retenir. Il l'étudie, il s'y applique en le comprenant mieux chaque fois. Parfois, lorsque le texte est trop difficile, il l'éclaire par un exemple simple ou le rapproche d'une autre conception qu'il connaît déjà, il s'y raccroche, pour un temps tout au moins.

Que faisait l'élève, et que fait encore l'élève qui étudie ? Il lit plusieurs fois de suite, en comprenant plus ou moins et de moins en moins, un texte établi par le professeur. Texte bien écrit si le professeur l'a dicté ou fait copier d'après le tableau. Mal écrit et incohérent s'il l'a fait noter « vite, vite ». L'élève répète ce texte mécaniquement jusqu'à réapparition approximative ou parfaite. Et le professeur se contente de cette répétition à 85 %, à 65 %, à 50 %, des mots du texte.

Ceci ne ressemble en rien à l'étude telle qu'elle se pratique dans la vie. Ce n'est pas ainsi que l'on prend connaissance d'un rapport avant la discussion, ni d'un livre avant d'en faire le compte rendu. La synthèse qui en est faite doit reproduire, sous une forme brève et claire, la pensée de l'auteur à 100 %, 90 %, 85 %. C'est pourquoi nous attachons tant d'importance à la synthèse qui suit l'entretien et qui doit figurer dans le cahier à la leçon même : sinon, la méthode active ne sera qu'une agitation d'idées dont le retentissement sera effacé par les leçons et les occupations qui se succéderont dans la journée.

Ne craignons pas de le répéter : la synthèse doit concentrer en quelques lignes, la matière exposée et discutée dans les termes mêmes qui ont été employés, sans englober aucune idée nouvelle.

Pour évoquer plus exactement l'entretien dans son originalité et dans sa spontanéité, voire dans son imprévu, nous recommandons de faire au cours de la leçon des synthèses partielles, dès qu'un point est suffisamment traité, et avant de passer à un autre aspect de la question. Elles permettent de concrétiser une partie du cours présenté à l'esprit, sans demander, comme la synthèse finale, un grand effort de mémoire. Lo'n d'interrompre l'entretien, comme on pourrait le croire, elles avivent l'intérêt, précisent les idées, concentrent la suite de la conversation sur le sujet même de la leçon au lieu de permettre à celle-ci de s'en écarter.

Ces courtes synthèses, constituées avec l'aide de la classe, peuvent être « dictées » dans les classes supérieures ; dans les classes inférieures, elles seront écrites au tableau, puis copiées (lors de la copie simultanée, les élèves s'inquiètent de copier le texte sans penser à sa signification). Le professeur peut aussi, dans les deux sections, écrire au tableau les bonnes idées, notamment celles que les élèves lui fournissent, ce qui les encourage à intervenir dans la discussion au fur et à mesure que l'entretien se déroule ; puis faire recopier.

La copie de ces quelques notes permet aux élèves un peu distraits ou d'esprit plus lent de bien comprendre ce qui a été dit et d'ordinaire, après la prise des notes, les questions et les objections des élèves apparaissent spontanément.

Jamais le professeur défaillant ne peut alléguer « avoir été surpris par l'heure ». Il est en faute. En effet, à la leçon suivante ou bien il doit rebrasser la vieille leçon, ce qui fatigue les élèves et introduit fatalement dans la synthèse des éléments nouveaux — ou dicter sa préparation, sans doute plus parfaite et plus complète, mais cette « synthèse préfabriquée » n'est plus une synthèse : elle n'est plus la fusion, la concrétisation au moment même d'une matière vivante et parfois vécue.

Pendant la copie de la synthèse, le professeur circule dans la classe, examine les cahiers (ordre, soin, orthographe) ou trouve quelques instants de détente : il fait le point pour savoir comment il orientera sa leçon selon le temps qui lui reste et le tour qu'a pris la discussion (continuation de l'entretien, application dite « travail dirigé », préparation d'une élocution, discussion libre, lecture).

Aucun devoir ne peut être imposé pour le cours de morale. L'élève chargé d'un travail d'élocution (courte causerie destinée à introduire un sujet) peut cependant continuer chez lui sa préparation établie en fin de cours. Les synthèses constituent la matière de la leçon. Celles-ci, qui représentent uniquement le lien d'un cours à l'autre, ont surtout pour but de disposer les élèves à accueillir intelligemment la suite du cours. L'interrogation, qui n'est évidemment pas une récitation, sera faite de préférence au tableau, c'est à-dire sur l'estrade, pour que l'élève doive se débrouiller et donner des réponses complètes aux questions posées. Ce procédé suscite plus d'intérêt que le fait de recueillir des fragments de réponses sur les bancs et il introduit un élément de variété dans le cours, l'expédient qui consiste à interroger les élèves à leur place n'étant, somme toute, que le début de l'entretien.

Ainsi : 1° entretien ; 2° synthèse ; 3° copie de la synthèse ; 4° leçon de quelques minutes étudiée la veille du cours suivant (il n'y a pas de leçon lorsqu'un travail dirigé a été effectué puisque cette application facile oblige l'élève à revoir les notes, à comprendre la synthèse) ; 5° interrogation ou lecture au tableau de quelques travaux dirigés.

Les 2° et 3° peuvent être : dictée de la synthèse ou copie du schéma écrit au tableau au cours de l'entretien.

Le professeur vérifie ainsi l'assimilation des notions enseignées ; il sait s'il doit insister ou s'il peut passer à un autre thème. La

même matière est enseignée et précisée quatre ou cinq fois, en surimpression exacte (ce qui n'a pas lieu lorsque l'entretien se termine par le recours à un texte existant ou préétabli), de manière à graver chaque fois le plus profondément les mêmes notions essentielles. On peut dire qu'alors une question ou un point auront été suffisamment et efficacement étudiés.

Il faut se défier du désir de faire une leçon parfaite et complète. Certaines questions, d'ailleurs, n'aboutissent pas à des solutions précises et il suffit d'indiquer les arguments pour et les arguments contre. Mais il faut que l'élève emporte quelques lignes qui évoquent les idées les plus importantes traitées au cours de la leçon.

L'entretien le plus brillant et le plus animé, mais qui ne laisse pas de trace, n'a qu'une très faible valeur instructive et éducative. On peut dire que l'entretien sans synthèse laisse échapper les trois quarts de son influence.

La trace qui s'écarte des données essentielles de l'entretien appauvrit d'autant la résonance de celui-ci.

Un exercice simple (exemple nouveau, application, un ou deux arguments pour ou contre, etc.), ou une lecture-illustration du cours, émouvante ou humoristique, peuvent avoir été prévus pour la fin de l'heure. Néanmoins, dans les deux cas, l'exercice ou le texte le meilleur est celui qui est suggéré au professeur pendant la leçon même par le tour qu'a pris l'entretien.

On le voit, l'effort du professeur se trouve déplacé, ce n'est pas tellement durant la préparation des leçons que celui-ci s'effectue, ce n'est surtout pas par la lecture des notes de l'année précédente.

C'est dans l'heure de cours qu'il doit montrer le plus d'attention et de sang-froid pour éviter que l'entretien ne dévie sans raison, pour accepter de changer le plan qu'il s'était fixé, ou la proportion des éléments de celui-ci, pour aborder un sujet du cours de l'année au moment où les élèves montrent pour lui de l'intérêt, pour ne jamais refouler et remettre à plus tard une question qui s'accorde avec le programme de morale.

Le professeur doit être, autant que possible, dégagé de ses notes, pour rester sans cesse à la disposition de la classe.

Il n'enseignera à celle-ci que la matière qui lui convient à ce moment, en tous cas dans la forme et avec l'illustration qui lui conviennent. Deux classes de même niveau, confiées au même professeur, doivent avoir un degré d'avancement différent et laisser dans les cahiers des notes bien différenciées.

Dans les deux classes inférieures, il ne doit même pas apporter son cahier de préparations, qui représenterait une entrave à sa liberté et à sa spontanéité. Il faut bien se dire que le professeur de morale qui fait son cours d'après ses notes n'impressionne pas ses élèves et que ses conseils moraux perdent, de ce fait, toute force convaincante.

A partir de la 3^e Moyenne — 4^e d'Athénée, pour certaines questions, le professeur doit avoir ses notes : le Droit pénal, les Assurances sociales, etc... Dans les classes supérieures, il doit apporter sa documentation et il peut la consulter, sauf au moment

où il procède à la synthèse de l'entretien, de l'explication ou de l'exposé.

Nous demandons donc au professeur de morale un effort tout particulier et un changement de méthode. Nous nous rendons bien compte que sa tâche en devient plus difficile. Une de nos meilleures éducatrices nous écrivait d'ailleurs : « Je me défais difficilement d'habitudes de travail minutieux, attentif, fait en profondeur, dans lequel la réflexion est mise en œuvre au maximum pour ne rien laisser au hasard (ou du moins le minimum) : le travail hâtif ou fait « sur place » est un bouleversement de conceptions et de méthodes qui m'a d'abord déconcertée ; il faut travailler *sur* l'enfant et *en vue* de l'enfant : d'emblée, ces systèmes me paraissent plus constructifs, plus réellement pratiques, mais avouez qu'ils exigent de notre part des transformations profondes. »

La préparation consiste non à revoir de vieilles notes, mais à penser ce qu'a été la leçon dernière et ce que pourrait être la leçon du lendemain : c'est chaque fois exercice nouveau.

La constitution d'une bibliothèque où le professeur puisera des textes au moment précis où ils feront impression entraîne de longues lectures et une préoccupation de tous les instants. Le souci de varier les éléments d'une heure de cours pour conserver à celui-ci le même intérêt sans fatiguer les élèves, demande beaucoup de maîtrise et un grand effort de réceptivité et d'improvisation, mais le rendement est certain. Le professeur ne fait plus un cours qui passe au-dessus de la tête des élèves.

Il n'entraîne pas uniquement « la tête de la classe ». La variété des procédés maintient l'attention de tous les élèves jusqu'à la fin de l'heure sans les accabler jamais.

L'éducateur cultivé trouvera une joie dans ce renouvellement, cette actualisation et cet enrichissement des thèmes moraux.

La période même des compositions-exercices pratiques conçus sur le mode des travaux dirigés exécutés durant l'année — ainsi que la partie orale des examens, en lui apportant des preuves de sa réussite, auront perdu le caractère déprimant des corrections et des épreuves traditionnelles.

M^{lle} A. VALLEZ.

7^o

TRAVAUX DIRIGÉS

Les travaux dirigés constituent la dernière étape du déroulement habituel d'une leçon de morale. Après l'élocution et l'entretien, après la synthèse, on peut demander aux élèves un petit travail dirigé.

Précisons que l'appellation de « dirigé », si elle est valable pour le latin ou le français, par exemple, n'est pas tout à fait exacte en ce qui concerne la morale, car le travail est avant tout spontané. Le professeur n'intervient pas et c'est pourquoi ce sera un exercice simple et facile. Application concrète et précise, il servira à vérifier la compréhension réelle des notions reçues. Il pourra aussi préciser tel point qui n'aurait pas été amené par l'entretien ou sur lequel on serait passé trop

rapidement dans le feu de la discussion. Il permettra à l'élève d'exprimer un point de vue plus personnel, et particulièrement au timide qui n'aurait pas osé émettre devant ses camarades oralement, une opinion peut-être intéressante et originale.

Cet exercice convient surtout aux classes inférieures ; je limiterai les exemples à la classe de 6^e, pour plus de concision et d'unité.

Travail d'application, simple et concret ; ce sera par exemple une simple énumération : « Quelles sont les professions dans lesquelles la correction de la tenue et du langage sont particulièrement nécessaires ? » Il pourra consister aussi à transposer d'une manière positive ce que l'entretien et la synthèse avaient exprimé d'une façon négative. Ainsi, à propos de l'ordre, l'entretien le plus naturel, le plus vivant amènera à critiquer la négligence des élèves, leur bibliothèque, leur cartable mal rangés. Mais on posera ensuite au travail dirigé la question : « Comment ranger ma bibliothèque et mon cartable ? » (Aussi bien, il est recommandable d'indiquer plutôt ce qu'il faut faire que ce qu'il ne faut pas faire).

Résultat de l'expérience scolaire : « Comment vous conduisez-vous en l'absence du professeur ? Comment devriez-vous vous conduire ? (la précision n'est pas inutile !).

Expérience plus personnelle : « Quel est votre meilleur ami ? Pourquoi l'aimez-vous ? » Et nos jeunes élèves répondent avec une belle candeur : « C'est Untel ; je l'aime parce qu'il est fort, ou bon, ou intelligent. » Et voilà des données précieuses sur les qualités, les défauts, les rapports de nos élèves.

On peut en recueillir de plus confidentielles encore : « Avez-vous un frère, une sœur ? Préférez-vous en avoir ou ne pas en avoir ? » On obtiendra à ces questions des réponses que ne dédaignerait pas un psychanalyste.

« Vous occupez-vous activement pendant vos loisirs ? », ou « Faites-vous toujours immédiatement ce que vous avez décidé ? » ou « Comment réagissez-vous devant la difficulté ? » Voilà trois excellents travaux dirigés de morale. Eh bien ! ces trois questions sont reprises au questionnaire de Berger d'après la caractérologie de Le Senne.

C'est que les professeurs de morale s'intéressent tous au caractère des élèves (M. l'Inspecteur Janson est un caractérologue éminent). Pour reprendre à propos de la classe de 6^e, ce que M. Hennuy disait pour la classe de première, ils sont des sortes de confesseurs laïcs. Répétons pour rassurer nos collègues français qu'ils rejettent le dogmatisme pour comprendre et respecter la personnalité de chaque élève. Et ajoutons que, bien qu'elle soit infiniment prestigieuse, la littérature française n'est pas le seul moyen pour l'appréhender.

Edme PENING.

(Nivelles).

LA VIE DU CENTRE

VISITES

Parmi les nombreux hôtes du Centre en ce début d'année scolaire, nous relevons quelques noms :

ALLEMAGNE

M. GUTKESS, Professeur de français.
M. KROMAYER, Etudiant.

ARGENTINE

M. LONGCHAMP, Professeur de français.
M^{lle} CAQUIN, Professeur de français.
M^{lle} UTARD, Professeur d'anglais.
M^{lle} GROSSO, Professeur de français.
M^{lle} CORRIERI, Professeur d'histoire et de géographie.
M^{lle} KORN, Institutrice-journaliste.

AUSTRALIE

M. TURNER, Directeur du Sydney Teachers College.
M^{lle} CAMPBELL-BROWN, Professeur de français à l'Université de Queensland, à Brisbane.

BELGIQUE

M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE BELGE.
M^{me} TURPIN, Professeur de français.
M^{me} PREUD'HOMME, Professeur d'histoire et de géographie.
M^{lle} NÉAMA, Président belge de la Commission des Beaux-Arts de l'International Federation of Business Professional Women.
M^{lle} ENGELS, Professeur d'enseignement ménager.
M^{lle} BOCQUET, Professeur de langues anciennes.
M^{lle} COUEZ, Directrice d'école technique féminine du Hainaut.
M^{me} CROKAERT, Professeur d'allemand.
M^{lle} CORNET, Professeur de dessin.

BRESIL

- M^{me} GOMES DE MELO LUCENA, Inspectrice de l'enseignement secondaire.
M^{lle} ZIMBARDI GOMES, Institutrice.
M^{lle} BONNET LICHT, Service Social des Mineurs.
M. CAMARGO, Professeur d'enseignement technique.
M. ALBUQUERQUE, Professeur d'enseignement technique.
M. AZEVEDO, Professeur.
M. D'AVILA, Professeur de pédagogie et de psychologie.
M^{me} GRUBENMANN, Professeur de français.
M^{lle} PARENTE, Professeur de français.
M^{lle} GUIMARAES, Professeur de français.
M^{lle} HOLMER, Assistante sociale pour enfants inadaptés.
M. DE PAULA GOMES, Professeur.
M. MAÇALHAES, Professeur à l'Université du Rio-Grande do Sul.

CANADA

- M. GODIN, Assistant surintendant des écoles.
M^{lle} CHRISTIE, Professeur de français.
M^{lle} MACQUEEN, Professeur.
M^{lle} SOMERSET, Professeur d'art dramatique.
M^{lle} HUNT, Professeur d'enseignement artistique.

CHILI

- M^{me} BORGANO, Professeur de français.
M^{lle} TASSARA, Professeur de psychologie.

EGYPTE

- M. AHMED NAGUIB, Inspecteur du second degré.
M. MAHMOUD EL MELIGUI, Inspecteur du second degré.

EL SALVADOR

- M^{me} RIBERA, Institutrice.

ETATS-UNIS

- M^{me} BUZIN, Institutrice.
M^{lle} FITZPATRICK, Professeur de français.
M^{lle} JONTE, Professeur de français.
M^{lle} KLINGER, Professeur de français.
M^{lle} WARREN, Professeur de français.
M. BOWMANN, Professeur de mathématiques.
M^{lle} RANNELS, Directrice Home Economics.
M^{me} G.K. BENJAMIN, Professeur d'éducation comparée.
M^{me} KESSI, Bibliothécaire pour enfants.
M^{me} CHITTOCK.
M. et M^{me} NORMAN A. COCHRAN, Professeur d'éducation physique.
M. et M^{me} LANDIS, Professeur de langues et Institutrice.
M. et M^{me} RATTNER, Professeurs.
M^{me} JEPSEN, Professeur de classes élémentaires.
M^{me} COOPER, Professeur d'anglais.
M^{lle} KELLIGETT, Professeur.
M^{lle} RENFREW, Professeur de français.
M. SULLIVAN, Professeur de français.
M. GIOVANNIELLO, Professeur de classes élémentaires.
M^{me} SANTA MARINA, Professeur de français.

M^{lle} EASLEY, Professeur.
M^{lle} STEVART, Institutrice.
M^{me} VINMER, Professeur de langues vivantes.
M. RELLE, Professeur d'éducation à l'Université de Californie.
M^{me} LOVAAS, Institutrice missionnaire.

FINLANDE

M^{lle} LEINIO, Professeur de dessin.

GRANDE-BRETAGNE

M. OLMES, Professeur.
M^{lle} SCHAPIRO, Professeur de l'enseignement secondaire.
M^{lle} SUTHERLAND, Professeur de pédagogie à l'Université de Belfast.
M. PRITCHARD, Professeur de langues modernes.

GRECE

M. KYRIAZIKIDIS, Professeur de lettres.
M. GEORGIU, Professeur de lettres.
M^{lle} MICHALOPOYLOS, Professeur de lettres.
M. KITSOS, Instituteur.

HOLLANDE

M. SOONS, Professeur de français.

INDE

M. STANLEY HERMIT, Principal d'Ecole normale.

IRAN

M. CHAHIDI, Professeur de pédagogie et de philosophie.
M. SADIOR, Membre du Parlement.
M. MANSOURI, Professeur.

ISRAEL

M. BRENNER, Lecturer, Université de Jérusalem.
M^{lle} AKALAY, Etudiante.

ITALIE

M. MOLININI, Directeur de la Scuola Media Statale « Marco Polo », Venise.

LIBAN

M^{me} TOUMA, Directrice d'école primaire.

NORVEGE

M^{lle} WAALA, Institutrice missionnaire.

PEROU

M^{me} MONTOYA, Professeur d'anglais.

PORTUGAL

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

SUEDE

M. RYNELL, Directeur de l'Institut Suédois pour les Relations Culturelles.

THAILAND

M^{lle} DHANAGOM, Etudiante.

TURQUIE

M^{lle} GUNER, Directrice d'un jardin d'enfants.

U. R. S. S.

M. GROMEKO, du Syndicat de l'Enseignement primaire et secondaire, à Moscou.

M. OKOUNKOV, Directeur d'école à Moscou.

URUGUAY

M^{lle} BARIDON, Jardinière d'enfants.

M^{lle} GONDOLA, Inspectrice de l'enseignement primaire.

M^{lle} PIAGIO.

M^{me} BAYGRDO DE ALDECOSEA, Directrice d'école à Montevideo.

M^{me} MAINERO, Institutrice.

M^{me} ARTUS, Directrice de lycée.

M^{me} NIETO, Professeur de dessin.

M^{lle} URRUZOLA, Professeur de lycée.

YOUgoslavIE

M. GABROVSEK.

STAGES D'ÉDUCATION NATIONALE

STAGE DE PERFECTIONNEMENT DES ASSISTANTES SOCIALES DES ETABLISSEMENTS DU SECOND DEGRÉ DE L'ACADÉMIE DE PARIS (16-17-18 sep- tembre 1954).

En l'absence de M^{me} l'Inspectrice Générale Hatinguais, appelée au Brésil, ce stage, qui permet de renseigner les Assistantes sociales sur le rôle qu'elles ont à jouer auprès des élèves, en accord avec le personnel enseignant, fut présidé par M^{me} l'Inspectrice Générale *Brunschwig*. Tour à tour, éducateurs, médecins, psychologues et sociologues jetèrent un éclairage différent sur leurs fonctions.

Quand M^{me} *Brunschwig*, eut défini les conditions psychologiques favorables au développement de la culture, M. *Le Gall*, dans une brillante conférence, étudia les problèmes psychologiques qui se posent dans le travail de l'assistante sociale. Recherchant tout d'abord les problèmes psychologiques qui se présentent dans la vie des élèves et qui sont du ressort de l'assistante sociale, M. *Le Gall* retient deux éléments qui, dans la plupart des cas, motivent l'insuccès des enfants : l'élément issu du milieu et l'élément caractériel. C'est avec beaucoup de précisions et d'exemples frappants que sont évoqués les différents milieux qui amènent un déséquilibre de l'enfant : milieu matériellement insuffisant, milieu moralement insuffisant, milieu psychologiquement insuffisant. Dans chacune de ces situations, M. *Le Gall* montre combien la tâche de l'Assistante sociale est délicate et comment ses interventions auprès de la famille doivent être nuancées et adaptées. Il est évident que tous les enfants placés dans des milieux familiaux à peu près identiques ne réagiront pas de même, mais que les émotifs secondaires, particulièrement le nerveux, le sentimental, en subiront les contre-coups. Le rôle de l'Assistante sociale sera en premier lieu de dépister les enfants inadaptés avec l'aide du chef d'établissement et des professeurs, puis de faire le lien dans les deux sens entre l'établissement et la famille.

C'est à nouveau les incidences du milieu familial sur le développement intellectuel que met en lumière M. *Chombarde Lauwe*, faisant de sa conférence une étude de différents cas sociaux, tandis que le Docteur *Bize* s'attache au problème de l'instabilité chez les enfants d'âge scolaire.

Une définition très nette de l'instabilité — ce qui ne tient pas en place et dans le temps comme si rien de fixe et de permanent n'assurait l'homogénéité et la continuité sur le plan physique, sur le plan du caractère, sur le plan intellectuel — permet au Docteur *Bize* de rechercher les causes de l'instabilité, puis ses aspects divers. Si les causes se réduisent au nombre de deux, ou biologiques, ou économico-sociales avec des interférences possibles, l'instabilité prend les formes les plus diverses. Tantôt elle se manifeste physiquement — cas d'instabilité musculaire — tantôt elle atteint le caractère ou l'intelligence. L'instabilité émotionnelle provoque chez l'enfant des crises de colère, de vexation, l'incite à

attirer l'attention sur lui, l'instabilité affectivo-volitionnelle le rend incapable de se fixer, incapable aussi de se sentir heureux dans quelque situation que ce soit. Enfin, l'instabilité intellectuelle se voit surtout chez les enfants arriérés.

Constatant que c'est surtout entre 7 et 10 ans qu'apparaît l'instabilité chez l'enfant, le Docteur Bize note évidemment le rapport entre sa manifestation et l'entrée de l'enfant à l'école à un âge où la pensée ne lui permet pas encore de trouver un compromis entre les forces qui le poussent au mouvement et les forces qui freinent ce mouvement, c'est pourquoi tant de nos élèves ou bien deviennent remuants, ou bien s'absorbent dans une activité mythique qui leur permet de supporter les heures de classe.

Le Docteur Lebovici s'appuie sur les données de la sociologie et de la psychanalyse pour rechercher les racines de la tendance autopunitive chez l'enfant et l'origine dynamique des sentiments de culpabilité qui entraînent les échecs scolaires.

A M^{me} Gautier, Directrice du Lycée Victor-Duruy, et à M^{me} de Saint-Blanquat, Directrice du Lycée de Sèvres, revient la tâche d'étudier respectivement le rôle de l'Assistance sociale au conseil de classe et le travail conjugué que peuvent accomplir l'assistante sociale et la psychologue scolaire dans l'établissement des dossiers scolaires et dans l'orientation des élèves.

M^{me} Brunshwig dégage brillamment les conclusions de ce stage. Si toutes ces conférences ont apporté des perturbations dans le cours mécanique de la pensée, elles ont amené les Assistantes sociales à prendre conscience de certains problèmes, à opérer un nouveau classement de leurs idées, à voir tout ce que pouvaient leur apporter la lecture de bons romans, la vue de belles pièces ou de films intéressants pour une merveilleuse connaissance psychologique des enfants. Elles aideront les élèves à se former une personnalité généreuse et harmonieuse, qui aura su conquérir son unité sur sa propre richesse.

RÉUNION DE MM. LES INSPECTEURS GÉNÉRAUX (4 octobre 1954).

STAGE D'INFORMATION SUR L'ÉTUDE DU MILIEU (21-22-23 octobre 1954).

STAGE DES ADJOINTS D'ENSEIGNEMENT ET BIBLIOTHÉCAIRES DES C. P. R. (25-26-27 octobre 1954).

STAGE DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES (28-29-30 octobre 1954).

STAGE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS (3-4 novem- BRE 1954).

CONFÉRENCE DE M. BRUNOLD

Après avoir présenté ses souhaits de bienvenue, M. Brunold insiste sur la nécessité des réflexions sur la situation actuelle du 2^e degré et le besoin d'idées nouvelles pour y remédier.

Cette situation peut être peinte en trois chiffres : d'ici sept à huit ans, l'enseignement secondaire aura 500.000 élèves de plus (ses effectifs auront donc doublé) ; 350 milliards sont nécessaires pour les constructions indispensables, et il nous faudrait 25.000 professeurs de plus. C'est une situation comme on n'en a jamais connue, comme on n'en

connaîtra peut-être plus, car elle est comparable au « bouchon d'eau » qui gonfle le fleuve au moment de la crue, et qui passe.

Il convient d'examiner d'abord le problème des locaux exigés. Sans doute la possibilité existe-t-elle dans certains établissements de « digérer » de nouveaux élèves ; il faut faire le tour des salles avec imagination, et organiser une meilleure utilisation des locaux. Une mesure pratique consisterait à inscrire sur la porte de chaque salle le nombre d'heures hebdomadaires où elle est occupée.

Dans le domaine de la construction, il convient de ne pas cristalliser la situation et les méthodes actuelles par des constructions qui les consacrent. Les méthodes et les procédés d'enseignement peuvent se renouveler et se réformer en vertu de possibilités aujourd'hui peut-être imprévisibles (enseignement par correspondance, télévision, etc., etc...)

L'aménagement de l'année scolaire (classes de mi-temps), l'extension des activités périscolaires (clubs, visites de musées, jardins botaniques et zoologiques, activités libres révélatrices de la personnalité) doivent également contribuer au meilleur « logement » de la population scolaire.

Le problème de la formation et du recrutement des maîtres requiert depuis longtemps l'attention des autorités. Un projet est déjà mis au point, qui prévoit le recrutement de 4 à 5.000 maîtres par an. Ils seraient choisis parmi les étudiants de licence, l'examen de propédeutique devenant en même temps un concours de recrutement d'élèves-maîtres. Ceux-ci s'engageraient à rester au service de l'Etat dans l'enseignement pendant une durée de dix ans. En revanche, ils recevraient un pré-salaire d'environ 30.000 francs.

Ces étudiants-maîtres seraient groupés dans des Facultés, en de véritables « vestibules des Centres Pédagogiques Régionaux », sous l'autorité d'un professeur de faculté. Ils seraient en outre, en raison de leur future fonction d'enseignants, encadrés et guidés dans leur travail par des professeurs-répétiteurs certifiés, qui leur consacraient la moitié de leur service. Ce projet doit permettre un recrutement suffisant — rappelons qu'en 1953, 2.000 licenciés ès-lettres et 700 licenciés ès-sciences seulement sont sortis de nos Facultés — il permet également la démocratisation de l'enseignement, les enfants d'ouvriers ayant ainsi plus aisément accès à la carrière enseignante. Les organisations d'étudiants l'accueillent très favorablement.

Ces mesures doivent être complétées par une nouvelle organisation du travail scolaire : la multiplication des activités dirigées, saluée par les familles et le personnel, permettra aux enfants de rentrer chez eux leur tâche terminée. Les méthodes de travail doivent être modernisées, le sens de l'auto-discipline cultivé, afin de décharger le personnel de surveillance. Un esprit nouveau est à créer de collaboration entre élèves et professeurs, tel qu'il règne dans les établissements-pilotes.

Enfin la nécessité d'une meilleure orientation s'impose, et la réforme de certains points de nos programmes, afin de créer un meilleur équilibre des effectifs : chez les garçons, les effectifs des classes de philosophie fondent au profit des classes terminales scientifiques ; en revanche, il y a trop de philosophes chez les jeunes filles. D'une façon générale, une prolongation de la scolarité est à envisager.

STAGE DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS PILOTES (8-9 novembre 1954).

STAGE DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS (26-27-28-29 janvier 1955).

STAGE DES CANDIDATS AU C.A.P.E.S. DE L'ACADÉMIE DE PARIS (31 janvier 1955).

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

CONFÉRENCE DE M^{me} HATINGUAIS

M^{me} l'Inspectrice générale Hatinguais chercha à préciser, au cours notamment de l'un de ces stages, le rôle des professeurs de dessin et de travaux manuels dans la formation générale; elle insista en particulier sur l'importance nouvelle que la Circulaire du 20 mai 1952 leur confère, et sur la collaboration qui doit s'instituer entre eux et les professeurs des autres disciplines.

En effet, les conseils de classe, plus nombreux, inscrits dans l'horaire, et animés d'un nouvel esprit, donnent plus d'autorité au professeur de dessin; et ils y rendent sa présence non seulement obligatoire, mais nécessaire :

A) POUR LA CONNAISSANCE DES ELEVES : Possibilité de remarques personnelles sur les dons de l'enfant : dons d'observation, de logique, d'imagination, don d'expression dans l'un ou l'autre domaine. Un élève peu doué en latin, en mathématiques peut se révéler excellent pour l'expression graphique ou musicale.

Sans doute faudra-t-il de nombreuses années pour que soit compris le rôle très important que le professeur de dessin, le professeur de musique, le professeur de travaux manuels, doivent tenir dans les conseils de classe. Et pourtant, au dessin, le professeur VOIT ses élèves, plus en liberté que les autres professeurs ne les voient, il se mêle à eux, les élèves se montrent plus spontanés.

Et sans faire de psychanalyse inconsidérée, le professeur, en regardant les dessins de ses élèves, se trouve à une place de choix pour découvrir leur caractère : un dessin est comme une photographie du caractère de l'enfant. D'où son rôle dans l'orientation des élèves.

B) POUR LA COORDINATION AVEC SES COLLEGUES : il faut insérer petit à petit le dessin, qui est moyen de culture et moyen d'expression, dans l'ensemble des acquisitions de l'élève. Cela ne doit pas faire oublier la technique du dessin : tout art, même le langage, même la composition française, a besoin d'un apprentissage graduel; sans aucune préparation, l'élève ne peut trouver seul les éléments pour exprimer des idées personnelles et originales.

Si les élèves, sur une époque, ont étudié les faits de l'Histoire, lu des textes, pris connaissance de travaux, de réalisations, vu des dessins, des meubles, les disciplines se compléteront et la composition française sera alimentée, les connaissances profondément assimilées.

Ainsi, il y aura avantage à UTILISER LE PROGRAMME ET LES LIVRES DE CLASSE DES ELEVES : le professeur de dessin devra connaître le programme de chaque classe, connaître les livres que les élèves ont entre les mains, les feuilleter, les utiliser. Les élèves ont maintenant des livres admirables, qui peuvent nous servir de documentation.

Dans telle classe, et partant simplement des manuels, les professeurs d'histoire, de dessin et de mathématiques ont fait étudier, chacun à leur point de vue les enceintes de Paris.

CENTRES D'INTERET. Une fois par trimestre, le professeur de dessin peut choisir une idée, un thème qu'il essaiera de creuser avec d'autres professeurs.

LEGENDES. Ce peut être en 6^e une des légendes antiques : Ulysse, les Argonautes. On peut étudier alors les dessins des vases grecs, puis

les comparer à des dessins d'un autre type sur le même sujet, vivante leçon d'histoire de l'Art.

CENTRES D'INTERET GEOGRAPHIQUES. En 6^e, le programme comprend une nomenclature géographique qui paraît très aride aux élèves. Mais les élèves se passionnent à l'étude des modes de vie, des maisons de toutes les latitudes, des artisanats, aux récits des grands explorateurs. C'est donc un moyen, choc psychologique qui leur fait mieux assimiler les notions de géographie générale.

Une étude de formes peut aussi les aider : l'étude des diverses formes et types de barques qui varient selon les climats et le cours des eaux. Le professeur de dessin du Lycée de Toulon a pu ainsi faire fabriquer par ses élèves des maquettes de bateaux historiques à mettre dans une bouteille, qui ont passionné les élèves.

DESSIN ET ETUDE DU MILIEU.

Il y avait dans les classes nouvelles 24 heures par an consacrées à l'étude du milieu, il n'y en a plus que 18, ce qui est peu pour mettre des élèves en contact avec des phénomènes extérieurs.

Grâce au professeur de dessin, l'enfant apprendra à voir, à faire un croquis rapidement, à traduire ce qu'il a vu autrement que par des mots. Le professeur de dessin reverra les croquis pris, les corrigera, il fera la critique des photos prises, il fera découvrir l'intérêt de prendre une photo sous un bon angle.

Le professeur de dessin fera découvrir — au cours de ces études du milieu — la beauté de la nature qui est autour des enfants. **IL LEUR OUVRIRA LES PORTES DE L'EMERVEILLEMENT** : les sciences naturelles, mal conçues, ne le font pas. C'est une richesse à donner à l'enfant pour toute son existence. Le professeur de dessin peut revaloriser l'étude du milieu. Il doit réclamer pour ses classes de dessin quelques-unes des heures d'étude du milieu.

DESSIN ET ORIENTATION DE L'ENFANT.

Place devrait être faite de plus en plus grande au dessin, à la musique, aux travaux manuels pour la recherche d'aptitudes variées. Nos lycées n'ont longtemps su découvrir que les qualités purement intellectuelles, mais depuis les classes nouvelles un effort a été fait pour déceler toutes les ressources. Malheureusement le professeur de dessin aux prises avec des classes surchargées ne peut pas toujours suivre suffisamment les élèves : il ne devrait pas avoir plus de trente élèves par cours, ce que désire M. Machard. Le nombre d'heures trop restreint est aussi une difficulté, cependant d'autres professeurs la connaissent.

ACTIVITES MANUELLES EDUCATIVES.

Même si l'enfant, vu ses aptitudes, doit être orienté vers les carrières purement intellectuelles, il est souhaitable qu'il ait appris ce qu'est le travail à la main et le travail bien ou mal fait. Trop d'intellectuels dédaignent le travail des mains et tout ce que cela nécessite d'intelligence, d'application, d'habileté.

Le travail manuel est une initiation à la vie pratique, méthodique, rationnelle. Par les cartonnages, la céramique, la vannerie, le maniement du cuir, du bois, du fer, selon les Lycées, les élèves reçoivent cette initiation.

Il faut d'autre part faire en sorte que le point de vue de l'art ne soit exclu d'aucune de ces activités. Il faut éviter « les séries d'horreurs ». Il faut insuffler l'esprit à la matière. Seul le professeur de dessin peut assurer cette formation : cela lui donne un rôle de plus en plus important.

« De plus en plus, conclut M^{me} l'Inspectrice, vous serez des professeurs qui participent à la formation et à la connaissance des élèves. »

STAGES INTERNATIONAUX

STAGE DES PROFESSEURS DE MORALE BELGES (6-10 décembre 1954).

A la suite de l'exposé de M^{me} *Brunschwig*, un vif débat s'élève : aucun professeur belge n'accepte de consigner sur un dossier scolaire des renseignements confidentiels sur la famille de l'élève. Chaque famille belge est très indépendante et nul ne peut pénétrer dans ses secrets. M^{lle} *Lebovici* fait remarquer que l'on ne consigne que les renseignements utiles pour expliquer le comportement de l'enfant et qui peuvent permettre une action sur l'enfant et non pas ceux qui pourraient simplement satisfaire la curiosité des professeurs.

M. *Croizin* expose qu'il n'y a pas d'heures d'enseignement de la morale dans les C. C. industriels, qu'elle s'enseigne à chaque heure de la journée. Les élèves appartenant à des milieux très modestes, il faut d'abord leur donner les habitudes de propreté les plus élémentaires, le respect du matériel qui est mis entre leurs mains : les salles de travail ne sont jamais fermées, les tables sont cirées. On donne à l'enfant le sens de la responsabilité, en confiant à tour de rôle la surveillance à chaque enfant.

Donner des habitudes de propreté, développer l'esprit de solidarité, l'esprit d'entraide, tel est le but essentiel des professeurs, surtout des professeurs spéciaux qui, à l'atelier, sont en contact constant avec les élèves et dont les rapports avec les enfants sont beaucoup plus familiers.

M^{me} *Hatinguais* va clore le stage des professeurs de morale en établissant le rôle moral du chef d'établissement. Il est à la fois un chef d'établissement et un coordinateur. Il réalise l'unité de l'établissement :

1° unité matérielle. Il faut la volonté d'organiser même dans un cadre vétuste un ensemble propre, net, accueillant et surtout bien rangé. Il faut toujours concrétiser ce qu'on désire obtenir, faire un effort de décor, de beauté.

2° une unité générale de l'établissement : il faut obtenir que chacun s'élève au dessus du quotidien, fasse un effort pour donner le meilleur de soi — faire des réunions de professeurs et créer un climat de solidarité dans l'établissement.

Il est très difficile d'organiser la vie d'un établissement de façon que, dans les emplois du temps comme dans le travail en commun, professeurs et élèves soient également satisfaits. Chercher à travailler en équipe, en comprenant les cas particuliers.

Le chef d'établissement représente l'autorité, mais il ne choisit pas ses subordonnés et ne peut éliminer les sujets qui ne conviennent pas toujours à l'établissement. Il n'est pas un chef mais un *animateur* et tout repose sur son caractère personnel. Il ne peut que tenter de représenter une volonté commune. Son rôle est d'obtenir que les êtres qui travaillent trouvent des raisons plus nombreuses d'aimer leur travail.

Quelles que soient les difficultés, un chef ne doit pas abdiquer ; il doit susciter une bonne volonté générale. Le professeur vit près des enfants. Le chef d'établissement est plus isolé. Il lui est difficile d'obtenir la confiance dans son intimidant cabinet directorial. Colette, demandant à sa fille Bel-Gazou : « A quoi penses-

tu ? » s'entend répondre : « A rien. » C'est un peu le cas du chef d'établissement. Et pourtant, il faut arriver à conseiller les élèves et leurs parents.

Il est essentiel aussi pour un chef d'établissement d'être un exemple. Il n'a pas le droit de dissocier sa vie privée et la vie de l'enseignement.

Mais, en revanche, quelle belle chose qu'un établissement bien rangé où rayonnent des consciences d'enfant qui ont appris la beauté de la maîtrise de soi !

Quant aux très riches contributions de nos collègues belges, nous les avons réunies en un article spécial, consacré à « l'enseignement de la morale en Belgique » — principes et méthodes —, que nos lecteurs trouveront ci-dessus, p. 48. Si nous avons pu broser ce panorama d'ensemble, nous le devons à l'obligeance des participants du stage qui avaient pris la parole, et dont beaucoup ont bien voulu rédiger un résumé de leur communication. Qu'ils trouvent ici l'expression de nos plus vifs remerciements.

STAGE DE L'ARTISANAT (8-18 novembre 1954).

STAGE DES PROFESSEURS SARROIS (13-18 décembre 1954).

RÉUNIONS DIVERSES

STAGE DES CADRES DE LA CROIX-ROUGE (6-10 décembre 1954).

RÉUNIONS DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES (22-23-24 décembre 1954).

GROUPES D'ÉTUDES DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES

Durant le premier trimestre de l'année scolaire 1954-1955 les Groupes d'Études ont continué le travail commencé l'an dernier au sujet du langage, de l'étude de la valeur logique de certains modes de raisonnement, de l'examen d'entrée en 6^e, de la coordination physique-mathématiques et de l'initiation à l'observation du ciel, en insistant particulièrement sur les trois derniers points.

L'examen d'entrée en Sixième :

L'enquête entreprise pendant la dernière année scolaire — et dont les conclusions ont été publiées dans le numéro 20 des *Amis de Sèvres* — se poursuit et porte principalement sur l'acquisition des mécanismes du calcul. Les résultats de cette enquête pourront permettre de préciser la forme à donner à l'épreuve de calcul.

La coordination physique-mathématiques :

Après avoir montré l'utilité d'une coordination physique-mathématiques, les Groupes ont commencé cette année à chercher comment une telle coordination est pratiquement réalisable dans les classes du second cycle.

L'initiation à l'observation du ciel :

La cosmographie n'est trop souvent qu'une matière d'examen étudiée hâtivement, avant l'oral du baccalauréat, et dont le caractère livresque décourage certains élèves. Des discussions ont montré qu'il serait souhaitable de commencer une initiation à l'astronomie avant les classes terminales. Il s'agit d'une initiation sans programme ni cours régulier, commencée peut-être dès le premier cycle sous forme d'observations guidées et contrôlées et de travaux réalisés dans des clubs astronomiques tels qu'il en existe dans certains lycées.

A propos de l'initiation à l'observation du ciel, une étude de la coordination géographie générale-mathématiques a été commencée.

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

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

LES THÉÂTRES POPULAIRES EN FRANCE

Il aura été pour nous tous particulièrement heureux de nous trouver réunis à l'occasion de ce Congrès dans une ville où le théâtre populaire a pris un développement considérable et où il se distingue aussi bien par sa qualité que par l'efficacité de l'organisation qui le soutient.

Jean VILAR était ici il y a quelques jours, à la veille de ce Congrès auquel des engagements antérieurs l'ont empêché de participer. L'enthousiasme qu'ont suscité dans cette ville les représentations qu'il y a données avec sa troupe rendent inutile que je vous expose ce qu'est et ce que se propose d'être le théâtre populaire français. La recherche constante qui est la sienne d'un répertoire d'une valeur humaine réelle, le soin qu'il apporte à la perfection technique et au style de ses spectacles, le talent et l'honnêteté avec lesquels il exerce son triple métier de directeur de théâtre, de metteur en scène et d'acteur, vous avez pu en mesurer et en apprécier les résultats.

Certes, il eût été souhaitable qu'à cet exemple aient pu venir s'ajouter ceux du Centre Dramatique de l'Est, du Grenier de Toulouse, de la Comédie de Saint-Etienne et de nos autres Centres Régionaux qui représentent en France une réalisation de Théâtre Populaire et de décentralisation d'une portée maintenant considérable.

Ces Centres (1), qui couvrent aujourd'hui presque entièrement notre pays d'un réseau de représentations et de tour-

(1) Centre dramatique de l'Est (Directeur Michel SAINT-DENIS). — Centre dramatique de l'Ouest (Directeur Hubert GIGNOUX). — Centre dramatique du sud-ouest, ou « Grenier de Toulouse » (Directeur Maurice SARRAZIN). — Centre dramatique du Centre, ou « Comédie de Saint-Etienne » (Directeur Jean BASTE). — Centre dramatique du sud-est (Directeur Georges DOUKING) — dont les points d'attache sont respectivement Strasbourg, Rennes, Toulouse, Saint-Etienne, Aix-en-Provence.

nées, rayonnent avec un répertoire, des metteurs en scène, des acteurs choisis parmi les meilleurs, non seulement dans les grandes villes de province, mais aussi dans les moindres de nos villages ; ils atteignent aussi bien les ouvriers dans leurs usines que les paysans des campagnes, aussi bien les cercles de la petite bourgeoisie que les milieux étudiants. Ils mettent vraiment à la portée de tous, sans distinction, un théâtre de qualité, donnant ainsi aux mots « théâtre populaire » leur sens le plus plein et le plus vrai.

L'entreprise de ces Centres régionaux est complétée par celle de l'Organisme National responsable de l'Education Populaire (2). Cet organisme comporte, entre autres, une équipe d'instructeurs d'art dramatique qui se déplacent eux aussi dans toute la France et apportent leur aide d'artistes et de techniciens du théâtre aux très nombreuses troupes d'amateurs que compte notre pays.

Le théâtre d'amateurs (et il n'y a rien de péjoratif dans ce terme puisqu'un « amateur » est ici « celui qui aime » le théâtre), loin de faire tort au théâtre professionnel, peut, s'il est pratiqué avec de suffisantes exigences de qualité, lui préparer la voie. Il répand le goût et la compréhension de l'art dramatique dans les milieux les plus divers et forme ainsi un public capable d'apprécier et de soutenir les spectacles professionnels qui méritent de l'être.

Un dernier domaine dans lequel un effort important est fait en France pour que le théâtre ait sa place dans la vie de tous, effort dont vous me pardonnerez de dire quelques mots puisque je le représente ici parmi vous, c'est l'introduction de l'art dramatique dans les programmes de notre Education Nationale (3).

Cette introduction (qui se situe dans l'évolution générale des méthodes éducatives sans cesse orientées vers un enseignement plus actif et plus individualisé) vient ajouter, aux cours d'histoire et d'esthétique du théâtre de nos Facultés ou à l'étude littéraire de textes dramatiques qui se fait dans toutes les classes de nos écoles et lycées, un enseignement actif de l'art dramatique pratiqué dans les cadres scolaires et avec tous les élèves.

Il n'est pas douteux qu'on ne comprenne vraiment que ce que l'on expérimente de façon active et personnelle, que ce que l'on fait passer, en même temps qu'on le conçoit, dans le

(2) Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Technique, à la Jeunesse et aux Sports, 34, rue de Châteaudun, Paris (9^e).

(3) Centre International d'Etudes Pédagogiques de l'Université de France, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-et-Oise).

domaine de l'action. Aussi l'art dramatique est-il pratiqué dans nos écoles, lycées et universités non dans le but de faire de tous les enfants, de tous les adolescents, des acteurs ou des actrices, mais afin de leur faire mieux comprendre, et par conséquent mieux aimer, le théâtre. De même on n'enseigne pas la littérature, le dessin, la musique dans les établissements scolaires avec l'intention de faire de tous les enfants des poètes, des peintres ou des musiciens, mais afin de les rendre plus sensibles et plus compréhensifs devant l'œuvre des artistes ou des poètes.

L'art dramatique est évidemment introduit dans l'enseignement sous des formes adaptées à l'âge, aux besoins, aux possibilités de ceux qui le pratiquent. Partant de l'improvisation, il intègre peu à peu un véritable apprentissage des techniques d'expression dramatique. Mais qu'il revête une forme plus spontanée ou plus élaborée, il exige d'être pratiqué avec un constant souci de qualité artistique. Nous ne proposons pas aux enfants, aux jeunes gens, une activité artistique amoindrie, abaissée pour plus de facilité à un niveau inférieur, mais une forme d'art qui, si elle est parfois simplifiée, ne sacrifie pourtant rien d'essentiel et garde toute sa force, toute sa plénitude, toute sa rigueur.

C'est ainsi que, partant du « jeu dramatique », nous aboutissons aux meilleures réussites du théâtre universitaire : « Groupe des Théophiliens » qui se spécialise dans la représentation des œuvres dramatiques médiévales, « Groupe de Théâtre Antique de la Sorbonne » que j'eus l'honneur de fonder en 1936 avec un groupe d'étudiants de lettres et qui est allé jouer jusqu'en Grèce les tragédies et comédies antiques. Ces théâtres universitaires ont procédé, au cours de ces dernières années, à des échanges internationaux d'un grand intérêt. Votre pays y a chaque fois apporté une contribution remarquable ; ce fut notamment le cas au Festival International des Théâtres Universitaires qui s'est tenu en France, à Lyon, au mois de juillet dernier.

Si je me suis permis de dire quelques mots de ces nouveaux rapports établis entre le théâtre et la jeunesse, c'est que la place faite par un pays à l'art dramatique dans son programme d'éducation ne peut, me semble-t-il, laisser aucun homme de théâtre indifférent. En effet, une activité dramatique d'une qualité artistique réelle est sans doute l'activité la plus pleinement, la plus profondément éducative ; elle apprend à l'individu à libérer et à contrôler à la fois les forces qui sont en lui, à participer à une action collective qui soutient et parachève son action individuelle et, à travers cet art qui est entre tous un art de l'homme, à prendre conscience

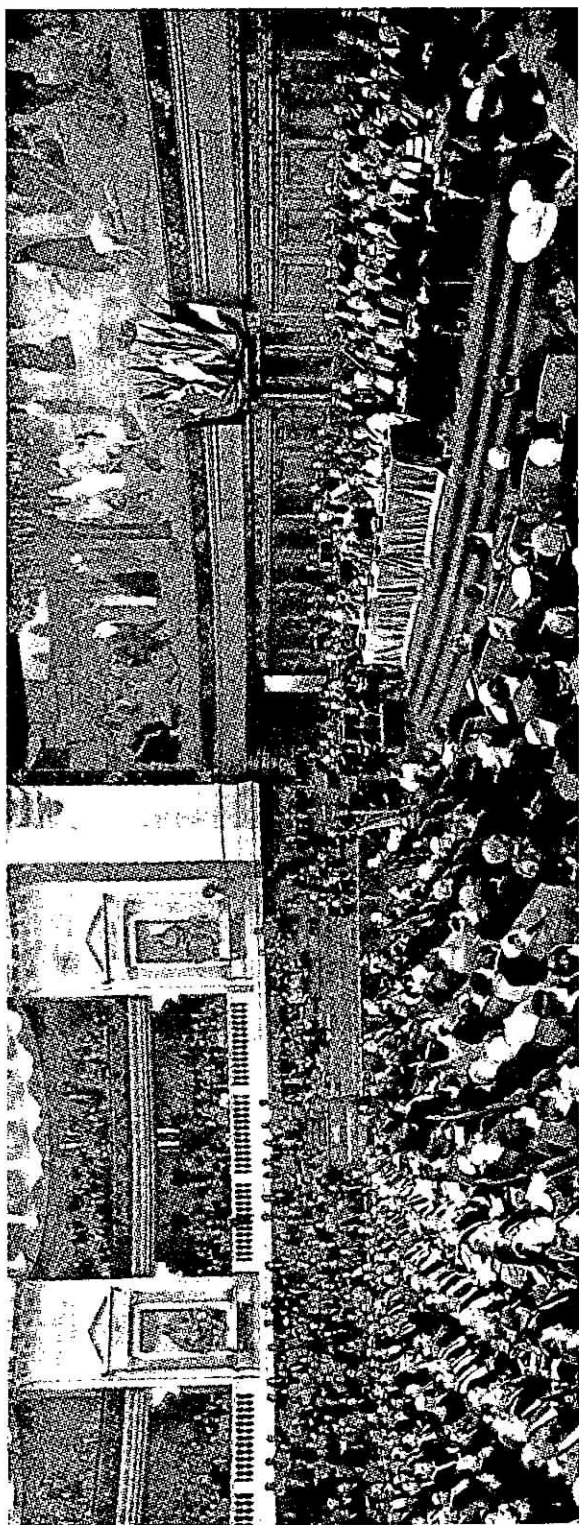
de lui-même, des autres, du monde qui l'entoure. Et c'est là sans doute la définition d'une véritable culture.

Mais cette connaissance interne de l'art dramatique ne contribue pas seulement à la formation et à l'enrichissement de l'individu. Elle est encore la préparation de ce troisième terme de la création dramatique, qui, commençant à l'auteur, se poursuit à travers l'acteur et s'achève chez le spectateur. Or le spectateur n'est capable de participer à l'action dramatique que s'il a compris que le théâtre n'est pas une reproduction servile de la vie quotidienne, mais qu'il implique la création d'un monde transfiguré par la poésie et qui retrouve par elle signification, plénitude, beauté. Il faut encore qu'il soit sensible à un langage qui ne saurait se réduire à la seule expression verbale et qui utilise tous les modes d'expression — mouvement et parole, immobilité et silence, sons et rythmes, formes, lumières et couleurs —, sans qu'aucun répète ce qu'un autre a déjà dit, ni ne dise ce qu'un autre peut mieux que lui signifier. Ainsi tous les timbres d'une symphonie concourent-ils sans se confondre à l'harmonie finale.

Quand tous les enfants, tous les jeunes d'un pays, de tous les pays, auront acquis cette connaissance intérieure, cet amour du théâtre, celui-ci sera enfin l'art populaire qu'il doit être ; un art dramatique digne de ce nom possède une valeur humaine qui le fait s'adresser à tous. Le véritable théâtre est nécessairement un théâtre populaire.

Marie DIENESCH.

*(Conférence prononcée au Congrès
International des Théâtres Popu-
laires, Berlin, septembre 1953.)*



Une belle cérémonie : la rentrée solennelle de l'Université, Sorbonne, novembre 1954

THÉÂTRE ET ENSEIGNEMENT

(Une répétition à Sèvres)



« L'activité dramatique... apprend à l'individu à libérer, et à contrôler à la fois, les forces qui sont en lui. » (On notera la participation des jeunes spectateurs, littéralement pris par le rêve, à la création dramatique.)

(Cliché Jean SUQUET.)

Un essai d'explication de texte français

M^{lle} Audouze, professeur d'Ecole normale, a donné l'autre jour au Musée Pédagogique un intéressant exemple d'explication de textes, spécialement consacrée au passage de la découverte spontanée et du commentaire oral au commentaire écrit.

M^{lle} Audouze a eu la hardiesse et l'élégance de faire devant nous non pas une conférence mais une classe. Des élèves, filles et garçons, étaient présents. Il s'agissait de candidats au concours d'entrée à l'Ecole normale.

M^{lle} Audouze avait consacré quelques séances à prendre contact avec eux et leur avait lu auparavant des pages de « Sylvie ». Elle leur proposait un texte de Francis Carco, extrait de la « Suite Nervalienne » : « *Mortefontaine* », « rêverie en marge d'une rêverie », selon l'expression de M. l'Inspecteur général Clarac.

Les élèves avaient en mains le texte de Carco et des extraits de Nerval.

Après avoir lu le texte à deux reprises, M^{lle} Audouze commence l'explication en demandant aux élèves de dégager le thème du poème.

Il s'agit, dit l'une, d'une évocation douce et mélancolique du pays de Nerval et du personnage de Sylvie.

M^{lle} Audouze amène les élèves à sentir que l'accent est mis plutôt sur le paysage et les jeux des jeunes filles que sur le personnage de Sylvie.

Elle leur fait préciser l'allusion à un passage du roman de Nerval : le souvenir de la ronde au clair de lune en compagnie d'Adrienne.

Mais tout le poème se déroule-t-il dans l'imaginaire et le souvenir ? Les élèves ne parviennent pas à répondre clairement mais ont le sentiment confus qu'il s'agit de l'évocation d'un paysage réel, du Valois actuel, à travers des réminiscences de « Sylvie ».

Quel est enfin le caractère, *la tonalité du texte* ? Entre le réel et l'imaginaire, ce sont des souvenirs à demi-rêvés. L'impression dominante — les élèves le disent d'eux-mêmes — est celle d'une grande musicalité.

Avant d'aborder l'analyse du texte, M^{me} Audouze cherche

MORTEFONTAINE

C'EST le pays de Gérard de Nerval
Avec ses bois, ses sources, ses prairies,
Ses horizons chargés de rêverie
Où le cerf brame et fait, de val en val,
Comme un caillou ricoche au clair de lune,
Sur l'eau qui dort, retentir tantôt l'une
Tantôt l'autre des voix que l'écho multiplie.

Comme aux beaux jours de l'aimable Sylvie,
Près des étangs se tenant par la main,
On voit tourner, dans la paix des feuillages,
Telles qu'hier et telles que demain,
Les jeunes sœurs de ces fillettes sages
Qui sont, hélas ! mortes depuis longtemps
Sans qu'on en ait oublié les visages,
Ni les yeux purs, ni les jeux innocents.
On tire encore à l'arc dans le village :
Mortefontaine, est-il un nom plus doux ?
Mais on entend gémir la tourterelle
Au lent refrain que chante la plus belle :
« Beau chevalier, quand nous reviendrez-vous ? »

Francis CARCO

« Montefontaine - Suite Nervalienne »

en vain à faire dégager par les élèves la *composition du poème*. Selon elle, il y aurait là une progression, légère mais continue vers la mélancolie. La première partie évoque surtout le paysage, la deuxième les rondes passées et présentes, avec une mélancolie déjà plus sensible :

« Qui sont, hélas ! mortes depuis longtemps... »
« Les jeunes sœurs de ces fillettes sages... »

et le poème s'achève sur les cinq derniers vers, à la tristesse encore plus accentuée jusqu'au refrain final.

Il faut ensuite essayer, *par un examen détaillé du texte*, de justifier les impressions premières de mélancolie, de charme, de musicalité...

Dès le premier vers : « c'est le pays de Gérard de Nerval »..., la rêverie est mise en marche par le seul pouvoir du nom et se prolonge dans l'évocation du Valois, avec ses bois (Chantilly, Senlis, Ermenonville), ses étangs (ceux de la Reine-Blanche), ses rivières (telle la Nonnette)... Cette évocation est à dessein floue, vague : c'est une vision d'ensemble, sans nulle précision géographique.

A propos du passage sur le cerf, M^{me} Audouze esquisse *une étude de rythme* : le vers est le décasyllabe avec la coupe classique au quatrième pied, qui met, par exemple, l'accent sur « brame ». Le décasyllabe est le vers des chansons de gestes ; son caractère légèrement archaïque donne au texte une tonalité particulière, comme en mineur. Le dernier vers de cette première partie est au contraire un alexandrin et cette rupture du rythme provoque un effet d'élargissement qui correspond au sens (« que l'écho multiplie »).

Les *rimes* sont des rimes vocaliques : le son i, acide en lui-même, est adouci, prolongé par la présence de l'e dit « muet », que M^{me} Audouze préfère appeler féminin. Les sonorités sont assourdies et douces.

La *deuxième strophe* est pleine de réminiscences. Il y a, pour ainsi dire, un effet de surimpression entre la ronde présente et la ronde passée.

Le mot « Sylvie » qui, à la rime, porte l'accent, évoque à la fois Nerval, les bois, et même le nom d'une fleur, l'anémone de printemps. La ronde est très paisible, le mouvement évoqué est long et doux. La vision est très pure, sans aucune couleur.

L'allusion au tir à l'arc rappelle la fête provinciale dans « Sylvie » et le mot « encore » suggère la continuité d'une tradition : le passé est encore vivant.

Tout au long du poème il y a une correspondance entre le charme du paysage et celui des noms : « Mortefontaine », mais aussi « Nerval », « Sylvie »... Enfin la tristesse des derniers vers, avec les mots « gémir », « lent refrain », s'achève dans le refrain final (où cependant les élèves voyaient plutôt une note d'espérance).

Ainsi l'analyse a confirmé les premières impressions : le poème a le charme d'une plainte, et ces visions qui mêlent le réel et le rêve éveillent en retour la rêverie du lecteur.

Si l'on devait, à partir de cette explication, organiser un commentaire écrit, il faudrait indiquer tout d'abord le

thème, puis noter la composition, et ensuite organiser l'étude de détail autour de certaines lignes directrices : mélancolie et musicalité.

Après avoir félicité M^{me} Audouze, M. Clarac a demandé que *le débat* porte sur les points suivants :

— le choix du texte, la méthode de commentaire oral, le passage au commentaire écrit.

C'est d'abord une critique de méthode qui a été faite à M^{me} Audouze. Il aurait été meilleur sans doute — c'est l'avis de M. Clarac lui-même — d'examiner d'abord le détail du texte pour dégager ensuite son architecture subtile, cette progression que les élèves ont eu tant de mal à percevoir. M^{me} Audouze avoue s'être heurtée sur ce point à une difficulté qu'elle n'avait pas prévue.

D'autre part une auditrice a reproché au texte de répondre à une esthétique d'adulte, et de faire appel à des sentiments dont les enfants n'ont pas l'expérience : la mélancolie, le charge du passé enfin... M^{me} Audouze oppose à cela l'authenticité des réactions des élèves, si lentes et timides qu'elles aient été. M. Clarac, pour sa part, soutient qu'on peut demander aux élèves d'expliquer des textes qui dépassent leur expérience vécue : c'est un enrichissement, surtout lorsqu'il s'agit, comme ici, d'une fuite hors de l'horreur du présent, d'une évasion délicate. Il insiste sur la légèreté, la grâce du poème, mélancolique certes, mais d'une mélancolie combien épurée.

Enfin, M^{me} l'Inspectrice générale Hatinguais a signalé un autre intérêt de ce texte. Le paysage nous y est présenté à travers des souvenirs littéraires qui ont permis au poète d'en mieux sentir le charme. De même la peinture impressionniste a modifié notre façon de regarder un paysage. C'est là pour des êtres jeunes une expérience intéressante et nouvelle.

M^{me} CAZAURAN,
Professeur au Lycée de Sèvres.

U. N. E. S. C. O.

LA CONFÉRENCE GÉNÉRALE DE L'U.N.E.S.C.O. A MONTEVIDEO

La Conférence Générale de l'Unesco vient de clôturer sa 8^e Session qui réunissait à Montevideo, depuis le 12 novembre 1954, les délégués de 72 Etats.

Ses travaux ont été particulièrement importants, la Conférence ayant voté le budget le plus élevé qui ait jamais été accordé à l'Unesco, et ayant en même temps assigné à l'Organisation un programme nouveau dont les activités s'attaquent directement aux problèmes les plus graves du monde moderne.

Pour la première fois, les délégations de la Biélorussie, de l'Ukraine et de l'U.R.S.S. siégeaient à la Conférence générale. Ce sont les contributions de ces nouveaux Etats-membres qui permettent, en grande partie, l'accroissement du budget, qui, de 18.752.000 dollars pour 1953-1954, passe pour 1955-1956 à 21.617.000, soit une augmentation de 15 %. Celle-ci n'affecte généralement pas le montant des contributions de chacun des Etats-membres ; le pourcentage de la contribution des Etats-Unis a été ramené de 33,3 % à 30 %, et plusieurs pays ont obtenu le droit de voter à la Conférence malgré les arriérés de leurs contributions : c'est le cas de la Chine (nationaliste), de la Hongrie, de la Pologne et de la Tchécoslovaquie.

Parmi les autres décisions d'ordre administratif prises par la Conférence, dont le Président était Don Justino Zavala Muniz, Ministre de l'Education de l'Uruguay, on notera en premier lieu la réforme du Conseil Exécutif. Désormais les membres de ce Conseil, chargé de déterminer la politique de l'Organisation entre les sessions de la Conférence, ne siégeront plus à titre personnel, mais en qualité de représentants de leur gouvernement. Ont été élues les 22 personnalités suivantes :

MM. Mohamed Awad (Egypte), Frans Bender (Pays-Bas), Paolo de Berredo Carneiro (Brésil), Estelrich y Artigues (Espagne), Ferrara Marino (Cuba), Toru Haguiwara (Japon), Herman Johannes (Indonésie), Henri Laugier (France), Pin Malakul (Thaïlande), Jean Maroun (Liban), Martinez Cobo (Equateur), Nathaniel Mas-saquoi (Libéria), Arcot Mudaliar (Inde), Jacob Nielsen (Danemark),

G.A. Raadi (Iran), M^{me} Maria Schlueter-Hermkes (Allemagne), MM. Secco Ellauri (Uruguay), S.M. Sharif (Pakistan), A.S. Solodovnikov (U.R.S.S.), Athelstan Spilhaus (Etats-Unis), Ben Bowen Thomas (Royaume-Uni), Vittorio Veronese (Italie).

Quant au programme arrêté par la Conférence, il convient de signaler d'abord trois résolutions qui en marquent l'esprit et en affectent l'orientation future.

La première de ces résolutions, proposée par la France, l'Inde et le Japon — et votée à l'unanimité — ordonne à l'Unesco d'entreprendre dans les délais les plus courts l'étude des effets de la radioactivité sur les êtres vivants. Elle lui demande de diffuser toutes informations objectives sur les dangers et l'utilisation pratique de l'énergie atomique. L'Unesco devra, en outre, étudier les mesures propres à faciliter l'usage des radio-isotopes dans la recherche et l'industrie.

Par une seconde résolution, la Conférence a voulu proclamer « sa foi dans la possibilité de résoudre toutes les tensions par la pratique de la modération, de la tolérance, de la compréhension et de la bonne volonté », et elle demande à l'Unesco d'entreprendre « l'étude objective des moyens de favoriser la coopération pacifique, conformément aux objectifs énoncés dans son acte constitutif ». Cette motion émanait de trois pays : l'Inde, la Tchécoslovaquie et les Etats-Unis.

La Conférence enfin condamne l'usage de la presse, de la radio et du cinéma à des fins bellicistes, et invite tous les Etats-membres à prendre les mesures nécessaires pour assurer la liberté d'expression et pour écarter les obstacles qui s'opposent à la circulation internationale de nouvelles « non déformées ». Adoptée à l'unanimité, cette résolution avait été présentée conjointement par le Canada, la Colombie, l'Equateur, les Etats-Unis, la France, le Liban, le Mexique, le Royaume-Uni et l'Union Soviétique. Ces deux dernières résolutions « donnent au monde, a déclaré M. Luther Evans, une preuve vivante de la détente internationale ».

Sans pouvoir analyser en détails le plan de travail qui vient d'être décidé par l'Unesco, signalons brièvement les points saillants de ce programme, selon les diverses disciplines.

Education : Les efforts continueront de porter sur le développement et l'amélioration des systèmes d'enseignement scolaire. Pour aider les nombreux pays qui se heurtent, dans ce domaine, à de graves problèmes de financement, on prévoit la création d'un Fonds international ; les sommes ainsi réunies seront investies de préférence dans des bâtiments ou dans l'équipement scolaires. La troisième Conférence régionale sur l'Enseignement gratuit et obligatoire aura lieu en Amérique latine en 1956. Le fonctionnement de l'Institut

international de Psychologie de l'Enfant, créé cette année à Bangkok, sera assuré durant les deux années à venir. Une conférence sur l'enseignement technique et professionnel dans les Etats arabes sera organisée en 1956. D'autre part, pour favoriser la formation des instituteurs ruraux, une expérience pilote permettra d'adjoindre une école normale à l'un des centres régionaux qui préparent actuellement des spécialistes de l'éducation de base. Enfin, deux conférences seront organisées — l'une en 1955 en Europe occidentale, l'autre en 1956 en Asie — pour rechercher les moyens d'améliorer les manuels scolaires et de développer ainsi la compréhension mutuelle entre les populations de ces deux régions.

Sciences : Conformément au vœu cité plus haut, le Département des Sciences naturelles a reçu les fonds nécessaires pour lui permettre d'aider à la préparation de la Conférence internationale sur les Usages pacifiques de l'Energie atomique, qui sera convoquée par les Nations Unies au cours de l'été 1955. Outre les études ainsi imposées, l'Unesco travaillera à introduire l'enseignement nucléaire dans les écoles et organisera à la fin de l'année prochaine une conférence sur l'éducation scientifique du public.

Comme chaque année, de nombreuses subventions sont destinées aux grandes associations scientifiques internationales, ainsi qu'à la Commission indienne de Mathématiques pour l'organisation d'une conférence de l'enseignement mathématique dans l'Asie du Sud-Est, et au Centre international de Calcul, qui va s'ouvrir à Rome à la suite des travaux préparatoires dus à l'Unesco. Mais, parmi les tâches directement confiées à l'Unesco, une des plus importantes sera la mise au point d'un programme coopératif de recherches dans le domaine de l'océanographie physique et de la biologie marine. Plusieurs missions d'experts sont également décidées : il s'agira surtout des recherches en matière d'astronomie et de rayons cosmiques, dont les spécialistes seront chargés de développer l'enseignement dans des pays d'Amérique du Sud.

Sciences sociales : En application de la résolution concernant la coopération pacifique, une conférence internationale sera organisée au plus tard à la fin de 1955. Les associations internationales compétentes seront invitées à discuter de ces problèmes au cours de leurs congrès. L'Unesco devra déterminer les méthodes les meilleures pour améliorer la connaissance des pays étrangers et la manière de présenter ces pays dans les organes d'information.

Elle poursuivra son action contre la discrimination raciale, pour la protection des minorités et l'intégration des immigrants. Elle demeurera attentive aux effets sociaux des transformations techniques : outre les travaux auxquels se livre depuis un an à Paris le Bureau international de Recherches sur les implications sociales du

Progrès technique, un centre régional de recherches sur les problèmes sociaux de l'industrialisation sera créé en Inde au profit des Etats de l'Asie méridionale. Les conséquences sociales de la réforme agraire feront également l'objet d'études approfondies.

Activités culturelles : L'aide directe aux Etats membres va prendre une importance nouvelle : de nombreuses missions d'experts seront mises à leur disposition, pour travailler sur place dans le domaine des bibliothèques publiques, des musées, de la sauvegarde des biens culturels et de l'éducation par les arts. D'autre part, l'Unesco va maintenant contribuer à la production de matériel de lecture destiné aux ex-illettrés, ne publiant des livres qui doivent être non seulement précieux aux points de vue pédagogique et culturel, mais immédiatement utiles au développement de l'esprit international. C'est aussi l'esprit international que serviront des entreprises comme l'édition des Œuvres représentatives, la préparation d'une Histoire scientifique et culturelle de l'Humanité, l'étude des cultures traditionnelles en Asie du Sud-Est. Il est clair que les activités générales qui lient l'Unesco aux organismes professionnels des arts, des lettres, de la philosophie et des sciences humaines se poursuivront sans relâche, de même que les travaux de documentation et d'échanges bibliographiques. On doit remarquer cependant que la Conférence a voulu souligner la nécessité des services à rendre aux Etats sur le plan régional ou national, instituant ainsi une véritable assistance culturelle, qui pourrait éventuellement compléter l'œuvre de l'assistance technique.

Information : Sur le plan de l'Information, la Conférence a défini les deux fonctions principales que l'Unesco avait à remplir en vertu même de son Acte Constitutif.

La première, relative à l'information du public, tend à faire connaître le travail des Nations Unies et des Institutions Spécialisées, à encourager la compréhension internationale et à diffuser certains thèmes essentiels comme les Droits de l'Homme ou la lutte contre la discrimination raciale. La seconde fonction de l'Unesco dans ce domaine vise la liberté de l'information et l'aide aux Etats-membres pour le développement de leurs moyens d'information.

Assistance technique : Le rôle de l'Unesco dans le programme chargé des Nations Unies pour l'Assistance Technique a fait l'objet d'un rapport détaillé à la Conférence : 140 experts recrutés par l'Unesco travaillent actuellement dans 36 pays. En 1955, l'Organisation continuera d'offrir les services de l'assistance technique dans six domaines principaux : développement du système scolaire dans 19 pays — extension de l'éducation de base (Thaïlande, Ceylan, Pakistan, Cambodge, Iraq, Libéria, Haïti, Venezuela, Somalie, Libye,

Birmanie, Soudan, Costa-Rica, Colombie, Nicaragua, etc...), — amélioration de l'enseignement technique dans huit pays — entretien ou création de centres de documentation scientifique (Mexique, Egypte, Inde, Yougoslavie, Uruguay) — développement de la recherche scientifique (Inde, Israël, Turquie, Egypte, Pakistan) — amélioration de l'enseignement scientifique aux niveaux secondaire et supérieur dans 17 pays.

On notera pour terminer les décisions prises par la Conférence concernant le statut et le règlement du personnel de l'Unesco. Sur la demande du Directeur général, certaines modifications ont été apportées à ces textes : elles prévoient de nouveaux motifs pour lesquels il peut être mis fin à l'engagement d'un membre du personnel. Elles créent en même temps, un Comité consultatif spécial, comprenant un président nommé sur la proposition du Président de la Cour internationale de Justice, et quatre membres nommés par le Directeur général après entente avec l'Association du Personnel. Aucun licenciement, en vertu des dispositions nouvelles, ne peut intervenir avant que le Comité n'ait examiné l'affaire et fait rapport.

Rappelons que la Conférence avait, dès les premiers jours, décidé d'ajourner l'examen de l'admission de la République populaire de Chine et accepté les pouvoirs de la Chine nationaliste, et que l'admission à l'Unesco de la Roumanie et de la Bulgarie a été également ajournée.

A son retour de Montevideo, et en séance plénière de la Commission de la République française de l'U.N.E.S.C.O., M. Jean BERTHOIN, Ministre de l'Education Nationale, a présenté le bilan des travaux accomplis, et résumé ses impressions.

Après avoir évoqué la question du budget, il passa à une seconde question

« également très importante, celle soulevée par l'amendement américain, dont l'objet était, comme vous le savez, de donner aux membres du Conseil exécutif le caractère de représentants de leurs gouvernements respectifs. La délégation française a pris vigoureusement position contre cette modification de la charte. Elle a plaidé pour l'indépendance des personnalités qui devaient, avant tout, représenter les intérêts supérieurs de l'Education, de la Science et de la Culture ; elle a mis en garde l'Assemblée générale contre les dangers de l'innovation proposée. Elle a emporté la sympathie, sinon le vote, de la plupart des délégations ; nombreuses, en effet, furent celles qui nous ont manifesté leur regret d'avoir à suivre des consignes gouvernementales contraires à leurs convictions intimes.

Non moins vigoureusement, la délégation française a plaidé pour l'indépendance du personnel international. Elle a montré comment l'U.N.E.S.C.O. risquait d'être un jour paralysée par toute une série de compressions gouvernementales venant enquêter sur le comportement de leurs concitoyens, devenus fonctionnaires de l'Organisation. Si la fameuse

et inquiétante notion d'intégrité n'a pu être écartée du statut, cependant des mesures difficilement supportables pour des consciences vraiment libres ont été repoussées, grâce aux décisives interventions du disciple du président Cassin.

Ces débats, souvent passionnés, n'ont cependant jamais troublé l'atmosphère générale de la conférence qui fut toujours pénétrée d'extrême courtoisie et du plus grand désir de conciliation. La délégation française eut de nombreux contacts avec un grand nombre de délégations étrangères et son attachement aux normes de la liberté, sa pratique constante d'une totale franchise, la valeur technique de ses membres lui ont attiré des sympathies profondes notamment auprès de nombreux délégués des pays de l'Est qui furent, à diverses reprises, ses hôtes et qui parurent apprécier avec ferveur — et peut-être aussi avec quelque nostalgie — le climat moral de notre Occident.

Est-ce à dire que la position de la France, qui semble bien s'être renforcée à cette conférence de Montevideo, soit redevenue celle d'autrefois au temps où notre pays groupait sans effort de confortables majorités sur ses thèses, même si celles-ci n'étaient point celles du monde anglo-saxon ? Il serait bien présomptueux de le prétendre — systématiquement certains pays, naguère nos soutiens les plus déterminés, ne tiennent plus compte des positions françaises : il faut avoir le courage de le reconnaître entre nous pour en tirer la leçon, et cette leçon, Mesdames, Messieurs, je me propose en quelques mots de vous la présenter en manière de conclusion.

Je crois que la France aurait tort de s'endormir sur cette idée simple que, le siège de l'U.N.E.S.C.O. étant désormais à Paris, elle s'assure ainsi, pour les lendemains qui viennent, une sorte de suprématie sur l'organisation et qu'elle peut, en quelque manière, compter que le temps maintenant travaillera pour elle.

La position d'un pays à l'U.N.E.S.C.O. est le résultat d'une longue et patiente activité diplomatique qui doit s'exercer, jour après jour, aux sièges mêmes des gouvernements et dans les pays membres — et, pour ma part, je suis convaincu que nous aurions beaucoup à gagner à nous présenter à tant de petits pays qui ne demandent qu'à nous suivre, parce qu'ils savent bien tout ce que nous présentons d'esprit universel et d'espoir de liberté, comme leurs conseillers amicaux, comme leurs guides désintéressés.

La France devrait s'attacher à encourager, à faciliter l'expérience, encore à peine ébauchée, des commissions nationales. Ainsi renforcerions-nous la position française et nos délégations — surtout si, désignées longtemps à l'avance, elles avaient la possibilité d'étudier à fond les problèmes — trouveraient autour d'elles un terrain mieux préparé. Renforcer la position française c'est, ne craignons pas de le dire, renforcer par là même la position de l'U.N.E.S.C.O. et ses chances de succès définitif.

En effet, l'objectif principal de l'U.N.E.S.C.O. — ou plutôt son objectif tout court — car son objectif est un, c'est de répandre le sentiment de la solidarité, de la fraternité humaine [...]

Pour ma part, le meilleur souvenir que je garderai des jours passés

au milieu de cette synthèse mondiale dont l'U.N.E.S.C.O. est une expression et sans doute la plus haute, c'est celui des contacts multiples que j'y aurai pris, des rencontres souvent bouleversantes sur le plan du cœur que j'y aurai faites, de la confiance et, si j'osais le dire, du climat d'affection dans lequel nous avons été plongés. J'ai puisé, dans une telle harmonie, un grand sentiment d'espérance pour le devenir humain, si incertain cependant encore, mais dont il dépend beaucoup de la France, de vous, qu'il soit assuré. C'est cela, n'est-il pas vrai ? l'U.N.E.S.C.O. Ce doit être d'abord — et c'est ce que votre délégation a essayé de montrer et de dire — une grande Assemblée d'hommes de bonne volonté, une conjonction de compréhension humaine et d'amour ! »

UNE CRÉATION DE L'U.N.E.S.C.O.

L'Institut International de Psychologie de l'Enfance à Bangkok

En de nombreux pays, les gouvernements cherchent à étendre et à améliorer l'enseignement obligatoire en important les idées, les méthodes et les plans d'organisation qui ont réussi ailleurs. Jusqu'à présent on tente cette greffe, en général, de façon très empirique, en s'obstinant, malgré les échecs ou les faux départs, jusqu'au moment où les innovations sont naturalisées — ou abandonnées.

Les difficultés rencontrées viennent souvent d'une compréhension imparfaite de ce qui constitue un bon système d'enseignement, — à savoir que dans tous ses aspects, sinon peut être les plus superficiels, il reflète la culture qui lui a donné naissance Il s'incarne dans tout un système de valeurs, d'aspirations sociales, de traditions et de coutumes sur lequel il réagit comme force à la fois progressive et conservatrice Il y a là des liens que l'on risque de briser en essayant de transplanter des idées, des techniques ou des méthodes pédagogiques d'une culture dans une autre. On aboutit parfois à l'échec, partiel ou complet ; parfois les conceptions nouvelles imposent des valeurs et des comportements étrangers à la culture du pays, qui peuvent finalement détruire de vraies richesses sans offrir de compensations. Le progrès de l'enseignement exige que chaque peuple tire de son propre fonds l'énergie de découvrir — au besoin sans aide extérieure — les méthodes, les techniques, les valeurs qui sauront sauvegarder et nourrir les meilleurs éléments de sa culture.

Autre point important : toute méthode pédagogique reflète, avec plus ou moins de précision, l'état de nos connaissances en matière de psychologie de l'enfance. Or, bien des pratiques reçues dans

l'enseignement sont plutôt consacrées par la tradition que garanties par la science, et il peut être imprudent d'accepter ainsi sans critique les méthodes admises, même quand elles paraissent efficaces. Ce qu'il y a de meilleur de nos jours en méthodologie de l'éducation, vient des recherches qui nous font connaître de mieux en mieux le développement psychologique de l'enfant. Mais les théories actuelles de la psychologie émanent des études qui ont été menées en Europe et en Amérique : il se peut fort bien qu'elles ne soient pas directement applicables dans le cas des cultures où le milieu familial et psychologique est tout différent. Il est donc nécessaire non seulement d'adapter aux formes culturelles les méthodes pédagogiques empruntées, mais encore et en même temps d'entreprendre la critique systématique de nos théories du développement de l'enfant : c'est la base même de tout enseignement valable.

Fondation de l'Institut.

C'est dans cet esprit, et pour contribuer à la solution d'un problème particulièrement urgent dans ce domaine, que l'Unesco a entrepris d'aider à la fondation d'un Institut International, équipé pour les recherches et les études pratiques de psychologie pédagogique, ainsi que pour la formation supérieure de spécialistes destinés à des responsabilités pédagogiques à l'échelon gouvernemental.

Les autorités siamoises se sont intéressées à ce projet, et ont contribué pour une grande part à son financement. En 1953, le Professeur William Line, de l'Université de Toronto, fut désigné par l'Unesco pour mettre sur pied, avec le Ministère de l'Éducation, l'Université de Chulalongkorn et l'École Normale de Pasarnmitre, l'organisation pratique de l'Institut, et choisir les six premiers professeurs. Ces éducateurs, trois hommes et trois femmes, tous diplômés des universités ou des écoles normales de Thaïlande, furent alors conviés à une année d'études à l'Université de Toronto, où ils se préparèrent en vue de l'ouverture de l'Institut qui débuta fin 1954.

Le programme de recherches initial a été tracé dans ses grandes lignes. Il s'agira d'étudier les rythmes moyens du développement psychologique chez les jeunes Thaïs, et par conséquent les exigences pédagogiques qu'ils impliquent ; il s'agira ensuite d'examiner les rapports de l'enseignement à ces exigences, qui sont aussi celles de la collectivité. L'analyse comportera d'abord des évaluations sociométriques portant sur l'ensemble d'une école donnée ; mais elle devra aussi déterminer des méthodes de mesure psychologique individuelle. Autant que possible d'ailleurs, ces méthodes et ces évaluations seront présentées de façon à être applicables dans plusieurs autres, éventuellement dans tous les autres pays de l'Asie. Il en va de même pour un autre projet : l'étude, sur plusieurs années, du développement de la personnalité chez l'enfant et chez l'adolescent.

Dès que ces recherches auront atteint une ampleur suffisante, on compte les mettre en comparaison avec les études du même ordre menées dans d'autres pays (par exemple au Canada, en Grande-Bretagne, en Inde, en Suisse) avec l'espoir de découvrir certaines constantes dans les données de la psychopédagogie. De tels échanges interculturels pourront en fait fournir aux recherches de l'Institut l'occasion de contributions extrêmement précieuses.

Mais en même temps l'Institut a une tâche d'enseignement. Il débute en 1955 avec un nombre restreint d'étudiants thaïis, et dès 1956 recevra des boursiers venus des pays voisins. Réservés à des diplômés d'université, qui prendront une part active aux travaux de l'Institut, les cours devraient donner chaque année à une vingtaine d'éducateurs et de psychologues la formation nécessaire pour mener à bien, dans leurs pays, la tâche difficile d'adapter le progrès pédagogique à la culture des peuples qui désirent en bénéficier.

Pendant les premières années de son existence, l'Institut — le seul de son espèce — recevra, selon les prévisions actuelles, l'assistance d'un conseiller spécialiste, fourni par l'Unesco. L'aide envisagée ne concerne évidemment pas l'administration de l'établissement, confiée au directeur, un professeur thaï, et à son personnel; la compétence du conseiller ne s'étendra qu'aux questions de méthode en matière de recherches et d'enseignement, ainsi qu'à la coopération à instaurer entre Bangkok et les psychopédagogues de l'Occident.

W.D. WALL.

(Département de l'Education à l'U.N.E.S.C.O.)

CHRONIQUE

XVII^e CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Cinquante-sept Etats membres et non membres de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, et du Bureau international d'Education ont participé à la XVII^e Conférence internationale de l'Instruction publique, qui s'est réunie à Genève, au Palais Wilson, du 5 au 13 juillet 1954. La Conférence a réalisé cette année un pas décisif vers son universalité, des pays qui n'avaient jamais siégé ayant pris part pour la première fois aux travaux de la Conférence, et d'autres ayant repris la place qu'ils n'avaient plus occupée depuis 1950.

Il y a lieu de constater aussi que chaque année sont plus nombreux les pays qui, reconnaissant l'importance de ces assises intergouvernementales, se font représenter par les autorités supérieures de leur Ministère de l'Education accompagnés, lorsque la délégation comprend plusieurs membres, de professeurs ou de directeurs d'école.

Lors de la séance d'ouverture, au cours de laquelle ont pris la parole M. Albert **Picot**, premier délégué de la Suisse ; M. Luther **Evans**, Directeur général de l'Unesco, et le professeur **Piaget**, Directeur du Bureau international d'Education, la Conférence a élu son bureau comme suit : Président : M. Marcel **Abraham**, directeur du Service universitaire français des relations avec l'étranger et l'outre-mer, président du Conseil du Bureau international d'Education ; Vice-Présidents : M^{me} L. **Doubrovina**, Ministre adjoint de l'Instruction publique de la République Socialiste Soviétique Fédérale de Russie ; M. L. **Pin Malakul**, Sous-Secrétaire d'Etat à l'Education de Thaïlande ; M. Clemente **Ruggia**, Directeur de l'Enseignement secondaire de l'Uruguay ; M. W.H. **Swift**, Ministre adjoint de l'Education du Canada.

La Conférence a tenu quatorze séances plénières, au cours desquelles elle a discuté les rapports succincts sur le mouvement éducatif en 1953-1954, rapports dont quelques-uns ont provoqué un grand nombre de questions, montrant ainsi une fois de plus l'intérêt suscité par cette revue des principaux événements pédagogiques qui se sont produits dans le monde pendant l'année qui vient de se terminer.

Malgré l'élargissement des conceptions et des tendances représentées au sein de la Conférence, celle-ci a voté à l'unanimité les deux projets de recommandations n^{os} 38 et 39 concernant la formation et la situation du personnel enseignant secondaire. Les directeurs de l'Unesco et du Bureau international d'Education ont communiqué officiellement à tous les gouvernements le texte de cette « Charte du Maître secondaire », dont les 69 articles constituent le complé-

ment obligé des recommandations n^{os} 36 et 37 formulées par la Conférence de l'année dernière sur la formation et la situation du personnel enseignant primaire. Ces gouvernements ont été priés de bien vouloir contribuer à la diffusion de ce texte et de faire connaître aux signataires de cette communication la suite qu'ils pensent donner aux recommandations n^{os} 38 et 39.

Pour que les maîtres intéressés et leurs associations puissent procéder à l'étude critique des clauses contenues dans les deux recommandations, les textes de celles-ci seront envoyés gratuitement à quiconque en fera la demande soit au Bureau international d'Education (Palais Wilson, Genève), soit à l'Unesco (19, avenue Kléber, Paris-16^e).

SEANCE SOLENNELLE DE RENTRÉE DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

Le 19 novembre, la séance de rentrée de l'Université de Paris s'est déroulée dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne avec le rite traditionnel : faisceaux de drapeaux, orchestre de la Garde Républicaine, toges multicolores.

C'est en présence de nombreuses personnalités que l'Université de Paris décerna le titre de « Docteur Honoris Causa » à neuf savants étrangers.

M. Juliot de la Morandière, doyen de la Faculté de Droit, fit l'éloge de M. G. S. **Maridakis**, professeur à l'Université d'Athènes, juriste, législateur, représentant de cette haute culture « à laquelle la France est heureuse de se rattacher elle-même ».

M. Binet, doyen de la Faculté de Médecine, mit en valeur le rôle immense joué par M. Carlos **Chagas**, professeur à la Faculté Nationale de Médecine de l'Université du Brésil, dans le domaine de la recherche, et le resserrement des liens franco-brésiliens qui en est résulté. Il présenta également M. Wilder **Penfield**, professeur à l'Université Mac-Gill de Montréal et éminent neurologue.

M. Peres, doyen de la Faculté des Sciences, retraça les brillantes carrières de trois grands savants « qui ont noué en France de solides amitiés » : M. Sven **Hörstadius**, professeur à l'Université d'Upsal, embryologiste dont les travaux ont eu un retentissement dans le monde entier ; M. M.F. **Mott**, directeur du Cavendish Laboratory de l'Université de Cambridge, qui contribua largement aux progrès de la physique théorique moderne ; M. M.F. **Riescz**, professeur à l'Université de Budapest, mathématicien dont les travaux, qui révèlent une grande profondeur de pensée et un constant souci de simplicité, ont joué un rôle important en physique théorique et en topologie.

L'amitié franco-brésilienne fut une fois de plus évoquée dans l'éloge de M. Antonio **Carneiro Leão**, directeur de la Faculté Nationale de Philosophie de l'Université du Brésil, que M. Davy, doyen de la Faculté des Lettres, présenta comme un grand éducateur, un grand administrateur, un savant sociologue. M. Davy loua également les nombreux et intéressants travaux de M. E.-R. **Curtius**, professeur à la Faculté de Philosophie de l'Université rhénane Frédéric-Guillaume de Bonn.

L'allocation de M. Fabre, doyen de la Faculté de Pharmacie, rendit hommage à deux fervents amis de la France : M. **Baggesgaard Rasmussen**, professeur à l'École Supérieure Royale de Pharmacie de Copenhague, et M. Jean Ivan **Giaja**, professeur à la Faculté des Sciences de Belgrade.

Un discours de M. le Recteur **Sarrailh** mit fin à cette séance. Ce fut un plaidoyer en faveur de la réforme de l'enseignement. L'enflure actuelle des programmes ne permet pas de préparer les élèves pour la vie : une réforme s'impose, une réforme à tous les degrés de l'enseignement, une réforme réalisée avec le concours, non seulement des pédagogues, mais aussi de tous ceux qu'intéressent les problèmes concernant la jeunesse, une réforme, enfin, qui donnera satisfaction à la justice sociale et permettra à tout jeune « d'aborder victorieusement la vie actuelle et ses tourmentes ».

UNE BELLE INVENTION FRANÇAISE : LE PREMIER TÉLESCOPE ÉLECTRONIQUE VA ENTRER EN SERVICE

L'observation astronomique est sur le point d'entrer dans une phase nouvelle.

En effet, après onze ans d'expériences à l'Observatoire de Paris, M. **Duchêne** va partir incessamment pour Saint-Michel-de-Provence, non loin de Forcalquier, emportant avec lui l'appareil de photographie électronique qu'il a mis au point avec l'inventeur, l'astrophysicien **Lallemand**. Il adaptera cet appareil, **que la France est seule au monde à posséder**, au télescope de 1 m 20 de diamètre de l'observatoire provençal.

Un travail aussi délicat demande beaucoup de temps et de patience.

L'avance française réalisée en astronomie grâce au télescope électronique recevra une impulsion plus forte encore lors de la mise en service, au même observatoire de Saint-Michel-de-Provence, du plus grand télescope d'Europe, doté d'un miroir de 1 m 93, et sur lequel sera adapté l'appareil de photographie électronique. Ce télescope géant — tout au moins pour notre continent — est en cours de fabrication. Il ne sera pas installé avant un an ou dix-huit mois.

Les opérations préparatoires à la taille du miroir sont activement poussées à l'Observatoire de Paris, où une équipe exceptionnelle de savants, placés sous la direction du professeur Danjon, prépare les nouvelles étapes de la conquête scientifique du ciel.

Le polissage du miroir, pièce de verre de deux tonnes, d'une remarquable qualité, coulée en 1939 par Saint-Gobain, sera dirigé par le professeur Couderc, spécialiste de réputation mondiale. L'opération durera près de six mois.

Au centre de l'Observatoire de Paris a été placé un bâti sur lequel viendra se loger la pièce d'optique pour être minutieusement travaillée. Il sera possible d'apprécier les difficultés à vaincre si l'on sait que la précision au polissage doit être telle que la différence entre le tracé théorique de la courbe du miroir et sa forme définitive ne doit pas excéder 7/100 de micron (millième de millimètre). Par sport, on se propose d'abaisser ce chiffre à 2/100.

Une fois terminé, le miroir sera envoyé à Saint-Michel-de-Provence où, monté dans la partie mécanique du télescope, fabriquée actuellement en Grande-Bretagne, il prendra place sous la coupole mobile d'un diamètre libre intérieur de 18 m 60, et de 20 mètres à l'extérieur, usinée en ce moment au Creusot.

La France possédera alors un des plus merveilleux instruments de travail dont puisse rêver un astronome. Il n'aura pas les dimensions du télescope américain du Mont-Palomar dont le miroir a cinq mètres de diamètre, mais il sera beaucoup plus facilement utilisable. Les

savants américains se sont en effet heurtés au cours de leurs observations à des difficultés parfois insurmontables dues au gigantisme de leur instrument qui restera probablement et pour toujours le plus grand du monde. Il est à peu près certain à l'heure actuelle que l'on ne construira plus de télescopes d'un tel diamètre, mais on s'orientera plutôt vers la combinaison de miroirs ne dépassant pas trois mètres et munis de systèmes électroniques.

Les premières observations auront pour but de vérifier les modifications des raies spectrales des nébuleuses en expansion, qui s'éloignent de nous à des vitesses de l'ordre de 50.000 km à la seconde...

Le procédé classique de la photographie, grâce auquel la connaissance astronomique avait pu franchir un important pas en avant, était arrivé à la limite de ses possibilités. Les temps de pose, très longs — de 6 à 8 heures —, altéraient la qualité des images.

Avec le télescope électronique, il sera possible d'obtenir dans les mêmes conditions d'observation une image beaucoup plus nette et beaucoup plus détaillée en quatre minutes seulement.

Ce nouveau procédé permet de transformer les **photons**, ou grains de lumière, en **électrons** qui sont accélérés dans un système d'optique électronique. Ces électrons viennent frapper une plaque photographique avec une force 20 à 25.000 fois supérieure à celle qu'aurait pu déployer le **photon**.

Les résultats attendus de cet appareil seront équivalents à des photographies prises à l'aide d'un télescope à miroir de vingt mètres de diamètre, impossible à fabriquer et à utiliser à l'heure actuelle.

(Information de presse, extraite notamment du « Figaro », janvier 1955.)

Dr. François BAYLE : Psychologie et Ethique du National-Socialisme

(Presses Universitaires de France)

Médecin de la Marine, spécialiste de neuro-psychiatrie, le docteur François BAYLE avait publié voici quelques années un livre bouleversant et fondamental : « Croix gammée contre caducée », où il faisait le bilan des expériences sur l'homme dans les camps de concentration du III^e Reich. En guise de thèse de doctorat ès lettres, il étudie ici les expérimentateurs eux-mêmes, reprenant en les développant certains passages de son précédent ouvrage. Attaché aux Services français d'occupation en Allemagne, il put à loisir examiner à Nuremberg ou à Spandau les criminels de guerre, tenta de reconstituer dans toute sa complexité la synthèse qui jumelait en eux le monstre et la créature humaine.

Nous ne sommes pas qualifiés pour débattre des qualités proprement médicales de l'ouvrage. Mais le témoignage historique nous paraît de tout premier ordre, autant par sa nouveauté que par son refus de tout déterminisme, la part qu'il donne à la liberté individuelle et finalement à la responsabilité. Jamais encore, en effet, historien n'avait fait appel à la biotypologie, à la graphologie, à l'analyse clinique, pour définir le poids de l'homme sur l'événement. Il est certes plus aisé à un médecin d'acquérir la minutieuse culture historique sur laquelle le docteur François Bayle construisit ses investigations qu'à un historien d'entreprendre les études psychiatriques nécessaires. Là réside toute la différence entre l'ouvrage du docteur Bayle et celui de l'Américain G.M. Gilbert, « psychologue de profession », dont le **Journal de Nuremberg** (Flammarion), portant à peu

près sur le même sujet que l'ouvrage du docteur Bayle, ne dépasse pas le recueil « d'anecdotes curieuses ».

Là où le « psychologue de profession » n'a guère cherché à discerner une philosophie, le médecin s'en est chargé. Convenant de l'incapacité de la médecine à expliquer l'homme globalement, le docteur Bayle a osé utiliser toutes les disciplines de recherche, sans craindre si son temps, ni les erreurs possibles d'interprétation. La prédominance des lois morales traditionnelles ressort de ses conclusions, ce qui prouve que l'objectivité scientifique n'entraîne pas fatalement l'inconscience des rapports humains, comme auraient pu le faire certains témoignages au cours de récents procès de criminels de guerre.

Le docteur Bayle a ouvert une route. C'est à lui, plus qu'à quiconque, qu'il appartient maintenant de dépasser le stade de l'examen médical pour écrire l'histoire probable de la personnalité d'Hitler.

François COURTET.

(Extrait d' « Allemagne d'Aujourd'hui », n° 8.)

LES DROITS DE L'HOMME ET L'ENSEIGNEMENT

Cette brochure, publiée dans la Collection « Mémoires et documents scolaires », groupe les rapports établis par les soins de la Commission de la République française pour l'Education, la Science et la Culture à la suite du stage organisé par l'U.N.E.S.C.O. aux Pays-Bas en août 1952.

Les deux premiers chapitres sont consacrés à l'enseignement de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme aux enfants de 6 à 12 ans, de 12 à 15 ans, de 15 à 19 ans. Ces chapitres ne présentent pas une étude psychologique savante telle qu'on peut la trouver dans les livres spécialisés. Ils recherchent ce que la Déclaration des Droits de l'Homme peut offrir de compréhensible aux enfants au cours de l'enfance et de l'adolescence et quel rôle jouent les éléments intellectuels et affectifs.

Le chapitre III pose et résout les problèmes particuliers à l'enseignement des Droits de l'Homme :

L'enseignement du civisme suppose-t-il un enseignement de la morale ? Comment former des maîtres capables de remplir leur tâche d'éducateurs et de serviteurs des Droits de l'Homme ? Les Droits de l'Homme et l'enseignement technique ; les Droits de l'Homme et l'enseignement Outre-Mer.

Prix : **225 francs** (franco : 250 francs).

L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

Dans la même collection, vient de paraître une brochure qui réunit l'ensemble des textes définissant le rôle que doit jouer l'Enseignement du Second Degré dans la Société moderne. Elle reprend les circulaires de M. le Directeur général Brunold sur l'Orientation Pédagogique de l'Enseignement du Second Degré, ses buts, ses méthodes, le rôle de la Documentation, l'organisation et la coordination du travail des élèves, la vie matérielle, intellectuelle et morale des élèves, et le rôle que peut jouer la coopération dans leur éducation.

Prix : **200 francs** (franco : 230 francs).

GUIDE DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES DE LA RÉGION PARISIENNE

(fascicule No 1 : Sciences physiques)

Ce fascicule est le premier d'une collection qui a pour but de présenter aux membres de l'enseignement un inventaire des sites, monuments, objets de musées, pièces rares qui peuvent être visités par les élèves des établissements et apporter ainsi aux professeurs un complément de leur enseignement. On y trouve tous les renseignements pratiques permettant d'élaborer le programme des visites.

Cet inventaire a été dressé par des commissions de spécialistes groupées auprès d'inspecteurs généraux des diverses disciplines.

Cinq autres fascicules vont bientôt paraître, se rapportant respectivement aux Lettres, à l'Histoire, à l'Art et aux métiers d'art, à la Géographie, aux Mathématiques et à l'Astronomie, aux Sciences Naturelles.

Prix du fascicule n° 1 : **95 francs** (franco : 120 francs).

(Pour ces trois derniers volumes, inutile d'écrire : adressez au S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four, Paris-6° — C.C.P. 9060-06 Paris — votre chèque de virement en indiquant au dos votre commande. Vous serez servis dès réception.)

NOUVELLES DES AMIS DE SÈVRES

KEES BOEKE part pour le Liban...

Un Ami de Sèvres part pour le Liban y fonder une nouvelle communauté d'enfants... Kees Boeke, le 25 septembre dernier, a fait ses adieux au Werkplaats de Bilthoven. Sans que l'on s'en doute il avait atteint depuis quelque temps la limite d'âge officielle des professeurs, mais toujours il était maintenu à son poste, afin que l'œuvre de sa vie ne lui soit point retirée. Cette œuvre continuerait-elle à vivre sans sa présence ?

Kees Boeke a donc démissionné après avoir, au cours de plusieurs années, préparé son départ, et « remis » son école à une éducatrice remarquable, M^{me} Lambert, qui a bien voulu assumer cette responsabilité.

En songeant aux débuts si modestes de l'Ecole-Atelier de Bilthoven — 1926, quatre petites filles se mettent à travailler avec leur père — et au développement continu, de 1926 à 1954, du nombre d'enfants, du nombre de collaborateurs, des bâtiments, de l'équipement, des festivals d'art dramatique ou de musique donnés par les enfants, on est émerveillé de constater que dans un ensemble qui groupe six cents enfants de six à dix-huit ans, l'esprit de la petite communauté de quelques dizaines d'enfants s'est maintenu.

Trois aspects importants du Werkplaats l'ont marqué dès le départ :

Les travaux manuels qui y tenaient une place non négligeable — d'où le nom d'Atelier — étaient de réels travaux. Meubles dont les enfants se servaient, matériel scolaire, réparation de locaux, constructions diverses. Travaux manuels dans le sens de travaux d'ouvriers et non pas dans le sens réduit d'exercices scolaires.

L'organisation des études a tendu, non pas à adapter l'élève au programme, mais le programme aux dispositions diverses des enfants. L'idée directrice était la suivante : un enfant est capable, à un certain moment de son évolution intellectuelle, de faire avec succès et profit

des travaux littéraires, ou scientifiques, ou historiques, ou manuels, et que ce moment, qui est différent pour chaque enfant, ne peut, en fin de compte, être mieux déterminé que par lui-même. Le programme scolaire avait été « repensé » par des éducateurs réunis en congrès aux Pays-Bas. Ils avaient divisé l'ensemble des études en cycles de trois années. Pendant ce laps de temps l'élève devait acquérir des connaissances déterminées en histoire, physique, chimie, langues, littérature, mathématiques, mais chaque enfant était libre de commencer le cycle par la ou les matières pour lesquelles il se sentait apte à donner un effort sérieux et soutenu, et libre d'épuiser le sujet de cette ou de ces matières avant d'entreprendre l'acquisition d'autres connaissances. Le programme entier des études avait donné lieu à un classement rigoureux. Le classement des livres de la bibliothèque et celui des tests qui permettaient de suivre les progrès des enfants était le même que celui des matières du programme. La grande liberté laissée à la « conscience professionnelle » des élèves n'était en effet compatible qu'avec une ordonnance systématique extrêmement claire des notions à acquérir. Les contraintes ne visaient que le nombre de « projets » à rendre par trimestre et l'obligation — en dehors de toute sanction de notes ou de places ou même de « conduite » — d'exécuter le travail le mieux possible.

Une autre caractéristique du Werkplaats est la **structure communautaire** qui lie des enfants d'âges très différents et des éducateurs. Cette structure a pris forme lentement, passant par des périodes d'euphorie et d'autres au cours desquelles tout allait mal, pour se résoudre en un organisme très vivant, très conscient de la place et de l'apport de **chacun** de ses membres, du plus petit au plus âgé, et dans lequel toutes décisions concernant la marche de l'ensemble doivent être prises à l'unanimité. Une solution ne sera adoptée que si elle convient à tous.

Des circonstances journalières comme le repas de midi pris en commun (ce repas hollandais fait de sandwiches et de fruits), des expéditions occasionnelles, camping, explorations, voyages en bateau en périodes de vacances, finissaient de tisser le lien profond qui unissait les membres du Werkplaats dans la poursuite d'un même idéal.

Cette école, qui a été un peu une école de rêve, a passé au travers de maintes vicissitudes : destruction du matériel scolaire et réquisition des locaux en temps de guerre, difficultés financières, etc. Elle est sortie de toutes ces épreuves, renouvelée, raffermie.

Nous assistons maintenant à une épreuve nouvelle, peut-être la plus difficile à vaincre. Cette école de rêve est entrée dans le cadre de l'éducation nationale des Pays-Bas, et s'y adapte peu à peu. Après avoir créé un Diplôme de fin d'études « individuel » qui est partiellement adapté à l'élève et donne de cette façon une idée de son orientation, elle prépare aussi les enfants qui le désirent aux examens d'Etat.

Le Werkplaats, dans l'esprit de son fondateur, ne serait qu'un élément d'un réseau international de communautés d'enfants dans lesquelles règnerait un esprit de compréhension entre gens de différents peuples, races et religions. Kees Boeke anticipait sur son époque et indiquait une voie que l'U.N.E.S.C.O. a su prendre, encourager et soutenir. « Learning to live together » est un slogan désormais bien connu. En 1948, au village Pestalozzi, à Trögen, l'U.N.E.S.C.O. a fondé la F.I.C.E. (Fédération Internationale des Communautés d'Enfants), et en 1951, à Paris, a eu lieu une « Conference of Internationally minded Schools » (C.I.S.). L'idée de Kees Boeke est en marche. D'autres communautés d'enfants existent et prospèrent. Toutefois, il n'existe pas encore d'autres Werkplaats... Mais heureusement, la belle

histoire ne se termine pas tristement par le départ de Kees Boeke et de sa femme, ils s'en vont au Liban pour que l'histoire continue, forts de leur jeunesse d'esprit et de leur enthousiasme, fonder un autre Werkplaats pour des enfants arabes réfugiés.

Geneviève D. SEE.

...On nous écrit de Turquie

« Le bon et inoubliable accueil que j'ai reçu de la part des Français m'encourage à lutter contre les gens qui veulent attaquer en téméraires la morale et le génie du peuple français.

Je désire que tout le monde respecte un peuple qui a eu la chance de découvrir les premiers secrets de la civilisation matérielle et culturelle. Qui aura le courage de ne pas s'incliner devant un peuple connu comme champion de la thèse et de la pensée humaine ? La « Déclaration des Droits de l'Homme » n'est-elle pas première leur éclatante de la vraie Démocratie de nos jours ? Cette glorieuse flamme inextinguible de la Révolution française ne restera-t-elle pas comme un symbole de la liberté individuelle et de la justice sociale dans l'histoire humaine ?...

Qui pourra prétendre que l'intelligence française par son caractère universel n'a pas agi sur les grands hommes du monde ? Ceux qui étudient Kant, Goethe et Byron trouvent facilement dans chacun de ces hommes universels une part de l'inspiration et de l'intelligence françaises. Je plains les personnes qui ont la prétention de dire que la France perd de jour en jour son prestige intellectuel. Tous ceux qui ont déjà le moindre concept de morale et de justice sociale apprécient le grand service que ce pays a rendu dans le domaine des progrès artistiques et scientifiques au genre humain.

Heureusement, le prestige de l'esprit et de la culture français garde toujours son goût pour l'universalité. Avec joie je vois chaque jour augmenter le nombre de mes élèves, soit du lycée, soit du cours du soir. Comme d'habitude, cette année aussi j'ai organisé des cours du soir. Pour pouvoir rendre l'enseignement du français encore plus vivant dans mon pays, permettez-moi de dire, chère Madame, que j'ai besoin de vos publications.

Je vous serais particulièrement reconnaissant de bien vouloir me faire avoir vos Cahiers Pédagogiques et vos bulletins d'informations « Les Amis de Sèvres » nouvellement publiés.

Je désire de ne pas rester étranger à l'activité pédagogique et à des méthodes Actives qui trouvent l'application dans les Classes Nouvelles en France. Je ne saurais vous exprimer combien il m'a été agréable d'assister à des réunions des Professeurs au Lycée de Sèvres sous votre présidence.

Je suis très heureux de vous dire que je suis un grand ami de la langue et de la culture françaises. Je désire que les bonnes relations et les belles amitiés soient nouées entre la France et la Turquie éprise de liberté et de justice sociale. Je forme des vœux pour que les liens entre nos deux pays soient chaque jour plus étroits dans tous les domaines. »

Mustafa ISTANBULLU,

Professeur de français au Lycée d'Antakya.

ÉCHOS ET COMMUNIQUÉS

L'ECOLE DES PARENTS

« L'ECOLE DES PARENTS », a repris ses cours à la Faculté de Médecine de Paris, Amphithéâtre Vulpian, depuis le mois d'octobre. Le programme de ces cours, entièrement renouvelé, est consacré aux « relations entre parents et enfants » et aux « aspects les plus sensibles du conflit éducatif ».

Pendant plusieurs années, ces cours ont cherché à aider les parents dans leurs difficultés en mettant à leur portée les données de la psychologie moderne de l'enfant, en réunissant pour eux des observations sur son développement, sur la formation de son caractère, etc... L'année dernière, le programme a porté sur la psychologie des parents eux-mêmes, recherche originale qui a éveillé le plus grand intérêt, et qui avait paru nécessaire pour mieux faire comprendre l'origine et la portée de certains incidents familiaux, et pour mieux permettre de les résoudre.

Cette année, utilisant simultanément cette psychologie des parents et celle de l'enfant, « l'Ecole des Parents » passe en revue, d'une façon tout à fait concrète, les différents aspects des relations entre les parents et les enfants, telles qu'elles se développent et se modifient avec l'âge de ceux-ci, ainsi que les divers incidents et conflits les plus fréquents qu'elles présentent. Ce sont donc des problèmes pratiques de la vie quotidienne qui sont examinés en profondeur et interprétés par les psychologues et médecins les plus réputés.

Voici les titres et dates des prochaines conférences :

- 7 février. — D^r C. LAUNAY : *Les parents et les amitiés de l'enfant.*
14 février. — M. DURANDIN : *Le mensonge dans la famille.*
28 février. — D^r DUBLINEAU : *Les parents et l'enfant devant la maladie et la douleur.*
7 mars. — M. FRANÇOIS : *L'âge ingrat.*
14 mars. — M. CHAZAL : *Du conflit familial au conflit avec la société.*
21 mars. — M. DEBESSE : *Le dialogue parents-adolescents et le conflit des générations.*
28 mars. — D^r BERGE : *Comment les parents peuvent-ils aider l'adolescent vers sa maturité affective ?*

Il est rappelé que ces cours auxquels on peut accéder, moyennant un droit d'entrée de 50 francs (35 francs pour les membres de l'enseignement et des services médicaux ou sociaux), ou un droit d'inscription permanent de 800 francs, sont intégralement publiés dans le bulletin : « L'Ecole des Parents ». Prix d'abonnement : 700 francs, à adresser au siège de l'Ecole : 9, rue Faraday, Paris (17^e), par virement postal, C.C.P. Paris 1403-69, ou par tout autre moyen de paiement. Cette revue publie en même temps les sténographies des cercles de parents, tenus au siège de l'Ecole, et divers articles d'informations intéressant la vie familiale.

L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE

« L'Ecole Nouvelle Française », l'un des trois mouvements agréés d'éducation nouvelle en France, tiendra un important Congrès pédagogique les 21, 22 et 23 février prochain, au Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris (5^e), sous la direction de son Président, M. Cou-

sinet, chargé de Cours de Pédagogie à la Sorbonne, entouré de personnalités particulièrement compétentes en matière d'éducation.

Parmi les sujets qui seront traités au cours de ce Congrès, signalons notamment : les relations de l'école et des Parents, les problèmes actuels de l'apprentissage, de l'enfance inadaptée, de la méthodologie de la grammaire et du calcul.

On peut obtenir des renseignements complémentaires et s'inscrire en s'adressant au Secrétariat de « l'Ecole Nouvelle Française », 1, rue Garancière, Paris (6^e).

LES CARRIERES DE L'ENSEIGNEMENT

"Avenirs", N^o 60-61

Les Carrières de l'Enseignement : ce terme général sert habituellement à désigner toute une série de professions fort diverses, exigeant une formation particulière et dans bien des cas, des aptitudes différentes.

Ce numéro spécial leur est consacré. Il constitue une réédition entièrement refondue et considérablement augmentée du n^o 41-42, qui s'est trouvé rapidement épuisé.

Dans ce document de premier ordre, on trouvera, faisant suite à une préface du président André Marie, ancien ministre de l'Education Nationale :

Une étude générale

L'organisation de l'enseignement en France ; — La situation de l'enseignement en France (documentation statistique sur l'augmentation des effectifs scolaires et universitaires), par R. Naudin ; — L'évolution pédagogique actuelle, par P.-H. Pol Simon, directeur du lycée Marseille-Veyre ; — Les enseignants dans les postes administratifs du ministère de l'Education nationale, par M.-P. Henry, recteur de l'Académie de Rennes ; — De l'Humanisme classique à l'Humanisme moderne, par J.-P. Audouit ; — Tableaux : de l'organisation de l'enseignement et des différents paliers d'orientation entre 11 et 16 ans ; des moyens d'accès à l'enseignement en fonction des titres universitaires.

Les Carrières de l'Enseignement du premier degré

L'Instituteur ; — Les Ecoles Normales d'Instituteurs ; — L'Enseignement privé du premier degré.

Les Carrières de l'Enseignement du second degré

L'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm ; — L'Ecole Normale Supérieure de jeunes filles de Sèvres ; — Les Ecoles Normales Supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses ; — L'Enseignement secondaire privé ; — Les professorats scientifiques et littéraires ; — Le concours d'agrégation ; — Le C.A.P.E.S. ; — Le maître d'internat, le surveillant d'externat, le maître auxiliaire, l'adjoint d'enseignement.

Les Carrières de l'Enseignement Supérieur

L'agrégation des Facultés de Droit ; — Le personnel enseignant dans les Facultés de Médecine ; — Les carrières de l'enseignement pharmaceutique ; — L'enseignement supérieur dans les Facultés des Sciences ; L'Enseignement supérieur dans les Facultés des Lettres ; — Le recrutement des professeurs des grandes écoles spécialisées ; — L'enseignement supérieur privé ; — Le Centre national de la Recherche scientifique.

Les Carrières de l'Enseignement Technique

Le Professeur d'Ecole nationale professionnelle et de collège technique ; — L'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement technique ; — Les professeurs des Centres d'Apprentissage ; — L'enseignement technique privé ; — Schéma de l'enseignement technique.

Les Enseignements spéciaux

L'éducation physique et sportive ; — L'enseignement du dessin ; — L'enseignement musical ; — Les professeurs d'enseignement ménager ; — Les professeurs des écoles pour sourds-muets et aveugles ; —

La carrière d'éducateur des Services extérieurs de l'Education surveillée ; — Les professeurs spéciaux de la ville de Paris et du département de la Seine.

Les Services Complémentaires de la Fonction Enseignante

Le Musée Pédagogique, Centre national de Documentation pédagogique ; — Le Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres, par M^{me} E. Hatinguais, directrice du Centre ; — La Documentation et l'Orientalisation scolaires et professionnelles ; — Le B.U.S., agence d'information sur les carrières ; — L'orientation professionnelle.

L'Expansion de l'Enseignement français

L'enseignement dans l'Union Française ; — L'enseignement français à l'étranger.

Renseignements pratiques : Traitements. — Bourses. — Bibliographie.

Prix du numéro : 250 francs (franco : 265 francs).

Abonnement : 10 numéros : 1.200 francs. — Etranger : 1.500 fr. C.C.P. 2027-66 Paris.

SALON DE L'EQUIPEMENT SCOLAIRE

Le *Salon de l'Equipelement Scolaire*, se tiendra à Paris, sous le haut patronage de Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, du 31 mars au 8 avril prochain, dans les halls du Parc des Expositions de la Porte de Versailles.

Depuis longtemps, tant parmi les membres du Corps Enseignant que parmi les fabricants d'équipements scolaires, avait été émis le vœu que soit organisée une telle manifestation. Ce Salon répond donc à un besoin réel. Il permettra, en effet, à tous les fabricants et à tous les concessionnaires exclusifs de présenter l'ensemble de leurs matériels didactiques et de leurs mobiliers scolaires dont la variété et la diversité n'ont fait que croître au cours de ces dernières années.

Dans les halls spécialement aménagés à cet effet du Parc des Expositions seront présentés entre autres les manuels et livres scolaires ; toute la gamme des matériels didactiques de toutes les disciplines ; les matériels audio-visuels ; le matériel nécessaire à l'enseignement technique et les différents types de mobilier scolaire. Des maquettes de classes et d'écoles-pilotes permettront aux visiteurs de se rendre compte de l'aménagement rationnel et normal des locaux d'enseignement modernes qui permettent aux enfants de profiter pleinement des cours qui leurs sont faits.

Tous ceux qui, directement ou indirectement, s'intéressent à l'instruction des enfants ou à la gestion d'un Etablissement Scolaire ainsi qu'à son organisation matérielle, trouveront à ce *Salon de l'Equipelement Scolaire*, les équipements, matériels et mobiliers dont ils peuvent avoir besoin.

Toute demande de renseignements doit être adressée au Commissariat Général, 6, Place de Valois, Paris (1^{er}).

CAHIERS PEDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE

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

Adresser toute la correspondance concernant la rédaction au rédacteur en chef, *Fr. Goblot*, 52, rue François-Genin, Lyon, mais les commandes et les versements au *Service d'Edition et de Vente des Publications de l'Education Nationale*, 13, rue du Four, Paris (6^e). C.C.P. Paris 9060-06.

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., Drottningatan, 71 D., Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE** : Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : Mr. R.F. Besnard, Edificio Artigas, Calle Rincon 487, Montevideo. — **VENEZUELA** : Libros y Arte, Av. L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUGOSLAVIE** : Jugoslavenska Knjiga, Moskovska, 36, Belgrade.

Imprimé par l'Imprimerie de Persan-Beaumont, 80, avenue Gaston-Vermeire, Persan (Seine-&Oise), pour le Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-&Oise). — 1^{er} trim. 1955. — Dépôt légal : 1^{er} trim. 1955. — N° d'impres.: 45.251.

La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

