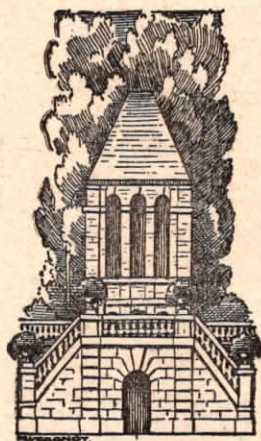


BULLETIN D'INFORMATION

LES AMIS *de* SÈVRES



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

24

ASSOCIATION

des

« AMIS DE SÈVRES »

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

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

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

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

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

BUREAU DE L'ASSOCIATION :

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

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

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

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

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

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

L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

Les Mathématiques et le réel , par Ch. BRUNOLD, Directeur général de l'Enseignement du Second Degré	3
Connaissance des élèves et enseignement des Mathématiques , par M ^{lle} LANGER	15
Journées Internationales d'Informations sur l'Enseignement des Mathématiques , par A. MARCHAND	19

SALUT AU BRÉSIL

Un Français au Brésil au XVI^e siècle , par le Comte Robert de BILLY	21
L'Alliance française au Brésil	26
Deux expositions parisiennes consacrées au Brésil	30
Le théâtre nègre au Brésil , par Marcel F. HIGNETTE	33

EDUCATION ET SOCIÉTÉ

L'éducation aux temps homériques , par G. PIRE, Docteur ès Sciences Pédagogiques (Belgique)	35
Problèmes de l'école et de la famille en Italie , par Michèle GOBY	47
La police et la protection de l'enfance	54

PSYCHOLOGIE - ORIENTATION

Qu'est-ce que le Bureau Universitaire de Statistique ?	57
Un essai d'orientation au Lycée de Sèvres	62
Les gauchers contrariés , par M ^{lle} V. KOVARSKY	64
La Vie du Centre	68
Le " Français Élémentaire " est maintenant au point , par G. GOUGENHEIM, Directeur du Centre d'étude du Français élémentaire	73
Echos et communiqués intéressant la vie de l'enseignement.	78

Au moment de mettre sous presse, nous avons la douleur d'apprendre le décès de Mlle Hélène GUENOT, survenu à Chaville, le 5 juin 1955. L'éditorial de notre prochain numéro évoquera son œuvre et sa personnalité si attachante. Mais nous avons tenu à exprimer dès maintenant le regret des Amis de Sèvres qui, tant en France qu'à l'étranger, savent la place qu'elle a tenue dans l'enseignement secondaire français, et le rôle qu'elle a joué dans sa rénovation.

Après avoir consacré toute sa carrière à l'enseignement et à la formation — à Sèvres — des futurs professeurs, elle donna le meilleur de son activité à notre Bulletin des « Amis de Sèvres », dont elle fut la secrétaire et l'animatrice dès la première heure.

LES MATHÉMATIQUES ET LE RÉEL

*Conférence prononcée à Sèvres,
par Ch. BRUNOLD, Directeur
général de l'Enseignement du
Second Degré. (Février 1955.)*

MESDAMES, MESSIEURS,

L'ouverture de ces Journées destinées aux professeurs de mathématiques a été retardée par une cérémonie extrêmement douloureuse : nous venons de perdre M. l'Inspecteur général Abraham, qui était Directeur du Service Universitaire des Relations Culturelles avec les pays étrangers.

Le programme des Journées qui vous a été remis fait figurer sa présence à cette heure, à cette réunion, et, s'il n'avait pas été vaincu par le mal qui le minait depuis plusieurs années et terrassé à sa table de travail voici quelques jours, il serait à cette heure à côté de nous. C'est encore en son nom, comme au nom de M^{me} l'Inspectrice générale Hatinguais et en mon nom personnel, que je vous souhaite à tous la plus cordiale bienvenue, et en particulier aux professeurs de tous les pays amis, voisins de la France, qui ont bien voulu honorer ces Journées de leur présence. Pour souligner la présence silencieuse de celui que nous avons perdu, je voudrais non pas seulement vous accueillir en son nom, mais rappeler à tous ceux qui l'ont connu et qui sont ici, dans cette salle qui a vibré de sa chaude éloquence et de cette passion qu'il avait de la culture française, la place qu'il a tenue dans cette Maison ; il en a été, à la fondation, avec mon prédécesseur, M. Gustave Monod, l'un des deux parrains, et il a fait beaucoup pour le rayonnement de cette Maison ; il a été, comme M^{me} l'Inspectrice générale Hatin-

guais qui est près de moi, un des ambassadeurs des plus efficaces du rayonnement de la France à l'étranger. Nous perdons beaucoup en lui et vous ne m'en voudrez sûrement pas d'avoir assombri le début de ces Journées en rappelant son souvenir.

J'ai applaudi bien sincèrement à l'organisation de ces Journées pour la raison que voici : en ce moment, nous réfléchissons ou nous continuons de réfléchir à une réforme de l'Enseignement — non sans mal. Or, si nous voulons regarder les choses en face et nous demander véritablement ce qu'il faut que nous donnions, dans l'Enseignement secondaire, comme culture très solide et durable pour asseoir toute la formation ultérieure des élites, si nous cherchons quelles doivent être les colonnes du temple, je dirai : la langue française et les mathématiques ; car si l'on n'apprend pas à parler, à s'exprimer, à rédiger en français, on n'apprend pas à penser ; et, d'autre part, la formation scientifique, aujourd'hui, ouvre six carrières sur sept dans nos sociétés occidentales.

Cependant, nous sommes frappés de voir que l'état de crise que traversent toutes nos institutions, toutes nos idées, atteint aussi les mathématiques. Pour la physique, ce n'est pas étonnant, on est sur un volcan. Vous vous rappelez le mot d'un jeune physicien qui, sortant du laboratoire d'Oppenheimer, où celui-ci faisait toutes les semaines une espèce de mise au point sur les recherches atomiques, disait : « C'est merveilleux, tout ce qui était vrai la semaine dernière est faux aujourd'hui. » C'est un des charmes, bien sûr, de la physique. Mais pour les mathématiques, on pensait qu'il y avait des certitudes bien assises, sur lesquelles on pouvait non pas s'endormir, mais s'asseoir en toute sécurité. Or, les mathématiques ne résistent pas à ce courant révolutionnaire ou à ces études critiques qui menacent quelquefois de les bouleverser dans leur fondement.

D'autre part, quand nous nous préoccupons du recrutement de nos professeurs de l'Enseignement secondaire, nous constatons que, si dans les Sciences physiques ou dans les Sciences naturelles le nombre de candidats aux Agrégations ne cesse de croître (et même assez vite, de près de 50 % en trois ans), en Mathématiques, ce nombre est stationnaire, il diminue même un peu. C'est un phénomène très curieux dans un pays qui avait l'amour des mathématiques, et qui a produit des mathématiciens illustres. Mais enfin, il ne suffit pas de faire des mathématiques, il faut encore faire naître des mathématiciens ; et les mathématiciens naissent et se développent d'abord dans l'Enseignement secondaire. La cul-

ture qu'ils n'ont pas reçue au lycée, ils ne la recevront jamais. Il y a quelques exceptions, bien sûr : l'un des plus illustres savants français, le prince Louis de Broglie, a appris les mathématiques tard, après avoir fait une licence d'histoire. Mais il n'y a pas que des princes dans nos lycées, surtout maintenant où nous sommes menacés de recevoir d'ici quelques années 500.000 élèves de plus, c'est-à-dire de voir nos effectifs portés à plus d'un million. Pour un pays de 43 millions d'habitants, c'est peut-être beaucoup de monde pour faire des élites. Il faudra donc que notre enseignement des mathématiques fasse comme notre enseignement secondaire tout court, qu'il refoule ses élèves ailleurs et donne un enseignement de haute classe, destiné à une sélection, ou bien alors qu'il accueille tout le monde, mais qu'il se différencie et donne à chacun une nourriture conforme à son appétit : aux meilleurs, la meilleure ; aux autres, quelque chose qui ne les déroute pas trop. Nous pensons que l'excès d'esprit critique, le développement de toutes les études critiques à base axiomatique qui ont porté sur les mathématiques sont peut-être ce qui rebute les étudiants et les écarte des grandes voies dans lesquelles tant de Français se sont engagés. Je demande d'ailleurs à nos collègues étrangers s'il existe quelque chose d'analogue dans leurs pays, et de nous en donner les causes s'ils les connaissent.

*
**

Ce sont des paroles d'administrateur que je viens de prononcer ; permettez-moi maintenant d'être un peu plus personnel : j'ai été pendant quatre ans Inspecteur général de l'Enseignement technique et, à ce titre, j'ai inspecté des écoles d'ingénieurs. J'ai toujours été très frappé d'y voir combien les mathématiques ignoraient le réel, ou feignaient de l'ignorer. Je vais vous en donner un exemple.

Dans une grande école d'ingénieurs française, j'ai inspecté un jour un professeur de mathématiques, ancien élève de l'Ecole Polytechnique, qui y enseignait depuis vingt ans. Cette école a des ateliers équipés de machines modernes, où l'on peut faire des études approfondies sur les machines, la résistance des matériaux, la mécanique appliquée, des ateliers puissants puisque c'est une école qui forme des ingénieurs-mécaniciens. Après avoir écouté un cours de mathématiques sur les infiniment petits des divers ordres, je n'ai pu m'empêcher de dire au professeur : « Je sais où je suis parce que j'ai pris le train et que j'ai quitté Paris, mais je serais en Mathématiques supérieures au Lycée Henri-IV que

j'entendrais exactement la même leçon. (Ceci n'est pas à l'éloge des mathématiques au Lycée Henri-IV.) Enfin tout de même, vous avez des ateliers ; allez-y, je vous assure qu'il y a des choses à y trouver sur les infiniment petits. Tenez, si vous faisiez étudier comment on transforme un miroir sphérique en un miroir parabolique en retouchant un peu les bords ? Il y a là un petit calcul intéressant, qui permet de passer de la méridienne d'un miroir sphérique à la méridienne d'un miroir parabolique, puis de calculer les petites épaisseurs qu'il faut enlever, etc. C'est très instructif, vous découvrirez des infiniment petits, de divers ordres évidemment, dès que l'on définit les grandeurs principales : ouverture, rayon du miroir, etc. »

Il me regardait d'un œil hagard, ce Polytechnicien ; et voici ce qu'il m'a avoué : depuis vingt ans, dans une ville qui je vous assure est bien morne, où l'on s'ennuie, où il n'y a pas beaucoup de cinémas et jamais de théâtre, il n'était jamais allé dans les ateliers de sa maison, parce qu'il considérait les mathématiques comme n'ayant rien à voir avec ces choses-là ! Alors, fort de cette expérience — et de certaines autres — j'ai décidé de frapper un grand coup devant l'opinion : je choisirais moi-même les concours qu'on donne aux écoles d'Arts et Métiers. Quel scandale ! Habituellement, on donne dans ces concours un problème qui ressemble beaucoup à un problème de mathématiques, de géométrie ou d'algèbre du baccalauréat, section mathématiques : il y est question d'êtres mathématiques dans toute leur — je n'ose pas dire abstraction —, dans toute leur idéalité. Alors j'ai donné le problème suivant.

Vous savez ce que c'est qu'un treuil bifilaire : c'est un treuil qui permet d'élever un poids au moyen d'un fil en V dont les deux bras prennent des positions symétriques par rapport à la verticale ; au point d'intersection de ces bras, il y a un crochet. L'un des bras est attaché à un point fixe, et l'autre s'enroule sur un treuil. Si l'axe du treuil, dont on négligera le diamètre, était à la même hauteur que le point fixe, le crochet décrirait la médiatrice du segment — et ce serait trop simple. Ici, pour des raisons de construction, de commodité, on loge le treuil sur la charpente un petit peu haut ; et alors voilà que le crochet ne décrit plus cette fois une droite, mais une hyperbole. Un jour, dans une société française qui s'appelle la *Société des Appareils de Levage*, un industriel est venu et a demandé à un ingénieur de lui installer un treuil, en lui donnant la hauteur de la charpente, en lui disant les dimensions, etc. Il fallait prendre des corps à un mètre du sol, et les élever à onze mètres de hauteur ;

on avait logé le treuil sur la charpente, parce qu'il y avait d'autres engins qui circulaient. L'ingénieur a voulu confier à l'industriel — un peu comme une honte — que le crochet allait décrire en montant une hyperbole. Oh ! c'est que l'industriel ne l'entendait pas comme cela ! Il voyait son ballot élevé de travers, transporté avec un déplacement horizontal considérable. L'ingénieur lui dit : « Rassurez-vous, j'ai fait le calcul, c'est une branche d'hyperbole, mais il n'y a que moi qui le sais, parce que sur 11 mètres de déplacement vertical, le déplacement horizontal est de 23 mm. » — Alors, le problème, c'était justement de donner la position de tous les points qui intéressaient la construction de ce treuil, de montrer que le crochet décrivait une hyperbole, et que cet arc d'hyperbole ressemblait beaucoup à une droite, enfin de calculer que le déplacement horizontal était de 23 mm et le déplacement vertical de 11 mètres. Tout le problème prenait son sens justement par ces résultats numériques, qui répondaient — comme vous le voyez — à la curiosité de l'industriel, lequel pouvait ignorer somme toute cette hyperbole. Voilà le problème.

Les futurs ingénieurs ont vu un problème de cette nature où il était question d'hyperbole, non plus d'hyperbole idéale, mais d'une courbe réellement parcourue par le crochet d'un treuil, ils sont allés protester auprès du Directeur général de l'Enseignement technique, président en tête : « Est-ce que nous, parce que nous sommes dans le Technique, nous n'avons pas droit à des vraies hyperboles, et à des mathématiques dans toute leur beauté abstraite ? »



Si je vous décris cet état d'esprit sous une forme un petit peu outrée, car évidemment tous nos professeurs de mathématiques ne pensent pas comme cela, c'est parce qu'il y a là un véritable danger. Je pense que dans l'Enseignement technique au moins, les mathématiques ne doivent pas s'isoler de toutes les disciplines qu'elles doivent féconder. A beaucoup de professeurs qui enseignaient les mathématiques dans des écoles d'ingénieurs, j'ai donné le conseil de lire pendant les vacances les cours de mécanique appliquée, d'électrotechnique, de physique générale et de chimie-physique de leurs collègues. Alors, leur ai-je dit, vous allez voir que dans une certaine équation différentielle du second ordre où il est question de mouvement pendulaire, le professeur de votre école appelle k le moment d'inertie ; dans d'autres, c'est i . C'est k en physique, i en mécanique. Là, le manque de liaison est évident.

Est-ce que ces idées et les leçons qu'elles comportent valent pour l'Enseignement du Second Degré ? Eh bien, je vais être très prudent, parce que je connais mes auditoires et je sais comment il faut parler aux professeurs de mathématiques du Second Degré ; parce que ces professeurs de mathématiques, comme les professeurs de latin et comme beaucoup d'autres, se font de l'Enseignement du Second Degré une idée qui est très acceptable, et très vénérable aussi, une idée de laquelle je m'inspire à chaque instant, mais avec cette réserve que ce n'est pas la seule idée qui m'inspire. Certes, il faut qu'il y ait autour de moi des gens qui me rappellent ce souci de pureté — c'est le mot qu'on prononce dans l'Enseignement secondaire —, et les mathématiques ne sont pures que quand elles sont dépouillées du réel, c'est vrai. Mais nous sommes en 1955, nous avons 500.000 élèves, nous en aurons peut-être 700 ou 800.000 et même un million dans quelques années ; alors il faut se demander si ce degré de pureté, si toutes ces ambitions correspondent exactement à la masse de nos élèves. Ou bien, comme je l'ai dit tout à l'heure, il faut refouler ces élèves, ou bien nous devons nous adapter à ce phénomène social qui se traduit par l'énorme succès de l'enseignement donné dans les lycées et les collèges, au détriment de l'Enseignement technique du reste. Je ne veux pas dire qu'il faut faire du technique dans le Second Degré. Seulement, ce que je voudrais, c'est que les mathématiques soient à la fois un instrument de formation de l'esprit parce qu'elles portent quelque chose qui est irremplaçable et quelles marquent un esprit qui a reçu cette culture, mais qu'elles soient aussi un outil — et ce n'est pas parce que je dis un outil que je les rabaisse —, qu'elles soient l'instrument du réel. Cet instrument est d'ailleurs irremplaçable, parce que les mathématiques restent la charpente de toute notre compréhension du monde aujourd'hui et qu'il n'y a pas compréhension, ce sont des philosophes qui l'ont dit, s'il n'y a pas traduction dans un langage mathématique. Ce qui le prouve est la façon dont ce langage se diversifie aujourd'hui, se créent chaque jour des formes nouvelles adaptées à des réels nouveaux. Il n'est pas jusqu'aux sciences humaines qui n'aient besoin de cet outil mathématique, et de bons esprits, en France comme à l'étranger, pensent que si les sciences humaines ne sont pas aussi avancées que les sciences de l'univers matériel, c'est parce qu'elles n'ont pas su créer leur langage, leur symbolisme, leurs concepts mathématiques.

*
**

Comment les mathématiques pourraient-elles faire pour ne pas s'isoler de ce contexte réel ? Il me semble qu'il pourrait y avoir un guide très sûr, et que je vais essayer de vous présenter. Les biologistes disent que dans notre vie prénatale nous traversons, dans l'embryon, comme une histoire de l'espèce, une histoire — je cite le mot de mon ancien maître Edmond Périer — une histoire télescopée. Quand nous surgissons sur la terre au jour 0, à l'instant 0, nous avons déjà un passé, qui est le passé de notre espèce. Eh bien, j'ai l'impression que dans l'éducation, il y a aussi une évolution, car à ce moment-là il y a un autre âge qui commence, c'est l'âge de l'esprit ; et l'être primitif qu'est d'abord un enfant, sans aucune conscience ni même aucune vision du réel, va s'éveiller au monde et, lorsqu'on nous le donne à l'âge de 11 ans, nous avons la mission d'en faire presque un homme ; en tous les cas, de lui donner une formation de l'esprit et un bagage qui vont lui permettre de recevoir une formation supérieure déjà spécialisée et orientée. Je pense que nous devrions nous inspirer de cette idée pour établir notre système de formation et d'éducation sur un principe qui serait le suivant : il faut entre 11 et 18 ans, ou plus exactement à partir du moment où l'enfant étudie, lui faire parcourir à lui aussi à grandes étapes le chemin qu'a suivi l'humanité pour passer de la connaissance rudimentaire des primitifs à la connaissance qu'a un homme moderne. Si l'on accepte le principe et si on le transpose à l'enseignement des mathématiques, c'est l'histoire des mathématiques qui devrait nous indiquer la voie à suivre. Or, à l'origine, elles sont concrètes : ce sont des problèmes concrets qui souvent ont été l'occasion de problèmes mathématiques, et c'est du concret que sont sortis les êtres mathématiques, comme c'est du reste au concret qu'ils retournent, par l'intermédiaire des physiciens et des ingénieurs de toutes sortes.

Pour préciser ces réflexions, je voudrais vous montrer qu'à mon sens l'intuition expérimentale peut jouer un rôle — je ne dis pas le rôle exclusif — dans la formation mathématique. Puisqu'en mathématiques on étudie ce que j'appellerai des êtres mathématiques, le triangle, le cercle, l'équation du premier degré ou la fonction homographique, il me semble que ces êtres devraient toujours naître d'un problème concret, quitte ensuite à s'élever, à se séparer de ce concret pour s'idéaliser. Je prends un exemple : il est difficile de faire comprendre à des élèves ce qu'est la fonction du premier degré. On l'introduit par toutes sortes de ruses que les professeurs de mathématiques connaissent bien. Il me semble qu'une bonne ruse, ce serait d'ouvrir le cahier de physique

en Seconde quand on a étudié par exemple l'allongement d'un ressort en fonction d'un poids ; et si on ne l'a pas étudié, d'apporter un poids et de faire tracer deux axes, de porter les points en abscisses, les allongements en ordonnées, puis de constater que les points s'alignent sur une droite qui passe par l'origine, d'en déduire que les allongements sont proportionnels aux poids, le tout en un langage concret (je ne représenterai pas les poids par x et les allongements par y , mais les poids par P et les allongements par A), et finalement que $A \times P = \text{Constante}$. Puis je ferai cette constatation dans une foule de phénomènes et, ayant découvert dans l'univers réel un certain nombre de relations du même type, je définirai ce type en l'idéalisant, en me détachant du symbolisme et en offrant à l'élève ces lettres mystérieuses qui sont les clefs et comme la parure de la formation mathématique. J'écrirai $Y = AX$, et alors à ce moment-là, en possession de cet outil nouveau, j'étudierai la fonction comme on l'étudie dans les cours de mathématiques. Et si je voulais étudier la fonction $Y = AX + B$, au lieu de prendre l'allongement d'un ressort, je mesurerais sa longueur et j'écrirais que la longueur du ressort, quand on prend tel poids P , c'est la longueur quand on ne prend rien, c'est-à-dire « L zéro », plus l'allongement. J'écrirais par exemple que le prix qu'on paye sur sa facture de gaz à la fin du mois est proportionnelle à la somme de deux termes : frais fixes (location du compteur) + une quantité proportionnelle à la quantité de gaz qu'on a consommé ; que quand on prend un taxi, on paye deux choses : la prise en charge (somme fixe) et puis une somme qui est proportionnelle au kilométrage. A ce moment-là, j'écris $Y = AX + B$, mais après avoir introduit toutes ces choses sous une forme concrète, avec un symbolisme concret. A ce moment-là, je crois qu'on peut se lancer dans l'abstraction, on part d'un sol solide, on pourra y revenir.

Dans une deuxième étape, je crois que l'intuition expérimentale pourrait rendre d'autres services pour la découverte des propriétés de ces êtres mathématiques : là, je suis certain que beaucoup contesteront ce que je vais vous dire. Si j'étais professeur de Mathématiques, dans une 4^e où l'on commence la somme des angles d'un triangle, voici comment je procéderais : je dirais à des élèves : « Prenez vos cahiers et tracez un angle XOY de 60° ; puis vous allez couper les deux côtés OX et OY par une droite AB. A et B sont les points d'intersection avec OX et OY. Mesurez les trois angles du triangle O, A et B. Qu'est-ce que vous remarquez ? Après quoi, vous allez changer la droite de place, vous allez mettre

une autre droite $A'B'$ ou A_1B_1 , A_2B_2 . Vous allez calculer, mesurer les nouvelles valeurs de A et B. Que remarquez-vous ? » J'espère que des élèves remarqueront que l'angle A a diminué dans la seconde position, mais que l'angle B a augmenté. Et, vous savez, ce sera déjà une grande découverte ! Il y a un élève plus malin qui dira : la quantité dont A a diminué est égale à celle dont B a augmenté. Oh ! on ne sera pas tout à fait d'accord, à des demi-degrés près, on fera les dessins très proprement avec un crayon très bien taillé, avec un très bon rapporteur à grand rayon, et on finira par découvrir qu'aux erreurs d'expérience près, la somme $A + B$ est constante. Et on indiquera cette constante : 120° environ, les uns diront 119° , les autres diront : « Moi, Monsieur, je trouve $120,5^\circ$ »... et je dirai aux élèves : « Vous allez recommencer ; et au lieu de prendre un angle de 60° au départ, vous allez prendre un angle de 45° » ; et puis on recommence. On va découvrir encore que la somme $A + B$ est constante, mais que cette somme n'est plus la même. Un élève plus malin que les autres trouvera que cette somme a augmenté ; un autre, peut-être, qu'elle a augmenté de la quantité dont l'angle initial a diminué. Et quand on aura fait ce travail pendant une demi-heure, je crois qu'on aura fait un travail très utile, et on aura l'intuition expérimentale qu'il y a un invariant dans la somme des angles et que cet invariant a l'air voisin de 180° . Tout le monde aura trouvé à peu près cette valeur-là. Vous direz aux élèves : « Quand bien même vous seriez 300 à trouver ce résultat pour toutes sortes de triangles, cela ne veut pas dire parce qu'il pleut 300 jours qu'il pleuvra le 301^e. Il peut y avoir un triangle dont la somme des angles ne soit pas égale à deux droits » ; et alors c'est là le moment de montrer la grandeur et la beauté des mathématiques en leur disant : « Plutôt que de vous laisser continuer ces expériences et de les proposer à des générations, je vais vous donner une fois pour toutes la *certitude* que la somme des angles d'un triangle est égale à deux droits. Et quand vous l'aurez, cette certitude, vous l'aurez jusqu'à engager votre vie ».

A ce moment-là, nous pourrions aborder peut-être avec les secours de l'expérience une troisième étape : il s'agit de démontrer — ou plutôt justement il ne s'agit pas de démontrer que la somme des angles d'un triangle égale deux droits, il ne faut pas dire des choses comme cela —, il s'agit de savoir à quoi est égale la somme des angles d'un triangle — pédagogie de redécouverte aussi complète que possible. On fera donc ce qui vient naturellement à l'esprit pour additionner des angles, on les portera autour d'un point dans des

positions adjacentes successives, et puis on verra. Avant d'entreprendre, on discutera avec les élèves ; on s'apercevra que ce n'est pas la peine de faire la construction des trois angles ; on pourrait se placer à l'un des sommets du triangle, il y en a un qui est en place, l'angle A, et on pourrait construire des angles respectivement égaux aux angles B et C, en menant des demi-droites par A qui soient parallèles à BC ; on constituerait ainsi en positions adjacentes successives trois angles respectivement égaux aux trois angles d'un triangle, mais on le ferait *conduit par l'idée d'une opération réelle*. On veut savoir à quoi est égale la somme. Le raisonnement intervient ici et le postulatum d'Euclide nous dit que les deux demi-droites sont dans le prolongement l'une de l'autre, et le résultat s'en déduit immédiatement.

Je voudrais, sur un exemple peut-être encore plus saisissant, vous montrer comment, je pense, on pourrait résoudre certains problèmes. En voici un : construire un cercle de rayon donné tangent à une droite donnée et passant par un point donné. On n'est pas obligé d'avoir un cercle en laiton et puis un bord de règle pour faire la droite ; les élèves déjà, à ce moment-là, n'ont pas besoin d'une expérimentation réelle, mais d'une *expérimentation figurée* ; on peut dire à un élève : « Si vous aviez à placer un cercle, un couvercle de boîte, de manière qu'il tangente le bord de cette règle et qu'il appuie sur le clou qui est planté au tableau, comment feriez-vous ? » Et on leur fera analyser le geste, on leur montrera qu'il y a peut-être deux manières de s'y prendre : non pas placer le cercle tout de suite d'un seul geste — c'est très difficile —, mais lui faire toucher la droite, oui, puis le faire glisser sur la droite jusqu'à ce qu'il bute, voilà une méthode. Lui faire toucher le clou, puis le faire basculer autour du clou de manière à ce qu'il touche la droite après, voilà la deuxième manière de s'y prendre. Eh bien, l'analyse de ce geste et de cette expérience donne la clef du problème. Dans la première méthode, le cercle qui est tangent à la droite a son centre qui parcourt une parallèle à la droite ; et dans la seconde, le cercle qui bascule entraîne son centre, qui parcourt un cercle de rayon égal au rayon du cercle donné et ayant pour centre le point fixe. L'intersection de cette droite et de ce cercle nous donne la ou les solutions du problème. Ici, c'est l'analyse d'un geste, mais d'un geste concret, fait lentement, comme au ralenti, qui vous donne la solution du problème. Voilà la troisième étape.

Quant à la quatrième, après la découverte intuitive des propriétés des êtres mathématiques et l'utilisation de la mé-

thode expérimentale dans la démonstration mathématique par l'analyse même de certaines opérations figurées, c'est le retour au réel. Retomber sur le réel, peut-être pas d'une manière permanente, mais de temps en temps. Même dans nos classes de Spéciales, qui pourtant sont le temple de la pureté en mathématiques, n'est-ce pas ? même là, de temps en temps, on donne aux élèves certains problèmes concrets pour leur montrer précisément les propriétés qu'on a découvertes, que telle fonction a telle vertu d'utilisation. Ils retrouveront les mathématiques dans les cours de mécanique, dans les cours de résistance des matériaux, dans les cours de physique. Les professeurs de mathématiques ne se hasardent guère à parcourir ces voies un peu sales, vous savez, où on rencontre du cambouis, de la graisse, qui ne sont pas très idéales. Mais il n'y a pas que des professeurs de mathématiques ; et presque tous ceux qui ont appris des mathématiques s'en servent autrement que pour les enseigner, ils les font servir à quelque chose, qu'ils soient physiciens, astronomes, géographes, etc. Ces mathématiques qui servent à quelque chose ne sont pas diminuées pour autant ; je trouve même que cette jonction avec le réel est encore une grande vertu des mathématiques. Arriver au bout d'une théorie parfaite, puis montrer que cette théorie va être un levier puissant pour soulever un morceau du réel et le comprendre, je trouve cela remarquable.

*
**

Voilà ce que je voulais vous dire sur cette jonction des mathématiques et du réel et sur cet apport de l'expérience aux quatre étapes que je viens de définir. Ce que je voudrais vous dire aussi, c'est que cette idée, cette réflexion sur la jonction des mathématiques avec toutes les sciences qu'elle féconde a été à l'origine de réflexions plus étendues sur la jonction de notre culture avec tout ce que cette culture doit féconder dans la vie moderne. La philosophie que j'ai acquise, et dont je me sers souvent dans l'exercice de mes fonctions, je l'ai puisée beaucoup, justement, dans ces années passées dans l'Enseignement technique, où je constatais le divorce trop réel de la science pure et de la science appliquée, des théoriciens un peu méprisants à l'égard du réel et de ceux qui, toute la journée dans leur atelier, ne savaient peut-être pas assez de mathématiques et de mécanique.

Transposez ces réflexions dans la vie d'aujourd'hui : vous y trouverez ces deux types humains. Pour ceux qui sont dans

leur tour d'ivoire et dédaignent de descendre dans l'arène, pour ceux qui rêvent de l'Académie des Sciences Morales, la culture « pure » est une évasion d'une vie qui les déçoit, parce qu'ils sont incapables de la vivre. Mais aucune vie ne déçoit quand on a du courage. Il faut la prendre à bras-le-corps, il faut la prendre avec son courage, avec toutes les connaissances qu'on a, et je persiste à croire que les mathématiques sont dans l'univers matériel un outil extrêmement puissant, comme dans l'univers plus vaste de l'ordre matériel et humain toute la culture est un instrument puissant.

Ce que je voudrais, c'est que, sous toutes ses formes, notre culture soit un instrument puissant, et qui nous apporte pas seulement un progrès matériel, mais un progrès humain ; car le jour où nous constaterions un divorce complet entre les élites qui pensent et puis ceux qui agissent, c'en serait fini de notre société. Je vous le dis courageusement comme je le pense : si notre culture s'isole, elle est perdue. Mais la France y veillera et sa culture ne s'isolera pas. Ce que nous voulons, c'est que les hommes cultivés et les élites que nous formons soient demain les dirigeants de notre pays, pas seulement des savants et des chercheurs, mais des êtres actifs qui aident au progrès matériel, à l'élargissement de la vie humaine et au progrès de l'homme.

ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES ET CONNAISSANCE DE L'ÉLÈVE

Pourquoi notre dialogue avec l'enfant et l'adolescent est-il si difficile et pourquoi réussissons-nous rarement à l'engager correctement ? Les raisons en sont assurément multiples et nous essaierons d'en dire quelques-unes.

1. Dans notre impatience à « enseigner », à communiquer aux élèves notre savoir, accordons-nous une attention suffisante au point de vue des enfants qui est généralement totalement différente du nôtre ? Prenons-nous le temps d'écouter sans parti pris leurs réponses, d'accueillir sans réaction hostile leurs erreurs et de chercher à en comprendre les causes ? Mettons-nous l'enfant suffisamment en confiance pour qu'il ose nous dire toute sa pensée, et prenons-nous le temps d'examiner avec lui les idées spontanées qu'il nous livre, pour lui faire prendre conscience des sources de ses erreurs ?

Si nous pensons que les fautes des élèves peuvent nous guider dans la recherche d'une meilleure pédagogie des mathématiques, nous croyons aussi que l'adolescent doit devenir conscient de sa propre pensée et qu'il doit en prendre toute la responsabilité. Il doit être persuadé que ce n'est pas nous qui, en dernière analyse, sommes juges de son travail, mais lui-même.

2. Une autre source d'erreur dans notre communication avec l'enfant réside dans les questions que nous lui posons. Soyons attentifs, et demandons-nous si la question que nous venons de lui poser n'engage pas déjà la réponse que nous voulons obtenir. Abordons-nous l'enseignement avec un entier souci de la vérité psychologique, avec une disponibilité totale et avec suffisamment de liberté et de courage pour que les réactions des enfants nous guident vers des solutions pédagogiques nouvelles, quittes à dévier du cours habituel de notre argumentation ?

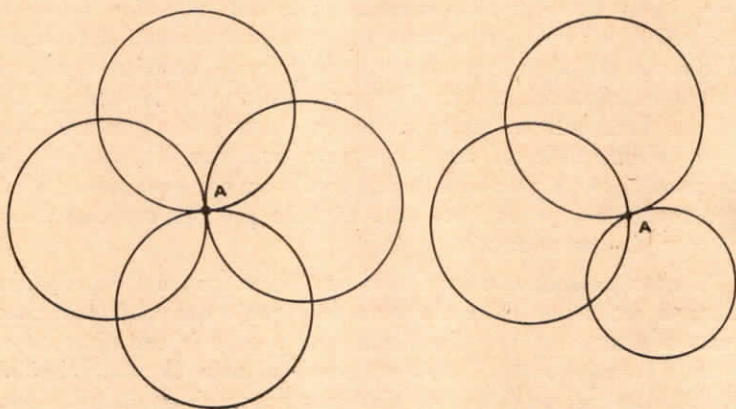
Nous reconnaissons qu'en procédant de la sorte, nous aurons

souvent besoin de plus de temps qu'il n'en est habituellement consacré pour enseigner une notion nouvelle, mais nous avons la conviction que ce temps n'est pas perdu, et qu'une notion fondée solidement nous évitera les exercices fastidieux, les redites et les corrections d'erreurs.

A l'appui de ces quelques remarques, nous donnerons deux exemples pris, l'un dans le domaine de la géométrie, l'autre dans celui de l'arithmétique.

3. Premier exemple : Il s'agissait d'étudier avec des enfants de 14 à 15 ans des ensembles de circonférences soumises à certaines conditions (passer par 1 point, 2 points, 3 points, etc.) et, en particulier, de s'intéresser à leurs centres.

Nous marquons au tableau un point, soit le point A, et nous demandons aux enfants de fermer les yeux et d'imaginer une circonférence passant par ce point. Puis nous engageons successivement quelques élèves à dessiner au tableau la circonférence à laquelle elles ont pensé. La même question, posée dans deux classes, a donné des résultats très différents.



Dans l'une, la première enfant dessine un cercle dont le centre est situé sur la verticale de A, plus bas que ce point ; la seconde, un cercle égal et symétrique au premier par rapport au point A ; la troisième, un cercle égal aux précédents mais dont le centre est sur l'horizontale de A, la quatrième un cercle égal au troisième et symétrique par rapport à A ; puis la classe affirme qu'il n'est plus possible d'en dessiner d'autres. Après discussion et dessin, les élèves admettent évidemment un autre point de vue.

Dans l'autre groupe, la première enfant dessine un petit cercle placé dans une position arbitraire par rapport à A, la seconde un cercle plus grand dans une position quelconque, la troisième de même.

Ensuite, nous demandons à la classe de préciser où se trouvent les centres de **toutes** les circonférences passant par A, et de préciser quel ensemble définissent ces points. Nous obtenons la réponse suivante : « Ces points forment des cercles concentriques de centre A. » Certaines élèves suggèrent que les points remplissent tout le plan, avec discussion pour savoir s'il y faut inclure le point A. Nous demandons aux enfants de préciser ce qu'elles entendent par « plan » en dehors des limites du tableau, et nous apprenons que, pour certaines d'entre elles, ce plan dans son extension devient courbe, épousant probablement la forme de la Terre.

Chacun tirera de cette courte expérience des conclusions personnelles. Nous ferons à son propos deux remarques :

1) Nous avons limité notre intervention à une seule proposition : « faites passer une circonférence par le point A » ; ensuite, notre rôle s'est borné à utiliser l'expérience des élèves et à guider la discussion.

2) Nous avons pris conscience, une nouvelle fois, de la difficulté que présente l'extension d'une géométrie locale à un espace illimité.

4. Deuxième exemple : Le sujet d'études était la moyenne arithmétique et la moyenne proportionnelle de deux nombres donnés, et les enfants avaient de 13 à 14 ans.

1° Nous citons les trois nombres 5-8-11 et nous affirmons qu'il existe entre eux certaines relations qu'il s'agit de découvrir. Après une recherche de quelques minutes, les élèves écrivent toutes les inégalités suivantes :

$$\begin{aligned} 8 - 5 &= 11 - 8 \\ 5 + 11 &= 8 + 8 = 2 \times 8 \\ 8 &= \frac{1}{2} \times (5 + 11) \end{aligned} \quad (1)$$

Nous demandons alors de trouver d'autres ensembles de trois nombres vérifiant les mêmes relations et nous observons que les enfants choisissent aisément trois nombres en progression arithmétique mais vérifient toujours soigneusement que la somme des extrêmes est le double du moyen. L'équivalence des relations n'est absolument pas évidente pour elles.

Après avoir fait exprimer de diverses manières ces propriétés, nous leur demandons d'essayer de comprendre pourquoi l'une des relations entraîne toujours l'autre. Plusieurs élèves donnent des justifications satisfaisantes du point de vue logique, mais quelques-unes ne semblent pas prêtes à franchir ce nouveau pas.

2° Pour l'étude de la moyenne proportionnelle, nous procédons de même en proposant les trois nombres 4, 6 et 9. Les enfants écrivent les relations :

$$4 \times 9 = 6 \times 6 = 6^2$$

$$6 = \sqrt{4 \times 9}$$

$$\frac{4}{6} = \frac{6}{9}$$

$$\frac{6}{4} = \frac{9}{6}$$

$$\frac{6}{4} = \frac{9}{6}$$

$$\frac{4}{6} = \frac{6}{9}$$

(2)

puis cherchent d'autres nombres vérifiant ces mêmes relations. Peu d'entre elles sont capables de prouver l'équivalence des propriétés. Nous n'insistons pas, mais nous les engageons toutes à observer l'équivalence de structure entre les relations (1) et (2) ; cette observation intéressante ne pose pas d'obstacle psychologique.

5. Ces quelques notes resteront sans conclusion, dans l'intention de souligner que le problème de l'enseignement des mathématiques envisagé sous l'angle de la connaissance de la pensée juvénile nous paraît encore entièrement ouvert. Chaque heure passée avec l'enfant ajoute une dimension nouvelle à notre incertitude, suscite une interrogation, révèle une difficulté imprévue et nous rend conscients d'une source possible d'erreurs. Nous apprenons à nous taire et à écouter l'enfant nous dire sa pensée. Entendons-nous par là que cette attitude faite d'attente doit être passive ? Au contraire, le souci de comprendre l'élève et de saisir à leur racine ses difficultés exige une attention, une présence, une sollicitude et une vigilance continues. Et la volonté de dépouiller nos interventions de ce qui n'est pas l'essentiel et de ce qui peut engager la recherche de l'enfant et de l'adolescent dans une voie que nous lui tracerions d'avance, cette volonté exige que nous sortions délibérément d'un cadre pré-établi et que nous tentions de comprendre à propos de chaque problème réellement de quoi il s'agit.

Nous pensons aussi que la volonté commune de nombreux maîtres animés d'un même désir de comprendre l'enfant et décidés à noter les résultats de leurs observations et à se les communiquer (verbalement et par la voie des revues), cette volonté commune peut nous guider vers une solution plus juste du problème de l'enseignement des mathématiques et nous ouvrir, à l'enfant et à nous-mêmes, une ère de travail fructueux.

Conférence faite à Sèvres
par M^{lle} LENGIER,
Lycée d'Arlon (Belgique).

LES JOURNEES INTERNATIONALES D'INFORMATION SUR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

à l'occasion desquelles ont été prononcées les deux conférences qu'on vient de lire, avaient réuni au Centre International d'Etudes Pédagogiques, des délégués de France et de nombreux pays étrangers : Allemagne, Angleterre, Belgique, Espagne, Hollande, Italie, Luxembourg, Suisse, Yougoslavie.

Le Congrès s'est déroulé dans une atmosphère de sympathie, grâce à l'hospitalité si accueillante de Madame l'Inspectrice générale Hatinguais.

Le problème, celui de l'Enseignement des mathématiques, a été étudié avec beaucoup de soin par les différentes délégations. Cette étude a révélé des préoccupations communes aux divers pays, expliquées par l'importance de l'enseignement scientifique dans notre monde moderne : importance qu'a nettement soulignée Monsieur le Directeur général de l'Enseignement du Second degré dans son allocution. A un moment où bien des pays envisagent une profonde réforme de leur enseignement, nous comprenons l'importance d'un tel congrès. La vie moderne nous oblige à repenser notre enseignement des mathématiques et il semble que nous apprendrons beaucoup les uns des autres quand nous voudrons lire et méditer les exposés qui furent faits. Peut-être trouverons-nous alors les réponses aux grandes questions qui furent posées pendant le Congrès et dont certaines, reproduites ici, ont donné lieu à des discussions, parfois passionnées, toujours amicales.

Première question : la géométrie doit-elle être d'abord intuitive ou expérimentale ?

En d'autres termes, peut-on abandonner provisoirement une démonstration rigoureuse, jugée trop difficile, pour admettre des propriétés comme intuitivement évidentes ou vérifiables expérimentalement — ces propriétés pouvant être utilisées pour en déduire logiquement, dans des exercices, des propriétés nouvelles ?

Si l'Angleterre manifeste une grande fidélité aux *Eléments* d'Euclide, l'Allemagne, la Suisse, l'Italie, par contre, admettent la géométrie intuitive ou expérimentale. Géométrie expérimentale en Belgique aussi, où un des grands principes de la Réforme est que « la logique et la précision ne s'acquièrent que par degrés ». Il faut donc une initiation sensorielle et il semble préférable à nos collègues belges de commencer par l'étude de la géométrie des solides. L'étude du carré est associée à celle du cube, l'étude du rectangle à celle du parallélépipède... Pendant les classes de cinquième et quatrième, cette liaison plan-espace est toujours maintenue. C'est en maniant les figures les plus courantes de la géométrie, en effectuant des mesures, en calculant des longueurs, des aires, des volumes, en construisant des modèles, en les observant, en les dessinant, que l'écolier belge est initié à la géométrie... Mais, ainsi que nous le verrons plus loin, il ne restera pas « enchaîné à cette intuition sensible ».

Sur ce premier point donc, les avis sont partagés ; ils le sont également sur la deuxième question : **l'importance de la technique dans notre monde moderne doit-elle faire considérer l'algèbre surtout comme un outil ?**

C'est l'avis de la Suisse, de la Yougoslavie, et de quelques autres pays où l'algèbre est, de ce fait, plus développée qu'en France. En Allemagne, le programme comporte l'étude des fonctions exponentielle, logarithmique, l'usage de la règle à calcul, de la trigonométrie sphérique, du calcul infinitésimal. En Belgique aussi le pro-

gramme est assez étendu. Au Luxembourg, la traditionnelle étude du signe du trinôme a été remplacée par des éléments de calcul infinitésimal jugés plus importants pour les futurs techniciens. En Hollande enfin, plus que dans tout autre pays, l'algèbre semble être considérée comme un outil ainsi que le prouve la place toujours plus importante accordée au calcul infinitésimal dans les cours et dans les examens.

La statistique, importante dans notre monde moderne, et dont M. Monjallon (France), nous a entretenus, a également retenu l'attention de nombreux pays et en particulier de la Hollande.

En un mot, chaque pays semble soucieux d'actualiser son enseignement des mathématiques. L'algèbre telle que nous l'enseignons dans les classes est certes bien éloignée de l'Algèbre linéaire dont M. Dubreil, professeur à la Sorbonne, nous fit un bel exposé. Cela nous conduit à une dernière question : **Comment et dans quelle mesure convient-il d'initier les élèves de l'enseignement secondaire aux mathématiques modernes ?**

M. Choquet, professeur à la Sorbonne, nous fit une causerie sur l'évolution des mathématiques modernes et ses répercussions sur l'enseignement secondaire. Les discussions animées qui suivirent montrent combien le sujet est délicat, parfois brûlant, difficile à résumer.

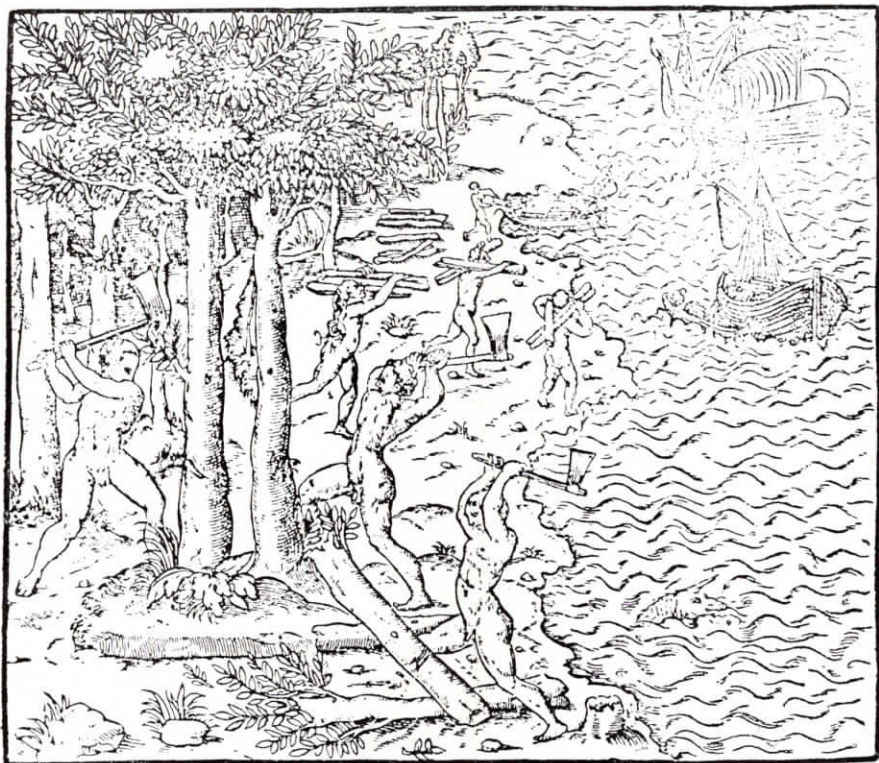
Intéressantes sont les réponses qu'apportent les divers pays à la question posée. Le Luxembourg est assez favorable à un développement axiomatique de l'algèbre. M. Servais (Belgique) pense qu'il est possible de dégager de notre enseignement les structures fondamentales des mathématiques. En géométrie, « les transformations, puis la notion de groupes, servent progressivement à l'organisation du cours », tout au moins pour les sections scientifiques. En algèbre, il convient d'insister dès la Troisième « sur les notions de transitivité de l'égalité et de l'inégalité, sur les concepts d'associativité, de commutativité et de distributivité des opérations ». En Yougoslavie, les notions d'ensembles et de groupes figurent également au programme.

Ce compte rendu révèle surtout nos inquiétudes et nos interrogations au sujet de la matière enseignée. Il ne faudrait pas en conclure que pendant trois jours nous avons parlé mathématiques en oubliant... les élèves ! Il y eut notamment le bel exposé de M^{lle} Lenger (Belgique) qui nous invitait à écouter les erreurs de nos élèves, sans réaction hostile, sans provoquer cette angoisse qui les fermerait définitivement aux mathématiques. Ne devons-nous pas sans cesse rechercher la meilleure forme d'enseignement, c'est-à-dire celle qui établit la meilleure communication avec les élèves ?

Voilà, brièvement résumé, l'essentiel de ce Congrès. La présence de Monsieur le Directeur de l'Enseignement du Second degré, de M. le doyen Chatelet, de MM. les Inspecteurs généraux des Mathématiques, en dit toute l'importance. Ce compte rendu est bien sommaire ! Pour les personnes que sa lecture auraient intéressées, ce sera seulement une invitation à la lecture des Actes du Congrès qui seront publiés prochainement.

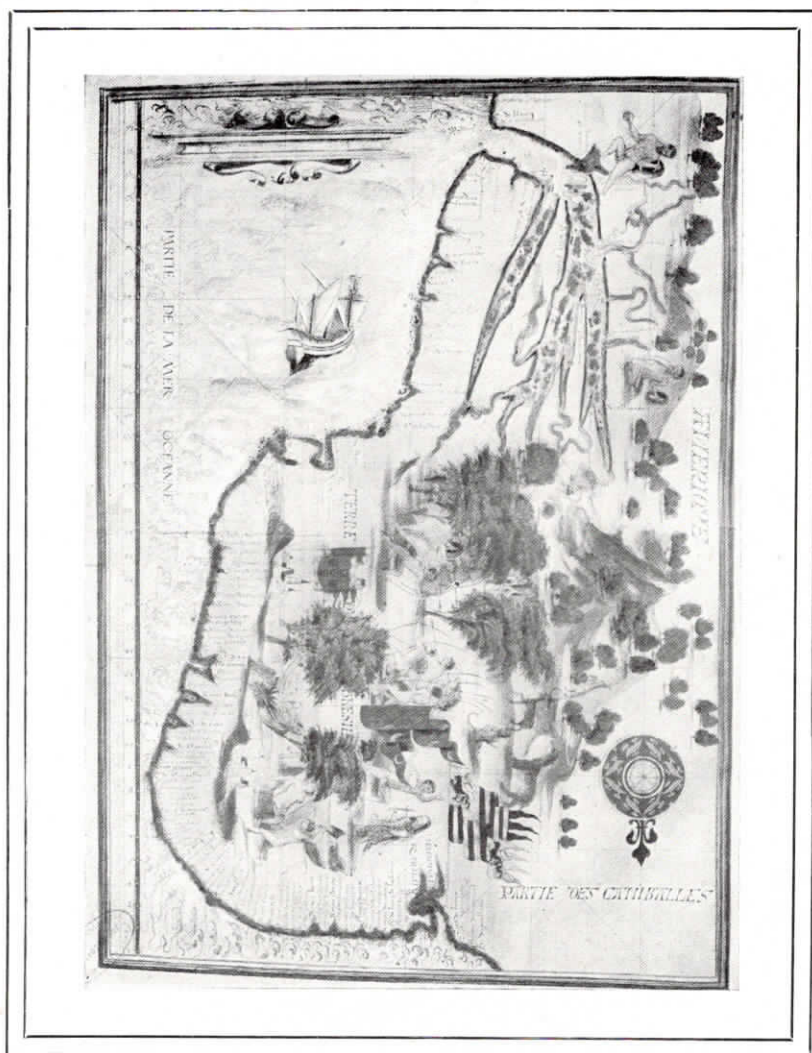
A. MARCHAND,
(Professeur au Lycée de Sèvres).

LE BRÉSIL VU PAR L'EUROPE AU XVI^e SIÈCLE



**Abattage du « bois de Brésil »,
tiré de la « Cosmographie Universelle » de Thevet (1575).**

(On comprend pourquoi « explorer », dans la langue portugaise, signifie « exploiter ».)



Le Brésil selon la « *Cosmographie Universelle* » de Le Testu
(Atlas de 1556).

(Clichés reproduits avec l'aimable autorisation
de la Direction des Archives de France.)

Un Français au Brésil au XVI^e Siècle

C'EST en effet en 1555, le 10 novembre, que la flotte commandée par Nicolas Durand de Villegaignon, Chevalier de Malte, Vice-Amiral de Bretagne, entrait dans la baie de Guanabara, appelée aujourd'hui Baie de Rio de Janeiro.

A vrai dire, ce n'était pas le premier Français qui prenait contact avec le Brésil. De nombreux « Dieppois et Malouins et autres Normands étaient déjà allés quérir du bois à teindre en rouge, du coton, des guenons et perroquets et autres denrées ». Comme on allait à la pêche à la morue, on allait chercher les riches cargaisons que représentaient les bois de teinture et les aras. Parfois on laissait des volontaires qui apprenaient la langue du pays et servaient d'interprètes ou « truchements » que l'on retrouvait lors d'un nouveau voyage et qui poussaient même le zèle jusqu'à construire des forteresses, ce qui fut le cas à Pernambuco.

D'aucuns vont jusqu'à prétendre que le Dieppois Jean Cousin aurait découvert le Brésil dès 1480, avant Vespuce et Cabral ; mais ce qui est plus certain, ce sont les voyages du Capitaine Gonville en 1503, celui de Denis de Honfleur en 1508, celui du père de Jean Ango et d'Ango lui-même et des frères Parmentier, de Guillaume Le Testu et du Capitaine Bizeret auquel le Roi François I^{er} avait fourni « 2.000 livres tournois à prendre à la sénéchaussée du Maine pour le récompenser des frais, mises et dépenses

qu'il a faites au dernier voyage par lui effectué au Brésil au Commandement du Roi. »

En 1545, Jean Alphand, de Saintonge et Jean Secalard, de Honfleur, décrivaient dans leur cosmographie la côte brésilienne, les mœurs, usages et produits du pays des « Topinamboux, Anassous et Tabageres ». L'Allemand Staden, qui raconte « qu'en 1547 il avait rencontré des Français au Brésil » et qu'ils avaient si bonne réputation que pour sauver sa vie chez les « sauvages il suffisait de se dire Français » était revenu sur un bateau normand, le Catherine, Capitaine Guillaume Demoner de Vatteville et Pilote François Dechantz, d'Harfleur.

On peut voir par cette énumération qu'au xvi^e siècle un voyage au Brésil n'était pas considéré par les Normands comme une chose si extraordinaire. On pourrait même dire que le Brésil était à la mode. A Dieppe, dans l'église Saint-Jacques, des bas-reliefs sculptés représentaient des Indiens Topinamboux. A Rouen, une boutique était à l'enseigne de l'Île du Brésil, une autre avait un bas-relief orné d'allusions au Nouveau Monde. En 1550 une cinquantaine de Brésiliens ramenés d'une récente expédition prenaient part, dans le plus simple appareil, à l'entrée solennelle d'Henri II et de Catherine à Rouen. C'était d'ailleurs une habitude de les exhiber dans les entrées royales où ils obtenaient le plus grand succès. On les revit à Rouen avec Charles IX en 1563, à Troyes en mars 1564, à Bordeaux en avril 1565. Quelque temps plus tard, à Marseille, le Gouverneur de Provence organisait une fête où les forçats, déguisés en Brésiliens, faisaient « gambades et tourdions à la façon des sauvages dont on s'ébahit merveilleusement ».

L'amitié témoignée par les Brésiliens aux Français inspirait certains couplets récités à Rouen lors de l'entrée royale. Rabelais parlait du Brésil, Ronsard le chantait, Nicolas de Nicolai, géographe du roi Charles IX, le décrivait et Montaigne s'y intéressait tellement qu'il prenait à son service comme domestique un ancien marin revenant du Brésil afin d'entendre parler à loisir de ce merveilleux pays.

Les activités françaises outre-atlantique n'étaient pas sans inquiéter le Roi du Portugal. Dès 1541 des pourparlers s'étaient engagés pour régler à l'amiable la question brésilienne et un accord avait même été conclu en 1547, mais la guerre ayant éclaté entre le Roi de France et l'Empereur Charles-Quint, tout fut remis en état.

C'est à ce moment que Villegaignon commença à penser au rôle que la France pourrait jouer au-delà des mers. Il ne s'agissait plus seulement de faire du commerce mais, sous prétexte de protéger les commerçants, d'étendre sur le Nouveau Monde le rayonnement et l'autorité de la France. Nicolas Durand de Villegaignon était bien l'homme qu'il fallait pour mener une telle politique : juriste ayant suivi les cours de la Faculté de Droit de Paris où il s'était lié avec Calvin, il avait reçu comme Chevalier de Malte une sérieuse formation de soldat et de marin. Comme guerrier il avait fait ses preuves au siège d'Alger et à la Campagne d'Italie, et comme marin il avait réussi cet exploit d'enlever, malgré une flotte anglaise, la jeune Marie Stuart d'Ecosse pour la ramener en France auprès de son fiancé et futur époux, François II.

Nommé vice-Amiral de Bretagne, il appartenait aussi à la Maison du roi comme Echanson et pouvait ainsi entretenir secrètement le monarque de ses projets. C'est ce qui explique que l'affaire du Brésil ait pu être menée presque clandestinement. Pour ne pas attirer l'attention du Portugal et de l'Espagne on cacha l'entreprise à tout le monde, même à la Chambre des Comptes, et le Roi fit verser à Villegaignon 10.000 livres dans des termes inhabituels, puisqu'il manda et ordonna que cette somme fût remise pour « certaine entreprise que nous ne voulons ni aucunement spécifier ni déclarer et dont nous avons donné la charge à notre amé et féal le Chevalier de Villegaignon, vice-Amiral de Bretagne. Donné à Vauluison le 26^e jour de mars 1554 ».

L'Amiral partit du Havre le 12 juillet 1555 avec trois bateaux et un équipage pittoresque composé de gens de sac et de corde, au sens propre, car on avait recruté jusque

dans les prisons la troupe bigarrée où l'on trouvait à la fois : matelots, maçons, charpentiers, cordonniers, etc... Il avait aussi, heureusement ! sa garde écossaise, quelques gentishommes de ses parents ou amis, et le Cordelier Thevet qui connaissait déjà le Brésil et devait être l'historiographe de l'expédition.

Le voyage ne se fit pas sans incident. A peine partis, les navires faisaient eau et il fallut deux fois revenir au port. Enfin, après trois mois de navigation, Villegaignon s'étant glissé entre deux capitaineries portugaises fit son entrée dans la baie de Guanabara et débarqua dans une des îles qui d'ailleurs porte encore son nom aujourd'hui. Le Cordelier Thevet, que l'on avait amené pour « commander aux choses sacrées », célébra la messe et les indigènes accoururent. Ils préparèrent un palais de verdure pour l'Amiral et offrirent à toute la troupe du manioc et autres racines, à quoi les Français répondirent par une distribution de chapeaux, de couteaux, de souliers et de pacotille qui mit les indigènes en grande joie. [...]

[Les Français s'établissent, pleins d'espoir ; mais des polémiques religieuses d'une extraordinaire violence se déchaînent, et les ministres protestants accablent Villegaignon.]

Celui-ci, finalement abandonné par le Roi qui refusait de lui envoyer de nouveaux secours, et par Coligny, passé franchement à la Réforme, isolé dans son île avec une petite troupe affaiblie par le climat et mal ravitaillée, décida de revenir pour exposer au Roi la situation. Après quatre ans de séjour, il se réembarqua, laissant le commandement à son ami et neveu Bois-le-Comte.

Quand il rentra, Henri II, son protecteur, était mort, mais la jeune Reine Marie Stuart, qu'il avait jadis conduite en France, le fit rentrer en grâce. Infatigable, il essaya de réorganiser une expédition pour le Brésil. Il s'était déjà assuré le concours des Jésuites français (le R. P. Liétard, chargé de la Procure parisienne, avait envoyé un rapport favorable à Rome), et avait rassemblé au Havre bateaux, matelots et soldats, lorsqu'il apprit que le 15 mars 1560, après un siège mené suivant les règles de l'art et appuyé

par 26 navires, l'île était tombée entre les mains des Portugais.

Villegaignon devait continuer auprès du Roi de France et des Guise une très brillante carrière. Ambassadeur de l'Ordre Souverain de Malte en France, chargé de représenter l'Ordre Souverain au Concile de Trente, cela ne l'empêcha pas d'aller jusqu'en Hongrie combattre les Turcs et de se faire blesser au siège de Rouen pour reprendre la ville aux Huguenots. Il devait mourir paisiblement le 9 janvier 1571, au moment où il venait de se retirer dans sa Commanderie de Beauvais-en-Gâtinais, sans avoir pu réaliser le grand rêve qu'il avait caressé de donner au Roi cette France Antarctique dont le voyageur peut encore aujourd'hui évoquer le souvenir lorsqu'entrant dans l'incomparable Baie de Rio il passe devant l'île qui porte toujours le nom glorieux de Villegaignon.

ROBERT DE BILLY,

Ministre plénipotentiaire
de l'Ordre Souverain de Malte,
Président de la Maison de l'Amérique Latine.

L'Alliance Française au Brésil

L'Alliance Française compte actuellement au Brésil vingt-quatre Comités auxquels il convient d'ajouter les trois importantes filiales de l'Alliance de Rio-de-Janeiro. Si certains de ces Comités s'appellent traditionnellement « Alliance Française », d'autres ont adopté le nom d'Association de Culture Franco-Brésilienne (A.C.F.B.).

Ces alliances sont juridiquement indépendantes les unes des autres et chacune d'elles est administrée par un comité élu, mais un Secrétariat général établi à Rio coordonne les activités de toutes les Alliances du Brésil et assure l'unité des programmes et des méthodes d'enseignement du français.

L'Alliance Française de **RIO-DE-JANEIRO** connaît, sous l'active impulsion de son président, le Dr. Rodrigo Octavio, une progression rapide : elle a près de 600 membres et 2.500 élèves dont plus de 800 suivent les cours de la filiale de Copacabana, 776 ceux du Centre même, 222 ceux de la filiale de la Tijuca, 115 ceux de la filiale de Niteroi. Les autres élèves appartiennent à des établissements brésiliens, scolaires ou universitaires, dans lesquels l'Alliance a pris en charge les cours de français. Il existe, en outre, des cours de vacances que suivent une centaine d'élèves.

L'A.C.F.B. de Rio-de-Janeiro a organisé, au cours de l'année 1954, quatre-vingt-six manifestations : conférences, séances de cinéma dont deux galas pour la projection du « Salaire de la peur » (en avant-première à Rio) et celle de « Fanfan la Tulipe », des matinées dansantes, des cocktails, des expositions de peinture, un grand bal, un concert donné par le pianiste Olivier Bernard. Elle a sa propre troupe de théâtre, les Comédiens de l'Orangerie, qui a joué à trois reprises au théâtre Serrador, avec un très vif succès, « La Cuisine des Anges », d'A. Husson et s'est déplacée jusqu'à Porto-Alegre pour jouer cette même pièce, appelée par l'Alliance Française de cette ville. L'A.C.F.B. de Rio a pu organiser aussi au théâtre Municipal une soirée extraordinaire lors du passage à Rio de la Compagnie Jean-Louis Barrault-Madeleine Renaud. Des cours publics de littérature moderne et contemporaine, avec des lectures théâtrales, ont été fidèlement suivis

par de nombreux auditeurs. Enfin, l'A.C.F.B. de Rio publie en collaboration avec l'Alliance de São-Paulo une revue « Alliance » qui a été accueillie avec beaucoup de sympathie.

L'A.C.F.B. de **PETROPOLIS**, dans l'Etat de Rio-de-Janeiro, a près de 250 élèves ; elle offre à ses membres des séances de cinéma régulières et elle a pu organiser, au cours de l'année 1954, deux conférences, trois cocktails et un Festival d'Art Lyrique donné au bénéfice de la construction de la Maison des Etudiants de l'Alliance Française de Paris. Comme nous en avons rendu compte dans un précédent bulletin, son actif président, M. Marcel Haguenaer, a pris l'initiative de créer l'Union Philatéliste des Alliances.

L'Alliance Française de **SAO-PAULO** a près de 400 membres et plus de 3.000 élèves ; elle a deux annexes, l'une à Santo-André, l'autre à Jundiai, et elle assure les cours de français dans plusieurs établissements brésiliens. C'est une Alliance extrêmement active qui a organisé soixante-trois manifestations en 1954 (conférences, séances de cinéma, représentations théâtrales, concert donné par le pianiste Justi, un concours d'affiches, bals, émissions radiophoniques, cocktails, grande fête de fin d'année). Ses cours publics de littérature, d'histoire et de peinture sont très suivis. L'Alliance Française de São-Paulo a contribué à la rédaction de la revue « Alliance ». Elle a participé aux fêtes du IV^e Centenaire de la Ville de São-Paulo. Enfin, grâce à l'action personnelle de son Président, M. Pierre Cahen, et à la grande générosité de la Municipalité de São-Paulo, des Français du Brésil et des Brésiliens amis de la France, elle va entreprendre la construction de la « Casa da Cultura Francesa ». Plus de 10 millions de cruzeiros (65 millions de francs) ont déjà été collectés par M. Pierre Cahen et le comité qu'il a créé.

Quatre autres Alliances fonctionnent dans l'Etat de São-Paulo. A **SANTOS**, l'A.F.B., présidée par le D^r Amilcar Mendes Gonçalves, a près de 200 membres, plus de 300 élèves ; elle a proposé à ses membres vingt-quatre manifestations culturelles en 1954, dont un concert de la pianiste Colette Frantz. Ses élèves et anciens élèves se sont réunis en un groupe dit « Croix de Lorraine » qui contribue beaucoup à faire de l'A.C.F.B. un sympathique foyer d'amitié franco-brésilienne. Plus de 100 élèves à **Campinas**, près de 100 à **Ribeirão Preto** et plus de 50 à **Araraquara** permettent de bien augurer de l'avenir de ces jeunes Alliances.

Dans l'Etat de Minas-Gerais, l'Alliance la plus importante est l'A.C.F.B. de **BELO HORIZONTE** qui compte près de 800 élèves, assure les cours de français dans plusieurs établissements de la ville et a organisé plus de 50 manifestations en 1954. Ses cours publics sont assidûment suivis. Enfin, c'est à l'A.C.F.B. de Belo Horizonte qu'a son siège le « Cercle des Professeurs de Français » qui connaît

depuis le passage de Mme Hatinguais, directrice du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, un heureux essor.

Puis vient l'A.C.F.B. de **JUIZ-DE-FORA** avec plus de 200 élèves et enfin, celle d'**OURO PRETO**, de création toute récente, qui a près de 40 élèves.

Dans l'Etat de Rio Grande Do Sul se trouve la très importante et très brillante Alliance Française de **PORTO ALEGRE**, présidée par le docteur Guilhermino César. Cette A.C.F.B. compte plus de 800 élèves et elle connaît une vie sociale intense : « Club des Bavards », « Club des Gourmandes », « Cercle d'Actualités Franco-Brésiliennes », « Cercle des Professeurs de Français ». Ce dernier cercle comprend deux groupes, le groupe des professeurs de français et le groupe pédagogique dit des « Amis de Sèvres », ouvert aux professeurs de toutes spécialités, et dont les comptes rendus de travaux sont envoyés chaque mois à tous les professeurs de l'Etat. Quatre A. C. F. B. ont été récemment créées à l'intérieur de l'Etat : à **Caxias do Sul** (85 élèves), à **Bento Gonçalves** et **Florès da Cunha** (37 élèves), à **Pelotas** (43 élèves).

L'A. C. F. B. de **CURITIBA** est la seule Alliance de l'Etat du Parana ; elle a plus de 300 élèves et a organisé, en 1954, trois conférences et deux cocktails dont un à l'occasion de la remise des insignes de la Légion d'Honneur, par Son Excellence M. l'Ambassadeur de France, au Gouverneur de l'Etat et au Docteur Newton Carneiro, Président de l'A. C. F. B. Le Gouverneur du Parana a offert à l'A. C. F. B. de Curitiba, un magnifique terrain pour la construction d'une Maison de France.

A **FORTALEZA**, seule A. C. F. B. du Ceara, l'Alliance Française compte près de 300 élèves et assure les cours de français à la Faculté de Philosophie Catholique. Elle offre à ses membres une causerie littéraire mensuelle.

A **RECIFE**, capitale de l'Etat de Pernambuco, l'A. C. F. B. a 300 membres, près de 300 élèves, et elle donne des cours de français à la Faculté de Philosophie et à l'Ecole des Ingénieurs. Elle organise régulièrement des conférences, des séances de cinéma, des matinées dansantes, des bals. L'A. C. F. B. de Recife a su créer un foyer où la jeunesse de Pernambuco aime à se retrouver.

Dans l'Etat de Bahia, signalons l'A. C. F. B. de **SALVADOR**, qui a plus de 200 élèves et participe activement à la construction d'une Maison de France.

Dans l'Etat de Paraiba, fonctionnent deux A. C. F. B. : celle de **Joao Pessoa** qui a plus de 100 élèves, et celle de **Campina Grande** qui vient de s'installer en plein centre de la ville et compte une cinquantaine d'élèves.

A **ARACAJU**, capitale du Sergipe, l'A. C. F. B. qui a une cinquan-

taine d'élèves, assure l'enseignement du français dans plusieurs établissements de la ville et organise régulièrement des manifestations culturelles.

Dans l'Etat d'Alagoas, l'A. C. F. B. de **Maccio**, que préside M^{me} Leda Color de Mello, est, avec ses 200 membres et ses 150 élèves, une jeune Alliance extrêmement brillante.

Dans l'Etat d'Amazonas, deux A. C. F. B. : l'une à **Manaus**, l'autre à **Belem**, comptent chacune aux environs de 200 élèves. A Belem, ce sont les Frères Maristes qui, en attendant qu'un professeur soit envoyé de France, assurent les cours de français.

Avec leurs dix mille élèves et leurs trois mille membres, leurs bibliothèques, leurs manifestations culturelles nombreuses, leurs réunions amicales, les Alliances et A. C. F. B. du Brésil assurent dans presque toutes les provinces de ce vaste pays une présence française dont le rayonnement s'accroît sans cesse.

M^{me} l'Inspectrice générale HATINGUAIS, sur l'invitation du gouvernement brésilien — dont on sait le grand effort de modernisation de l'enseignement — a pu faire, l'an dernier, au Brésil, une vaste tournée de visites et de conférences.

Touchée, séduite par la cordialité de l'accueil qui lui a été fait, intéressée par les richesses infinies de ce pays neuf, elle a tenu à en faire paraître, dans le présent numéro, ces quelques évocations que nous avons plaisir à présenter à nos lecteurs — et tout spécialement, en hommage, à nos amis du Brésil.

Deux expositions sur le Brésil

Aux Archives Nationales :

FRANCE ET BRÉSIL

L'exposition « France et Brésil », qui a été inaugurée le 24 mai à l'Hôtel de Rohan, a été organisée par les Archives Nationales, sous le patronage de l'ambassade du Brésil et avec l'appui des principales institutions culturelles brésiliennes et françaises. Elle a été réalisée sur une initiative du Comte Robert de Billy et avec le généreux concours de M. Assis Chateaubriand.

Cette exposition évoque l'historique des rapports de la France et du Brésil depuis l'origine, l'époque à laquelle les premiers navigateurs y abordèrent et donnèrent à la « Terra de Vera-Cruz » nouvellement découverte, le nom de ce « bois de Brésil » qu'ils y trouvaient en abondance et qui fut la première denrée d'exportation importante.

On y voit exposés les plus anciens de ces rapports de navigateurs, ceux du Capitaine de Gonneville et la mention des vaisseaux envoyés par ordre de François I^{er} vers les terres du Brésil. Une large place a été faite à l'une des expéditions qui auront le plus marqué dans l'histoire, celle de Villegagnon dont précisément l'année 1955 se trouve être le quatrième centenaire : ce fut en effet le premier essai d'établissement français au Brésil, et s'il ne fut pas durable, du moins l'événement occupe-t-il une place importante dans les rapports entre les deux pays. Un registre de comptes porte la mention de l'attribution par le roi de France Henri II, d'une somme de dix mille livres « pour certaine entreprise que ne voulons être aucunement spécifiée ni déclarée », qui n'était autre que l'expédition de Villegagnon ; on y a joint « l'Histoire des choses mémorables advenues en la terre du Brésil », récit de cette expédition.

Le fameux atlas de le Testu, l'un des premiers qui ait été dressé des terres d'Amérique Latine, le manuscrit de la « Joyeuse entrée de Henri II à Rouen, où se trouvent pour la première fois représentés des « brésiliens » constituent les pièces les plus précieuses de ce premier chapitre de l'histoire des relations franco-brésiliennes, qui comporte aussi des ouvrages célèbres comme l'histoire du Voyage, de Jean de Léry, ou les « Trois mondes de La Popelinière » ; on y a joint le premier, à notre connaissance, des « Lexiques brésiliens-français ».

A leur place dans l'ordre chronologique des événements et voyages d'exploration sont représentés les récits de Claude d'Abbeville, ceux de l'expédition de Duguay Trouin qui donnèrent lieu à de très belles illustrations ; enfin, les principales missions qui s'échelonnèrent au cours des siècles ; celle du Prince Maurice de Nassau a laissé en France de très artistiques souvenirs puisque de nombreux tableaux du peintre hollandais Frans Post, qui en avait fait partie, vinrent enrichir les collections royales ; plusieurs d'entre eux figurent à l'exposition, ainsi que deux des fameuses tapisseries des Indes exé-

cutées aux Gobelins sur des sujets « brésiliens », et de nombreuses esquisses du peintre Desportes qui fut l'auteur de quelques-uns des cartons de ces tentures.

Au début du 19^e siècle, la mission Lebreton partie de France, avait pour résultat la fondation de l'Académie des Beaux-Arts de Rio ; un ensemble important d'aquarelles inédites du peintre Debré, l'un de ses membres, a pu être réuni grâce à la générosité d'un collectionneur brésilien.

Les liens entre la France et le Brésil s'étant trouvés renforcés, en ce 19^e siècle, par les alliances entre la famille impériale du Brésil et la famille royale de France, une large place a été faite aux Empereurs D. Pedro I^{er} et D. Pedro II, et surtout au mariage de Francesca-Carolina, fille de D. Pedro I^{er}, avec le Prince de Joinville, puis à celui du Comte d'Eu avec Isabelle, fille de D. Pedro II. Il faut mentionner parmi les souvenirs réunis sur ce sujet, une aquarelle représentant le salon de la Princesse de Joinville à Rio dans laquelle se trouve la seule reproduction connue d'un tableau célèbre aujourd'hui disparu, celui du peintre portugais Sequeira, « Derniers moments de Camoens ».

Enfin, les échanges culturels si nombreux et si féconds entre la France et le Brésil, aux 19^e et 20^e siècles, sont évoqués sous leurs principaux aspects : philosophique avec Auguste Comte et l'Ecole Positiviste, médical avec le souvenir de rapports qui furent étroits entre l'Institut Pasteur et le savant médecin Carlos Chagas, musical avec un Darius Milhaud et un Villa-Lobos, littéraire enfin et surtout, avec d'émouvants autographes de Claudel, qui fut ambassadeur au Brésil, et de Bernanos qui vécut dans ce pays plusieurs années et y noua de profondes attaches.

Un secteur spécial a été consacré à l'aspect le plus concret des relations franco-brésiliennes : celui des transports par voies maritimes et aériennes, dans lesquels s'illustrèrent les noms les plus glorieux des annales de l'aviation : Santos-Dumont et Mermoz.

Au Palais de la Découverte :

L'ŒUVRE DE CARLOS CHAGAS

Il y a quelques mois, notre bulletin se réjouissait de la distinction qui faisait le brésilien Carlos Chagas « docteur honoris causa », de la Faculté de Médecine de Paris, et resserrait les liens d'amitié entre les savants des deux pays poursuivant le même but : soulager la souffrance humaine.

L'exposition « Un aspect inconnu du Brésil » nous fait connaître aujourd'hui le père du Docteur Chagas, docteur lui aussi, disciple efficace d'Oswaldo Cruz, dont l'œuvre scientifique et sociale du début du siècle a tant contribué au développement actuel du Brésil.

Né à Oliveira en 1879, Carlos Chagas père, se sentit très jeune attiré par la médecine, mais son père exigea qu'il fît d'abord des études d'ingénieur. C'est en 1903 qu'il passe sa thèse (d'études hématologiques sur le paludisme) et se consacre à la médecine cli-

nique. En 1904, il lutte contre l'épidémie de peste à l'hôpital de Jurujuba. En 1905, il remplit plusieurs missions prophylactiques contre le paludisme dans l'état de Sao Paulo. En 1906, enfin il entre comme assistant à l'Institut de Manguinhos. Cet institut tout neuf, construit sur le modèle de l'Institut Pasteur, venait d'être fondé, au retour de son voyage à Paris, par Oswaldo Cruz, le créateur de la médecine expérimentale au Brésil. Carlos Chagas en parle en ces termes : « la grande maison d'Oswaldo Cruz où je me consacre à la défense d'un idéal ». Dès lors, il semble avoir trouvé sa voie et se donne entièrement à la recherche. Il découvre deux nouveaux moustiques donnant le paludisme. En 1908, une grave épidémie décime les ouvriers des chantiers de construction du chemin de fer central du Brésil et Chagas est chargé de diriger sur place la lutte contre le mal. C'est l'occasion qui va décider de son orientation définitive. Il restera, en effet, six ans à Lassance, dans ce coin perdu de la jungle, à 800 kilomètres de Rio où il ne revient voir sa famille qu'à des intervalles de plusieurs mois. Il établit son campement dans un wagon de chemin de fer ! C'est là qu'il va faire son meilleur travail et donner la mesure de son génie. Il va patiemment, d'observations en déductions, de déductions en vérifications, découvrir la maladie qui porte son nom, le germe et le vecteur. La « maladie de Chagas » (qu'on pourrait appeler la maladie du sommeil sud-américaine), est une parasitose dont le microbe effectue son développement dans le tube digestif d'un insecte, une sorte de punaise ailée, appelée « Barbeiro » par les indigènes, vivant cachée le jour dans les interstices des murs de terre battue des cases, et sortant la nuit pour piquer les dormeurs et déposer les microbes qui infectent le sang de l'homme et vont pulluler de préférence dans le muscle du cœur qui s'hypertrophie.

La succession des faits si nettement établie par Chagas, se présente comme une sorte d'épopée dans laquelle l'ingéniosité des procédés et la perspicacité de l'observateur se révèlent à chaque pas. C'est un merveilleux exemple de travail scientifique.

Ce long séjour parmi le pauvre peuple souffrant de son pays lui fait comprendre l'intérêt des mesures de défense et de prévention contre la maladie, le rôle immense de l'hygiène appliquée sur une grande échelle, en un mot tout ce que la méthode scientifique peut apporter pour vaincre les maladies tropicales et permettre à l'homme de vivre et de travailler dans les pays équatoriaux.

En 1912, il est nommé chef de service de l'Institut Cruz, dont il deviendra le Directeur cinq ans plus tard. Il se fixe à lui-même sa tâche : « Fidèles à la tradition d'Oswaldo Cruz, nous poursuivons résolument la même voie que le maître et tâchons d'aller plus loin et de réaliser pleinement l'œuvre que la mort a interrompue ». Directeur de la Santé Publique de 1919 à 1926, il crée la Faculté d'Hygiène, l'École d'Infirmières, les postes de médecins sanitaires qui vont sur place déceler la maladie et isoler les malades. Il organise les pulvérisations périodiques qui détruisent les Barbeiros. Il obtient qu'on construise des habitations en matériau moderne, dur, où l'insecte ne peut pénétrer. En 1927, il représente le Brésil à la Commission d'hygiène de la Société des Nations. Puis il est nommé Directeur de l'Institut International de la lèpre à Rio. Les honneurs qui ne cessent de pleuvoir sur lui ne l'empêchent pas de rester jusqu'à la fin de sa vie (1934) ce qu'il fut toujours, modeste, travailleur, désintéressé, animé de l'immense charité et du grand sens social qui lui permirent de contribuer si brillamment à l'épanouissement de sa patrie.

M^{me} MOREAU-TAUZIN

LE THÉÂTRE NÈGRE AU BRÉSIL

Le Theatro Experimental do Negro est une initiative extrêmement originale, et comme il ne pouvait guère en naître qu'au Brésil. La fraction noire de la population y est en effet extrêmement importante, mais sans être, contrairement à ce qui se pratique dans d'autres pays, tenue systématiquement à l'écart, elle ne tient guère de place dans la vie de la nation. C'est pourtant chez les Noirs qu'on trouve la plus belle, la plus riche des spontanités artistiques. Laissons de côté l'aspect politique de la question, et même la littérature : le Noir ne va pas à l'école depuis assez longtemps (et encore, quand il y va !) pour s'être formé à l'expression verbale. Mais pour les modes d'expression qui requièrent plus de richesse naturelle que de laborieuse méthode : poésie, chant, danse, musique, mime, il est sans rival.

*Le Théâtre Expérimental est destiné à « donner leur chance » aux innombrables garçons et filles de couleur, qui eussent sans lui végété sur leurs « morros » (1) natalis. L'idée en vint à son fondateur, **Abdias Nascimento**, à Lima où il assistait à une représentation de « O Imperador Jones » : l'acteur péruvien qui tenait le principal rôle — celui d'un « empereur » nègre — avait été obligé de se maquiller de noir. « Pourquoi, s'est demandé Abdias, aboutir à ce paradoxe ? Pourquoi, ne pas faire jouer la pièce d'O' Neill par ceux pour qui elle est écrite, par une troupe d'acteurs noirs ? ».*

Abdias commença donc par se former à l'art dramatique à Buenos-Aires, puis tenta de fonder une troupe à São-Paulo : sans succès. Rio devait lui apporter ce que la ville « européenne » lui avait refusé : la révélation à l'occasion d'une pièce de Pascoal Carlos Magno, pour la représentation de laquelle Abdias Nascimento prêta une partie de sa troupe qui força l'admiration des critiques.

Désormais aidée et encouragée, la troupe parvint à réaliser son rêve : en 1945, pour la première fois, une troupe uniquement composée de Noirs monta la pièce d'O' Neill, et la joua avec plein succès. D'autres pièces suivirent : « Tous les enfants de Dieu ont des ailes », le « Fils prodigue » du Brésilien Lucio Cardoso, et enfin « Aruanda », inspirée d'une légende nègre du terroir, et qui lança définitivement la troupe sur sa vraie voie : le théâtre folklorique.

(1) Collines, dépourvues d'eau et de confort, plantées de bicoques où s'entasse la majeure partie de la population nègre — et lieu de naissance du « samba », du « frevo », des danses et rythmes folkloriques.

Il y eut encore des moments difficiles : pendant un temps privés de tout théâtre, les acteurs durent répéter à la belle étoile, sous le portique du Ministerio da Educação (chef-d'œuvre de Le Corbusier), vendre les billets en allant de porte en porte, se contenter de cachets exigus... quand ils les touchaient.

Mais enfin, le succès est venu, grâce à beaucoup de courage et beaucoup de talent. Le groupe folklorique (ballets) parcourt aujourd'hui le monde, montrant à l'Europe étonnée ses coutumes, ses cadences, ses rites vieux comme la race noire, ses spectacles à la fois sauvages et raffinés. Et le Théâtre Nègre Expérimental vient de conquérir la citadelle de São-Paulo à son tour ; non seulement le public l'a adopté, mais le cinéma, la radio se disputent maintenant les vedettes que le T.N.E. a révélées : l'émouvante Léa Garcia, et Manoel Claudiano filho qui joint à ses dons physiques de chanteur et de danseur un exceptionnel talent de composition. Il faut avoir vu jouer ces beaux acteurs pour se rendre compte de ce qu'ils apportent de nouveau à la scène : au lieu de commettre l'erreur de copier leurs confrères blancs, ils se servent de leurs possibilités naturelles : sens du rythme et de la musique, agilité, souplesse et grâce des mouvements, et un pathétique extraordinaire, toujours prêt à surgir, comme à fleur d'eau, à fleur de peau, même dans la gaité ou le déchaînement.

Cela confère aux représentations du T.E.N. une qualité exceptionnelle de beauté plastique et musicale, et aussi de sérieux. L'Europe a fait ses vieilles oreilles au rythme révolutionnaire du samba, du moins elle le croit ; en fait nos orchestres, par l'attaque veule et monotone de la batterie, perdent tout de l'élan carnavalesque qui secoue tout un peuple pendant trois jours et trois nuits chaque année. Nous sommes encore plus loin de concevoir ce que l'âme nègre recèle de vraie profondeur, de noblesse, de possibilités d'acquiescement à la douleur. L'« Imperador Jones » n'est pas du tout un « roitelet » nègre que l'on dupe avec de la verroterie ; il est capable d'ouvrir en nous des sources d'émotion profondes, de nous faire participer à son drame, qui n'est pas loin du nôtre.

Le Théâtre Nègre Expérimental constitue ainsi une vraie « expérience » : en offrant une expression à une tradition étrange — faite de naïveté et d'inconscience profonde, avec des senteurs de brousse et de vaudou, de la barbarie et beaucoup de gentillesse — en offrant à une grande race trop longtemps muette de rompre son silence en déléguant à la célébrité quelques-uns des siens, Abdias Nascimento aura enrichi le patrimoine dramatique de son pays. Il nous aura aussi permis de vérifier la communauté humaine.

Marcel F. HIGNETTE.

Education et société

Lorsqu'on parcourt une étude descriptive des différents types d'éducation qui se sont imposés depuis les temps les plus anciens jusqu'à nos jours, on constate, sans en être surpris, qu'ils sont très divers, mais on est frappé par l'incohérence (1) avec laquelle ils se succèdent. N'est-il pas étrange qu'à des époques voisines triomphent des systèmes pédagogiques radicalement opposés, tandis qu'on retrouve, à des siècles d'intervalle, des modes d'éducation identiques ? N'est-il pas étonnant que des théories pédagogiques ne trouvent aucun écho dans leur temps, mais soient tirées de l'oubli et mises en application, des dizaines et même des centaines d'années plus tard (2) ? Cela signifie-t-il que l'éducation évolue selon une ligne discontinue et capricieuse et qu'elle n'obéisse à aucune loi ? Pour répondre à cette question, il convient d'étudier les faits pédagogiques dans leur mouvement et non dans leurs moments. En d'autres termes, il faut s'efforcer de déterminer les origines des différents types d'éducation et d'expliquer leur processus d'évolution, et non plus se contenter de les décrire. Cette méthode aboutit à la constatation intéressante qu'un *système pédagogique a généralement des affinités étroites avec la civilisation entière et plus spécialement avec la structure économique, sociale et politique de la société qui l'a engendré.*

Ces relations ne sont cependant pas toujours d'évidence immédiate, car le domaine de l'éducation accuse ordinairement un certain retard sur les autres activités humaines. La situation la plus commune est la suivante : le système

(1) Elle n'est qu'apparente.

(2) Dans son traité *De l'éducation des filles*, Fénelon a repris bien des principes développés par saint Jérôme dans sa lettre à *Laeta* et les a appliqués à son temps. Mgr Dupanloup a fait de même pour Fénelon. Dans les *Lettres à Lucilius*, Sénèque a exprimé, en matière de pédagogie, des opinions d'un modernisme étonnant ; Montaigne les lui a empruntées quinze siècles après. On sait que les théories pédagogiques de Rousseau, qui s'inspire également de Sénèque, ont été accueillies avec mépris et hostilité, et qu'il a fallu attendre jusqu'au vingtième siècle pour voir adopter les plus intéressantes.

éducatif parvient à son plein épanouissement au moment où la société qui l'a vu s'édifier lentement est en proie à des remaniements profonds et gagne déjà une étape nouvelle. Un fossé de plus en plus large se creuse entre les deux réalités ; l'éducation finit par être sans objet et détachée de la vie réelle. Alors s'érige un autre type d'éducation, très différent de celui qui se meurt et répondant mieux à l'état nouveau de la société. Après une éclipse plus ou moins longue, le premier type peut réapparaître, si les circonstances qui l'ont fait naître se reproduisent. A certaines époques, l'éducation et la société sont, pour ainsi dire, en concordance ; c'est notamment le cas lorsque la société évolue très lentement. Il arrive même qu'elles coïncident parfaitement. Ce parallélisme parfait peut relever de deux causes, qui ne s'excluent d'ailleurs pas : ou bien l'évolution normale de la société est freinée par un mouvement réactionnaire, ou bien le législateur agit artificiellement sur l'éducation, afin de hâter son développement et de la mettre en harmonie avec la situation politique, économique ou sociale (3). Dans des cas extrêmes, on fait violence à l'éducation et on la transforme en un instrument qui doit consolider telle constitution politique ou telle structure sociale. Parfois, des pédagogues de génie inventent des systèmes d'éducation nettement en avance sur leur époque ; le plus souvent, ils ne sont écoutés que par une minorité et leurs théories ne triomphent que lorsque la société est arrivée au stade d'évolution propice (4).

Dans le cadre de cette brève étude, nous ne pouvons prétendre fournir une démonstration complète des théories énumérées ci-dessus. Nous nous bornerons donc aujourd'hui à l'examen de l'éducation homérique.

L'EDUCATION AUX TEMPS HOMERIQUES

A quelle époque l'Iliade et l'Odyssée ont-elles été composées ? Sont-elles l'œuvre d'un seul et même poète ? Ce poète est-il Homère ? Où et quand Homère est-il né ? Ces questions ont suscité des controverses passionnées, et, à l'heure présente, on ne peut encore y répondre d'une manière précise. Homère n'est pas l'inventeur de l'épopée : bien des siècles avant lui, des aèdes sont allés, de manoir en manoir, chantant les hauts faits du passé. Des générations de chantres se sont transmis des lais d'origine et

(3) Exemple : création d'écoles professionnelles dans une région qui s'industrialise.

(4) Exemple : les théories de Fénelon en matière d'éducation féminine n'ont prévalu que deux siècles plus tard. Ce n'est que peu à peu qu'on a reconnu le droit de la femme à la culture. Ce sont des nécessités d'ordre économique qui ont fait sortir la femme de sa cuisine ; elle a été la compagne de l'homme à l'usine avant de l'être à l'université.

d'époque très différentes. Cette tradition orale n'allait pas sans modifications : des récits se perdaient, d'autres étaient remaniés, on en inventait de nouveaux, qui venaient s'ajouter au legs antérieur. Vers le ix^e s. a. Ch., un aède de génie, rien ne prouve que ce ne soit pas Homère, composa, à partir de ces matériaux préexistants, l'*Iliade* et l'*Odyssée*. Dans ces épopées, on trouve, parmi des morceaux très anciens, de longs passages qu'il convient de rapporter directement à Homère. L'œuvre homérique n'est pas un manuel d'histoire, de géographie ou d'archéologie, mais il reste qu'elle fournit des renseignements de valeur sur une époque qui s'étend approximativement du xiv^e au ix^e s. (5). Cette période, on le verra par la suite, offre plusieurs points de comparaison avec celle de notre histoire que nous qualifions de féodale.

L'éducation homérique est d'essence aristocratique. Son but est de donner au jeune noble (Kouros) (6) un cachet spécial, une valeur idéale (arété), qui le distingue du commun des mortels. L'*arété* n'est pas seulement la bravoure en face de l'ennemi, c'est aussi l'excellence dans les compétitions sportives et les exercices paramilitaires, les qualités de chef, l'autorité qui se dégage de l'attitude, la grandeur d'âme, la courtoisie ; c'est encore l'aisance avec laquelle l'homme noble évolue dans sa sphère, l'habileté et la sagesse qu'il met dans ses discours et le savoir-faire qu'il manifeste en toute circonstance. Trois héros cristallisent autour de leur personne les caractéristiques de cette *arété* : Achille, Ulysse et Nestor. Le premier est le symbole de la valeur guerrière, du sens de l'honneur et de l'amitié, de la grandeur d'âme. La courtoisie, l'habileté, le génie inventif et la valeur sportive du seigneur d'Ithaque sont bien connus. Nestor ne le cède à personne en ce qui concerne la sagesse et l'éloquence. L'*arété* reste cependant un idéal, au même titre que la sagesse dont parle Sénèque. Le poète a fortement exagéré les vertus de ses personnages. Il ne faut pas oublier que les héros homériques sont des guerriers et qu'à ce titre, ils font parfois preuve d'une cruauté qui nous révolte. Le rapt et la piraterie sont pour eux un titre de gloire. L'orgueil, la vanité, la vantardise, la susceptibilité, l'obstination sont quelques-uns de leurs défauts. Cependant, il serait faux de voir en eux de sombres brutes et d'imaginer leurs palais comme de noirs repaires de brigands.

(5) Homère fait revivre le monde achéen (dernier âge du bronze), mais il parle aussi de l'âge du fer qui est le sien. Signalons, que lorsqu'il décrit les danses exécutées sur l'aire construite à Cnosse par Dédale (II., XVIII, 590-606), le poète donne un renseignement qui nous reporte au minoen récent H. A. SEVERYNS, *Homère (Le cadre historique)*, 2^e éd., Bruxelles, Office de Publicité, 1944, pp. 14 et suiv., signale d'autres souvenirs de l'architecture crétoise.

(6) Sur les différentes significations de ce terme, cf. H. JEANMAIRE, *Kouroi et Kourètes*, Lille, 1939, pp. 26 et suiv.

L'éducation des *kouroi* est complète, en ce sens qu'elle ne néglige ni le corps, ni l'âme, ni l'esprit. Elle comprend :

— *L'éducation physique.* — Différents sports donnent aux jeunes gens la vigueur, la souplesse et la rapidité des réflexes indispensables au combattant ; ce sont le pugilat (7), la lutte (8), le duel à la lance (9), le lancement du poids (10), du disque (12) et du javelot, la course à pied (13) et les courses de chars (14), le tir à l'arc (15), la natation (16) et la danse à la balle (17).

Certains héros sont champions dans diverses catégories, tel le vieux Nestor qui, au temps de sa jeunesse, remporta tous les prix d'un jeu funèbre organisé à Bouprasion, sauf un seul (18). Ulysse s'aligne pour la course à pied (19) à l'issue d'une partie de lutte (20). Ajax, fils de Télamon, est à la fois un lutteur (21) et un lanceur de poids (22). Antilochos, fils de Nestor, est un spécialiste des courses de chars (23) et des courses pédestres (24). La chasse est aussi un excellent exercice physique (25).

— *L'éducation morale et caractérielle.* — La pratique des sports donne aux *kouroi* l'endurance, le mépris de la souffrance, la volonté de ne pas se laisser vaincre par l'adversaire ; une victoire chèrement acquise engendre une légitime fierté et la confiance en soi. Un esprit sportif très vif anime les héros d'Homère : au cours d'un match de boxe, on voit Epeios pousser le fair-play jusqu'à prendre son adversaire knock-out dans ses bras pour l'aider à se relever (26). La société des jeunes gens de son âge développe, chez les *kouros*, les sentiments d'amitié et de solidarité (27). Parfois, un aède s'arrête au château ; le soir,

(7) *Il.*, XXIII, 653, et suiv.

(8) *Id.*, 700 et suiv.

(9) *Id.*, 798 et suiv.

(10) *Id.*, 826 et suiv.

(11) *Od.*, VIII, 186 et suiv.

(12) *Il.*, XXIII, 884 et suiv.

(13) *Id.*, 740 et suiv.

(14) *Id.*, 262 et suiv.

(15) *Id.*, 850 et suiv.

(16) La natation n'est pas présentée comme un sport très répandu.

(17) *Id.*, VIII, 370 et suiv. ; il s'agit plus d'un jeu d'adresse que d'un sport.

(18) *Il.*, XXIII, 629 et suiv.

(19) *Id.*, 755.

(20) *Id.*, 709.

(21) *Id.*, 708.

(22) *Id.*, 838.

(23) *Id.*, 301.

(24) *Id.*, 755-756.

(25) Chasse au sanglier : *Od.*, XIX, 392 et suiv. et 428 et suiv ; *Il.*, XII, 146 et suiv. ; chasse au faon : *Il.*, XV, 579-581 ; chasse à la chèvre de montagne : *Od.*, IX, 151 et suiv.

(26) *Il.*, XXIII, 694-695.

(27) Sur le compagnonnage homérique, cf. JEANMAIRE, *Op. cit.*, pp. 97 et suiv.

tout le monde s'assemble autour de lui dans le *mégaron* et l'adolescent vibre d'enthousiasme en entendant célébrer la bravoure des anciens guerriers (28).

— *L'éducation intellectuelle et esthétique.* — Les héros homériques savaient-ils lire et écrire ? Il est impossible de répondre d'une manière précise à cette question (29). Homère vante l'éloquence persuasive de certains personnages (30), dont les avis sont toujours écoutés dans les assemblées. On initiait les jeunes nobles aux secrets de l'éloquence (31) afin de leur permettre de briller un jour dans les conseils royaux, ce qui postule qu'on exerçait aussi leur jugement et leur raisonnement. En plus de leur contenu moral, les lais épiques avaient une valeur esthétique et instructive qu'un esprit inculte et grossier n'aurait pas appréciée. Les héros homériques connaissaient la musique : pour tromper son ennui, Achille chante les exploits des guerriers en s'accompagnant de la *phorminx* (32) ; Pâris joue de la cithare (33) ; les prétendants apprécient beaucoup la cithare et le chant (34). Les *kouroi* savent danser et chanter (35). Les frères de Nausicaa ne veulent que des vêtements impeccables pour aller à la danse (36).

— *L'éducation technique et pratique.* — Le jeune noble, dont l'une des principales fonctions était celle de guerrier, recevait évidemment une formation militaire. Le lancement du javelot, le tir à l'arc, l'escrime à la lance et les courses de chars concouraient à cette formation. En temps de paix ils permettaient aux guerriers accomplis de conserver leur « forme ». L'épopée nous apprend que les seigneurs ne dédaignaient pas le travail manuel : Laërte s'occupait personnellement de ses vignobles (37). Son fils n'était pas moins habile que lui pour tout ce qui se rapportait à l'agriculture : il était sans rival pour faucher et nul ne traçait un sillon plus droit que le sien

(28) A. SEVERYNS, *Homère (Le poète et son œuvre)*, 1^{re} éd., Bruxelles, 1943, pp. 72-73, signale le rôle moralisateur des aèdes.

(29) Les seigneurs achéens ont pu connaître l'écriture (cf. la légende de Bellérophon où il est question de tablettes contenant un message : *Il.*, VI, 169), mais non l'écriture alphabétique. Il est prouvé que les Achéens ont tenté d'adapter à leur langue une écriture de type syllabique inventée par les Crétois (cf. A. SEVERYNS, *Homère (Le cadre historique)*, pp. 34-37).

(30) Nestor, Ulysse, Ménélas sont très habiles dans l'art de bien dire : *Il.*, I, 247-249 ; III, 221-223.

(31) *Id.*, IX, 442-443.

(32) *Id.*, 186-189 ; la *phorminx* est une petite harpe primitive à trois ou quatre cordes. On jouait également de la *kitharis* (cithare) : *Od.*, I, 153 et de la *syrinx* (flûte champêtre) : *Il.*, X, 13.

(33) *Id.*, III, 54.

(34) *Od.*, I, 151-152 et VIII, 248.

(35) *Il.*, I, 472-474.

(36) *Od.*, VI, 64-65.

(37) *Id.*, I, 193.

(38). Télémaque avait hérité des connaissances de son père ; il allait souvent dans les champs surveiller les bergers et les porchers (39). Achille avait reçu des recettes médicales du Centaure Chiron (40). Ces divers exemples prouvent que les connaissances pratiques étaient loin d'être tenues pour négligeables.

— *L'éducation sociale et mondaine.* — Comme ils évoluaient dans une société où subsistait encore un peu du raffinement crétois, les héros devaient acquérir la distinction, la courtoisie et l'aisance qui différencient le chevalier du manant. Les renseignements que nous donne Homère nous permettent de conclure que cet apprentissage mondain se faisait à la cour. Les *kouroi* étaient accueillis au palais du suzerain de leur père ou chez quelque roi puissant. Là, ils exerçaient des fonctions qui rappellent celles des damoiseaux du moyen âge (41) ; ils servaient à la table du roi, mais se distinguaient de la domesticité ordinaire (42) ; ils faisaient cortège aux personnages importants (43) et jouaient également un rôle dans les sacrifices (44).

Qui se chargeait de donner aux *kouroi* l'éducation que nous venons de décrire brièvement ? Achille a eu pour maître le Centaure Chiron, lequel était particulièrement versé dans la médecine empirique : « ...sur la plaie, répands ces remèdes doux et salutaires que tu as appris d'Achille, auquel Chiron, Centaure juste entre tous, les enseigna » (45). Ce passage est très intéressant : il nous montre un personnage expert dans un domaine révélant ses découvertes à un jeune garçon (Achille), lequel en donne connaissance à un ami (Patrocle). Dans un autre passage de l'*Illiade* (46), nous retrouvons un mode de transmission du même genre : Asclépios fait profiter son fils d'un enseignement reçu de Chiron (47). Ainsi, on se transmet, de génération en génération, des connaissances pratiques, des remèdes familiers ; cela se fait encore dans nos campagnes. Achille a bénéficié de l'enseignement d'un précepteur plus qualifié que Chiron : Phœnix. Ce dernier, chassé par son père, a été accueilli à Phtie par Pélée. Il s'est attaché au fils unique de ses bienfaiteurs, dont il a

(38) *Id.*, XVIII, 365 et suiv.

(39) Cf. *Id.*, IV, 640 : les prétendants se figuraient que Télémaque était aux champs, comme à l'ordinaire, alors qu'il avait quitté Ithaque pour Pylos.

(40) *Il.*, XI, 831-832.

(41) Cf. JEANNAIRE, *Op. cit.*, pp. 31 et suiv.

(42) *Il.*, I, 470 ; opposition domestiques-damoiseaux : *Id.*, IX, 174-175 ; *Od.*, I, 146-148 ; *Id.*, III, 338-339.

(43) *Il.*, XIX, 238-240.

(44) Des *kouroi* participent au sacrifice offert par Chrysès et Ulysse à l'occasion du retour de Chrysès : *Id.*, I, 463 et suiv.

(45) Erypyle blessé adresse ces paroles à Patrocle : *Id.*, XI, 830-832.

(46) *IV*, 219.

(47) Cf. aussi *Od.*, IV, 227-229.

été le principal éducateur : « C'est auprès de toi que m'envoya Pélée, le vénérable conducteur de char, quand il te fit quitter Phtie pour te rendre chez Agamemnon. Tu n'étais encore qu'un enfant, ignorant tout de la guerre qui n'épargne personne et des assemblées où les hommes veulent se distinguer. Voilà pourquoi Pélée me fit partir : j'étais chargé de t'apprendre à bien parler et à agir de même... C'est moi qui t'ai fait ce que tu es, Achille pareil aux dieux, en t'aimant du fond du cœur. Tu ne voulais point d'autre compagnon que moi, qu'il s'agit pour toi de te rendre à un festin ou de prendre tes repas à la maison : je devais t'asseoir sur mes genoux, couper ta viande pour t'en rassasier et porter le vin à tes lèvres. Bien souvent, tu as mouillé le devant de ma tunique en recrachant ce vin : les enfants causent bien des soucis ! » (48). Patrocle, fils de Ménoetios, a vécu plusieurs années au manoir de Phtie. Il était plus âgé qu'Achille et lui rendait le service noble d'écuyer (49). Il semble qu'il ait joué un rôle dans l'éducation d'Achille ; en tout cas, il a contribué à développer en lui le sentiment de l'amitié. Une des méthodes d'éducation propres aux temps homériques est donc la suivante : le fils du seigneur est confié à un homme noble, son aîné, lequel lui transmet ce qu'il tient lui-même de ses éducateurs ou ce que l'expérience lui a appris. Le jeune noble reçoit aussi, au gré des situations, un enseignement paternel de caractère pratique ; rappelons-nous les judicieux conseils que donne Nestor à son fils au moment du départ de la course de chars (50). Pour parfaire son éducation, les *kouroi* quittent leur région natale et se rendent à la cour d'un roi puissant (51). Ce stage leur permet de voir du pays, de confronter leurs qualités sportives avec celles des autres jeunes gens et d'affiner leurs mœurs au contact d'une société plus délicate que celle du manoir familial. Enfin, le champ de bataille donne au guerrier, qui fait ses premières armes, la dernière, mais aussi la plus impressionnante leçon : c'est dans la plaine de Troie qu'Achille a appris à faire trembler les gens d'Hector.

LA SOCIÉTÉ HOMÉRIQUE

Homère nous transporte à une époque où il existait déjà des cités (*poleis*). A la tête de ces cités, dont l'importance était très variable, se trouvaient des rois : Agamemnon était le roi de Mycènes. Il apparaît que le roi d'une cité pouvait également commander à d'autres cités : Agamemnon énumère sept villes de Messénie qu'il donnera à

(48) *Il.*, IX, 438-443 et 485-491.

(49) *Id.*, XXIII, 84-90.

(50) *Id.*, 304 et suiv.

(51) Achille est allé chez Agamemnon : *Id.*, IX, 439.

Achille si Troie est vaincue grâce à son concours (52). Le roi de Mycènes était donc au-dessus des rois des cités dont il parle : il était leur suzerain (53). Ainsi, il semble que plusieurs cités aient pu former une principauté et que la plus puissante d'entre elles en ait été la capitale (54). Il convient cependant de ne pas exagérer l'importance de ces principautés. Ce serait une erreur de croire qu'Agamemnon était le suzerain de tous les héros qui l'accompagnaient à Troie. Certes, il était le chef de l'expédition, mais il l'était à la manière de Godefroy de Bouillon, lequel avait parti pour les lieux saints avec une foule de ducs et barons qui, sans être ses vassaux, reconnaissaient cependant son autorité. Lorsque Nestor dit à Agamemnon qu'il est « le plus roi », *basileutatos* (55), cela ne signifie pas qu'il le reconnaisse comme son suzerain. Ailleurs, parlant d'Achille, Agamemnon dit : « Qu'il se soumette enfin à moi, d'autant plus que je suis plus roi que lui », mais il ajoute aussitôt : « d'autant plus que je me vante d'être son aîné » (56). Agamemnon n'a d'autre ascendant sur Achille que celui que lui donnent son âge et le fait qu'il est un roi bien plus puissant que ne le sera jamais le fils de Pélée. D'ailleurs, lorsque ses députés vont trouver le jeune héros dans sa baraque, ils ne lui rappellent pas ses devoirs, mais ils tentent de le fléchir et de le prendre par les sentiments (57). Achille n'hésite pas à rejeter catégoriquement les propositions d'Agamemnon ; il déclare même qu'il va retourner chez lui. Ce chevalier, qui pousse très loin le sens de l'honneur, agirait-il de la sorte s'il était le vassal du roi de Mycènes ?

Administration politique de la cité. — Nous avons déjà dit qu'un roi se trouvait à la tête de la cité. Il est difficile de préciser ce que fut la royauté homérique. Le roi est qualifié de *Diogène* (« de la race de Zeus ») et de *Diotrophès* (« élevé par Zeus ») ; « ses pouvoirs viennent de Zeus », déclare le poète, « et le prudent Zeus est pour lui plein de complaisance » (58). On pourrait donc croire qu'il s'agit d'une royauté de droit divin. Signalons également qu'on octroie un *téménos* (partie de territoire) au roi, comme à un dieu. Primitivement, le roi était sans doute considéré comme l'envoyé des dieux, mais ce caractère peut avoir perdu sa valeur première pour ne plus être

(52) *Id.*, 149 et suiv.

(53) De même, Proteos, roi de Tirynthe, comptait, parmi ses vassaux, Bellérophon qui commandait à Ephyre : *Id.*, VI, 15.

(54) Une des cités pouvait parfois être très éloignée des autres : « ... on admettra sans doute le bien-fondé de l'hypothèse selon laquelle le royaume de Pylos était comme une succursale du grand empire minyen dont Orchomène était le centre. » (A. SEVERYNS, *Homère (Le cadre historique)*, p. 61.

(55) *Il.*, IX, 69.

(57) *Id.*, 434 et suiv.

(56) *Id.*, 160-161.

(58) *Id.*, II, 196-197.

qu'un simple titre honorifique. Le roi remplit des fonctions religieuses (59) et militaires (60) ; il conclut des traités (61). Il réside dans un riche palais (62). Il reçoit une grosse part du butin (63).

Le roi est aidé, dans l'administration de la cité, par le conseil de noblesse (*boulé*) (64), dont font partie les chefs des groupements familiaux : les Anciens. Ces conseillers sont convoqués quand la situation l'exige ; le roi les écoute, puis prend une décision. A l'origine, leur autorité était minime (65) ; cependant, les plus riches et les plus influents d'entre eux se sont rapidement dressés contre la royauté. Dans l'*Odyssée*, qui nous dépeint une société plus récente que celle qu'on entrevoit dans l'*Illiade*, la royauté a perdu beaucoup de son prestige : les prétendants profitent de l'absence d'Ulysse pour tenter de s'emparer du pouvoir ; ils narguent, dans son propre palais, le successeur légal d'Ulysse ; Pénélope et Télémaque n'osent les expulser, ce qui prouve qu'ils sont puissants.

Il est un autre organe politique : l'assemblée du peuple, l'agoré (66), son rôle est très effacé (67) ; elle représente l'opinion publique.

Organisation sociale. — La cité comprend trois classes (68). La plus importante est l'aristocratie. Les aristocrates sont de grands propriétaires fonciers ; dans leur trésor s'entassent une foule de choses précieuses (69). Ils sont puissants parce qu'ils sont riches et parce que la défense de la cité repose sur eux (70).

Beaucoup plus bas dans l'échelle sociale, viennent les *démiurges* (gens qui mettent leur activité au service du public) : devins, médecins, charpentiers, aèdes, forgerons, chaudronniers, armuriers, orfèvres (71), cordonniers (72), potiers (73)... Ces artisans sont considérés comme des rotu-

(59) *Id.*, 402-403 ; III, 271 ; VII, 313 et suiv.

(60) *Id.*, II, 65-66.

(61) *Id.*, III, 250 et suiv.

(62) Cf. la splendeur du palais d'Alcinoos : *Od.*, VI, 301 et suiv. ; VII, 81 et suiv.

(63) *Il.*, I, 163-167 ; II, 225-228 : ce privilège royal ne plaît guère à Thersite.

(64) *Id.*, 53 et suiv. : Agamemnon a réuni le conseil des Anciens, dont il assure la présidence ; cf. aussi IX, 69 ; X, 195, etc.

(65) Le roi se laissait persuader et rien de plus : *Id.*, 360.

(66) *Il.*, II, 51 et 93 ; *Od.*, II, 26, etc.

(67) *Il.*, II, 225 et suiv.

(68) Les esclaves forment une catégorie à part et sont en dehors de la société.

(69) Notamment des lingots de fer, car ce métal est rare à l'époque.

(70) Les chars de guerre jouent un grand rôle dans les combats homériques ; or, se procurer un char et entretenir des chevaux n'est pas à la portée de tout le monde.

(71) *Il.*, IV, 187 et 216 ; XII, 295 ; *Od.*, III, 432 et suiv.

(72) *Il.*, VII, 220-221.

(73) *Id.*, XVIII, 601.

riers par l'aristocratie, mais ils sont libres et indépendants (74).

Viennent ensuite les *thètes* (personnes qui se mettent au service d'autrui pour un temps déterminé), parmi lesquels on compte de petits propriétaires ruinés, qui sont devenus des mercenaires agricoles (75), des femmes qui s'engagent comme nourrices ou comme servantes dans une famille riche ; il y a aussi des mendiants dont certains savent très bien défendre leur place (76), des vagabonds, etc. Les *thètes* sont libres, mais leurs conditions d'existence sont très difficiles : lorsqu'ils réclament leur dû, le « patron » les chasse parfois sans autre forme de procès ; il arrive même qu'il les vende comme esclaves (77).

Les esclaves ne sont pas très nombreux à l'époque homérique. Ce sont des prisonniers de guerre, des victimes de la piraterie, des enfants abandonnés ou des *thètes* dont on n'a pas respecté la liberté individuelle. Ils sont attachés à des familles riches ; les hommes travaillent à l'extérieur sous la direction du maître et les femmes s'occupent des travaux de la maison. Les esclaves font l'objet d'un commerce ; ils ne sont pas toujours maltraités et ils jouissent même parfois d'un bonheur relatif (78).

Vie économique. — Quoique le commerce maritime, succédant à la piraterie, se soit développé relativement tôt, il ne joue, aux temps homériques, qu'un rôle restreint. L'économie du monde achéen ressemble beaucoup à celle de notre moyen âge occidental ; un système domine : l'autarcie. La vie économique a pour centre le manoir aristocratique. Nous avons vu que les seigneurs de l'époque étaient de grands propriétaires fonciers ; il n'est donc pas étonnant que l'agriculture et l'élevage soient les activités principales (79). Le maître, ses esclaves et ses mercenaires élèvent des bœufs, des chevaux, des moutons (80), des porcs ; ils labourent les terres, moissonnent le froment et l'orge, entretiennent les vignobles, etc. Des esclaves ou des *thètes* restaurent les bâtiments

(74) Le lecteur trouvera des renseignements complémentaires au sujet des *démiurges* ap. G. Glotz, *Le travail dans la Grèce ancienne*, Paris, 1920, pp. 31-37.

(75) Cf. *Il.*, XVIII, 550 et suiv. : des *eritoï* (mercenaires agricoles) sont en train de moissonner. Un des prétendants veut engager Ulysse comme jardinier et maçon : *Od.*, XVIII, 357-361.

(76) Cf. Iros, ce professionnel de la mendicité : *Id.*, I.

(77) Achille, voulant montrer combien pénible est son séjour dans le royaume des morts, souhaite revenir sur terre, fût-ce même comme *thète* au service d'un misérable paysan : *Od.*, XI, 489-490.

(78) Cf. l'affection d'Ulysse pour ses esclaves (*Id.*, XXIV, 397 et suiv.) et l'accueil chaleureux qu'ils lui font à son retour (*Id.*, XXI, 223-226 et XXII, 498-500).

(79) Ulysse est un de ces grands propriétaires ; ses richesses agricoles sont immenses : il a même envoyé douze troupeaux dans les pacages du continent : *Id.*, XIV, 95 et suiv.

(80) Polyphème a installé, dans sa grotte, une laiterie très perfectionnée : *Id.*, IX, 219-223, 244-249 et 341-342.

agricoles et réparent les outils. Quand un travail trop spécial est à faire, on appelle un *démiurge* du dehors. Les femmes, la maîtresse comme les esclaves (81), vaquent aux soins du ménage ; elles filent, elles tissent, elles brodent. Le surplus de cette industrie familiale est vendu. La piraterie, les razzias et les énormes rançons exigées en échange de la liberté des captifs contribuent, dans une large mesure, à augmenter les richesses des nobles achéens (82). Signalons que la chasse est non seulement une nécessité (protection du bétail contre les bêtes féroces), un sport et un divertissement, mais aussi une source de revenus.

L'industrie en est à de timides débuts. Les *démiurges* ne sont pas très nombreux et ils n'ont pas une spécialité bien précise (83). La plupart du temps, ils travaillent sur commande et se rendent au domicile du client, qui leur fournit la matière première (84).

CONCLUSION

Dans la société que nous venons de décrire, une seule classe domine : l'aristocratie. Il est donc logique que cette caste (c'est le mot qui convient) bénéficie, seule, d'une éducation coordonnée et que cette éducation revête un caractère aristocratique. La défense de la cité repose sur l'aristocratie : c'est ce qui fait partiellement sa puissance ; c'est pourquoi aussi les *kouroi* reçoivent une formation militaire, laquelle est parfaitement appropriée aux méthodes de combat du temps. Les aristocrates étant non seulement des guerriers, mais aussi de grands propriétaires fonciers, il va de soi que les fils de famille acquièrent des connaissances pratiques dans les domaines de l'agriculture, de l'élevage..., connaissances qui leur seront indispensables le jour où ils se trouveront à la tête du manoir paternel. Comme ils sont destinés à devenir des chefs, les jeunes nobles doivent bénéficier d'une éducation morale et caractérielle propre à développer les qualités de chef. Les nobles tiennent parfois conseil sous la présidence du roi ; les plus puissants ou les plus âgés sont entourés de respect, mais ceux qui formulent des avis judicieux avec une éloquence consommée jouissent d'une considération toute spéciale : apprendre à bien parler est donc loin d'être inutile. Nous avons dit que le monde achéen avait subi l'influence de la civilisation minoenne et qu'il avait conservé quelque chose du raffinement cré-

(81) Cf. Pénélope filant (*Id.*, II, 94 et suiv.) et Nausicaa se rendant au lavoir (*Id.*, VI, 85 et suiv.).

(82) Ces pratiques n'avaient rien de déshonorant à l'époque.

(83) Le même artisan pouvait être à la fois forgeron, serrurier, chaudronnier, batteur d'or... Cf. G. Glotz, *Op. cit.*, p. 34.

(84) *Il.*, IV, 110-111 ; *Od.*, III, 425-426 et 436-437.

fois. D'autre part, comme ils n'étaient pas astreints à un travail manuel continu, les aristocrates disposaient de beaucoup de loisir. Ces deux faits expliquent la place que les jeux, la musique et la danse occupaient dans leur existence. Il est normal que le code de l'honneur ait régi la conduite des héros : dans ce monde féodal où le seigneur était à la fois vassal et suzerain, il garantissait le respect des droits et des devoirs, et constituait un rempart contre la dissension qui eût entraîné la chute d'une caste numériquement la plus faible. Le désir constant de s'affirmer, qui anime la noblesse, procède d'un sentiment de supériorité nullement surprenant : tout, dans la vie présente, souligne sa primauté ; les aèdes vont chantant la gloire des ancêtres et l'on croit que les lointains fondateurs des lignages sont des dieux.

L'éducation homérique présente un parallélisme presque parfait avec la structure politique, économique et sociale du monde épique. Cette harmonie — qui est naturelle, puisque l'éducation est entièrement libre à cette époque, s'explique par le fait que la société homérique a évolué très lentement. Cependant des transformations économiques s'ébauchent à la fin de cet âge. L'économie familiale cède le pas à l'économie urbaine et le commerce maritime commence à prendre de l'extension. Une classe nouvelle naît, dont la puissance ne sera plus liée à la possession de la terre ; pour elle, l'éducation aristocratique traditionnelle ne va pas tarder à ne plus être celle qui convient le mieux.

Nous avons signalé à plusieurs reprises que la société homérique et la société féodale de l'Europe occidentale offrent bien des analogies. Est-ce par hasard que l'éducation des chevaliers est, à peu de chose près, identique à celle des *kouroi* de l'épopée ?

G. PIRE,

*Licencié en Philologie Classique,
Docteur ès Sciences Pédagogiques,
Aspirant au F.N.R.S. de Belgique.*

Problèmes de l'Ecole et de la Famille en Italie

Il semble que l'attention des éducateurs italiens soit, en ces derniers temps, tout particulièrement attirée par les problèmes qui concernent la compréhension réciproque et la collaboration indispensable de l'Ecole et de la Famille pour une œuvre éducative commune. Depuis quelques mois, un effort qui se poursuivra avec un retentissement croissant, est fait pour initier le personnel enseignant et le public des parents à l'importance de ces problèmes, pour en chercher et en proposer les solutions les plus valables ; ce sont ces efforts que nous aimerions présenter aujourd'hui à nos lecteurs.

**

Au mois d'août 1953, a été fondé, à Rome, par décret ministériel, un **Centre Didactique National pour les rapports entre l'Ecole et la Famille** (« Centro didattico nazionale per i rapporti Scuola-Famiglia »), dont les buts ont été définis de la façon suivante :

1) Etudier et faire connaître les problèmes qui concernent les rapports et la collaboration entre l'Ecole et la Famille, afin de réaliser une unité dans l'œuvre éducative ;

2) Eveiller l'intérêt à l'égard des problèmes fondamentaux concernant la vie familiale, à l'égard des responsabilités de la famille dans l'éducation, de la préparation des parents à leurs devoirs, de la nécessité pour eux de connaître les lois du développement psychologique et physiologique de l'enfant.

Il y a là, on le voit, un vaste programme d'enquête et de construction, d'autant plus courageux qu'il s'adresse à toutes les formes et tous les degrés de la vie scolaire et à des parents de développement social et intellectuel extrêmement divers ; il y a bien peu de ressemblance entre un lycée classique de Florence et une école rurale sur les pentes de l'Etna, bien peu d'analogies entre ces « parents » que peuvent être un riche industriel de Milan et un paysan presque analphabète des Abruzzes !

Pour faire face à ces difficultés, les responsables du Centre ont d'abord voulu prendre une conscience aussi précise que possible de l'état d'esprit des enseignants à l'égard des problèmes de collaboration entre l'École et la Famille et des expériences antérieurement réalisées, de façon à coordonner les efforts isolés et au besoin à greffer sur des tentatives déjà fructueuses leur propre travail. La tâche réalisée jusqu'ici est donc surtout d'enquête et de confrontation d'expériences, mais elle permet cependant déjà d'entrevoir les principes directeurs d'une action future.

**

Le travail préliminaire a consisté essentiellement en deux grandes enquêtes faites auprès des Directeurs d'établissements scolaires de toutes les régions d'Italie au cours de l'hiver 1953 et au début de la présente année scolaire, ainsi qu'en un Congrès qui s'est réuni à Florence, en novembre dernier.

Les questionnaires très précis des enquêtes portaient, d'une part, sur l'existence de collaborations régulières entre les Maîtres et les Parents et sur leurs modalités ; d'autre part, sur les difficultés possibles qui s'opposent à cette collaboration et les moyens suggérés pour en triompher. Bien que les organisateurs n'aient pu obtenir que des résultats partiels — un certain nombre de Directeurs, trop nonchalants ou trop prudents, ayant négligé de répondre ou dérobant la réalité derrière des formules administratives vagues — un certain nombre de données précises ont émergé de ces enquêtes.

On note d'abord l'intérêt réel d'un grand nombre d'enseignants pour les problèmes envisagés, la conscience qu'il y a là une tâche réelle à la fois éducative et sociale ; on rend compte en maints endroits d'initiatives particulières pour y faire face : création d'Associations de parents d'élèves, réceptions régulières de ces parents par les professeurs, établissement de dossiers scolaires détaillés, fêtes à l'école ou sorties en commun, visites des instituteurs ou des institutrices dans les milieux familiaux. Mais les rapports soulignent aussi avec vigueur les difficultés rencontrées, qui sont à la fois d'ordre matériel, psychologique et social.

Un grand nombre de Directeurs profitent de l'enquête pour mettre l'accent sur les conditions matérielles de leur école, insuffisantes même pour la tâche scolaire quotidienne ; conditions qui ne sont que trop connues des autorités supérieures. « Tremblement de terre ? », demande dans un film italien, désormais universellement connu, le nouveau brigadier de gendarmerie en face d'un quartier ruiné de sa nouvelle résidence. « Non, bombardement », lui est-il répondu, et cinq cents mètres plus loin, devant de nouvelles ruines, il affirme : « Bombardement ». Non, lui dit-on, « tremblement de terre ». Il y a beaucoup de vérité dans cette boutade courageuse ;

malgré un effort de reprise étonnant depuis la fin de la guerre, il reste beaucoup de ruines en Italie, qu'elles viennent des bombardements ou des secousses sismiques, des torrents qui roulent sur les flancs dénudés des montagnes et en quelques minutes éventrent un village, ou tout simplement de l'indigence qui empêche d'entretenir les locaux déjà existants ; et ces ruines sont là pour témoigner que le pays est pauvre et que ses terres trop souvent montagneuses et arides ne peuvent nourrir une population de presque 50.000.000 d'habitants. Aussi, les problèmes de la vie scolaire prennent-ils là des formes particulièrement aiguës : locaux insuffisants et en mauvais état, classes surpeuplées, maîtres qui habitent trop loin de l'école, sont peu payés, cherchent ailleurs un complément de traitement et auxquels il est difficile de demander des efforts supplémentaires qui leur apparaissent en marge de leur devoir professionnel proprement dit.

D'autres difficultés sont soulevées, celles-ci d'ordre psychologique. S'il existe souvent des relations assez suivies et presque satisfaisantes entre les jeunes mères et les institutrices des écoles maternelles ou élémentaires, penchées dans un effort commun de compréhension sur les problèmes de santé et de caractère du tout petit enfant, la collaboration s'avère, en revanche, beaucoup plus difficile dans les écoles moyennes et secondaires, et l'idée même en est accueillie avec beaucoup de défiance. Les réponses aux questionnaires montrent que les parents méconnaissent l'œuvre éducative de l'école : ce qu'ils attendent des maîtres, c'est qu'ils assurent à leurs enfants la réussite aux examens ; il leur arrive de contrecarrer leur œuvre dans ses aspects éducatifs les plus sérieux, en couvrant les défaillances de travail ou même de probité de leurs enfants. Enfin, on note que dans les milieux ruraux pauvres, l'école continue à être considérée, bien souvent, comme une obligation gênante dont la seule conséquence est de priver les parents de la main-d'œuvre infantine aux champs ; dans ce cas spécial, non seulement il n'y a pas chez les parents la moindre idée d'une collaboration possible avec l'école, mais l'hostilité est nette à son égard.

La responsabilité de ces aspects négatifs n'incombe pas seulement aux parents, mais bien aussi aux professeurs. Beaucoup d'entre eux appréhendent d'assumer une nouvelle tâche ou d'avoir à modifier leurs méthodes ; certains redoutent une ingérence critique des familles dans la vie de l'école et une atteinte à leur prestige personnel ou à celui de leur profession. Dans l'ensemble, ils n'ont reçu aucune préparation qui pourrait les aider à aborder ces problèmes avec la largeur d'esprit nécessaire.

On note, enfin, une inquiétude assez fréquemment exprimée. On craint que par l'intermédiaire de groupes familiaux qui auraient un certain droit de regard sur la vie de l'école, des pressions politiques

et idéologiques ne tentent de s'exercer, susceptibles de porter atteinte à la liberté de l'enseignement.

En résumé donc, difficultés engendrées par des conditions économiques et sociales insuffisantes, mais aussi manque de préparation psychologique des parents tout comme des professeurs dont l'attention n'a pas encore été attirée avec assez de force sur le paradoxe éducatif qui consiste à faire vivre les enfants dans deux mondes différents, qui ne se pénètrent pas, qui ne se connaissent même pas et où, souvent, les fins de l'éducation sont jugées suivant des échelles de valeurs absolument opposées.

Il est bien certain qu'aux difficultés matérielles et sociales, il ne peut être apporté de solution complète en dehors de l'évolution générale du pays et des efforts faits par les pouvoirs gouvernementaux pour la faciliter ; mais — et c'est bien là un des buts essentiels que se propose le Centre didactique — on peut attirer l'attention d'un plus grand nombre de parents et de professeurs sur les bienfaits éducatifs qui peuvent naître de leur collaboration, et essayer de les guider dans la réalisation de cette collaboration.



Pour lui soumettre les résultats de ces enquêtes et pour susciter une réflexion commune sur les principes fondamentaux et sur les modalités de l'action à entreprendre, les dirigeants du **Centre pour les rapports de l'École et de la Famille** ont réuni à Florence, du 25 au 28 novembre dernier, un Congrès de spécialistes des questions d'éducation. Aux représentants ministériels, directeurs des divers Centres didactiques et professeurs s'étaient joints des spécialistes de la médecine et de la psychologie enfantine, de l'orientation professionnelle et des groupements de parents d'élèves. Le programme de la réunion comportait à la fois un compte rendu d'expériences déjà tentées, et un certain nombre de conférences de spécialistes.

Parmi les expériences signalées apparut comme particulièrement efficace la publication d'un journal, dirigé par le Professeur **Cammelli**, de Bologne, et qui atteint déjà un vaste public. Ce journal : « **Genitori** » (« Parents »), tiré à un nombre d'exemplaires important, présente aux parents de façon claire et simple les problèmes éducatifs, répond à leurs questions et ouvre ses colonnes à leur collaboration.

Le compte rendu des tentatives faites pour initier les parents à une meilleure connaissance de la psychologie enfantine et pour les préparer à une collaboration active avec l'école retint aussi l'attention des congressistes. L'exemple de **l'École des Parents et des Educateurs** de Paris, étudiée de près par les promoteurs italiens de ces mouvements analogues, leur servit de référence fréquente. Le profes-

seur **Origlia** rendit compte de l'utilité des conférences faites à des cercles de parents à Milan, mais souligna aussi les difficultés nées d'une certaine attitude d'agressivité à l'égard des professeurs et d'une menace de dégénérescence de ces cercles d'études en réunions mondaines. M^{me} **Guarniero**, de Turin, qui a suivi de près les réalisations du Professeur **Chambre**, à Chambéry, exposa les résultats très positifs auxquels son mari et elle-même sont arrivés depuis la création de leur « **Instituto di Educazione Familiare** ». La Doctoresse **Gasca Diez**, directrice d'un Centre d'Orientation professionnelle à Rome, cite un certain nombre d'exemples, parfois pathétiques, du manque de compréhension de la famille ou de l'école à l'égard de l'enfant ou de l'adolescent et de destinées tragiquement faussées par cette méconnaissance.

Dans les exposés d'ensemble, les problèmes des rapports entre Ecole et Famille furent envisagés sous leurs différents aspects : psychologiques, pédagogiques, sociaux ou juridiques. Le professeur **Tamborlini**, Directeur du **Centre Didactique National pour l'Ecole Secondaire**, rappela les efforts faits par les responsables gouvernementaux depuis la création de l'enseignement en Italie pour encourager la collaboration des maîtres avec les familles. Le Professeur **Bonacina**, du Centre « Ecole et Famille », souligna l'aspect pédagogique du problème. Le Professeur **Salvemini**, chargé de cours de statistique à l'Université de Rome, exposa de façon magistrale l'absolue nécessité pour les éducateurs de connaître le milieu familial et les conditions économiques de ce milieu pour compenser, dans la mesure du possible, par plus d'attention à l'enfant et par une moindre exigence formelle, des conditions familiales insuffisantes. Peut-on juger d'après les mêmes barèmes les résultats obtenus par un enfant qui travaille à loisir chez lui, aidé par la bibliothèque paternelle, la conversation intelligente de ses parents, l'expérience des voyages, et ceux de son camarade qui fait ses devoirs dans la pièce unique où vit toute une famille obsédée par le souci constant du pain quotidien ? Il est bien évident aussi que la connaissance des conditions sociales, économiques et psychologiques de la famille est indispensable pour tout conseil d'orientation que l'éducateur donne à l'enfant qui lui a été confié.

L'intérêt pris par les autorités ministérielles aux problèmes discutés et aux initiatives envisagées fut souligné par la présence à quelques séances du Congrès, du Sous-Secrétaire à l'Instruction Publique, M. Scaglia, et par celle du Maire de Florence, M. La Pira, qui prit la parole pour rappeler les réalisations éducatives faites dans la ville qu'il administre et qui reçut les congressistes dans les magnifiques salons du Palazzo Vecchio.

*
**

A la suite de ces travaux préliminaires, les responsables du **Centre didactique pour les rapports Ecole et Famille**, et spécialement M. le Professeur Gozzer, directeur général des Centres didactiques, ont énoncé les principes fondamentaux qui doivent servir de base à leur programme de travail ; ils peuvent se résumer à peu près ainsi :

La Famille, l'Ecole et l'Etat doivent collaborer à l'éducation de l'enfant, le but de cette éducation étant le développement de la personne humaine pour elle-même, en même temps que son intégration à la société. Il reste, bien entendu, que ni autorité, ni pouvoir politique ne peut retirer à la famille le droit qu'elle a de présider à l'éducation de ses enfants. L'Ecole qui transmet les valeurs culturelles, morales et religieuses, apparaît comme l'instrument essentiel de la formation individuelle en vue de l'intégration de l'individu à la société ; elle doit découvrir et aider les possibilités de chacun et l'orienter selon ses meilleures chances de réussite et d'efficacité dans la vie sociale.

Pour être dignes de remplir la tâche dévolue à l'Ecole, il est évident que les éducateurs ou futurs éducateurs doivent prendre une conscience de plus en plus claire des fins réelles de l'éducation, et ce sera là un des aspects essentiels de leur préparation professionnelle ; ils doivent avoir aussi une large ouverture sur les divers aspects de l'évolution du monde moderne pour pouvoir conseiller et orienter leurs élèves. D'autre part, la connaissance du milieu familial leur est indispensable, et il est souhaitable qu'ils puissent collaborer étroitement avec la famille. Les conditions de cette collaboration seront dès l'abord rendues plus aisées si les parents constatent que le maître envisage l'éducation sous son aspect formateur le plus large et non comme un ensemble d'acquisitions mémorielles ou même intellectuelles sanctionnées par des notes ; la rencontre sera facile si l'on parle à une mère de telle tendance du caractère de son fils, de telle crise soulignée par des perturbations dans le rythme du travail ; ainsi sera suscitée une atmosphère psychologiquement favorable aux expériences de collaboration. Que ces expériences prennent la forme de cercles d'études, d'associations de parents, d'échanges réguliers d'idées entre maître et parents, il est évident que ces activités doivent se développer dans un climat de liberté et d'indépendance absolues.

D'un point de vue pratique, les dirigeants du Centre envisagent l'emploi des grands moyens d'information du public : presse, radio, cinéma ; mais ils mettent résolument l'accent sur la nécessité d'exposer non des cas pathologiques exceptionnels, mais des données et des situations normales. Ils se réservent d'employer le **Centre Ecole et Famille** (et cela en étroite collaboration avec les autres Centres didactiques spécialisés dans chacun des aspects de l'enseignement en Italie) comme un organisme central qui synthétisera les résultats

déjà obtenus, les fera connaître et se mettra à la disposition de toute initiative intéressante ; ils espèrent ainsi créer un climat favorable à l'élaboration d'une législation officielle qui généralisera la coopération entre l'Ecole et la Famille.

Un intérêt de bon aloi a déjà été éveillé dans le public, qui ne peut que reconnaître là un effort pour préparer des hommes plus heureux et de meilleurs citoyens, et une tentative de ce genre s'intègre en effet dans la masse des efforts d'une grande nation qui, au sortir de dures épreuves historiques, est en train de se « faire » courageusement.

Michelle GOBY,
Professeur au Lycée français
de Rome.

LA POLICE ET LA PROTECTION DE L'ENFANCE

La Fédération Internationale des fonctionnaires supérieurs de la Police, à la suite d'un contrat avec l'U.N.E.S.C.O., vient de faire paraître, sous forme d'une brochure fort intéressante, un rapport de ses experts sur « *L'action de la police dans la protection de la santé mentale des enfants* » (1). Cette étude est inspirée par l'idée qu'il vaut mieux prévenir que réprimer, et que la police est, avant tout, un organe social de protection. Une série de travaux et de congrès (dont le dernier, tenu à Paris en juin 1954, avait pour secrétaire général notre représentant, M. le Commissaire principal VILLETORTE), avait déjà montré que cette action protectrice doit particulièrement s'exercer sur l'enfance, sans qu'il s'agisse d'ailleurs pour autant d'enfants délinquants ou socialement inadaptés.

Dans cette brochure, les auteurs examinent de plus près les problèmes que pose le milieu social où grandit l'enfant : l'habitat, qui est parfois un taudis — l'alcoolisme — la famille, avec ses exemples bons ou désastreux — l'« école buissonnière » — et enfin les loisirs, avec tous les dangers que comportent certaines lectures, les spectacles, les dancings et les salles de jeux.

Dans une seconde partie sont étudiés les modes d'action de la police, avec beaucoup de sens psychologique et de compréhension. Les policiers, non seulement admettent, mais souhaitent la coopération avec les milieux enseignants, considérant que la protection des mineurs doit être en définitive le fait de toute la société, et non celui d'efforts fragmentaires :

« Il semble que des relations personnelles peuvent normalement s'établir entre les chefs des services locaux de police et les directeurs des établissements scolaires pour des échanges d'information sur les dangers qui menacent la santé mentale des enfants dans les milieux particuliers ou communs à chacun des deux services. Ces échanges d'informations doivent laisser à chaque interlocuteur le soin d'en tirer des conséquences correspondant à ses propres moyens d'action. »

Pour faciliter les contacts avec le personnel enseignant, il serait utile que, suivant les mêmes principes exposés au chapitre « Personnels de police », pour faciliter les liaisons avec les spécialistes de l'enfance, des fonctionnaires supérieurs de police puissent faire des conférences et engager des colloques dans les établissements où sont formés les éducateurs. Cela permettrait de préciser les possibilités de collaboration, la

(1) Francs : 85, Dollar : 0,25, à la Direction de la Revue Moderne de la Police, 22, rue de la Banque, Paris (2°).

nature et l'étendue de l'aide que leurs services peuvent apporter à l'œuvre future de ces éducateurs.

Il serait également souhaitable qu'existassent des comités (1) à différents échelons au sein desquels la police pourrait présenter des rapports objectifs sur des faits réels, sur des besoins réels de la population enfantine locale. Par exemple révéler l'urgence de créer des terrains de jeux, des clubs, de pourvoir à l'éducation routière, d'organiser des spectacles pour les jeunes, etc. ».

Plus loin, cette brochure consacre un important paragraphe à l'action individualisée de la police selon les milieux et selon les cas particuliers. Les enseignants ne manqueront pas de rapprocher cette indication de l'effort tenté par la pédagogie nouvelle vers « l'individualisation de l'enseignement » :

« Chaque service de police examine chaque jour de nombreux cas individuels qui peuvent avoir des rapports avec l'enfance. Les problèmes qui en naissent ou qui apparaissent touchant ce domaine doivent recevoir une solution particulière.

Les exemples sont innombrables car de nombreux actes de police peuvent devenir générateurs d'autres actes de protection de la santé mentale d'un mineur. C'est une question de comportement habituel du policier entraîné à déceler, au-delà de sa compétence légalement définie, ses possibilités d'action préventive et protectrice.

Pour illustrer ces considérations, nous pourrions citer le cas du policier exécutant un mandat de justice (arrestation, perquisition) au sein d'une famille. Une telle opération doit d'abord être faite autant que les circonstances la permettent, en dehors de la présence des enfants ; de plus il convient de s'inquiéter de ses répercussions sur la situation matérielle et morale de ces enfants pour en informer éventuellement un service social.

Il n'est d'ailleurs par rare de voir naître dans les familles de « petits délinquants d'habitude » une certaine confiance dans le policier qui agit avec humanité et correction ; la mère de famille vient alors solliciter spontanément ses conseils, ses recommandations.

Citons encore l'intervention fortuite d'un policier au sein d'une famille où il constate que les négligences des parents, les mauvaises conditions d'hygiène, ou tout autre facteur invisible du dehors sont préjudiciables à la santé mentale des enfants. Souvent par le seul effet de l'autorité qui s'attache à sa fonction ou par la considération qu'il a su obtenir par son attitude professionnelle, ses recommandations ou ses admonestations amèneront les parents à une meilleure conception de leurs devoirs.

Ce sont là quelques brefs exemples mais tous les policiers pourraient en apporter de nombreux autres. Il apparaît inutile de les citer, ce qu'il importait de montrer ici c'était le mécanisme de l'action individualisée du policier isolé.

En dehors de ces initiatives individuelles on peut poser une règle générale universellement valable : toute intervention de la police doit s'accompagner d'une étude annexe à caractère

(1) Ces comités existent déjà dans les pays anglo-saxons. Certains admettent le principe de la participation de la police à leurs travaux. En Norvège, à Oslo, la police est représentée au « Conseil de la Jeunesse ».

social. Aux mesures générales déjà évoquées, on peut ajouter que pour permettre une action de protection opportune et bien adaptée, à l'occasion de chaque affaire de police impliquant un mineur ou susceptible d'avoir des répercussions à son égard, l'enquêteur devrait remplir un « questionnaire-memento » qui serait transmis au service de police spécialisé.

En plus de l'état civil des mineurs intéressés, il devrait contenir des renseignements sur la composition de la famille, ses moyens d'existence et son habitat ».

Dès lors, des qualités nouvelles sont exigées du policier, et surtout des cadres supérieurs, de ceux qui coordonnent et dirigent l'action policière comme de ceux qui ont la tâche délicate des interrogatoires. Il en résulte de nouvelles conséquences pour la formation du personnel, et en somme — ce qui nous intéresse aussi directement — toute une **pédagogie du policier** :

« Tout ce qui précède a démontré amplement que le policier doit posséder — même pour son service général — des qualités humaines particulières et un sens aigu de la psychologie sociale. Au moment de son recrutement, en plus des connaissances et d'une culture générale adaptées à ses fonctions, il devrait faire la preuve de ce sens de la psychologie sociale, étant entendu que le développement et l'orientation de ce dernier seraient inclus dans le programme de sa formation professionnelle.

C'est surtout par la prise de contact de l'élève avec des situations réelles, par son entraînement à l'observation que ces différents aspects du sujet devraient être enseignés.

La formation de base ainsi orientée servirait de support à une formation spécialisée réservée à certains éléments.

Il est d'ailleurs indispensable que ce policier qui sera spécialisé ait déjà une bonne expérience professionnelle, une connaissance pratique des différents milieux sociaux et une certaine maturité de jugement.

Sans entrer dans le détail des conditions qui doivent prévaloir au choix de ce personnel, il est certain qu'un concours, un examen professionnel, ne peuvent à eux seuls constituer un système de sélection. Les aptitudes particulières d'un fonctionnaire doivent s'être révélées spontanément au cours de sa carrière et ce sont elles qui doivent être déterminantes.

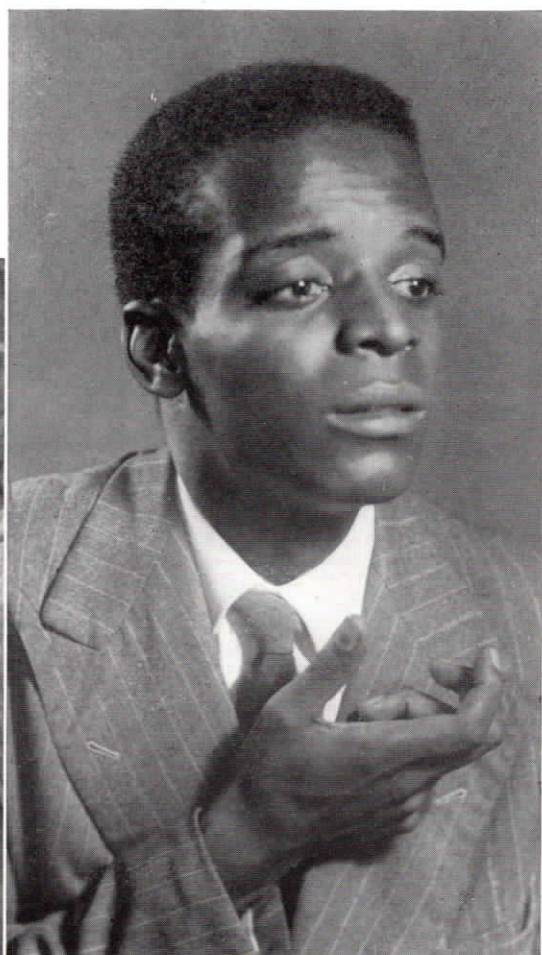
L'enseignement donné à ces spécialistes suivrait la ligne générale du programme de formation de base, mais l'étude des matières serait approfondie, notamment en ce qui concerne la psychologie de la vie familiale et scolaire. En outre, l'enseignement comprendrait les différentes techniques d'approche des individus et des groupes.

Comme pour la formation de base, l'enseignement devrait comporter une large part d'expériences pratiques mais en plus il conviendrait de faire participer ces policiers à des stages réservés à d'autres spécialistes des questions de l'enfance. En dehors de l'enseignement qu'ils en tireraient, des liens et des contacts profitables pourraient ainsi s'établir, et comporter d'heureuses conséquences pour la collaboration des différents services intéressés à la protection de la santé mentale des enfants »... un souhait auquel nous ne pouvons que souscrire.

M. H.

LE THÉÂTRE NÈGRE AU BRÉSIL

Une des étoiles du T. E. N.,
Manoel Claudiano Filho...

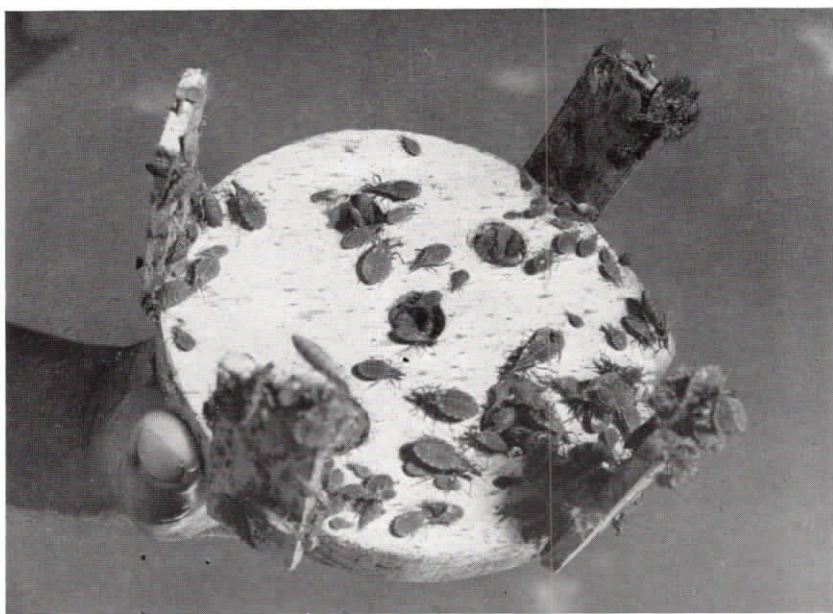


.... dont on notera le jeu violemment réaliste et pathétique dans cette scène
du film brésilien : « Mains sanglantes » (Voir p. 34.)

L'ŒUVRE MÉDICALE DE CARLOS CHAGAS



Le médecin en tournée dans l'intérieur du Brésil.
(Au fond, son wagon-infirmerie-logement.) (Voir p. 32.)



La petite punaise " barbeiro ", véhicule de la maladie
(Glichés Collection du Palais de la Découverte.)

Qu'est-ce que le Bureau Universitaire de Statistique ?

Le B. U. S., qui avait été fondé sous la forme d'une association privée, vient d'être reconnu officiellement et d'obtenir droit de cité. Une loi d'avril 1954 définit en ces termes sa mission : « **Le B.U.S. met à la disposition des éducateurs, des parents et étudiants et des élèves des établissements d'enseignement, la documentation nécessaire à ces derniers en vue de leur orientation scolaire et professionnelle. Il élabore et diffuse cette documentation en liaison avec les représentants des professions et des administrations intéressées.** »

Avec cette loi, on dépasse singulièrement le cadre du décret de 1938 qui prévoyait un examen obligatoire d'orientation pour les jeunes gens se destinant aux seules professions du commerce et de l'industrie. Il est maintenant question d'une information, d'une documentation sur les professions pour tous les adolescents de tous les ordres d'enseignement. Ainsi, l'Etat, consacrant les résultats obtenus par le B.U.S. depuis vingt ans, admet que la mission de l'Education Nationale ne serait pas complète si elle se contentait de former des esprits cultivés et d'honnêtes citoyens, mais considère qu'il est de son devoir de les préparer à jouer un rôle utile dans la vie professionnelle et sociale, au mieux de leurs connaissances et de leurs aptitudes.

* C'est que dans l'extension des débouchés professionnels, la création des possibilités nouvelles, la division du travail, les spécialisations plus grandes à l'intérieur des différentes activités, ont contribué à rendre l'organisation économique et sociale de plus en plus complexe, délicate et mouvante.

Pendant longtemps, l'on a constaté une concordance assez satisfaisante entre les effectifs scolaires et les besoins professionnels. L'Ecole ou la Faculté formait en fait des diplômés à des fins bien précises, qui correspondaient aux nécessités d'une économie stable de structure simple. La même stabilité se retrouvait dans les familles, et dictait en quelque sorte naturellement aux parents l'orientation de leurs enfants. Ainsi, sans que du reste les dispositions naturelles des intéressés entrent en ligne de compte dans ces vocations peu sponta-

nées, se constituaient de véritables dynasties de notaires, d'avocats, de médecins, de magistrats, d'officiers, où le fils bénéficiait de l'expérience et du labeur du père.

Les données numériques.

Peut-il en être de même aujourd'hui, alors que les effectifs de l'enseignement du second degré et de l'enseignement supérieur se sont accrus dans des proportions considérables, alors que, d'autre part, dans bien des professions, une évolution technique extrêmement rapide s'est produite, qui fait, par exemple, que l'on est conduit à envisager de changer de métier au cours d'une carrière ou qu'un ingénieur de 45 ans est considéré par beaucoup d'employeurs comme « vieux », voire inadaptable ?

L'enseignement public du second degré a multiplié par six ses effectifs durant ces cinquante dernières années : en 1900, on comptait 70.000 élèves, il y en a actuellement 432.000, soit près de 650.000, en comptant les classes secondaires des établissements libres, et 950.000 si l'on ajoute les classes de C.C. publics et privés. Les effectifs de l'Enseignement Supérieur se sont accrus à un rythme aussi rapide en passant de 29.000 étudiants en 1900, à plus de 150.000 en 1953. Par conséquent, les étudiants qui ont réussi se présentent plus nombreux aux portes qui sont ouvertes. Et, d'autre part, il ne suffit pas de s'occuper de ceux qui ont réussi, il faut aussi s'inquiéter du sort de ceux qui ont échoué à leurs examens et de ceux qui ont abandonné en cours d'études — qui sont beaucoup plus nombreux que les premiers.

D'une étude que nous avons effectuée sur la répartition par classes des élèves qui suivent l'enseignement secondaire classique, il résulte que près de 40 % d'entre eux doivent quitter en moyenne cet enseignement entre la Sixième et la Seconde ; une partie, d'ailleurs, se dirige vers l'enseignement moderne ou bien s'oriente vers l'enseignement technique ou professionnel. Sur 100 étudiants qui sont entrés dans les Facultés de Droit en 1951, 22 seulement ont terminé leurs études avec le titre de licencié en 1953 ; et dans les Facultés des Sciences, sur 100 étudiants en 1951, 20 seulement ont achevé avec le même grade de licencié.

La proportion est un peu plus élevée pour les Lettres, surtout, semble-t-il, depuis l'institution de l'année propédeutique ; sur 100 étudiants ayant commencé leurs études en 1951, 30 ont obtenu en 1953 leur licence ès Lettres. En médecine, en chirurgie dentaire et en pharmacie, les pourcentages sont plus satisfaisants : ils sont respectivement de 48, 70 et 55.

Il résulte de ces chiffres que c'est pour les études qui ne mènent pas directement à une profession que les pourcentages d'échecs ou

d'abandons sont les plus considérables, et cela ne laisse pas d'inquiéter, surtout si l'on tient compte du fait qu'il entre chaque année dans les Facultés de Droit, de Sciences et de Lettres environ quatre fois plus d'étudiants que dans les Facultés de Médecine et de Pharmacie ou dans les écoles dentaires.

Le problème des débouchés.

On comprend dès lors que la grande question que pose aujourd'hui la jeunesse par le truchement de ses organisations représentatives, c'est celle des débouchés. Il faut bien dire que la question est complexe. Le rythme rapide des fluctuations du marché du travail à notre époque, l'obligation de définir trop théoriquement parfois les besoins réels d'une profession déterminée, les limites que l'organisation même de notre société trace aux tentatives de sondage, sont parmi les principales causes des difficultés rencontrées dans l'élaboration d'une réponse précise à chaque cas particulier. Il est pourtant primordial de connaître avec précision les débouchés qu'offre chaque branche d'activité.

Une étude sérieuse des débouchés ne peut être effectuée qu'en sachant exactement pour chaque profession, et année par année, quel est le nombre de ceux qui exercent la profession et qui, pour quelque cause que se soit, seront amenés à la quitter (décès, maladie, retraite, changement de profession, etc...). Quoique de telles données soient souvent particulièrement difficiles à rassembler, des études sont poursuivies dans ce domaine par nos Services d'enquêtes et de statistiques.

Nous pouvons dire que nous possédons des renseignements suffisamment précis pour la plupart des professions libérales, pour les professions de l'Enseignement et, d'une manière générale, pour les carrières administratives. Il en va différemment de certaines professions comme celle d'ingénieur : on ne sait pas très exactement en effet quel est le nombre des ingénieurs en France : il oscille entre 80.000 et 100.000. La marge d'imprécision est bien plus grande encore quand on veut se livrer à des études plus détaillées sur la répartition par spécialisations.

La statistique donne par ailleurs des renseignements précieux en ce qui concerne la répartition géographique de certaines professions. Il y a un médecin pour 650 habitants dans le département de la Seine et dans celui des Alpes-Maritimes, un pour 2.350 dans celui de l'Ardèche, un pour 2.300 dans la Mayenne, et, dans un département actif et industriel comme celui du Pas-de-Calais, on n'en compte qu'un pour 2.150 habitants. Ce n'est pas en vain qu'un récent ouvrage a pu être intitulé : « Paris et le désert français ».

Enfin, on découvre que les besoins du pays exigent un nombre de

plus en plus grand de jeunes gens ayant reçu une formation scientifique, des ingénieurs, des techniciens supérieurs et des techniciens moyens. Tous les jours, nos Services, comme ceux du Ministère du Travail, reçoivent des offres d'emploi pour des jeunes ingénieurs et des jeunes techniciens et nous sommes incapables de les satisfaire faute de candidats ; ce n'est pas, pourtant, en général, que les conditions matérielles soient peu avantageuses.

Comment est élaborée la documentation du B.U.S.

Le B.U.S. comprend des Services régionaux qui sont essentiellement des organismes de diffusion, et des Services centraux qui sont, au contraire, à la fois le laboratoire où l'on éprouve les méthodes et l'usine ou l'agence où l'on fabrique les informations, la documentation qui est ensuite répandue dans toute la France. Deux principes président à l'organisation de notre travail à Paris :

1°) Nous devons à tout moment disposer dans nos dossiers de tous les renseignements relatifs à toutes les études, à toutes les écoles et à toutes les professions.

Quel que soit l'établissement considéré : Centres d'apprentissage, l'une quelconque des 110 Ecoles d'ingénieurs, l'Ecole Nationale d'Administration, nous devons connaître le niveau des études, leur programme, leur durée, les conditions d'entrée, les dates et la nature des examens, les concours d'entrée et de sortie, le régime des inscriptions, des bourses, des prêts d'honneur, etc...

Pour chaque profession ou métier, nous devons savoir les connaissances indispensables, la nature du travail, les exigences du métier, les contre-indications particulières, les possibilités de promotion, les changements de catégories professionnelles, l'état du marché du travail, les débouchés en France, dans les territoires d'Outre-Mer, voire à l'étranger.

2°) Toute cette documentation doit parvenir dans un délai maximum d'une semaine dans les services régionaux sous une forme appropriée pour en faciliter la consultation rapide et la mise à jour.

Grâce à une publication hebdomadaire intérieure d'un volume important que nous avons mise au point, et grâce à un plan de classement qui est le même pour toute la France, nous atteignons cet objectif, de sorte que si le régime de telle ou telle profession est modifié en début de semaine, les renseignements essentiels parviennent en province à la fin de la même semaine.

Ce travail d'élaboration de la documentation appartient à tous nos services de statistique et d'enquêtes en particulier, mais il revient en premier lieu au Service de la Documentation générale, qui doit veiller à la mise à jour de plus de 10.000 dossiers.

Les publications.

Si nous avons créé tout un réseau de publications, c'est parce que nous ne voulons pas attendre que les enfants ou les parents viennent à nous, car quand ils viennent à nous, il est souvent trop tard. Nous voulons porter aussi loin que possible dans le détail du système scolaire et dans les familles les informations recueillies ; nous voulons, dans la mesure où nos moyens nous le permettent, aller au-devant des besoins du public.

Les publications qui sont les plus difficiles à préparer sont les monographies professionnelles, ou bien les grandes synthèses, comme « **Les Débouchés du Baccalauréat** » qu'il faut des mois pour préparer, et qui risquent d'être périmées quand elles paraissent, car pendant la durée de l'impression des modifications quelquefois importantes sont déjà intervenues — et surtout les numéros que la revue « **Avenirs** » consacre à des groupes de carrières.

Nous avons réédité, par exemple, au début de 1955, un numéro sur les carrières d'ingénieurs. Certes, il y a déjà eu une première édition de ce numéro, mais c'était les premières années de la publication de notre revue et tout est pratiquement à refaire aujourd'hui.

Une foule de problèmes se posent quand il s'agit d'éditer un numéro de ce genre ; il ne faut pas oublier que si nous nous adressons aux parents, nous nous adressons aussi aux adolescents et que la matière est parfois rébarbative, d'où un souci de mise en page et d'illustrations que vous avez pu noter, d'où, également, un souci de simplification et de présentation des professions et des branches d'activité qu'il est parfois difficile de faire cadrer avec les réalités de la vie professionnelle.

Nous devons nous garder des affirmations **a priori**, ou des réponses toutes faites : si nous suivions toujours nos interlocuteurs, nous tirions trop souvent des conclusions pessimistes : telle profession nous est présentée comme pléthorique, les affaires marchent mal dans telle ou telle branche, etc... Nous devons faire des moyennes ; nous devons procéder à des synthèses ; nous avons, heureusement, nos propres statistiques, et de nombreuses sources de recoupement qui nous permettent de dégager une information précise et valable.

Qu'il suffise pour conclure de rappeler que, l'an dernier, nos Services de Paris et de province ont répondu à près de 100.000 lettres, qu'ils ont reçu plus de 100.000 visiteurs, qu'ils ont organisé des centaines de conférences d'information et qu'ils ont enfin édité et diffusé à des centaines de milliers d'exemplaires nos divers documents d'information.

. J. THILL.

UN ESSAI D'ORIENTATION DES ÉLÈVES DES CLASSES TERMINALES AU LYCÉE DE SÈVRES

Le choix d'une carrière est un problème difficile à résoudre pour nos élèves ; les difficultés tiennent à plusieurs causes :

- encombrement actuel de certaines professions ;
- multiplication, allongement de la scolarité ;
- incertitude des élèves venant de leurs goûts mal déterminés, des résultats scolaires, succès ou échec au baccalauréat en particulier, enfin de leur manque de renseignements et de réflexion sur la question.

Il faut donc d'abord amener nos élèves à réfléchir au choix d'une carrière, puis les aider à fixer leur choix en fonction de leurs possibilités. Pour cela, le professeur délégué du B.U.S. (Bureau Universitaire de Statistique et d'Information sur les Carrières), a un rôle d'informateur à jouer et le Conseil de classe un rôle de conseiller. C'est ce qu'on a tenté de faire au lycée de Sèvres.

Dès le début de l'année scolaire, une heure d'activité dirigée, réunissant une quarantaine d'élèves de Mathématiques Élémentaires, Sciences Expérimentales, Philosophie, a été consacrée à faire connaître l'existence du BUIC et ses ressources. Sa documentation au Lycée, largement étalée sur une table, a été mise séance tenante entre les mains des élèves pour une première prise de contact.

Par la suite, la revue « *Avenirs* », les « *Débouchés du Baccalauréat* », les monographies éditées par le B.U.S. ont été prêtées chaque semaine aux élèves, sur leur demande, comme dans une bibliothèque de classe.

Au cours du premier trimestre, le professeur délégué du B.U.S. à sa permanence hebdomadaire, a eu, en tête-à-tête, une conversation de quelques minutes avec chaque élève au sujet de ses projets d'avenir. Ceci a permis de guider les élèves dans le choix des documents du B.U.S. pour une lecture plus approfondie.

Au deuxième trimestre, des conférences ont été faites par le B.U.S. au Lycée, aux élèves, pendant les heures d'activité dirigées, sur des sujets généraux (carrières scientifiques) ou particuliers (école polytechnique féminine, H.E.C. jeunes filles). Les parents d'élèves ont été également informés au cours de réunions avec les professeurs.

Pour aider les élèves à déterminer leur orientation, en juin, un questionnaire rédigé sur une demi-feuille (voir ci-dessous), a été remis aux élèves. Ils ont répondu par écrit sur la page blanche en face des questions et les feuilles relevées ont été remises pour examen au conseil de classe quelques jours après.

Chaque cas a été alors discuté par les professeurs, et sur chaque feuille, on a inscrit l'avis du Conseil sur l'orientation choisie par l'élève, comme on le fait pour une annotation générale en tête d'un devoir (de sorte que chaque feuille se lit comme les copies que nous corrigeons habituellement).

Enfin, quelques jours avant la session des baccalauréats, le professeur délégué du B.U.S., à sa permanence, a rendu en tête-à-tête chaque feuille à l'élève intéressé pour lui permettre de relire ses réponses et de prendre connaissance de l'avis du conseil de classe à ce sujet.

Le délégué du B.U.S. a donné alors des indications précises sur la voie à suivre et les démarches à faire. Les cas spéciaux, peu nombreux, étant adressés aux bureaux du B.U.S.

Les élèves de Mathématiques Élémentaires et Sciences Expérimentales ont choisi des carrières scientifiques en majorité (enseignement des Mathématiques, des Sciences Naturelles, carrières de laboratoire à préparer dans des écoles spécialisées). On trouve cependant en Sciences Expérimentales un projet de licence d'Anglais, un de Propédeutique.

En Philosophie, les carrières choisies sont plus variées (carrières sociales, commerce, Ecole des Chartes, langues, histoire...) et souvent vagues ; beaucoup d'élèves restent indécisés.

Cet essai, qui a intéressé professeurs et élèves, sera continué cette année ; on se propose d'amener d'anciens et anciennes élèves du Lycée, engagés dans la préparation d'une carrière, à venir, à des heures d'activité dirigées si possible, faire part de leurs expériences aux élèves actuels des classes terminales, de manière à rendre les contacts encore plus vivants.

M^{me} A. FONTY,
Professeur au lycée de Sèvres.

QUESTIONNAIRE

(à faire remplir par les élèves)

- 1) **Que pensez-vous faire après votre baccalauréat :**
avez-vous choisi une orientation (poursuivre vos études ?
dans quelle branche ?
propédeutique, enseignement supérieur,
enseignement technique,
écoles spécialisées),
ou avez-vous choisi une profession, laquelle ?
- 2) **Quels sont les mobiles de votre choix ou les raisons de votre indétermination ?**
- 3) **Avez-vous cherché à vous renseigner sur les possibilités d'emploi avant de choisir votre orientation ?**
- 4) **Qu'attendez-vous de votre orientation :**
situation rémunératrice,
plaisir d'exercer une profession en rapport avec vos goûts
et vos aptitudes,
« faire quelque chose » ou « être quelqu'un » ?
- 5) **Pour les jeunes filles : considérez-vous une profession comme provisoire et pensez-vous, une fois mariée, devoir vous consacrer entièrement à votre famille ?**

NOM DE L'ELEVE :

CLASSE :

LA GAUCHERIE CONTRARIÉE

M^{lle} Véra Kovarsky, à qui nous devons l'article qui va suivre, a été, en ce domaine, un pionnier dont l'histoire de l'éducation devra garder le souvenir : après trois ans de travail dans les écoles de la ville de Montpellier en qualité d'assistante bénévole, elle arriva à persuader la municipalité de créer, sur son initiative et d'après ses plans, une « Inspection psychologique » des établissements scolaires. A l'époque — janvier 1928 — cette fonction était nouvelle en France, et sans doute à l'étranger.

M^{lle} Kovarsky en a défini elle-même les buts :

« On ne connaît pas de cas où le milieu, même favorable (vigilance des parents, ordre familial, haute tenue du foyer) ait pu modifier la qualité de l'intelligence d'un enfant. Par contre, on connaît des cas, où les parents ont pu développer et utiliser au maximum les dispositions naturelles et les capacités de leur enfant, et en même temps atténuer les défauts de son caractère...

Le but de l'inspection psychologique est donc de faciliter la tâche du maître et des parents d'une part, et, d'autre part, d'éliminer par des procédés psychologiques et éducatifs tout ce qui empêche l'enfant de développer et d'utiliser normalement ses capacités et de s'adapter à son milieu (famille, école et plus tard atelier).

Cette œuvre d'hygiène du caractère, d'hygiène sociale, doit être poursuivie après les premières années de l'enfant, dans sa famille et à l'école.

Le psychologue aura à déterminer les causes psychologiques et éducatives des troubles du caractère, de la conduite ou de l'émotivité de certains enfants, en même temps que le médecin en recherchera les causes et les signes physiques et neurologiques. Ainsi, le premier dépistage des retardés, des indisciplinés, des inadaptés scolaires revient à l'administration académique par l'intermédiaire des membres du personnel enseignant. Cette surveillance permet d'obtenir la meilleure utilisation scolaire et sociale de ceux qui présentent des déficiences intellectuelles ou caractérielles améliorables, et de rééquilibrer ou de maintenir l'équilibre intellectuel, caractériel, affectif, des enfants normaux et bien doués. »

Des recherches poursuivies pendant plus de vingt-cinq ans, tant dans le milieu scolaire qu'extra-scolaire, sur les gauchers contrariés, nous ont permis de formuler scientifiquement, les premières lois fondamentales, à savoir :

« Le respect de la staurokinésie (1) conditionne la production normale de la voix ; la staurokinésie perturbée, comme c'est le cas chez un gaucher contrarié, prédisposé (2), détermine, chez lui, des troubles bio-psychofonctionnels divers, dont le bégaiement ». (3).

De tous temps, dans tous les pays et dans toutes les classes sociales, par préjugé, superstition, routine, ignorance, par « honte », la gaucherie, considérée comme un déshonneur, une tare, un signe de mauvais augure, de malédiction, une mauvaise habitude, une manifestation de mauvaise volonté, d'entêtement, conséquence d'une éducation maladroite ou insuffisante, a été condamnée et combattue — par contrainte, sévices physiques et moraux, persuasion.

En plein xx^e siècle, siècle du progrès, des enfants gauchers restaient toute la journée avec leur main gauche attachée derrière le dos par les éducateurs ou par leurs parents, afin de « leur faire passer la mauvaise habitude de se servir de la main gauche », « les empêcher de devenir gauchers » ; « pour qu'ils fassent comme tout le monde ». La contrainte familiale s'exerce fréquemment dès les premiers mois de la vie d'un enfant gaucher. Ainsi un gaucher contrarié s'ignore le plus souvent en tant que gaucher, n'ayant pas pu en garder le souvenir.

L'inégalité flagrante entre les conditions d'éducation, d'existence, de réussite personnelle et sociale des droitiers d'une part, et celles des gauchers d'autre part, est stupéfiante. Dans la vie actuelle, seuls les droitiers ont le droit au développement paisible et normal. Les gauchers, victimes innocentes du préjugé, subissent par contre, dès les premiers mois de leur existence, l'influence perturba-

(1) Staurokinésie : activité croisée, normale, commandée par des dispositifs de réception de stimulations sensorielles et par les centres d'impulsions motrices, spécialisés pour chaque fonction, et particulièrement bien développés, surtout dans l'hémisphère cérébral dominant gauche chez le droitier, et dans l'hémisphère dominant droit chez le gaucher. Ce jeu cérébral est mis en action par un phénomène psychologique conscient, à demi-conscient ou inconscient.

(2) Prédisposé par des troubles et des désordres du terrain humain, psychologique et biochimique : déséquilibre alimentaire, excès des acides, imprégnation alcoolique, insuffisance ou carence vitaminique, carence de calcium, insuffisance d'aération et de sommeil, fragilité nerveuse, conditions vitales traumatisantes, etc. Le pourcentage des gauchers augmente dans tout milieu où l'on use habituellement d'alcool ou de boissons alcoolisées. Par voie de conséquence, le nombre de bégues augmente puisque presque tous les bégues sont des gauchers contrariés.

(3) Des recherches pratiquées sur le cerveau des gauchers et des droitiers ont permis de confirmer l'existence d'une asymétrie cérébrale, congénitale et irréversible, chez les humains, de notion ancienne et qui pourtant paraît sous-estimée et même méconnue. Notre article : « Comment faciliter chez un gaucher contrarié, le passage de la dextrokinésie (acquise) à la lévokinésie (innée, mais inexercée ou réprimée, donc inhabituelle) », paru dans *Toulouse médical*, décembre 1953, la démontre.

trice du milieu, s'efforçant de les transformer en faux droitiers (ou gauchers contrariés).

Ce n'est que vers treize ou quatorze ans que s'établit, chez l'enfant, une dissociation des fonctions psychomotrices, qui lui permettra d'effectuer des mouvements complexes des deux membres supérieurs. Beaucoup de travaux manuels mettent en action les deux bras. Il est donc indiqué d'habituer l'enfant dès le jeune âge, à se servir des deux mains lorsqu'il aura à effectuer un travail de cette nature.

Mais il faut lui laisser dans l'emploi des deux mains la prédominance de la gauche, s'il est gaucher, aussi bien que de la droite, s'il est droitier, et lui permettre d'utiliser librement sa main favorite pour tous les actes de la vie courante, qui ne demandent que l'emploi d'une seule main. Car on naît gaucher, ou on naît droitier. L'ambidextrie innée n'existe pas. L'éducation bimanuelle, visant à l'ambidextrokinésie (illusoire), préconisée par beaucoup, ne produit que des maladroits des deux mains et elle expose aux mêmes dangers que la gaucherie contrariée. Un gaucher pense, agit, parle, écrit, à l'aide de son hémisphère cérébral droit, qui est chez lui plus volumineux et mieux irrigué que le gauche. C'est l'inverse chez un droitier. La prédominance innée et héréditaire, anatomique, physiologique d'un seul hémisphère cérébral chez un individu se traduit par des modifications morphophysiologiques mesurables.

En contrariant la tendance innée à la lévokinésie d'un enfant gaucher, on l'expose à des dangers graves, portant atteinte à sa santé physique, intellectuelle, morale, vocale : difficulté à apprendre à lire et à écrire. Parole, écriture, lecture en miroir. Fautes d'orthographe spéciales aux gauchers contrariés. Troubles du comportement, caractériels, affectifs, vaso-moteurs. Agitation anxieuse, instabilité motrice. Esprit de contradiction. Perte de temps et maladresse. Troubles de la voix (bégaiement, mue faussée, achoppements et défauts de prononciation, confusion de sons, etc.). Ces troubles s'atténuent ou même disparaissent dès le retour à la lévokinésie prédominante du gaucher contrarié.

Le monde est fait autant pour les gauchers que pour les droitiers.

La réforme en faveur des gauchers, proposée par nous pour la première fois en 1937, est déposée, depuis 1949, à l'Académie de Médecine, où une commission spéciale a été nommée la même année, par le regretté savant Louis Lopicque, à la suite de nos publications.

Voici le texte essentiel de cette réforme : « On doit respecter, dans la vie familiale, scolaire, professionnelle.

sociale, le droit intangible d'un gaucher à se servir librement de la main gauche, en tant que main active et directrice, pour tous les actes de la vie courante, et plus particulièrement pour écrire, ainsi que du pied gauche dans les exercices physiques et les jeux.

Un gaucher ayant été contraint à se servir habituellement de la main et du pied droits, doit être autorisé et encouragé à se servir sans entraves de la main et du pied gauches. L'adaptation progressive à l'activité fonctionnelle normale de ces gauchers devrait leur être grandement facilitée, tant au point de vue moral que matériel.

Nous prions les lecteurs de cette note de bien vouloir participer activement à cette véritable croisade en faveur du respect de la vraie gaucherie, et de hâter, tant en France que dans leurs pays respectifs, l'acceptation et l'application d'une réforme, scolaire, professionnelle et sociale, qui permette enfin aux gauchers... d'être gauchers.

V. KOVARSKY.

LA VIE DU CENTRE

VISITES

Parmi les nombreux hôtes du Centre durant le deuxième trimestre, nous relevons quelques noms :

AFRIQUE DU SUD

M. DAVIES, chef d'établissement.

ALLEMAGNE

M^{me} LANDGRAF, professeur.

M^{lle} MASSMANN.

M^{me} MEIER-MARX, directrice d'établissement secondaire.

M^{lle} MOERSCHBACHER.

AUSTRALIE

M^{lle} HORNE, professeur.

M. JACKSON, professeur d'Université, New England.

BELGIQUE

M. THÉODORIDÈS, professeur.

BRESIL

M^{lle} CHAVES.

M^{lle} CUNHA E CRUZ, professeur.

M. JANSEN, professeur de Faculté, Rio.

M^{me} SILVEIRA, professeur.

M^{lle} VIEIRA PINTO, professeur.

ESPAGNE

M^{me} GRACIA LATORRE, professeur.

M. LAZARO, professeur à l'Université de Salamanque.

ETATS-UNIS

M^{me} BARSUMIAN, vice-principale, Los Angeles.
M. COMBS, professeur d'Université (Californie).
M. CROFTS, professeur, Université de Denver.
M. GLYNN, professeur.
M. GREEN, professeur.
M^{lle} HOLLINGER, professeur.
M^{me} KONZE, professeur.
M^{me} MALLORY, professeur.
M^{me} MARTENS, professeur.
M^{lle} PERRY, professeur.
M. SPAFFORD, professeur.
M^{lle} STORCK.

GRANDE-BRETAGNE

M. BOVI.
M^{lle} ISOZ.
M. MAC EWAN, directeur de l'Education County Council (Glasgow).

GRECE

M^{lle} PAPACOSTOULA, professeur.
M. XIROTIRIS, inspecteur enseignement primaire.

HOLLANDE

M. DE WARGNY D'AUDENHOVEN.
M. DE WOTRENGE, professeur.
M^{lle} ZWITSER, sous-proviseur.

INDE

M. ADAVAL, professeur, Allahalad University.
M^{lle} APTE, maître de conférences, Université de Poona.
M. SOHONI, professeur, Université de Poona.

IRAN

M. DANAÏ, chef du département de l'enseignement supérieur.

ITALIE

M. CRIPPA, maître de conférences, Faculté de Gênes.

NORVEGE

M^{lle} AARNOT, professeur.
M^{lle} BJORAA.
M^{lle} BRUDAL, directrice d'école.

SUISSE

M^{lle} URECH, professeur.

TURQUIE

M. BAYMUR, membre du Conseil Supérieur de l'Education.
M^{me} YAVUZALP, professeur.

UGANDA

M. KIRONIDE LULE, professeur.

URUGUAY

M. INFANTOZZI, professeur à la Faculté des Sciences de Montevideo.
M. RAVERA, professeur.
M^{lle} SALDIVIA, professeur.

YOUgosLAVIE

M^{me} KRATKI, professeur.

GROUPES

- Groupe de professeurs belges d'une école professionnelle de Liège, 11 mars 1955.
 - Groupe de professeurs des écoles techniques féminines du Hainaut, 21 et 22 mars 1955.
 - Groupe d'étudiants américains du Middlebury College, 22 mars 1955.
 - Groupe d'élèves de l'Ecole Normale de Tirlemont (Belgique), 3 mai 1955.
 - Groupe de professeurs allemands envoyés par le Haut Commissariat français de Mayence, 13 mai 1955.
 - Groupe d'élèves de l'Ecole Normale Supérieure de Barcelone, 17 mai 1955.
-

STAGES D'ÉDUCATION NATIONALE

**STAGE D'INFORMATION SUR LE CINEMA ET L'ENSEI-
GNEMENT (24-25-26 février 1955).**

**STAGE DES CANDIDATS A L'AGREGATION DE L'ACA-
DEMIE DE PARIS (28 février-1^{er} mars 1955).**

JOURNEE DES INTENDANTS (9 mars 1955).

JOURNEE DES RECTEURS (17 mars 1955).

**STAGE DES DIRECTEURS DE CENTRES PEDAGOGIQUES
REGIONAUX (18 avril 1955).**

**REUNION DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS PILOTES
(22 avril).**

**STAGE DES CANDIDATS AUX FONCTIONS ADMINIS-
TRATIVES (25-26-27-28 avril 1955).**

**JOURNEE D'INFORMATION DES SECRETAIRES PRINCI-
PAUX DES RECTORATS (10 mai 1955).**

**STAGE DES CADRES DES MAITRES D'INTERNAT (12 mai
1955).**

**STAGE BILAN DES CLASSES PILOTES (25-26-27-28 mai
1955).**

STAGES INTERNATIONAUX

**JOURNEES INTERNATIONALES D'INFORMATION SUR
L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES (21-22-
23 février 1955).**

**STAGE DES INSTITUTS D'ÉDUCATION DE LONDRES,
OXFORD ET READING (23 mars-2 avril 1955).**

**STAGE DES PROFESSEURS YOUGOSLAVES SCIENTI-
FIQUES (5-15 mars 1955).**

**STAGE DES PROFESSEURS ET ADMINISTRATEURS
(19 mars-4 avril 1955).**

RÉUNIONS DIVERSES

**JOURNÉES D'ÉTUDES ET DE DISCUSSIONS RÉSERVÉES
AUX DIRECTRICES DES ÉCOLES PRÉPARANT AU
DIPLOME D'ÉTAT D'INFIRMIÈRES HOSPITALIÈRES
(CROIX-ROUGE FRANÇAISE) (17-21 mars 1955).**

**COLLOQUE SUR LES RELATIONS FAMILIALES ET LEUR
INFLUENCE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'EN-
FANT (23-28 mai 1955).**

**STAGE DE PERFECTIONNEMENT DES ÉDUCATEURS
VIETNAMIENS, CAMBODGIENS ET LAOTIENS (2-
31 mai 1955).**

Le français élémentaire

par **G. GOUGENHEIM**

Directeur du Centre d'étude du français élémentaire
Secrétaire de l'Association des « Amis de Sèvres »

Nous sommes heureux d'annoncer aujourd'hui à nos lecteurs que le travail du « français élémentaire » est achevé et que l'opuscule qui contient le vocabulaire et les indications grammaticales est en vente aux Publications de l'Education Nationale. Cet opuscule sera suivi d'un ouvrage plus étendu où l'on trouvera une documentation plus abondante et où les questions de méthode seront traitées de façon plus approfondie.

L'élaboration du français élémentaire

L'idée du français élémentaire, née d'une recommandation de la Commission française pour l'Unesco, a été mise au point, du point de vue linguistique, par M. Aurélien Sauvageot, professeur à l'Ecole nationale des Langues orientales vivantes, et c'est M. l'Inspecteur général Marcel Abraham, directeur du Service universitaire des Relations avec l'Etranger et l'Outre-mer, qui en avait entrepris la réalisation : des crédits spécialement votés ont permis la création d'un Centre d'étude près l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud. Le signataire de ces lignes était désigné comme directeur du Centre, avec, bientôt, pour adjoint M. P. Rivenc, professeur d'Ecole normale.

Méthode d'élaboration

Si, maintenant que l'ouvrage est achevé, nous jetons un coup d'œil en arrière, nous voyons que trois méthodes ont été mises en œuvre :

1° *La fréquence.* — La notion de fréquence des mots, même si elle n'est pas la seule à considérer, reste très importante pour la constitution d'un vocabulaire de base. Nous rappelons qu'à la différence de nos prédécesseurs nous avons pris pour base de recherches la langue *parlée* et non la langue écrite (et par « langue écrite » il faut entendre aussi bien la langue des compositions d'élèves et celle des lettres familières que celle des œuvres littéraires). Ce recours à la langue parlée allongeait sensiblement les opérations : avant d'avoir le texte prêt à être dépouillé, il fallait enregistrer des conversations à l'aide du magnétophone et transcrire ces enregistrements sous la dictée de l'appareil. Mais cet allongement du travail a été largement compensé par le fait que nous avons opéré sur du

français parlé authentique. Une autre innovation, du moins par rapport à la plupart de nos prédécesseurs, a été le dépouillement intégral des 312.000 mots enregistrés. Même les mots grammaticaux les plus fréquents ont été relevés avec le plus grand soin. A première vue, il peut paraître inutile de dénombrer les 14.000 exemples du verbe *être* : il suffirait, semble-t-il, de signaler une fois pour toutes que le verbe *être* est très fréquent. Mais, en procédant ainsi, on se met dans l'impossibilité de tracer la courbe intégrale des fréquences ; on s'interdit des considérations qui, pour purement théoriques qu'elles puissent paraître aujourd'hui, sont susceptibles d'avoir demain des conséquences pratiques.

2° La deuxième méthode mise en œuvre a été la recherche des mots *disponibles*. Nous avons exposé précédemment que la plupart des mots concrets (par exemple *autobus*, *veston*, *cuiller*, etc. sont peu fréquents parce qu'on ne les prononce (ou les écrit) que dans des occasions déterminées et que, de plus, ils sont d'une fréquence instable, dépendant du hasard des circonstances. Et pourtant ces mots sont *utiles* et, en fait, toute personne parlant français les a *à sa disposition*. Cette théorie, que nous avons élaborée avec l'aide précieuse de M. R. Michea, professeur au lycée de Périgueux, bien connu pour ses travaux linguistiques et pédagogiques, apporte, croyons-nous, une contribution utile à la pédagogie des langues vivantes.

Nous avons dit comment, pour évaluer le *degré de disponibilité* de ces mots, nous avons procédé à des enquêtes dans les écoles, en partant de centres d'intérêt. Ce principe des centres d'intérêt se justifie par le fait que ces mots sont liés entre eux par des associations fondées sur *l'intérêt*. Ces enquêtes, effectuées dans quatre départements, avec le bienveillant appui des autorités académiques, ont fait apparaître que, si leur fréquence est instable, ils sont parfaitement stables dans l'esprit des sujets parlants.

3° Dans l'ensemble, la fréquence a fourni les mots grammaticaux et les verbes qui constituent le cadre du discours ; la disponibilité a fourni les mots concrets qui remplissent ce cadre. Nous avons retenu les mots d'une fréquence égale ou supérieure à 29 : 312.000, soit 1/10.000, et les mots qui avaient les plus hauts degrés de disponibilité dans les divers centres d'intérêt. Mais il restait à compléter et à mettre au point la liste de vocabulaire. C'est à quoi s'est employée pendant l'année scolaire 1953-54 la Commission ministérielle présidée par M. l'inspecteur général Abraham qui, jusqu'alors, avait eu surtout un rôle de direction et de contrôle. Au cours de discussions fécondes, où les points de vue divers se confrontaient, elle a revu de très près la liste des mots. Elle en a éliminé quelques-uns, elle en a ajouté d'autres qui paraissaient indispensables. Elle a attaché une importance particulière aux mots de caractère éducatif, sortes d'antennes projetées vers une culture plus étendue.

Les données grammaticales étaient examinées parallèlement par une sous-commission, présidée par M. Benveniste, professeur de grammaire comparée du Collège de France, dont les conclusions furent soumises à l'approbation de la Commission.

Nous nous excusons de donner à nos lecteurs tant de détails techniques. Nous voudrions leur faire sentir que le travail du

français élémentaire a été mûrement et méthodiquement élaboré. L'empirisme a sans doute eu sa part dans la révision de la Commission, mais cette phase empirique avait été préparée par deux phrases de travail scientifique.

La méthode employée pour résoudre la question du français élémentaire apporte ainsi une contribution utile, peut-être même importante, au problème des langues de base qui est à l'ordre du jour dans beaucoup de pays.

Comment se présente le français élémentaire

Matériellement, le français élémentaire s'offre au lecteur sous la forme d'un opuscule de 68 pages, présenté par M. André Marie, qui, en tant que ministre de l'Education nationale, avait tenu à défendre devant le Parlement les crédits nécessaires à l'élaboration du français élémentaire.

Le dessein et la méthode de réalisation du français élémentaire sont exposés dans la préface. Les mots grammaticaux, classés par catégories, et les mots qui constituent des séries (noms de nombre, jours de la semaine, mois et saisons, termes de parenté et d'alliance) figurent en tête du vocabulaire sous forme de listes spéciales.

Vient ensuite la liste générale de vocabulaire, suivant l'ordre alphabétique. Les mots des listes spéciales s'y retrouvent, précédés d'un astérisque. Pour raison de commodité, certains mots de même famille ont été groupés en un même article. En tout il y a 1.126 mots lexicaux et 248 mots grammaticaux, constituant 1.138 articles.

On n'a pas jugé à propos d'indiquer des chiffres de fréquence ni même de distinguer les mots désignés par leur fréquence des autres mots. *L'ordre de fréquence n'est pas un ordre d'enseignement.* Il appartiendra aux maîtres d'adopter la progression qu'ils jugeront la plus appropriée et la plus efficace (1).

La grammaire a été conçue sous forme d'indications sommaires. La Commission n'a pas jugé qu'il fût de son rôle de forger une doctrine grammaticale. Elle s'est attachée seulement à délimiter ce qui relevait du français élémentaire et ce qui pouvait sans inconvénient être laissé, au moins provisoirement, de côté.

C'est donc aux maîtres spécialement, et non aux élèves, que s'adresse cet opuscule. C'est aux maîtres qu'incombera la tâche d'élaborer des méthodes d'enseignement (1) et, le cas échéant, de proposer des améliorations qui seront examinées par la Commission.

Les caractères du français élémentaire

Le français élémentaire veut être un français *vivant* et un français *authentique*. Il est fondé sur la langue parlée, mais jamais la Commission n'a perdu de vue le souci de la qualité

(1) Nous sommes en mesure d'annoncer que d'ores et déjà la librairie Hachette a répondu à cette attente, et va faire paraître incessamment un « Manuel de Français Élémentaire », qui utilisera au maximum les résultats des travaux de la Commission ; mais il les présentera en un ordre pédagogique, répartis en leçons graduées et illustrées, sous une forme particulièrement accessible. (N.D.L.R.)

de la langue. On a préféré *auto* à *automobile* et *moto* à *motocyclette* parce que tout le monde parle ainsi.

La grammaire a été allégée de formes rares ou inexistantes dans la langue parlée : le passé simple et l'indicatif, le plus-que-parfait du subjonctif. Seuls parmi les pronoms relatifs, *qui* et *que* ont été conservés. On évite ainsi une syntaxe difficile même pour des personnes de langue française. On a taillé parmi les formes nombreuses et touffues de l'interrogation. Mais rien n'a été sacrifié de ce qui fait la structure vivante de la langue. Malgré les difficultés qu'ils présentent à l'enseignement, on a gardé les deux temps essentiels du passé : l'imparfait et le passé composé.

Le français élémentaire est un français *ouvert* : rien n'entravera l'acquisition de connaissances linguistiques plus étendues. Nous souhaitons que pour un nombre sans cesse croissant d'individus il soit seulement la première étape de la langue française.

Le français élémentaire est un français *universel*. Comme il est destiné à être parlé dans leur propre civilisation par des personnes appartenant à des civilisations très diverses, vivant sous des climats très différents, n'ayant ni les mêmes croyances, ni les mêmes usages, ni les mêmes habitudes alimentaires, ni les mêmes conditions économiques et sociales, on a exclu des mots qui se seraient imposés s'il s'était agi d'une initiation à la civilisation de la France métropolitaine, à commencer par les noms de fruits et de plantes familiers aux Français. Le maître pourra répondre à tous les besoins en ajoutant quelques mots utiles, soit ceux de la région du monde où il enseigne, soit, si cela apparaît nécessaire, ceux de la France métropolitaine.

Le français élémentaire est un français *utile* et un instrument d'élévation sociale et culturelle. Quiconque parcourra la liste de vocabulaire se rendra compte que des mots ont été introduits qui ne répondent pas strictement aux besoins les plus immédiats, mais sont autant d'amorces de leçons de choses, de conseils d'hygiène, de progrès matériel et moral. Certains mots sont comme des mains tendues vers la culture que la Commission n'a jamais voulu séparer du progrès matériel.

Destination du français élémentaire

Le français élémentaire est né du désir d'accélérer la diffusion du français dans l'Union française, et cet objectif reste encore aujourd'hui au premier plan : le français élémentaire est destiné d'abord aux adultes et aux enfants non scolarisés de l'Union française. Muni des adaptations nécessaires, il dotera les populations de l'Union française d'une langue commune qui ne sera ni un « pidgin » ni un « sabir », mais du français authentique. Il sera pour elles un précieux instrument de civilisation en concurrence (mais non en rivalité) avec les langues « vernaculaires ».

Les maîtres et les moniteurs, qui enseignent avec tant de zèle notre langue aux enfants « scolarisés », trouveront dans le français élémentaire un fond linguistique sur lequel, au

moins au début, les efforts des élèves pourront être concentrés.

Aux travailleurs nord-africains qui viennent en France, le français élémentaire servira d'accès à notre civilisation et à notre culture. Il contribuera à rompre un isolement préjudiciable à la nation tout entière.

A l'étranger il fournira aux nombreux auditeurs de nos cours du soir les éléments solides de connaissance du français qu'ils désirent acquérir. Les maîtres des établissements scolaires sauront en faire la base de leur enseignement.

En France même, peut-être, sera-t-il médité avec fruit par les maîtres de nos écoles, bien que son utilisation directe ne puisse être envisagée que dans l'enseignement des enfants déficients. Nous croyons savoir que des personnes compétentes se préoccupent de cette question.

Les perspectives du français élémentaire sont donc vastes. Nous souhaitons qu'aucune idée préconçue ne s'oppose à sa mise en application : toutes les observations auxquelles il pourrait donner lieu seront accueillies avec reconnaissance.

Le français élémentaire contribuera à dissiper le préjugé qui fait du français une langue hérissée de difficultés vaines et futiles. Il rendra le français accessible aux larges masses de populations qu'attire le prestige de notre culture ou qui trouveront dans notre langue un moyen d'exprimer leur civilisation propre.

ÉCHOS ET COMMUNIQUÉS

L'ECOLE DES PARENTS ET DES EDUCATEURS

47, rue de Miromesnil, PARIS (8^e) - Numéro 4 - Février 1955

Le numéro 4 de février 1955 de *l'Ecole des Parents* contient le compte rendu des conférences de M. David, Inspecteur Général de l'Instruction Publique sur « Le travail scolaire à la maison » et du Professeur Heuyer sur « Les loisirs de l'enfant ».

Comparant l'organisation scolaire de notre pays à celle de plusieurs autres pays étrangers M. David a montré que le travail des enfants en classe et à la maison est excessif en France. Comme l'a fait apparaître l'enquête de *l'Ecole des Parents* de Chambéry, les enfants se couchent trop tard, n'ont presque pas le temps de jouer ou lire. Les enfants travaillent dans de mauvaises conditions, dispersent leurs efforts, sont perpétuellement bousculés.

Tout le monde réclame un allègement des programmes. Mais M. David demande en outre aux maîtres de limiter au nécessaire les tâches qu'ils donnent en dehors de la classe et aux parents de veiller à ne pas précipiter le rythme du travail et de la vie de l'enfant qui, en général, récupérera en « productivité » ce qu'il perdra en « temps de travail ». Les réformes sont donc à faire à la fois sur le plan pédagogique et sur le plan familial, pour que l'enfant maintienne son équilibre physique et moral, nécessaire à la formation de son intelligence et de son caractère.

Le professeur Heuyer a ensuite aisément démontré, d'une part que l'enfant ne disposait pratiquement d'aucun loisir véritable qu'il puisse occuper à son gré, d'autre part que bien peu de réalisations ont été prévues pour les loisirs des jeunes. Selon le Pr. Heuyer, les loisirs ne sont pas seulement l'affaire des parents trop accaparés par leurs activités professionnelles et familiales, qui doivent pouvoir trouver, pour les aider sur ce point, des organisations dirigées par des éducateurs compétents.

Das Goethe-Institut veranstaltet im Sommer 1955

FORTBILDUNGSKURSE FÜR AUSLÄNDISCHE DEUTSCHLEHRER

in München. Die Kurse sollen in Gegenwartsprobleme der deutschen Literatur und Kunst, der Pädagogik, der Wirtschaft und Politik einführen und die praktischen Erfahrungen des Goethe-Instituts in der Methodik des Deutschunterrichts an Ausländer zur Diskussion stellen. Ein kulturelles Rahmenprogramm soll den Teilnehmern einen lebendigen Eindruck von Deutschland vermitteln.

PROGRAMM : Vorlesungen über

- Neue deutsche Literatur
- Interpretation von Gedichten
- Methodik des Deutschunterrichts
- Neuzeitliche Unterrichtshilfsmittel
- Wortschatz- und Stilkunde
- Deutsche Phonetik für Ausländer
- Deutsches Erziehungswesen
- Deutsche Wirtschaftsprobleme
- Politische Probleme der Nachkriegszeit
- Fachbücher, Zeitungen und Zeitschriften
- Moderne Kunst

Diskussionen über alle praktischen Themen der Vorlesungen
Dichterlesungen
Buchausstellung : Fachbücher für den Deutschunterricht
Ausflüge : ein- und zweitägige Ausflüge zu den bayerischen
Schlössern, zu Kirchen und anderen Sehenswürdigkeiten
Besuch von Schulen, soweit die Kurse nicht in die Schulferien
fallen
Theater- und Konzertbesuche. Industriebesichtigungen

AUSKUNFT

erteilt die Geschäftsstelle des Goethe-Instituts, München 22, Maximilianstrasse 43.

LA 14^e SEMAINE INTERNATIONALE D'ART BELGE - VOYAGE D'ART

Sous les auspices du Ministère de l'Instruction publique, du Commissariat général au Tourisme et des principales autorités belges, la *Fédération Internationale des Semaines d'Art* a réalisé jusqu'à présent, treize *Semaine d'Art Belge*. Ainsi, plus de deux mille personnes cultivées — originaires de 45 pays différents — ont pu admirer les riches cités d'Art de la Belgique. Renouvelant ces importantes manifestations culturelles et artistiques, une *XIV^e Semaine d'Art Belge*, se déroulera du 8 au 17 août prochain. Cet agréable voyage d'Art, permettra aux participants étrangers et belges, de se rendre compte du très remarquable épanouissement des arts anciens et modernes en Belgique. Ils visiteront par petits groupes conduits par des Conservateurs de Musées et des Professeurs licenciés en histoire de l'Art, une sélection des principaux monuments et musées de Bruxelles, Anvers, Mons, Gand, Bruges, Namur, Malines, Nivelles, Soignies, Hal, Ostende, Dinant, Floreffe. Ils assisteront également à des concerts typiques, à des fêtes et réceptions.

S'inspirant de cet exemple, d'autres nations ont organisé officiellement, depuis plus d'une douzaine d'années, et en étroite collaboration avec le Comité belge, quarante voyages d'art analogues. Cette année, des intellectuels, des amateurs d'art, des professeurs, prendront part à d'intéressantes *Semaines d'Art* au Danemark (et Suède), en France, Italie, Pays-Bas, Suisse, etc...

Ce remarquable mouvement culturel et artistique international, vivement encouragé par l'U.N.E.S.C.O., s'amplifie de plus en plus et tend à amener — grâce à l'Art et à l'Amitié internationale — une féconde et indispensable compréhension entre les peuples.

S'adresser, dès maintenant, au Président de la F.I.S.A., le Prof. Paul Montfort, 310, avenue de Tervueren, à Woluwé (Bruxelles).

VACANCES A L'ETRANGER

Pour les étudiants de tous âges qui, pendant leurs vacances, souhaitent combiner les avantages d'un séjour à l'étranger avec ceux d'un perfectionnement ou d'un élargissement intellectuel, l'Unesco vient de publier un nouveau répertoire : *Vacances à l'Etranger*.

Ce volume, rédigé en trois langues (anglais, espagnol, français), renseigne plus particulièrement sur les cours de vacances, les stages d'été, les voyages d'études et les chantiers internationaux. Il donne ainsi la liste des possibilités offertes, par de nombreuses organisations, dans trente-sept pays.

On trouvera par exemple, des informations détaillées sur dix-huit voyages d'études en Italie, vingt-quatre cours de vacances en Allemagne, et environ cent trente chantiers internationaux de volontaires pour l'Europe, l'Afrique, l'Asie et l'Amérique.

De l'avis de tous ceux qui y ont pris part, ces cours ou ces voyages sont toujours extrêmement profitables en raison des contacts

méthodiques qu'ils permettent d'établir à l'étranger. Les étudiants surtout y trouvent la possibilité d'acquérir une connaissance plus approfondie de la vie et des préoccupations de leurs camarades d'autres pays; ils ont aussi l'occasion de procéder à des échanges d'idées qui peuvent contribuer largement à la compréhension internationale. On peut donc espérer que le Répertoire qui vient de paraître aidera à développer davantage ces fructueuses « vacances à l'étranger. »

« Vacances à l'Étranger », vol. VI, 1954. — Prix : \$ 0,50 ; 3/- ; 150 francs. En vente auprès des agents généraux de l'Unesco.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

pour

l'Enseignement du Second Degré

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

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

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

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

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

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

CONDITIONS D'ABONNEMENT

Envoyez le montant de l'abonnement (France : 600 francs ; Etranger : 750 francs) au compte chèques postaux : Paris 69-5999 « Amis de Sèvres », 1, rue Léon-Journault, Sèvres (S.-et-O.).

En cas de difficulté ou d'incertitude, adressez-vous à notre correspondant, dont vous trouverez l'adresse ci-dessous :

AFRIQUE DU SUD : Constantia Booksellers, P.O.B. 7753, Johannesburg. — **ALLEMAGNE** : Ausland Zeitungshandel, Boppstrasse 60, à Mayence, et W. E. Saarbach, g. m. b. h., à Cologne. — **ARGENTINE** : Librairie Hachette, 739-745 Rivadavia, Buenos-Ayres. — **AUTRICHE** : Firme Morawa, 1, Wolzeille, 11, Vienne. — **BELGIQUE** : Agence et Messageries de la Presse, 14 à 22, rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : Livraria Hachette S.A. do Brasil, 299, avenida Erasmo Braga, 3^e andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : Agence Canadienne Hachette Ltee, 914, rue Saint-Denis, suite 118, Montréal. — **CHILI** : Librairie Française, M. Pedro Simon, Casilla 43 D, Estade 36, Santiago. — **COLOMBIE** : Libreria Central Bogota, Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO BELGE** : Librairie Belge Desclée, 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 Sellasie Sta 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** : Kultura, P.O.B. 149, Budapest 62. — **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^o, 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS** : Van Ditmar, Schiestraat, 32 B Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PEROU** : Oficina Distribuidora Brignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL** : Livraria Bertrand, 75 Rua Garrett, Lisboa. — **SUEDE** : Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D., Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHÉCOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE** : Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : Goffard y Castro, Rincon, 510, Montevideo. — **VENEZUELA** : Libros y Arte, Av. L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUGOSLAVIE** : Znanstvena Knjizara, Preradoviceva, 2, Zagreb.

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). — 2^e trim. 1955. — Dépôt légal : 2^e trim. 1955. — N^o d'impres. : 45.960

La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

