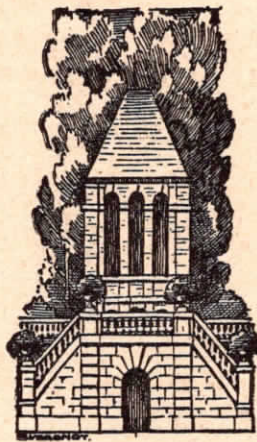


BULLETIN D'INFORMATION

LES AMIS
de
SÈVRES



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

25

ASSOCIATION

des

« AMIS DE SÈVRES »

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

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

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

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

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

BUREAU DE L'ASSOCIATION :

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

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

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

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

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

SIEGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :

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

COMITÉ DE RÉDACTION

Directrice : M^{me} HATINGUAIS.

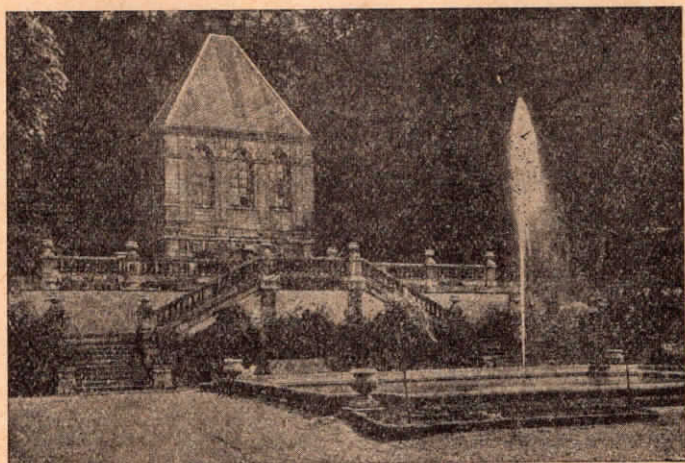
Rédacteur en chef : M. HIGNETTE.

SOMMAIRE

- Un inédit d'ALAIN : **L'éducation enseigne-t-elle la sagesse ?** 5
(suivi d'une note sur le maintien des traditions au Lycée de Rouen).

EDUCATION ARTISTIQUE

- Organisation de l'éducation artistique dans l'enseignement technique en France**, par M. l'Inspecteur Général BEAUMONT 15
- Recommandation du Bureau International d'Education de Genève** sur l'enseignement des Arts plastiques 26
- L'Education spartiate**, par G. PIRE 33
- Activité du Centre de Sèvres**, avec le compte rendu de nombreux stages et conférences 46
- Qu'est-ce que l'éducation comparée ?** 57
- Réponse du Professeur F. SCHNEIDER ;
 - Compte rendu du Congrès de Hambourg ;
 - Réponse du Professeur R. KING HALL.
- Chronique** 68
- Echos** 78



« Pavillon Lulli », à Sèvres ; cour avec jet d'eau

Le Centre international d'Études Pédagogiques

a dix ans

M. le Directeur Général BRUNOLD, en inaugurant les réunions de l'année scolaire, a tenu à évoquer le premier stage de septembre 1945 et à mesurer le chemin parcouru depuis dix ans par le Centre International d'Études Pédagogiques. Il a eu une pensée pour ceux qui ont pris une part active à sa fondation et à ses travaux : M. le Directeur Général MONOD, M. Jean BAYET, Directeur de l'École de Rome, MM. les Inspecteurs Généraux, les membres du Conseil Technique Pédagogique, et pour ceux qui, ayant œuvré dès la première heure, nous ont hélas ! quittés : M. le Directeur ABRAHAM, Mme l'Inspectrice Générale FARENC, Mlle Hélène GUENOT, ancienne directrice du Lycée de Sèvres dont nous avons dit dans notre dernier numéro tout ce qu'elle avait fait pour Sèvres et pour notre Bulletin qu'elle avait créé.

M. Brunold a dit à Mme l'Inspectrice Générale HATINGUAIS la reconnaissance suscitée par son œuvre. Plus de deux cent cinquante stages français et de deux cents stages internationaux ont permis aux éducateurs animés d'une même foi dans la jeunesse et dans l'avenir de susciter et de grouper des enthousiasmes en France comme dans le monde entier.

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

Jules SUPERVIELLE.

La Fable du Monde.

L'éducation enseigne-t-elle la sagesse ?

Par **ALAIN** (1)

CHERS ELÈVES,

Je ne sais pas si l'on va proclamer, tout à l'heure, des prix de sagesse. En tout cas, nous savons bien tous que les prix de sagesse, s'il y en a, seront pour les tout petits, dont j'aperçois là-bas les riants visages et les yeux confiants, les yeux largement ouverts sur les choses et sur les hommes. Oui, les prix de sagesse seront pour les tout petits, et non pour nous. Et ce sera justice. Les enfants sont bien plus près que nous de la sagesse, parce que la sagesse leur est plus facile qu'à nous.

Le tout petit enfant, l'enfant que nous avons été, vit le plus souvent dans un monde que la prévoyante tendresse de ses parents a préparé pour lui, dans un petit pays de Cocagne, rempli de choses favorables ou indulgentes. Aussi pense-t-il à tout autre chose qu'au malheur possible. Et surtout, si quelque petit malheur lui arrive, il ne sait pas encore le prévoir de loin, et, ainsi, il en est moins touché ; de même il l'oublie vite, et sourit déjà à travers ses larmes. C'est qu'il est trop occupé du présent pour penser à Hier ou à Demain ; c'est qu'il pense trop aux choses pour avoir le temps de penser à lui ; c'est que des choses nouvelles s'offrent sans cesse à sa curiosité toujours éveillée. Et ainsi il ne connaît ni la peur ni la paresse — je parle des choses qu'il voit,

(1) M. Emile CHARTIER (« *Alain* »), du temps qu'il était professeur de Philosophie au Lycée Corneille de Rouen, y prononça ce discours à la distribution des Prix du 31 juillet 1902.

et non des mots dont on l'importune. Il observe, il contemple, de ses yeux largement ouverts. Il étend ses petits mains, bravement, pour saisir le monde. Il ne sait pas encore que les choses sont méchantes et que l'homme est petit.

Thalès, lui non plus, ne pensait guère aux choses méchantes. Il contemplait les étoiles, et vint tomber dans une citerne qu'il n'avait point vue. Et Platon nous raconte qu'une servante thrace, qui le regardait, se mit à rire de cet homme enfant qui se promenait dans les étoiles.

Archimède fut aussi un grand enfant, comme vous savez. Et les servantes thraces, et toutes les autres créatures avisées qui vivaient en ce temps-là, eurent à rire tout leur content pendant qu'Archimède contemplait les choses éternelles. La fin fut tragique pour tous : Syracuse fut mise à sac. Pendant ce temps-là, Archimède suivait, sur le sable, les droites et les courbes qu'il y avait tracées. Plus de passé pour lui et plus d'avenir ; je dirais presque, plus même de présent : l'idée seule. Il était son idée et son idée était lui. Les soldats pouvaient bien crier, et les servantes thraces aussi. A ce moment-là, Archimède était seul à rire.

Vous savez que les soldats, qui le menaçaient en vain, s'irritèrent de son silence et le tuèrent. Eh bien, mes amis, en vérité, mieux vaut mourir ainsi, dans la joie sereine, fille des idées, en s'oubliant soi-même, que vivre dans la pensée de soi, dans la prudence, dans la peur. Car enfin, il faut bien mourir. Les servantes thraces et les autres créatures avisées étaient mortes, elles aussi. Et nous mourrons tous, d'une façon ou d'une autre, malgré notre prudence. Oui, nous sommes tous les héros d'un combat obscur, d'un combat sans gloire ; et, pour finir, nous serons vaincus. Nous pouvons dire tous, aussi bien que Turenne : « Tu trembles, carcasse, mais tu tremblerais bien plus encore si tu savais où la vie te mène. » Et tu le sais, et tu trembles.

Triste sagesse, mes amis, que celle qui réduisait toute la vie à cette lutte inégale contre les choses. C'est de cette fausse sagesse que nous pourrions dire : « Sagesse humaine, toujours courte par quelque endroit. » Indifférence aux idées, perpétuel retour sur soi, prudence, inquiétude, et enfin désespoir, telle est la vie, si nous pensons à nous. Selon la forte parole de Pascal, le plus puissant des rois est malheureux, tout roi qu'il est, s'il pense à lui-même.

J'avais raison de vous dire que les enfants sont plus sages que nous, puisque, moins que nous, ils pensent à eux-mêmes. Heureux aussi les hommes que le culte de la raison et l'amour des idées ramènent à l'enfance ! Comprendre ; avoir des idées claires et bien ordonnées ; se réjouir de cet ordre et de cette clarté ; se reposer en compagnie des idées sereines, telle fut toujours la vraie sagesse. Les choses méchantes ne peuvent rien sur nos idées. L'événement passe, mais n'emporte pas avec lui l'idée vraie de l'événement. La Raison et les idées sont les seuls trésors qui ne peuvent nous être ravis qu'avec l'existence même, les seuls trésors que nous n'aurons jamais à regretter. La richesse et la puissance du sage sont hors des coups du sort. Bias, l'un des sept sages de la Grèce, disait bien, alors que la tempête et le naufrage lui avaient tout enlevé : « Je porte toute ma fortune avec moi. » Un peu de sable suffisait à Archimède pour tracer des figures éternelles. Le vent passe ; le sable roule en tourbillons ; mais Archimède sourit à son idée incorruptible.

Mes chers amis, vous avez tous plus ou moins éprouvé ici les joies pures de l'étude. Vous avez l'âge, à peu près, qu'avait l'humanité au temps d'Archimède ; et vous avez médité longtemps sur ces problèmes de géométrie pure, aujourd'hui délaissés souvent par les hommes, mais nouveaux pour vous. Ces méditations vous ont révélé votre vraie puissance, et la vraie source de la joie. Vous avez compris alors que la clarté et l'ordre sont pour l'esprit ce qu'un air vif et pur est pour le corps ; vous avez en même temps appris la valeur des mots clairement définis, et la puissance des engagements que l'on prend soi-même envers soi-même ; car rien ne vous obligeait alors, dans vos recherches, que les définitions que vous aviez d'abord acceptées. Et telle a été votre première idée de la probité et de la justice. C'est ainsi que la Mathématique vous a fait faire vos premiers pas, harmonieux et mesurés, dans la voie de la sagesse.

Les plus âgés d'entre vous, enhardis par leurs succès, ont pu aborder, toujours avec la même méthode, et toujours en disciples d'Archimède, les problèmes plus complexes de la Mécanique et même de la Physique. C'était là, sans métaphore, réellement votre début dans le monde ; et déjà l'intérêt et les passions vous tendaient leurs pièges. Oui, déjà l'utilité évidente de ces notions, et la puissance qu'elle donne

à ceux qui les ont seulement retenues, vous empêchaient de les saisir dans leur clarté et leur pureté. Déjà l'amour de la puissance et du succès précipitait et égarait souvent vos recherches. Vos maîtres ont dû vous avertir plus d'une fois qu'il ne s'agissait pas pour vous d'être informés, mais de comprendre ; que paraître savants n'était pas le tout, et qu'il fallait réellement l'être ; que la façon de savoir importe plus que ce qu'on sait ; et qu'il vous fallait enfin chercher, ici encore, bien moins l'approbation des autres que l'approbation de vous-mêmes.

Malgré ces précieux conseils, la tâche était pour vous de plus en plus difficile. Vous aviez à grand peine la sagesse d'Archimède. Vous écoutiez les cris de guerre et de mort, toutes les menaces de la vie. Au lieu de penser à l'idée même, vous pensiez à vous ; vous pensiez à l'avenir ; vous pensiez au succès. Vous étiez inquiets de l'opinion des servantes thraces, et des cris enthousiastes dont elles salueraient plus tard vos uniformes, vos toges ou vos simarres ; et, plus prudents que le vieux Thalès, vous regardiez à vos pieds, assez contents d'apercevoir, dans les citernes ouvertes, un pâle reflet des étoiles. Oui, vous cultiviez plutôt votre mémoire que votre raison. Vous acceptiez de ne pas comprendre, pourvu que vous eussiez l'air d'avoir compris. Soucieux de plaire aux autres, vous vous manquiez à vous-mêmes. Et Satan vous montrait, à vous aussi, les trésors du monde, et vous disait : « Tu règneras sur tout cela, à condition de ne pas régner sur toi-même. » Ainsi déjà la pure et noble sagesse était souvent trahie, par précipitation, par intérêt, et vous eussiez volontiers répété ce que de jeunes gentilshommes disaient à leur maître de mathématiques : « Donnez-nous, disaient-ils, votre parole d'honneur que ce théorème est vrai, et nous vous dispenserons de la démonstration. »

Si vous aviez déjà de la peine à vous élever jusqu'à la science pure dès qu'il s'agissait de pesanteur, de chaleur ou de son, combien eûmes-nous plus de peine encore lorsqu'il nous fallut traiter ensemble des instincts, des sentiments, des passions, des habitudes, de la volonté, du corps et de l'âme, du bien et du mal, et, en un mot, de la Philosophie. Tous ces problèmes touchaient de bien plus près que les autres à vos intérêts et à vos passions. Comme la tentation était forte ici de s'orienter vers le succès, de prendre les opinions

les plus commodes, et de se demander avant toute chose : « Quelle est la réponse qui plaira à l'examineur ? », ou, plus généralement : « Quelle opinion dois-je avoir si je veux plaire à ceux dont je dépendrai ? ».

Contre la fausse sagesse des servantes thraces, plus éloquente ici que jamais, nous avons lutté ensemble. A l'exemple de Platon, nous avons écrit sur notre porte : « Nul n'entre ici s'il n'est géomètre » ; et cela voulait dire : « Nul n'est digne d'entrer ici s'il n'est capable de traiter une question quelconque avec autant d'impartialité qu'il ferait d'un problème de géométrie. Nul n'est digne d'entrer ici s'il ne s'attache à l'idée pour l'idée même, s'il ne renonce à faire de ses peurs et de ses haines la mesure de la vérité ; s'il n'est enfin, selon la formule célèbre du grand Spinoza, disposé à traiter des sentiments et des passions de l'homme, et de tout ce qui s'y rapporte, comme s'il s'agissait de lignes, de plans et de solides. »

Ainsi avons-nous fait, semblables à de grands enfants, tout entiers à l'idée présente, nous laissant aller à la joie de comprendre, et retrouvant, nous barbares, au fond de nos mystérieuses forêts, le soleil de la Grèce et le sourire de Platon.

Impartialité et sérénité : telle fut notre règle, et telle fut notre récompense.

En vérité, mes amis, je plains les éducateurs qui croiraient pouvoir oublier ces choses, et mépriser la discipline qu'imposent les pures idées ; je plains les éducateurs qui mettraient le succès au-dessus de tout, et qui se préoccuperaient uniquement — semblables en cela à Protagoras le sophiste — de vous donner des opinions avantageuses. Nous du moins, vous le savez, nous ne tenons pas boutique de savoir garanti à l'usage ; nous ne vendons pas du succès à l'aune ; nous ne sommes pas des maîtres dans l'art de parvenir.

On nous le reproche parfois. Eh bien, nous relevons fièrement ce reproche. Nous ne vous avons pas appris, non, à juger les idées d'après le profit que vous pourrez en tirer. Nous ne vous avons pas appris, non, à demander aux idées qui viennent à vous : « Toi, quels avantages m'apportes-tu ? — Et toi ? Combien me feras-tu gagner par an ? ».

Nous vous avons présenté les idées dans leur noble simplicité, et selon l'ordre convenable, sans prêter l'oreille aux voix impatientes qui disent : « A quoi cela sert-il ? ». Nous vous avons donné un type de l'idée claire, qui vous permettra dans l'avenir, tel un flambeau dans le souterrain, de surprendre en vous-mêmes et de chasser de vous-mêmes toutes les pensées troubles et louches. Nous vous avons appris l'amour de la lumière, de la simplicité et de la clarté, et cette noble impartialité qui est toute la justice. Nous vous disons maintenant, après vous avoir donné ces armes resplendissantes : Ne les rendez jamais à personne.

Certes non, ce n'est pas là un art de réussir ; nous acceptons ce reproche. Il n'est pas toujours avantageux pour un homme d'aimer ce qui est clair, net, propre et probe, ni d'avoir le souci de l'accord de lui-même avec lui-même. Ces idées claires, que nous vous avons données, seront pour vous, sachez-le bien, d'exigeantes compagnes. Elles courront à côté de vous, si vite que vous alliez ; elles se lèveront devant vous, lorsque vous serez arrivés ; leur regard franc vous semblera lourd plus d'une fois : plus d'une fois vous regretterez d'avoir disposé vous-mêmes, en plis harmonieux, leurs robes immaculées. A côté de leur blancheur, bien des choses, que chacun prend pour blanches, paraîtront malpropres. Vous aurez là des témoins bien gênants. Non, assurément, nous ne vous avons pas appris à réussir toujours. Je dis, au contraire, que nous vous avons appris à ne pas réussir toujours. Oui, en vous donnant des idées claires, nous vous avons donné quelque chose qui est un grand obstacle dans la vie, je veux dire une conscience.

De cela, je sais bien qu'aucun de vous ne nous fera un reproche. Mais nous espérons, d'une éducation ainsi entendue, d'autres fruits encore. Au fond, nous ne vous sommes pas aussi inutiles que, par respect pour les idées, nous prétendons l'être ; et vous nous rendrez ce témoignage, plus tard, quand vous aurez longtemps vécu, que, sans y penser, nous vous apprenions aussi l'art d'être heureux.

Le culte de la Raison et des idées est utile par cela seul qu'il est éminemment propre à fonder l'amitié entre les hommes. L'amour de tous les biens matériels divise les hommes et les rend ennemis, parce que nul ne peut jouir de ces biens sans empêcher les autres d'en jouir. Au contraire, les idées

sont source de concorde et de paix, parce qu'une seule idée peut être tout entière à tous. Et ainsi l'amour des idées adoucira nécessairement la lutte de tous les jours et fondera de petits groupes d'amis dans la grande mêlée humaine, de petits groupes d'amis, emblèmes et modèles d'une cité plus parfaite.

Mais la Raison est bienfaitrice autrement encore, et mieux. Nul homme ne peut être heureux seul, au milieu d'hommes malheureux. Le bonheur de chacun a pour condition le bonheur de tous, c'est-à-dire l'association de tous. Seulement, ce qui peut ainsi unir les hommes, ce n'est pas l'intérêt présent et pressant ; c'est une vue plus large et plus étendue des véritables intérêts de tous ; ce qui unit les hommes, c'est la contemplation de leurs intérêts groupés en un système harmonieux et intelligible. Et ainsi c'est encore la Raison, c'est encore l'amour des idées qui unira les hommes, et qui les sauvera de la haine et de la guerre. D'où nous avons conclu maintes fois, vous vous en souvenez, que le culte de la Raison peut seul donner aux hommes la Paix et la Justice. Les institutions sont peu de chose ; elles ne peuvent faire que les hommes soient réellement égaux, justes et libres tant qu'ils ne seront pas justes, égaux et libres en esprit. Je ne veux pas ici faire le prophète. Nul n'a le droit exclusif de dire ce que sera la République : elle sera ce qu'il plaira au plus grand nombre qu'elle soit ; et ceux qui ne la jugent pas à leur goût n'ont qu'une chose à faire : parler, écrire, discuter, et, d'un mot, instruire. Mais je sais bien que, tant que les citoyens seront disposés à croire sur parole les plus forts, les plus riches, les plus éloquents ou les plus instruits, tant qu'ils seront incapables de réflexion personnelle et de libre critique, c'est en vain que nous inscrirons sur nos édifices la sublime devise républicaine. Au contraire, dans la mesure où chacun de vous affranchit son esprit du poids de la tradition, des menaces de l'autorité ou des caresses sournoises de l'intérêt, chacun de vous fonde en lui, défend en lui et sauve en lui la vraie République. La sagesse des citoyens, le culte de la Raison, l'amour des idées, tel est le fondement de la République. Et je puis dire qu'elle se dressera sur un piédestal inébranlable que les géomètres auront taillé.

C'est en ce sens que, nous aussi, nous vous préparons une vie plus puissante et plus heureuse, quoique nous n'ayons

pas l'air d'y penser. Et sans doute il y aura, longtemps encore, pour se moquer de nous, des servantes thraces. La servante thrace se moquait aussi de Thalès; et pourtant Thalès pouvait trouver, dans la contemplation des astres, de quoi sauver, sur la mer, plus tard, bien des servantes thraces. Et Archimède aussi travaillait au bonheur des hommes, alors qu'il rêvait, en contemplant des droites et des courbes. Vous savez de quelle utilité furent les travaux mathématiques d'Archimède pour les Copernic et les Képler, et ainsi pour tous ceux qui réglèrent ensuite sur les astres la marche de leurs vaisseaux. Pourtant Archimède, lorsqu'il étudiait les sections coniques, ne cherchait pas du tout la route des navigateurs à venir. Il ne la cherchait pas, mes amis; et c'est pour cela qu'il l'a trouvée (1).



LA " GALERIE DES ILLUSTRÉS " DU LYCÉE DE ROUEN

Le Lycée de Rouen qui, de Collège des Jésuites qu'il fut à l'origine, devint successivement Collège Royal, Ecole Centrale, puis Lycée Impérial et Lycée Corneille à partir de 1873, est le type même de ces établissements qui maintiennent, de siècle en siècle, la tradition de notre enseignement. Des maîtres éminents — de Bourdaloue à Alain — n'ont cessé de former des élites et de fournir à la province et à la nation les cadres dont elles ont besoin.

Parmi les grands anciens — à tout seigneur tout honneur — comment ne pas mentionner au premier chef, le plus éblouissant

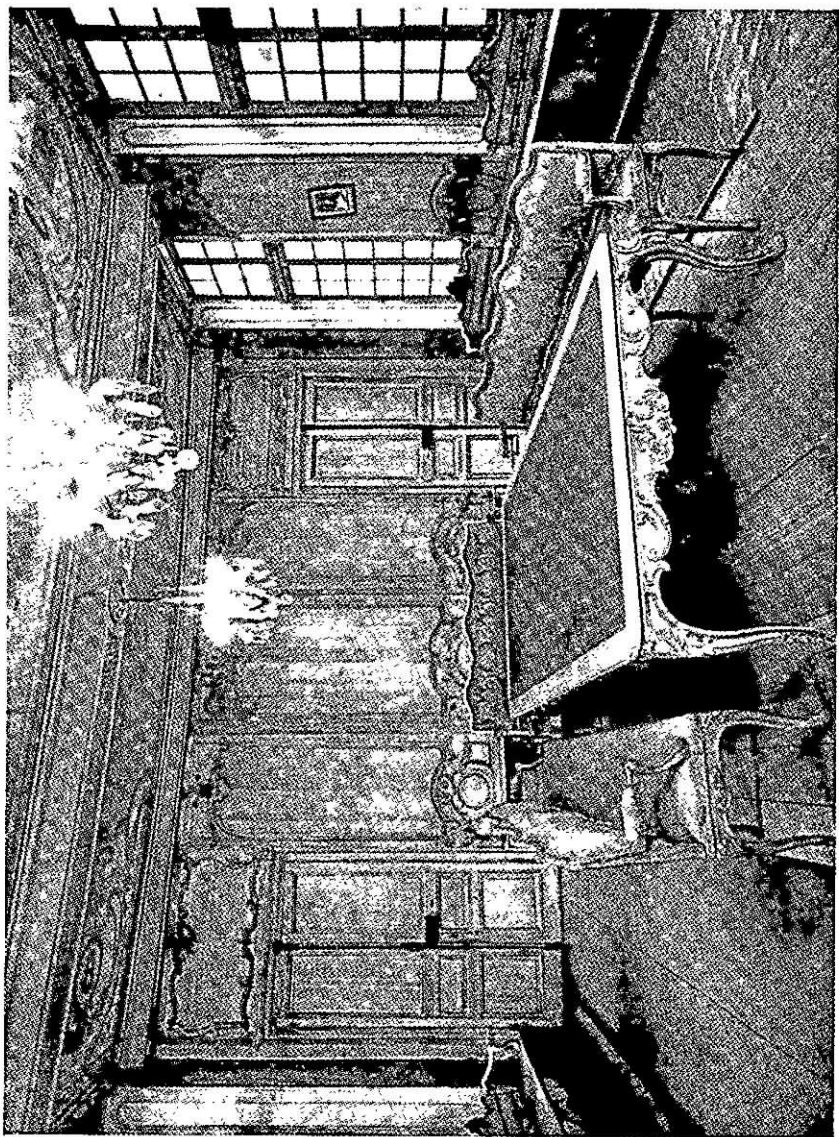
(1) Ce « Discours d'usage » n'avait jusqu'à présent été édité que dans une brochure commémorative du Lycée Corneille de Rouen. Nous sommes grandement obligés à Mme CHARTIER-ALAIN et à M. le Proviseur du Lycée Corneille d'avoir bien voulu nous autoriser à le reproduire ici.

LE LYCÉE DE ROUEN...



**... où Corneille fut élève,
et Alain, trois siècles plus tard, professeur.**

LE LYCÉE CORNEILLE, A ROUEN



L'élégance de la " Salle des Actes " évoque ce passé prestigieux que l'enseignement français n'a jamais renié, et où il puise le meilleur de ses traditions. Il est piquant de la rapprocher des bâtiments ultra-modernes que la France sait aussi construire. (Voir ci-dessous, p. 64.)

de tous, Pierre CORNEILLE qui entra chez les Jésuites à l'âge de neuf ans et y resta de 1615 à 1622 ?

Sa gloire éclipse quelque peu la personnalité de ses deux frères qui suivirent les cours du même Collège : Antoine, chanoine du Mont-aux-Malades, et surtout Thomas, dont Voltaire disait qu'il était le seul qui fût digne d'être le second après Pierre. Thomas, fut non seulement le poète inspiré du Festin de Pierre, mais il fit montre de connaissances exceptionnelles dans tous les domaines et composa une sorte de dictionnaire encyclopédique, bien avant d'Alembert, bien avant Diderot.

FONTENELLE, l'illustre neveu de CORNEILLE, auteur de la Pluralité des Mondes, Secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences (il mourut centenaire), était lui aussi sorti du Collège des Jésuites.

Signalons encore le diplomate Nicolas MESNAGER qui joua un rôle de tout premier plan dans les négociations politiques de Louis XIV ; l'économiste BOISGUILBERT, lieutenant-général du baillage de Rouen, qui sut, à la même époque, plaider courageusement en faveur de l'affranchissement du commerce et de la liberté du travail ; le poète tragique PRADON qui s'attira les foudres de Boileau parce qu'il avait voulu rivaliser avec Racine.

Réserbons une mention toute particulière à Robert CAVELIER DE LA SALLE qui reconnut la Louisiane, remonta le cours du Mississipi et dota son pays de six cents lieues de territoires. Les vivres étant épuisés au cours d'une expédition au Mexique, il eut recours aux tubercules que les Peaux-Rouges appelaient patates et que les Normands de son équipage baptisèrent du nom de pommes de terre, en souvenir des fruits de leur pays.

A cette liste déjà glorieuse, ajoutons encore VALMONT DE BOMARE, élève de Lecat, qui rapporta de ses voyages d'importantes collections d'histoire naturelle ; le botaniste d'ANGEVILLE qui collabora avec JUSSIEU et dressa une flore de la région rouennaise ; Nicolas BRÉMONTIER, inspecteur général des Ponts et Chaussées, qui eut la merveilleuse idée de fixer les dunes des Landes par des plantations de pins, assurant ainsi la prospérité d'une contrée jusqu'ici désertique ; Bernardin de SAINT-PIERRE, amoureux de la nature, auteur de Paul et Virginie et de la Chaumière Indienne ; d'ORNAY qui mourut à 105 ans, doyen de l'Académie de Rouen, et dont la tombe existe encore au cimetière de Saint-Martin-de-Boscherville.

Et puis, voici des ecclésiastiques : le père DANIEL, auteur d'une Histoire de France ; BERRUYER, auteur d'une Histoire du Peuple de Dieu ; de VERTOT, historien des Révolutions Romaines ; le père SANADON, précepteur du prince de Conti ; Nicolas de BOIMONT, de l'Académie Française et prédicateur du Roi ; SAAS, bibliothécaire du Chapitre et collaborateur de FONTENELLE ; Hercule GRISEL, auteur latin des Fastes de Rouen ; le cardinal de BONNECHOSE qui fut archevêque de Rouen.

Puis Claude CHAPPE, à qui l'on doit le télégraphe aérien qui fut expérimenté pour la première fois en 1793 ; le peintre Eugène

DELACROIX ; le physicien Pierre DULONG qui découvrit l'acide phosphoreux et le chlorure d'azote, ce qui lui valut la perte d'un œil et de plusieurs doigts. Il inventa le thétomètre et surtout le manomètre, dotant ainsi l'humanité d'un instrument sans lequel il eût été impossible de contrôler la pression des machines à vapeur et d'en développer l'usage. Il devint professeur à la Sorbonne et directeur des études à l'École Polytechnique.

Le chimiste Antoine DESCROIZILLES fut, lui aussi, doué d'un esprit imaginatif peu commun. On lui doit la cafetière qui n'existait pas avant lui et dont personne ne saurait plus se passer. Il imagina le phare à éclipse, essayé pour la première fois à Dieppe, sa ville natale. Il inventa l'alcalimètre, l'alambic portatif pour l'essai des vins, la gravure sur verre au moyen de l'acide fluorhydrique, la première burette graduée et la plupart des instruments qui servent aujourd'hui dans les laboratoires ; c'est lui qui préconisa la conservation des grains en silos et la compression des fourrages pour les armées de Napoléon ; il contribua à extraire le sucre des betteraves et l'alcool des mélasses. Les tissus de coton se blanchissaient jusqu'alors par l'exposition au soleil ; il trouva un procédé pour les blanchir au moyen du chlore, assurant ainsi, lui qui mourut pauvre, la fortune de générations de manufacturiers.

Voici encore le célèbre peintre Baptiste COROT, entré au Collège en 1807 comme boursier national ; Jules de BLOSSEVILLE, hardi navigateur, qui se perdit en 1833 dans les glaces du Groenland ; un grand nombre de ministres dont le Comte Jean MOLLIEN qui fut ministre du Trésor ; nombre de journalistes dont Armand CARREL qui fut tué en duel en 1836 par Emile de GIRARDIN ; BAZIRE ; Jules VALLES ; Pierre GIFFARD du « Figaro » et du « Petit Journal » ; Alcide GRANDGUILLLOT ; Isaac SCHWOB du « Phare de la Loire » ; Charles LAPIERRE du « Nouvelliste de Rouen » ; Edouard FRANK du « Journal des Débats » ; Georges DUBOSC du « Journal de Rouen ».

Et puis, des hommes de Lettres, littérateurs et poètes comme Frédéric BÉRAT qui composa Ma Normandie ; Alfred BUSQUET ; Ulric GUTTINGER ; Auguste DORCHAIN ; Hector MALOT qui écrivit Sans Famille ; Alfred DUMESNIL, secrétaire de LAMARTINE ; Eugène NOEL ; Jules LEVALLOIS, secrétaire de Sainte-Beuve qui, dans L'Opinion Nationale, désigna pour la première fois Rouen sous le nom de Ville-Musée ; Auguste VACQUERIE, gendre de Victor HUGO, une des victimes de la tragique noyade de Villequier ; Gustave FLAUBERT qui eut CHÉRUEL comme professeur d'histoire et, pour finir, Guy de MAUPASSANT.

(Recension due à G. PAILHES.
ancien élève du Lycée.)

L'éducation artistique

dans

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

BUTS DE L'EDUCATION ARTISTIQUE

L'esthétique, la plus riche sans doute mais aussi la plus difficile des disciplines morales de l'humanité, traduit non seulement le tempérament d'un pays mais contribue à marquer sa place dans l'histoire des civilisations. Chaque peuple, d'une manière magnifique ou fragile, laisse aux générations suivantes les preuves de sa culture et de son goût. Nous pouvons tous être sensibles à cet héritage, mais faut-il encore que soit éveillé le sentiment du beau qui sommeille en nous. Le Beau, « impératif esthétique » assez comparable à « l'impératif moral », n'est accessible que par une éducation de qualité. C'est cette éducation que la direction de l'Enseignement Technique entend donner à tous les enfants qui lui sont confiés.

Nous estimons, en effet, que **quelle que soit la place occupée par un individu dans l'activité de la nation**, qu'il devienne demain avocat ou cultivateur, médecin ou ajusteur, en bref, intellectuel ou manuel, **il est toujours apte** — au stade de l'Ecole et certes à des degrés divers — **à une formation esthétique**. L'élève apprendra à voir, à comprendre une œuvre de Watteau ou un pont en ciment armé, à ne pas séparer la notion esthétique de la notion fonctionnelle que doit comporter tout objet dit utilitaire. Il se pénétrera de l'idée qu'il n'existe pas de forme, si humble soit-elle, qui n'ait sa beauté. Il est à peine besoin d'ajouter qu'un jeune esprit donnant tout leur prix à ces problèmes, formé en un mot à l'analyse sérieuse, objective, étendra à d'autres domaines sa plus grande aptitude à sainement juger. Sa formation esthétique deviendra tout naturellement formation humaine.

En résumé, notre doctrine s'appuie, certes, sur tout l'héritage du passé, mais reste aussi intimement liée à toutes les manifestations

contemporaines d'art et d'arts appliqués car, ici comme ailleurs, l'enseignement technique ne saurait être dissocié de la vie et l'oublier — ou seulement le sous-estimer — serait faillir à notre mission.

Tous nos élèves bénéficient donc de cet enseignement, élèves de centres d'apprentissage, de Collèges techniques ou d'Ecoles Nationales Professionnelles. Je n'insiste pas sur les niveaux de ces différents établissements. Vous les connaissez par les visites que vous avez faites, par les conférences que vous avez précédemment entendues. J'ajoute toutefois que le temps réservé à l'Education artistique n'est pas fonction de ces niveaux, mais des activités futures de nos élèves. Pour les uns, il ne s'agit que d'une formation du goût, la majorité des Centres ou des C. T. masculins par exemple, où l'horaire réservé au dessin ne sera alors que de deux heures et même d'une heure par semaine, pour d'autres, Centres et C. T. féminins, cette éducation du goût se confond avec l'enseignement professionnel. Tels sont les cas des modistes, lingères, brodeuses, couturières. Pour elles, les heures de dessin d'art appliqué figureront dans les emplois du temps à raison de quatre ou cinq heures par semaine. Il est enfin des Ecoles dont le but est uniquement axé sur l'apprentissage des métiers d'art. Le temps consacré aux disciplines artistiques sous toutes ses formes n'est plus comparable aux horaires de même nature précédemment indiqués. Il atteint ici environ trente heures, la moitié de ces heures étant passée à l'atelier. Les élèves qui fréquentent ces Ecoles sont un peu plus âgés que ceux des C. T. habituels. Leur culture générale est aussi plus complète, ce qui explique le peu d'heures laissé aux disciplines littéraires et scientifiques (environ dix heures).

LES ECOLES D'ARTS APPLIQUÉS

Ces Ecoles sont peu nombreuses, mais forment des élites dans tous les domaines des Arts Appliqués. Nous en possédons quatre dans notre capitale. Anciennes écoles municipales de la Ville de Paris, ces établissements relèvent de la Ville, propriétaire des locaux, et de l'Etat — et plus précisément de l'enseignement technique — qui a la responsabilité du recrutement du personnel enseignant et la charge budgétaire de ce personnel.

Cette double appartenance — Ville et Etat — range ces Ecoles dans le cadre des Collèges Techniques, mais prête à confusion quant à la hiérarchie établie dans le niveau des études de nos établissements. Les Centres d'apprentissage forment des ouvriers et employés, les Collèges Techniques des cadres de maîtrise, les Ecoles Nationales Professionnelles, des techniciens, les Ecoles Nationales d'Ingénieurs Arts et Métiers, des ingénieurs. Or, il est difficile, pour ne pas dire impossible, de situer nos quatre Ecoles d'Art Appliqué à l'un ou l'autre de ces échelons. Elles forment des exécutants, mais

aussi des créateurs. La culture artistique de ces derniers est, sur un autre plan, analogue à la culture scientifique de l'Ingénieur. On peut donc affirmer que — tout au moins dans les classes terminales — nous nous trouvons en face d'éléments dignes de figurer à l'échelon supérieur de la hiérarchie que nous avons définie.

L'examen des études techniques poursuivies dans ces quatre Ecoles vous fera mieux comprendre leur situation d'exception. Nous parlerons ultérieurement des activités artistiques qui s'y rattachent.

**C. T. DES
ARTS APPLIQUÉS
ET CENTRE ANNEXÉ**

Le Collège Technique des Arts Appliqués à l'Industrie (11, rue Dupetit-Thouars, Paris-3^e) a pour but de former des créateurs de modèles, des dessinateurs, des décorateurs, ainsi que des exécutants hautement qualifiés dans un métier d'art déterminé. Il possède les sections suivantes : Ameublement, publicité, tissus et papiers peints, céramique, orfèvrerie, laque, émail, staff, montage, sculpture sur pierre et bois, peinture décorative, fresque, maquette en relief.

En plus des ateliers de dessinateurs (publicité, illustration, ameublement), ces différentes Sections s'accompagnent d'ateliers techniques que l'on classe en deux catégories :

- a) les ateliers de techniques principales,
- b) les ateliers de techniques secondaires ou ateliers de complément.

Les premiers sont fréquentés par les jeunes gens ayant fait choix d'un métier déterminé et devant en conséquence le connaître d'une façon parfaite. Dans les seconds, passent par roulement les jeunes gens ayant déjà fait choix d'une technique principale, mais qui reçoivent ici un complément de formation. Le sculpteur, par exemple, fréquentera l'atelier de « staff-moulage ».

La durée des études est de quatre années, mais la création d'une 5^e année supérieure est à l'étude. Les élèves admis par concours ont, à leur entrée à l'Ecole, entre 14 et 17 ans. Si les élèves passent divers C.A.P. (publicité, par exemple), la véritable sanction des études est l'obtention d'un diplôme décerné par un jury extérieur à l'Ecole. Ce n'est qu'en classe de 3^e (deuxième année d'études) que les élèves sont orientés vers les ateliers de spécialités. L'effectif total est, pour la présente année scolaire, de 263 élèves.

Au C. T. des Arts Appliqués est rattaché un centre d'apprentissage qui comporte cinq ateliers de spécialités : peinture de décor et de bâtiment ; dessin et peinture de la lettre ; dessin d'impression (papiers peints et tissus imprimés) ; gravure lapidaire ; staff.

Les effectifs du Centre sont de 100 élèves. Bien entendu, ces élèves

ont la possibilité de passer au C. T., s'ils montrent des dons particuliers, de même ceux du Collège redescendent à l'échelon Centre lorsqu'ils ne se seront révélés que comme de bons exécutants. Ces passages sont possibles d'ailleurs dans tous les centres annexés à un Collège.

En dehors de cette scolarité régulière, il existe dans cet établissement des cours de perfectionnement pour adultes qui travaillent dans l'industrie. Ces cours fonctionnent le dimanche matin et tous les soirs après 18 heures. En janvier va s'ouvrir un enseignement de l'**Esthétique Industrielle**. Son but est de grouper des artistes et des techniciens de nos Ecoles, mais aussi de l'Industrie, pour qu'ils étudient en commun les possibilités découlant de l'esthétique industrielle. Nous entendons ainsi réaliser la synthèse « Art et Technique » en créant un climat qui permette au technicien, au vendeur et à l'artiste de parler un langage commun.

Ajoutons que cet enseignement est régulièrement donné au Conservatoire National des Arts et Métiers, sous forme de cours ex-cathedra suivis par un enseignement pratique, que des conférences ayant le même objet sont faites à l'Ecole Nationale d'Ingénieurs Arts et Métiers de Paris et qu'actuellement sont examinées les conditions dans lesquelles semblable enseignement pourra être étendu à nos autres Ecoles d'Ingénieurs.

C. T. D'ART APPLIQUÉ FÉMININ Le Collège Technique d'Art Appliqué Féminin (24, rue Duperré, Paris-9^e), a pour but de former des dessinatrices, des modélistes, des artistes décorateurs, capables de composer des maquettes et de diriger un atelier.

L'enseignement technique est donné dans les ateliers suivants : photographie, reliure, dentelle et tricot mécanique, broderie (pour la mode et l'ameublement), tapis, laque, céramique.

Je n'insiste pas sur la formule « ateliers principaux, ateliers de complément » qui est en honneur ici comme précédemment, mais n'est appliquée qu'au début de la 3^e année. Comme aux Arts Appliqués (jeunes gens) existent ici également des ateliers de dessinatrices. Ils intéressent les métiers suivants : figurine de mode, publicité, illustration, tissus (imprimés, tissés et peints). La durée des études est de cinq années. 15 à 16 ans en 2^e année, entre 16 et 17 ans en 3^e, à 18 ans en 2^e. Enfin, des élèves libres sont admises entre 17 et 30 ans. Cette disposition, spéciale, est en vigueur dans les quatre Ecoles dont nous étudions actuellement l'organisation. Il faut entendre par élèves libres des jeunes gens et des jeunes filles qui ont passé l'âge d'une scolarité normale et veulent se perfectionner dans un domaine bien déterminé, ou encore des étrangers qui

aspirent à connaître nos méthodes. Pour ne citer que l'exemple de cette Ecole féminine, indiquons qu'actuellement : cinq Américaines terminent un stage à l'atelier de tissus et papiers peints, une Egyptienne, professeur de lingerie, se documente dans les ateliers de composition, deux jeunes filles d'Israël font un stage à la céramique, des stagiaires Belges, élèves professeurs, viennent compléter leurs connaissances artistiques générales.

Les effectifs de l'Ecole sont de 400 élèves. Seules les plus douées ont le droit de se présenter au diplôme dans la classe terminale, mais dès la fin de la 3^e année — pour les jeunes filles qui ne veulent pas ou ne peuvent pas continuer une si longue scolarité — l'obtention du C.A.P. peut être considérée comme une sanction de leurs études. Pour certaines d'entre elles, la possession du Brevet Professionnel en figurine de mode constitue une sérieuse référence quant à leur valeur professionnelle.

Ce brevet, ainsi que le C.A.P. figurine, comme d'ailleurs tous les diplômes publics, ne sont pas réservés à nos seuls élèves. Nombre de candidats viennent de l'extérieur. Pour leur permettre de se présenter avec de sérieuses chances de succès ou plus simplement de parfaire leur formation artistique, il existe à l'Ecole même, tous les soirs de 18 à 20 heures, des cours de promotion du travail. Un cours de perfectionnement fonctionnant le samedi après-midi complète cette organisation extra-scolaire.

C. T. BOULLE ET CENTRE ANNEXÉ Le Collège Technique Boule (57, rue de Reuilly, Paris-12^e), a pour but la connaissance de tous les métiers intéressant le meuble et d'une manière plus générale toutes les techniques bois et métal incluses dans le décor intérieur. Il possède les ateliers suivants : ébénisterie, menuiserie en sièges, sculpture sur bois, tapisserie, agencement. Ceci pour la Section bois. La Section métal comprend des ateliers de : monture, tournage, ciselure, gravure sur acier, gravure sur bijoux et vaisselle d'orfèvrerie. Enfin, à la demande de la profession, un atelier de gravure sur cristal a été ouvert voici quelques années.

Affectés selon les résultats du concours d'entrée dans l'une des deux sections bois ou métal, les élèves passent, durant les trois premiers mois de leur scolarité, dans tous les ateliers de leur section. Comme dans les cas qui précèdent et qui suivent, ce « circulus » détermine leur affectation. Ils peuvent se présenter entre 14 et 17 ans. La durée des études est de quatre ans. Les élèves reçoivent en fin de scolarité — si leurs études ont été satisfaisantes — un diplôme de fin d'apprentissage. Il constitue la sanction des études du premier cycle. Un second cycle existe. Il est réservé aux élèves les mieux doués qui vont alors parfaire leur formation au cours d'une

cinquième année. Son couronnement est l'obtention d'un diplôme de fin d'Etudes Supérieures.

Cet établissement qui compte 300 élèves forme donc des éléments très divers. Aux niveaux de la 3^e année, par l'obtention de C.A.P., et de la 4^e année, par la possession du diplôme de fin d'apprentissage, il donne à l'industrie des exécutants dont la maîtrise est absolue. Avec l'année supérieure, le technicien se double d'un créateur à la personnalité déjà affirmée.

Ajoutons que, pour la quatrième année d'études, les élèves sont orientés vers deux sections : technique ou dessin. Dans la première de ces sections, le programme tend à un élargissement des connaissances techniques et prépare aux responsabilités de l'exécution. Dans la seconde section, la formation artistique est plus développée et prépare à la création.

Un centre d'apprentissage qui compte 100 élèves est annexé à l'établissement. Il a pour but de former de jeunes ouvriers dans les professions d'ébéniste, de monteur en bronze et de tapissier.

L'atelier d'agencement de l'Ecole ne reçoit que des élèves possesseurs du C.A.P. ébénistes ou menuisiers, auxquels on donne un complément de connaissances qui élargit leur futur champ d'activité dans l'industrie, notamment dans les installations de magasins et de paquebots.

C. T. ESTIENNE ET CENTRES DE COLOMBES ET D'ARTS GRAPHIQUES

Avec le Collège Technique Estienne (18, boulevard Auguste-Blanqui, Paris - 13^e), nous entrons dans le domaine des Arts graphiques. Tous les métiers touchant au livre et à l'édition sont enseignés dans les ateliers suivants : gravure en taille douce (lettre et vignette), gravure en relief (poinçons typographiques, fers à dorer), dessin de la lettre et publicité, écriture et gravure lithographique, dessin lithographique, report et impression litho et offset, fonderies de caractères typo et mono, composition typographique, clicherie, galvanoplastie, impression typographique, procédés photomécaniques (photographie, retouche, copie, gravure pour la photogravure typo et pour l'offset), reliure et dorure.

Prochainement ouvriront des ateliers de composition et de photomécanique dans des conditions très modernes, ainsi qu'une section complète d'héliogravure. A sa création, le rôle de l'Ecole avait été ainsi défini : « former des ouvriers habiles et instruits dans les arts et industries du livre ». La formule, qui reste exacte quant au fond, a été élargie et adaptée aux besoins nouveaux. Nouvelles formes d'impression (publicité, conditionnement), bureaux de fabrication chez les éditeurs ou dans les agences de publicité, sont les points

essentiels de cette évolution à laquelle cet établissement est en mesure de répondre. Les élèves sont recrutés au concours. Ils passent dans tous les ateliers de l'École et sont après trois mois définitivement affectés à l'un d'eux. Recrutés entre 14 et 17 ans, leurs études dureront quatre ans et seront sanctionnées par l'obtention d'un C.A.P. Toutefois, pour répondre aux nouveaux besoins des industries graphiques, des cours de formation ou de perfectionnement complètent cet enseignement régulier. Cours d'agents de fabrication pour les jeunes gens revenus du service militaire (un an à plein temps), cours techniques d'imposition et d'offset (toutes spécialités), cours d'initiation à la sérigraphie, enfin cours supérieurs d'arts et de techniques graphiques pour la préparation aux travaux de maquettes, livre et publicité. Ces cours sont fréquentés par des jeunes gens et jeunes filles de l'École, ou d'autres Ecoles d'Arts Appliqués appartenant ou non à l'enseignement technique, mais également par des personnes déjà employées dans l'industrie.

Le C. T. Estienne compte 300 élèves. Deux centres indépendants du Collège répondant aux mêmes buts préparent pour la profession des ouvriers très qualifiés. Le Centre de Colombes axe ses activités sur les métiers de l'imprimerie (il édite chaque mois la revue de l'Enseignement Technique « Technique Art Science »). Le second situé à Paris (rue Corvisart), connu sous le nom de Centre d'Art graphique, forme principalement des dessinateurs exécutants en lettres et vignettes.



Ainsi, vous avez déjà pu constater combien les métiers d'arts appliqués enseignés dans nos Ecoles étaient divers, combien chaque Collège Technique avait son visage propre, combien était justifié mon propos lorsque je soulignais que les grands élèves de ces Ecoles pouvaient prétendre à l'échelon supérieur de notre enseignement.

Dans la hiérarchie de nos établissements, seuls jusqu'à maintenant les centres d'art qui recrutent les élèves entre 13 et 14 ans, ont trois années d'études dont la sanction est l'obtention de C.A.P. correspondant aux centres habituels. Deux d'entre eux pourtant échappent à cette règle : il s'agit du Centre d'Art Dramatique et du Centre des Métiers d'Art. J'ajoute que des statuts particuliers les concernant sont à l'étude; lorsqu'ils seront adoptés ils perdront en même temps leur appellation d'origine.

CENTRE D'ART DRAMATIQUE Le Centre d'Art Dramatique n'a pas pour but unique de former des comédiens. Si, pour ceux-ci, une scène est indispensable à la pratique de leur art, cette scène ne l'est pas moins pour les métiers qui vivent directement du théâtre. Par les exemples précédents, par tous ceux qui

intéressent des activités autres que les disciplines artistiques (exemples qu'il vous a été donné de vérifier), vous avez pu constater que tous nos établissements possédaient des ateliers. Grâce à eux, nos élèves reçoivent une formation pratique qui complète l'enseignement théorique qui leur est donné par ailleurs. Or, la scène de théâtre n'est pas autre chose ici qu'un atelier d'application.

La costumière de théâtre, le maquettiste voient ainsi, non dans l'abstrait, mais effectivement, ce que « rendent » les costumes ou les décors qu'ils ont conçus. Ce n'est que lorsqu'ils ont effectué le cycle normal de leurs études dans un autre établissement — relevant ou non de l'enseignement technique — que couturières et décorateurs viennent dans ce Centre effectuer un stage de perfectionnement et d'orientation. Il dure un an. Les effectifs du Centre (comédiens compris) sont de 115 élèves environ.

CENTRE DES MÉTIERS D'ART Le Centre des Métiers d'Art (5, rue de Thorigny, Paris) s'apparente très exactement à nos quatre écoles d'arts appliqués. Il est caractérisé par ses conditions particulières de recrutement. Les élèves sont admis de 15 ans à 30 ans après concours. Les plus jeunes ont en réalité 18 ans. La direction de l'E. T. a estimé qu'au moins une de ses Ecoles d'Art devait être accessible — pour une scolarité normale — à des jeunes gens et jeunes filles qui, déjà âgés et possédant une culture artistique de base, aspirent à la connaissance d'un métier.

Le Centre possède les ateliers suivants :

Jeunes gens : céramique-fabrication, staff-décoration, vitrail.

Jeunes filles : céramique-décorative, peinture-céramique.

Sont enfin ateliers mixtes ceux de : technique bâtiment et décor intérieur, dessin animé (avec, en plus, publicité pour le Cinéma et dessin de la lettre pour génériques). La scolarité est de quatre années, comme dans un C. T. Les effectifs du Centre sont de 200 élèves.

LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES Nous avons fait jusqu'alors état des enseignements techniques de nos établissements.

Il est à peine besoin de dire qu'ils s'accompagnent d'un enseignement artistique approprié. Sont enseignés : le dessin sous toutes ses formes (dessin de mémoire, antique, modèle vivant nu ou habillé, croquis), l'étude documentaire, les études peintes (paysages, natures mortes, figures, portraits), l'anatomie plastique, l'histoire de l'art, la géométrie, la perspective et l'architecture, le modelage enfin. Les horaires réservés à ces diverses disciplines ne

sont pas partout identiques. Telle partie du programme prendra une importance particulière dans un établissement donné. Le cours d'histoire générale de l'art, par exemple, se doublera, pour une future modéliste, d'un cours d'histoire du costume.

Cette orientation des enseignements artistiques « généraux » aura sa correspondance avec les enseignements artistiques « techniques ». C'est ainsi qu'un ensemblier des Arts Appliqués suivra des cours de dessin de construction meuble, qui deviendront pour les élèves des ateliers du métal, à Boule, cours de dessin industriel appliqué au luminaire, par exemple.

Si l'enseignement général avec ses cours de français, de sciences, de géographie, d'histoire, etc., contribue ici comme partout à la culture des individus, il est de plus orienté vers la pratique de métiers déterminés. Il ne s'isole donc pas des études artistiques techniques, mais les complète. Les horaires seront, là encore, fonction de ces cas particuliers. Il est évident que des connaissances toutes spéciales seront exigées en Français, de l'élève compositeur de l'Ecole Estienne, de même que la jeune fille du C. T. d'art appliqué féminin qui fréquente l'atelier de tissu devra, en plus de sa formation scientifique de base, poursuivre des études très poussées dans le domaine de la chimie tinctoriale.

Dans ce tout, divers et cohérent, il est une discipline que nous estimons majeure et à laquelle, toujours, nous donnons une place prépondérante. Il s'agit de la Composition Décorative. Dans tous les cas, nous envisageons les réalisations futures. Or, avant d'arriver à ce stade, qu'il s'agisse du livre, d'une robe, d'une bibliothèque ou d'une pièce d'orfèvrerie, il faut les concevoir. C'est au Cours de Composition que les programmes seront exposés et que seront crayonnées les premières esquisses. De ces recherches successives naîtront des projets définitifs. Ceux-ci seront techniquement mis au point pour être enfin exécutés aux ateliers.

Tout, dans notre enseignement, concourt à l'harmonie de ces passages. En donnant à tous le goût de la beauté, en donnant aux exécutants une habileté manuelle inséparable d'un travail de qualité, en donnant au créateur cette habileté sur le plan du dessin — ce qui lui permettra d'exprimer fidèlement ses conceptions — nous ne cessons d'avoir présentes en mémoire les nobles paroles de Valéry gravées au fronton du Palais de Chaillot :

**Dans ces murs voués aux merveilles
J'accueille et garde les ouvrages
De la main prodigieuse de l'artiste
Egale et rivale de sa pensée
L'une n'est rien sans l'autre.**

**SECTION DES
DESSINATRICES
DES C. T.
GANNERON ET
ELISA LEMONNIER**

En plus des Ecoles d'Arts Appliqués proprement dites, nous possédons, à Paris, des sections de dessinatrices dans deux Collèges Techniques à forme habituelle. L'une fonctionne au Collège Technique Ganneron (24, rue Ganneron, Paris-18°) et com-

prend, outre les enseignements généraux et artistiques, deux ateliers techniques : décor sur porcelaine et céramique. La durée des études est de quatre années. La sanction des études est constituée par le Brevet d'Enseignement Artistique. A leur sortie, les élèves sont placées directement dans l'industrie ou vont parfaire leurs études artistiques au C. T. d'art appliqué féminin (Duperré).

Un centre de dessin est annexé à l'établissement avec, comme dans les cas déjà cités, possibilités de passage des élèves du centre au Collège et inversement. Fonctionnent ici des ateliers de décor sur porcelaine, céramique et peintures sur tissu. La durée des études qui est de trois ans est sanctionnée par les C. A. P.

L'autre section de dessinatrices est rattachée au Collège Technique Elisa-Lemonnier (41, rue des Boulets, Paris) : les études ne sont ici que de trois ans, mais la création d'une quatrième année est prévue. La spécialité technique enseignée est le dessin de la lettre. La sanction des études, leur poursuite éventuelle, le placement des élèves sont les mêmes qu'au C. T. Ganneron.

**SECTION TECHNIQUE
DU LYCÉE
DE SÈVRES**

Je voudrais faire une place toute particulière à la section technique annexée au Lycée de Sèvres. Cette section mixte née après la guerre s'inscrit dans le cadre de la réforme Langevin. C'est ce que l'on a appelé un établissement pilote. Il forme de ce fait un tout très complet qui, partant des classes nouvelles, se poursuit par les options du premier cycle pour aboutir dans le second cycle à la spécialisation. Cette spécialisation concerne bien entendu différentes branches. Nous ne parlerons que de celles ayant trait aux métiers d'art.

Par le jeu des options, dès la 3^e, les classes prennent en fait l'allure d'une Ecole d'Art Appliqué. Des ateliers de céramique et de tapisserie existent ici. En fin de scolarité, un certain nombre d'élèves sont placés directement dans les industries d'art, d'autres — et même sans attendre la fin de cette scolarité — ont, par la culture artistique qu'ils ont acquise, la possibilité de s'orienter vers des techniques d'art, non enseignées à Sèvres, et entrent dans l'usage de nos grandes écoles d'arts appliqués. D'autres enfin, se tournent vers les sections préparatoires au professorat de dessin ; nous les évoquerons ultérieurement.

L'enseignement primaire aboutit tout naturellement à celui du second degré. Des passages entre ce second degré et le technique sont partout créés par le jumelage d'établissements appartenant aux deux directions. Il était dès lors intéressant de tenter à Sèvres, sur le plan artistique, la même expérience. Elle réussit parfaitement.

**AUTRES ECOLES OU
SECTIONS D'ART
APPLIQUÉS DE PARIS**

Quelques établissements sont encore orientés vers des métiers touchant de très près les arts appliqués. Tels sont : l'Ecole Nationale Supérieure de Céramique de Sèvres (que nous citons seulement, car les études sont plus axées vers la formation d'Ingénieurs que vers la formation céramique); l'Ecole de Photographie Cinématographie et l'importante section serrurerie fer forgé de l'Ecole Dorian, les Centres: de retouche photographique, de vendeuses étalagistes, de maroquinerie, de reliure et cartonnage. Je passe rapidement, car il nous faudrait alors, comme je vous l'ai déjà indiqué, étudier toutes les sections, Collèges et Centres de haute mode et de haute couture qui sont autant d'activités industrielles qu'artistiques.

Certes, nous n'englobons pas tous les métiers d'art, mais nos lacunes sont volontaires. La Chambre Syndicale de la Bijouterie Joaillerie Orfèvrerie, par exemple, forme dans son Ecole les bijoutiers-joailliers qui lui sont nécessaires. Si, au sein de l'Enseignement Technique nous poursuivions le même but, nous nous livrerions à une concurrence stérile. Il en sera de même en province. La direction des Arts et Lettres possède dans les départements des Ecoles d'Arts Décoratifs. Ces établissements sont encore complétés par des Ecoles régionales ou municipales et cela explique le nombre restreint d'établissements de cet ordre que l'Enseignement Technique possède hors Paris.

(A suivre.)

(Conférence prononcée à Sèvres par

P.-L. BEAUMONT,

*Inspecteur Général
de l'Enseignement Technique.*)

XVIII^e CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Parmi les manifestations intergouvernementales qui ont survécu à la deuxième guerre mondiale figure la Conférence internationale de l'instruction publique. Convoquée avant 1947 par le Bureau international d'Éducation elle est, à partir de cette date, mise sur pied conjointement avec l'Unesco, et animée par l'infatigable et remarquable organisateur qu'est notre collègue Pédro ROSSELLO.

Parmi les caractéristiques de cette réunion annuelle des hautes autorités responsables de l'éducation, il y a lieu de relever que les invitations sont adressées aux différents Etats, qu'ils soient membres ou pas de l'Unesco ou du B.I.E., ces Etats siégeant avec égalité de droits. Malgré son caractère intergouvernemental, la Conférence ne vote pas de conventions avec un caractère impératif, mais des recommandations adressées aux Ministères de l'instruction publique qui constituent progressivement une Charte ou un Code international de l'instruction publique et forment un corps de doctrine pédagogique dont on ne saurait sous-estimer la portée. Jusqu'ici les trente-neuf recommandations, comprenant six cent soixante-quatorze articles, ont été votées à l'unanimité, et cela en dépit des diverses tendances de la soixantaine de gouvernements qui y prennent part.

Les délégués à la Conférence (et les éducateurs intéressés, car les séances sont publiques) ont en outre l'occasion de prendre connaissance, à travers les rapports sur le mouvement éducatif discutés à la Conférence, des principaux événements pédagogiques qui se sont produits pendant l'année scolaire qui vient de s'écouler. Ce « tour du monde pédagogique en dix jours » constitue une véritable leçon d'éducation comparée et permet de déceler, année après année, la courbe de l'évolution générale de l'éducation mondiale.

Soixante-cinq Etats, soit huit de plus que l'année dernière, ont envoyé des délégations à la XVIII^e Conférence internationale de l'instruction publique convoquée conjointement par l'Unesco et le Bureau international d'Éducation et qui s'est ouverte au palais Wilson, à Genève, en présence des directeurs de ces deux organisations, le D^r Luther Evans et le professeur Jean Piaget.

Etant donné le nombre des Etats représentés, et du fait que la plupart d'entre eux délèguent à Genève les autorités supérieures de leur Ministère de l'éducation appelées à mettre à exécution les recommandations votées par la Conférence, ces assises annuelles constituent un des événements les plus marquants de la vie pédagogique mondiale.

Soucieuse de refléter dans la mesure du possible la diversité géographique des pays représentés et de leurs conceptions en matière d'éducation, la Conférence a élu son bureau comme suit : président : M. l'Ambassadeur D^r G.-A. Raadi, membre du Conseil exécutif de l'Unesco (Iran) ; vice-présidents : M. l'Ambassadeur D^r José Martinez-Cobo, ancien ministre de l'éducation (Equateur) ; M. Jésus Rubio, vice-président du Conseil national de l'éducation (Espagne) ; M. Henry I. Willett, superintendant de l'éducation et président de l'Association américaine des administrateurs scolaires (Etats-Unis) ; M. Yoshio Tanaka, ministre adjoint de l'éducation (Japon) et M. F.-T. Doudnik, ministre adjoint de l'instruction publique (R.S.S. d'Ukraine).

Ont été élus en qualité de rapporteurs chargés d'introduire la discussion générale et de présider les comités de rédaction pour l'élaboration des projets de recommandation sur les points I et II de l'ordre du jour, M. Clayton D. Hutchins, délégué des Etats-Unis d'Amérique ; et M. Louis Machard, délégué de la France.

Les quatorze séances plénières tenues du 4 au 12 juillet ont été consacrées à la discussion des rapports sur le mouvement éducatif dans chaque pays pendant l'année scolaire 1954-1955, rapports qui seront reproduits dans l'« Annuaire international de l'Education 1955 ». En outre, la Conférence a discuté et voté à l'unanimité les deux recommandations n^{os} 40 et 41 adressées aux Ministères de l'instruction publique concernant le financement de l'éducation (pour la première fois cet important problème a été envisagé à l'échelle mondiale) et l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires.

Le texte de ces deux recommandations a été communiqué officiellement à tous les gouvernements, qui ont été priés de les diffuser et de les mettre en pratique. Il sera envoyé gratuitement à quiconque en fera la demande soit au Bureau international d'Education (palais Wilson, Genève), soit à l'Unesco (19, avenue Kléber, Paris XVI^e).

Nous avons cru être agréables à nos lecteurs en publiant ci-dessous le texte intégral de la recommandation n^o 41 dont l'objet comme l'esprit rejoignent tout à fait nos préoccupations (1).

**

RECOMMANDATION N^o 41
AUX MINISTERES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
concernant
L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES
DANS LES ECOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

La Conférence internationale de l'Instruction publique,

Convoquée à Genève par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et par le Bureau international d'Education, et s'y étant réunie le quatre juillet mil neuf cent cinquante-cinq, adopte le douze juillet mil neuf cent cinquante-cinq la recommandation suivante :

(1) Cf. notamment « Les Amis de Sèvres », n^o 14.

La Conférence,

Considérant que l'enseignement des arts plastiques, en faisant appel aux diverses activités de l'enfant, présente une grande valeur éducative sur les plans esthétique, intellectuel et moral et permet à l'éducateur une exploration psychologique de l'élève et la découverte de ses talents artistiques,

Considérant que les connaissances et les techniques acquises grâce à l'enseignement des arts plastiques peuvent servir tant dans les études que dans l'exercice d'une profession, dans l'utilisation intelligente des loisirs et dans l'appréciation de la beauté dans la nature, dans la vie, dans les activités de production et dans l'art,

Considérant que les arts plastiques constituent un facteur éducatif indispensable pour le complet développement de la personnalité et un puissant moyen pour la connaissance plus profonde de la réalité,

Considérant que la multiplication des images par la photographie, le livre, la publicité, le cinéma, la télévision, représente aujourd'hui un élément de progrès aussi important que, jadis, l'invention de l'imprimerie, et qu'il importe que l'éducation visuelle des enfants soit plus largement développée pour guider leur intelligence et former leur goût, tout en préservant leur sensibilité de la vulgarité et de la laideur,

Considérant que les arts plastiques, comme tous les autres arts, peuvent contribuer à l'entente et à la compréhension entre les hommes,

Soumet aux Ministères de l'Instruction publique des différents pays la recommandation suivante :

1. Les arts plastiques, tels que le dessin, la peinture et le modelage, doivent obligatoirement figurer au plan d'études de l'école primaire, aussi bien en tant que discipline distincte que comme moyen d'expression et auxiliaire didactique des autres disciplines ;

2. L'enseignement des arts plastiques, en tant que discipline distincte, doit figurer au programme de l'école secondaire, à titre obligatoire pour la majorité des classes et à titre facultatif pour les autres classes ;

3. Quel que soit le caractère — obligatoire ou facultatif — de l'enseignement des arts plastiques, il importe de coordonner cet enseignement avec les autres disciplines et activités scolaires ; ce principe doit être appliqué même lorsque l'enseignement des différentes disciplines n'est pas assuré par un seul et même maître ;

4. Afin d'offrir aux élèves les plus doués les moyens de développer leurs talents et d'augmenter l'attrait des études artistiques, il est désirable qu'un cours supplémentaire, sans programme précis, accueille des élèves provenant des différentes classes ;

5. Il convient de placer l'enseignement des arts plastiques sur le même plan que les autres disciplines, en raison tant de sa valeur proprement éducative que de sa valeur comme moyen d'acquérir des techniques ;

6. Lors de l'élaboration des horaires, on doit attribuer à l'enseignement des arts plastiques, en tant que discipline distincte, un nombre d'heures suffisant ;

7. Le dessin et les arts plastiques exigeant un enseignement plus individuel que collectif, le nombre des élèves réunis dans une même classe devrait être assez réduit pour que le maître puisse s'occuper de chacun de ses élèves ;

8. Dans l'établissement des programmes d'études pour les arts plastiques et dans le choix des méthodes correspondantes, on doit avoir constamment présentes à l'esprit les fins qui sont celles de cet enseignement, notamment : **a)** ses fins éducatives (développement des facultés d'observation, d'imagination, d'expression, maîtrise de soi, discipline de travail, esprit de collaboration dans le travail de groupe, etc.) ; **b)** ses fins culturelles (éducation du goût, compréhension et respect des œuvres d'art, etc.) ; **c)** ses fins pratiques (acquisition de techniques utilisables dans les études, dans la vie et dans la profession) ; **d)** ses fins d'orientation (connaissance de la psychologie de l'enfant à travers ses essais d'expression) ; **e)** ses fins de large compréhension humaine (universalité de l'art, intérêt et respect pour les manifestations artistiques de tous les peuples, grands et petits, formation des jeunes générations à l'esprit d'humanité, d'amitié entre les peuples et de paix) ;

9. Les programmes d'études pour l'enseignement des arts plastiques doivent faire une large part à l'acquisition systématique des connaissances et des techniques ; mais ils devront donner à cet enseignement un caractère tel que les activités prévues pour les élèves répondent, dans toute la mesure du possible, aux sollicitations de la vie ;

10. Les programmes d'études et les méthodes d'enseignement concernant les arts plastiques doivent tenir compte des diverses phases du développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent et de leurs intérêts ;

11. Dans l'application des méthodes, dans le choix des sujets, des exercices et des matériaux, le maître doit être libre d'adapter l'enseignement aux circonstances locales et aux goûts et besoins de chaque élève ;

12. Une bonne méthode d'enseignement consiste à encourager l'élève dans la recherche de sa propre forme d'expression, en recourant au dessin, à la peinture et au modelage libres, ainsi qu'à tout autre moyen par lequel l'enfant peut manifester ses goûts et ses talents ;

13. Il est souhaitable que l'enseignement des arts plastiques s'inspire des traditions artistiques tant nationales que locales ;

14. A l'école secondaire, il est souhaitable que l'enseignement fasse une certaine part à l'étude des œuvres d'art et à l'histoire de l'art, celle-ci devant contribuer à faire comprendre à l'élève l'évolution de l'art dans le cadre du développement de la civilisation à chaque époque ;

15. Il est souhaitable que chaque établissement d'enseignement postprimaire dispose d'une salle spécialement aménagée pour les cours de dessin et pour les activités connexes ;

16. Il est souhaitable, à l'école primaire surtout, que le matériel et les fournitures nécessaires à l'enseignement des arts plastiques soient mis gratuitement à la disposition des élèves par les autorités scolaires ou par d'autres organismes ; il convient d'utiliser, autant que possible, les fournitures d'origine locale ;

17. Les manuels scolaires et les ouvrages de littérature doivent être considérés comme de puissants auxiliaires de l'enseignement des arts plastiques ; qu'il s'agisse de la couverture, du papier, des caractères typographiques, des illustrations, tout doit concourir à éveiller et à satisfaire chez l'élève le sens et le goût du beau ;

18. Il est souhaitable que les autorités compétentes mettent à la disposition des maîtres la documentation nécessaire à l'enseignement des arts plastiques (gravures, moulages, films animés, films fixes et diapositives en couleurs, etc.) ; une large place doit être réservée, dans les bibliothèques scolaires, aux livres d'art et aux ouvrages sur les techniques des arts plastiques que peuvent pratiquer ou comprendre les élèves ;

19. Le cadre de l'école, par son allure, par ses lignes, par sa couleur, par ses éléments décoratifs, doit créer autour de l'élève une ambiance de bon goût et une atmosphère esthétique ; on y veillera notamment en ce qui concerne le bâtiment scolaire, les cours de récréation et les jardins, l'aménagement interne de l'école, le mobilier et le soin apporté à l'entretien ;

20. Dans toute la mesure du possible, les élèves doivent être associés, individuellement ou par groupes, aux travaux d'entretien et d'embellissement de l'école et à la préparation des manifestations et fêtes scolaires ;

21. La culture artistique des élèves sera grandement favorisée par leur connaissance familière des ressources d'art local (musées, monuments, collections particulières, artisanat, arts populaires et folkloriques, etc.) et des beautés naturelles, ainsi que par leur participation occasionnelle aux différentes manifestations artistiques (expositions, projections de films sur l'art, etc.) ;

22. Il convient d'encourager l'organisation de petites collections itinérantes, groupant des œuvres originales ou des reproductions d'œuvres d'art, pour les mettre à la disposition des diverses écoles ;

23. Il convient de faire appel aux autorités scolaires pour qu'elles étudient les moyens de doter les écoles d'appareils de télévision, grâce auxquels l'enseignement du dessin et des arts plastiques aurait, jusque dans les localités les plus déshéritées, d'excellents moyens d'action ; il serait alors plus facile d'organiser un cours par correspondance en faveur des étudiants et adultes éloignés des centres de culture artistique ;

24. L'utilisation universelle du cinéma, comme celle d'autres techniques modernes auxquelles on ne saurait refuser la qualité d'expression artistique, ses incomparables moyens d'information sur l'actualité et sa puissance de suggestion posent aux éducateurs un problème dont on s'est trop peu préoccupé jusqu'ici ; il convient que l'attrait du cinéma sur les enfants soit utilisé à des fins élevées, et il le sera si l'on prend soin, dès l'école, de former leur jugement et de rendre leur goût exigeant envers les productions de cet art ;

25. Il y a lieu d'encourager les expositions de travaux d'art des élèves d'une même ville ou d'un même pays ; des manifestations du même genre et des échanges de travaux d'élèves devraient être organisés sur le plan international ;

26. Les autorités scolaires doivent s'attacher à favoriser l'orientation et les études des élèves qui sont particulièrement doués pour les arts plastiques ;

27. En raison du caractère général de l'enseignement primaire et de l'étroite liaison qui existe entre ses différentes disciplines, il convient que les arts plastiques y soient enseignés par le maître de classe ;

28. Dans les écoles secondaires, les maîtres chargés de l'enseignement des arts plastiques doivent être choisis non seulement pour

leurs capacités artistiques et techniques, mais aussi en raison de leur aptitude et de leur expérience pédagogiques ;

29. Pour la préparation professionnelle du personnel enseignant primaire, une grande importance devra être accordée à la formation artistique du futur maître ; les arts plastiques et leur histoire, ainsi que la calligraphie, devront faire partie du programme d'études des établissements de formation pédagogique ;

30. Les maîtres chargés de l'enseignement des arts plastiques à l'école secondaire doivent avoir une formation équivalant celle de leurs collègues des autres disciplines et bénéficier du même statut, de la même considération et des mêmes avantages ;

31. Dans la formation pédagogique des maîtres tant de l'enseignement primaire que de l'enseignement secondaire, une grande importance devra être accordée à la psychologie, et particulièrement à la psychologie de l'expression spontanée chez l'enfant ;

32. Les bâtiments, l'aménagement interne et le mobilier des établissements de formation pédagogique doivent contribuer à créer autour de l'élève-maître une ambiance esthétique ; des visites de monuments ou d'expositions, des collections de dessins et travaux d'art scolaires, etc., serviront à élargir la préparation proprement pédagogique ;

33. Pour illustrer les méthodes et les réformes qui intéressent l'enseignement des arts plastiques, il est souhaitable d'organiser, dans les établissements de formation pédagogique, des musées rassemblant des travaux d'art réalisés par les élèves depuis l'école maternelle jusqu'à la classe de fin d'études ; ces musées devraient faire une part aux dessins et travaux d'art scolaires en provenance d'autres pays ; en outre, ces musées pourraient servir de relais pour les collections itinérantes prévues à l'article 22 ;

34. Il est souhaitable que l'enseignement des arts plastiques bénéficie toujours des suggestions d'inspecteurs spécialisés ou de conseillers artistiques ; sinon, il importe que les inspecteurs s'attachent à connaître et à développer au maximum cet enseignement ;

35. Il convient de prévoir des conférences et des cours ou stages de perfectionnement, organisés tant dans le pays qu'à l'étranger, pour permettre aux maîtres chargés de l'enseignement des arts plastiques de parfaire leurs connaissances, de se tenir au courant des diverses tendances qui se manifestent dans le domaine de l'enseignement et des arts, et d'échanger des idées sur toutes les questions touchant à leur spécialité ;

36. Il est hautement souhaitable que des bourses de voyage et de stage soient attribuées à des professeurs en exercice pour leur permettre d'étudier sur place les monuments du passé, les œuvres du présent et les méthodes pédagogiques d'autres nations.



L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES DANS LES ECOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES. Etude comparée. Paris, Unesco ; Genève, Bureau international d'Education. Publication N° 164. 1955. 24 X 16. 330 p. Francs suisses 7.

Faisant suite aux études relatives aux plans d'études et aux programmes des différentes branches d'enseignement entreprises par le Bureau international d'Education, ce dernier a mené à bien une enquête sur l'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires dont les résultats ont servi de base aux travaux de la XVIII^e Conférence internationale de l'instruction publique organisée par l'Unesco et le B.I.E. Voici le sommaire de ce volume d'éducation comparée dont les données se rapportent à 65 pays :

I. *Etude générale* : a) Place faite à l'enseignement des arts plastiques ; b) buts assignés à cet enseignement ; c) programmes ; d) méthodes ; e) matériel d'enseignement ; f) activités en rapport avec l'enseignement artistique ; g) maîtres de classe et maîtres spécialisés ; h) préparation des maîtres à l'enseignement des arts plastiques ; i) rôle des inspecteurs, des experts et des conseillers pédagogiques ; j) associations de maîtres des arts plastiques.

II. *L'enseignement des arts plastiques dans 65 pays* : Une étude monographique est consacrée à chaque pays.

LA MUSIQUE DANS L'EDUCATION (1).

La Conférence internationale sur le rôle et la place de la musique dans l'éducation de la jeunesse et des adultes fut organisée à Bruxelles en 1953 par l'Unesco et le Conseil international de la Musique chargé d'en fixer le plan de travail. Elle avait pour objet d'étudier dans leur ensemble les questions que soulève l'éducation musicale non spécialisée et de déterminer les méthodes les mieux adaptées à l'éducation scolaire, à l'éducation des adultes, à la formation du personnel enseignant.

L'Unesco vient de publier, en un volume de 349 pages : « La Musique dans l'éducation » les principaux discours prononcés au cours de la conférence de Bruxelles. On trouve également dans l'ouvrage le texte du Cantique de l'espérance écrit par Paul Claudel, à l'occasion de la conférence, un texte de Georges Duhamel et une série d'articles documentés des meilleurs spécialistes de l'éducation musicale.

On y traite notamment de l'éducation musicale dans l'enseignement primaire et secondaire, supérieur, dans les écoles populaires de musique, dans le secteur privé et industriel, de même que de l'éducation musicale dans la société, des méthodes et auxiliaires de l'éducation musicale, de la formation du maître, et de la contribution du professionnel à l'éducation musicale. (UNESCO).

(1) Distributeur pour la France : Editions Armand Colin, 103, boulevard Saint-Michel, Paris-V^e. On peut également se procurer cet ouvrage à la librairie de l'Unesco, 19, avenue Kléber, Paris-XVI^e. Prix : 650 francs français ; 2,50 dollars ; ou 13/d.

L'éducation spartiate

Sparte ne fut pas toujours cette cité sévère et xénophobe que nous décrivent généralement les historiens spécialistes de la Grèce classique. Les fragments de Tyrtée et d'Alcman et surtout les résultats des fouilles de l'École Anglaise d'Athènes permettent de conclure que, dès le VII^e siècle, Sparte s'imposa comme le centre le plus important de la culture archaïque. A cette époque, les Doriens venaient de terminer, par la conquête d'une grande partie de la Messénie, une série de guerres offensives déclenchées vers la fin du IX^e siècle. Cette victoire, qui enrichissait Sparte d'une des contrées les plus fertiles du Péloponèse, devait contribuer à stabiliser la structure politique, économique et sociale.

L'éducation propre à cette première période consistait avant tout dans l'apprentissage direct et indirect du métier des armes (1). A côté des exercices purement militaires, les sports jouaient également un grand rôle. La musique était loin d'être négligée (2), mais c'était surtout le lyrisme choral qui florissait : il devait développer l'esprit de groupe. Cette caractéristique nous éloigne de l'individualisme homérique. Il s'agit de former, non plus le chevalier dont la valeur personnelle triomphera dans les combats singuliers, mais le soldat, le fantassin, qui devra s'intégrer et combattre dans un corps et faire preuve d'un dévouement sans borne à la *polis*. L'*arété* spartiate n'est plus l'*arété* homérique ; Tyrtée la définit très bien : « C'est un sort glorieux, pour un soldat valeureux, de tomber au premier rang pour sa patrie, qu'il a défendue au combat (3)... Mais que chacun résiste, bien campé sur ses deux pieds, fixé au

(a) Voir la première partie, « L'éducation homérique », dans notre n° 24.

(1) Par là, elle rappelle partiellement l'éducation homérique. MARROU (*Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, 1948, p. 40), pense que l'éducation spartiate procède de l'éducation homérique. K.-O. MULLER (*Die Dorier*, 1^{re} édition, Breslau, 1824), un précurseur du racisme, y voit une manifestation du génie dorien. Disons simplement qu'une éducation guerrière était naturellement celle qui convenait le mieux à un peuple qui ne pouvait subsister, au milieu de ses puissants voisins, que par la force des armes.

(2) Alcman et Tyrtée, ces poètes musiciens, sont bien connus ; Terpandre et son école également.

(3) *Frg.* 10, 1-2.

sol, se mordant les lèvres, les cuisses, les jambes, la poitrine et les épaules protégées par la panse d'un large bouclier ; que la main droite brandisse la lance puissante et que s'agite l'aigrette redoutable qui surmonte le chef (4)... Je ne jugerais point digne de mémoire ou d'éloge d'homme dont la valeur réside dans l'excellence à la course à pied ou à la lutte, ni celui, fût-il en corpulence et en force, l'égal des cyclopes, qui vaincrait en célérité le Thrace Borée, ni celui, fût-il plus beau que Tithon, plus riche que Midas et Cinyras, plus puissant que le Tantalide Pélops, fût-il doté d'une voix plus enchanteresse que celle d'Adras, qui posséderait toutes les renommées, sauf celle de l'ardeur combative, car il n'est pas alors homme à se montrer valeureux dans la bataille (5)... C'est là la véritable *arété*, c'est là le plus noble et le plus beau titre qu'un jeune homme puisse obtenir parmi ses semblables ; c'est un bien utile à tous, à l'Etat comme à tout le peuple, que chaque soldat, bien ferme sur ses jambes, résiste farouchement en première ligne et ignore complètement la fuite honteuse, exposant sa tête et sa vie avec résignation (6) ». On pourrait comprendre la nouvelle *arété* comme K.O. Müller et dire que la soumission et l'obéissance totales de l'individu au groupe est une expression du caractère dorien. Une explication moins philosophique, mais plus convaincante, est la suivante : la transformation de l'*arété* résulte d'une modification de la tactique militaire. La cavalerie et le char de guerre de l'épopée ont fait place à l'infanterie lourde (7). Les fantassins bardés de fer (hoplites) sont rangés sur une série de files dont la profondeur varie selon l'étendue du front à couvrir. Il importe grandement que les soldats des premiers rangs tiennent bon, ainsi que le recommande Tyrtée, car, si une brèche se forme, l'ennemi s'y engouffre et tente immédiatement une manœuvre d'enveloppement.

Vers le milieu du VI^e siècle, Sparte rompt délibérément avec les autres cités grecques. L'entrée des étrangers est sévèrement contrôlée par les éphores (8). Les champions de Lacédémone cessent de se produire dans les rencontres panhelléniques.

A l'époque classique, l'éducation (agôgê) est devenue purement militaire et n'est plus rien d'autre que le dressage du soldat. L'Etat en détermine rigoureusement le pro-

(4) *Frg.* 11, 21-26.

(5) *Frg.* 12, 1-10.

(6) *Id.*, 13-18.

(7) Sparte n'a jamais eu une cavalerie fort importante (400 cavaliers au V^e siècle, 600 au IV^e), car la terre arable, mise à la disposition des citoyens, n'était pas très fertile. Or, en général, dans toute l'antiquité, les effectifs de cavalerie furent toujours en rapport avec l'importance de l'élevage et de l'agriculture. C'est ainsi qu'en Thessalie, en Béotie, en Eubée, régions agricoles, la cavalerie ne cessa jamais d'être une arme puissante.

(8) PLUTARQUE, *Lyc.*, 27 ; XENOPHON, *Lac.*, XIV, 4 ; THUCYDIDE, 1, 144.

gramme et la subordonne à l'autorité d'un magistrat spécial, le païdonomos (9). A partir de l'âge de sept ans, l'enfant est enrôlé dans des groupements de jeunesse qui offrent, comme le fait très justement remarquer Marrou (10), certaines analogies avec le scoutisme actuel. On a beaucoup discuté sur les associations par classes d'âge (11) ; tenons-nous en aux interprétations communément admises. De sept à onze ans, le jeune spartiate faisait partie des mikkichizomenoi. A partir de douze ans, il entrait dans la catégorie des païdes ; vers quinze ans, il devenait melleirên. Le seize à vingt ans, il était eirên, mot qui peut se traduire par « éphèbe », et terminait le dernier cycle de l'agogé avec le grade de prôteiras (*irène-chef*) (12). Les mikkichizomenoi étaient rasés, peu chaudement vêtus (13) et allaient pieds nus (14). Ils couchaient cependant sous le toit paternel. Les païdes ne rentraient plus à la maison ; ils vivaient en commun, ils reposaient sur la dure et subvenaient maigrement à leurs besoins en recourant à la maraude (15). Le vol était permis, mais l'enfant pris sur le fait était sévèrement puni, non pour son larcin, mais pour sa maladresse (16). Marrou (17) laisse entendre que ces enfants étaient en internat dans une caserne. Nulle part, cependant, il n'est fait allusion à un bâtiment qui les eût abrités. Ils vivaient probablement en plein air, à l'écart des différents bourgs qui formaient Sparte (18). Les *irènes* se divisaient parfois en deux camps et se battaient furieusement au *Platanistas* (« l'île aux platanes ») : les uns essayaient de s'emparer de l'île, les autres la défendaient (19). Des batailles de ce genre avaient également lieu

(9) XEN., *Lac.*, II, 2. (10) *Op. cit.*, p. 48.

(11) Les renseignements que nous possédons à ce sujet (nos principales ressources sont : XEN., *Lac.* ; PLUT., *Lyc.* ; un scholie à Hérodote et une notice de Photius), ont été différemment interprétés : cf. JEANMAIRE, *Op. cit.*, pp. 499 et suiv. ; MARROU, *Op. cit.*, pp. 47-48 et dans *Revue des Etudes anciennes*, XLVIII, 1946, pp. 216-230 ; M.-P. NILSSON, *Grundlagen des spartanischen Lebens*, *Klio*, 1912, pp. 308-340.

(12) A ce titre, il commandait une section, comme certains scouts commandent une meute. Signalons que, si l'organisation des groupements de jeunesse spartiates rappelle le scoutisme, l'esprit qui les anime évoque plutôt celui des jeunesses hitlériennes.

(13) Ils portaient les mêmes vêtements en hiver qu'en été : XEN., *Lac.*, II, 4. Rousseau recommande la même chose : tome II, p. 97 de l'édition Hachette, en 13 vol.

(14) XEN., *Lac.*, II, 3.

(15) XEN., *Lac.*, II, 6 ; PLUT., *Lyc.*, 16 et 17.

(16) XEN., *Lac.*, II, 6-8. Rousseau paraît avoir été frappé par ces pratiques : II, pp. 99 et 124. Il a eu connaissance de l'éducation spartiate par l'intermédiaire de Xénophon et de Plutarque (traduction Amyot).

(17) *Op. cit.*, p. 48.

(18) JEANMAIRE, *Op. cit.*, pp. 510 et suiv.

(19) Ces renseignements sont assez tardifs puisqu'ils sont fournis par Pausanias (III, 14, 8). Mais ce dernier dit que cette coutume remontait à Lycurgue, et Platon semble y faire allusion dans les *Lois* (633b).

devant l'autel d'Orthia : une troupe tentait de ravir des fromages placés sur l'autel, une autre s'efforçait d'écarter les assaillants à coups de fouet (20). Certains jeunes gens (21) étaient soumis à la *cryptie*. On les envoyait à la campagne, sans nourriture et armés seulement d'un poignard. Le jour, ils se dissimulaient soigneusement ; la nuit venue, ils guettaient quelque hilote et l'égorgeaient. Platon (22) ne dit rien du meurtre des hilotes et insiste surtout sur l'endurance qu'exigeait la *cryptie*. Nous verrons plus loin ce qu'il convient de penser de cette chasse aux hilotes mentionnée par Plutarque (23).

Les enfants et les jeunes gens de Sparte, dont nous venons de parler, étaient astreints à un régime très sévère, visant à leur apprendre à supporter la douleur, les privations et la fatigue, comme il sied à un bon soldat (24). Outre la combativité, on voulait développer en eux l'esprit de discipline. On ne les abandonnait jamais à leur propre initiative : le *mikkichizomenos*, aussi bien que l'*irène*, était constamment surveillé par un supérieur (25). Le maniement des armes, la gymnastique, les mouvements d'ensemble (26) et la chasse (27) figuraient également au programme. Platon parle aussi du redoutable entraînement des

(20) XEN., *Lac.*, II, 9. Le texte de Xénophon est peu clair ; l'interprétation que nous en donnons est celle qu'adopte Jeanmaire (*Op. cit.*, p. 517). Dans les *Lois* (633b), Platon parle de « vols qui ne vont pas, chaque fois, sans bien des coups » ; Jeanmaire croit que ce passage confirme celui de Xénophon, ce qui n'est pas absolument sûr. A l'époque romaine, la cérémonie qui se déroulait à l'autel d'Orthia s'était transformée et était devenue la *diamastigosis*. Cette coutume barbare et cruelle consistait en un véritable concours d'endurance aux coups. Au IV^e siècle de notre ère, elle attirait encore les « touristes » du temps. C'est avec raison que Marrou (p. 54) et Jeanmaire (pp. 515, note 1, et 516) déclarent que la *diamastigosis* n'existait pas à l'époque classique.

(21) PLUT., *Lyc.*, 28, auquel nous nous référons, ne dit rien quant à leur âge. Ils étaient peut-être choisis parmi les *irènes-chefs*.

(22) *Lois*, 633c.

(23) JEANMAIRE, *Op. cit.*, pp. 554 et suiv., établit un rapport entre la *cryptie* et les activités des hommes-panthères de l'Afrique Equatoriale et de la Guinée. Selon nous, le terrorisme dont les hilotes étaient victimes en cette occasion présente une certaine analogie avec les représailles qu'exercent actuellement les Mau-Mau contre les indigènes Wakikuyu ou contre les colons. Il semble que, dans les deux cas, une pratique qui, à l'origine, avait une signification religieuse et ne revêtait aucun caractère terroriste, a évolué dans le sens d'une action policière en vue de l'accaparement du pouvoir politique.

(24) PLATON, *Lois*, 633a et suiv.

(25) XEN., *Lac.*, II, 10-11.

(26) Les *irènes* s'exerçaient à des conversions de tout genre qui devaient leur servir sur le champ de bataille. Xénophon décrit ces manœuvres compliquées et souligne leur valeur tactique : *Lac.*, XI, 8, 9 et 10.

(27) PLATON, *Lois* 633b. Xénophon n'en parle qu'à propos des adultes (*Lac.*, IV, 7), ce qui ne signifie pas que les jeunes en étaient exclus. Dans la *Cyropédie* (1, 2), où il reprend tout le programme de l'éducation spartiate, Xénophon raconte que les adolescents accompagnaient le roi à la chasse plusieurs fois par mois.

gymnopédies (28). Ces *gymnopédies* consistaient primitivement en représentations chorégraphiques (29) où les exécutants (des jeunes surtout), se produisaient nus, s'exposant ainsi à l'ardeur du soleil méditerranéen. Plus tard, elles ne furent plus que des concours de résistance à l'insolation, aussi inhumains que les séances de fouet pratiquées à l'autel d'Orthia.

L'éducation intellectuelle était réduite au strict minimum. Si l'on en croit Plutarque (30), les Spartiates avaient des connaissances élémentaires en écriture et en lecture. En fait de musique, l'instrument le plus populaire était certainement la flûte : c'était l'équivalent de notre clairon ; des chants d'ensemble de caractère militaire scandaient le pas des guerriers. En résumé, l'*agôgè* n'avait d'autre but que la formation du soldat d'élite, discipliné et courageux. On peut croire Xénophon quand il assure que les Spartiates étaient de véritables artistes dans le domaine de la guerre, les autres peuples n'étant que des amateurs (31).

L'*agôgè* terminée, le Spartiate était admis dans les groupements d'adultes. Jusqu'à l'âge de trente ans, il logeait à la caserne et, jusqu'à soixante ans, il participait aux repas communs appelés *phydities*. Les convives devaient payer leur écot : c'était une contribution en nature fixée par la loi. Ils se réunissaient par tablées de quinze. On leur servait un repas frugal, propre à donner de la vigueur et non de l'embonpoint. Ces repas communs n'engendraient ni l'ivrognerie, ni la gourmandise. Tout en mangeant, on discutait ; les jeunes gens écoutaient leurs aînés et profitaient de leur expérience. Ajoutons que ceux qui habitaient hors de la caserne étaient forcés de faire une « promenade de santé » pour se rendre au réfectoire (32). Fait plus important, les compagnons de table se retrouvaient côte à côte sur le champ de bataille ; ainsi, la solidarité qui naissait autour du brouet noir, était permanente et prenait, comme toute chose à Sparte, un caractère militaire. Les adultes participaient aussi à des expéditions cynégétiques, faisaient du sport et parachevaient leur instruction militaire au cours de manœuvres périodiques. Ils restaient mobilisables jusqu'à soixante ans.

STRUCTURE SOCIALE, ECONOMIQUE ET POLITIQUE DE L'ETAT SPARTIATE

Vers 1100 av. J.-C., des éléments doriens apparaissent dans le Péloponèse et, progressant vers le sud, s'installent en Laconie. Il ne s'agit pas d'une invasion massive, mais

(28) PLATON, *Lois*, 633c.

(29) JEANMAIRE, *Op. cit.*, pp. 531 et suiv.

(30) *Lyc.*, 16.

(31) *Lac.*, XIII, 5.

(32) Tous ces renseignements sont repris à Xénophon : *Lac.*, V.

d'une infiltration de bandes successives qui viennent se fixer dans la haute vallée de l'Eurotas. Ce phénomène se poursuit pendant un siècle au moins, si l'on en croit Pausanias (33). Au début, les nouveaux venus, relativement peu nombreux et fort éparpillés, vivent en bon accord avec les Préhellènes et les Achéens. Plus tard se produisent un accroissement et un regroupement des effectifs doriens ; la puissance des envahisseurs grandit, en même temps que leur esprit, ou plutôt leur besoin de conquête. Les Doriens se hasardent alors dans la plaine ; vers 850, la cité de Sparte naît du synoecisme de quatre villages. Les vainqueurs se partagent le sol et réduisent en esclavage ceux de leurs occupants légitimes qui n'ont pas pris la fuite. Deux familles influentes, les Agides et les Euripontides, affirment leur autorité et fournissent chacune un roi à l'Etat (34). Les guerriers se sentent bientôt à l'étroit dans les limites primitives de la cité. A ce moment, de nouvelles guerres éclatent : Amyclées, Phères et Géronthrai sont conquises (35), ce qui permet, vers 800, de doter chaque famille d'un lot de terre (klèros). Mais l'inégalité s'implante rapidement parmi les Spartiates ; il en résulte une crise sociale qui déclenche la première guerre de Messénie (36). Vers la fin du VIII^e, presque toute la Messénie est réduite à l'état de colonie et chaque famille spartiate se voit attribuer un nouveau *klèros* dans cette région. Pendant ce temps, Sparte, comme toutes les autres cités grecques, subissait une évolution politique. Bientôt des luttes intestines mettent aux prises la royauté, la noblesse et le peuple (37). L'aristocratie devient de plus en plus puissante et enlève peu à peu ses prérogatives à la royauté (38), laquelle cède progressivement la place à une oligarchie (39). Au VI^e siècle, cette forme de gouvernement est déjà bien établie (40). A partir de cette époque, Sparte se replie sur elle-même, ainsi que nous l'avons vu précédemment : l'aristocratie entend arrêter l'évolution politique normale et figer l'organisation militaire et sociale qu'elle vient de mettre au point à son profit.

(33) VIII, 5, 6.

(34) C'est pourquoi il y aura toujours deux rois à Sparte.

(35) Sous le sixième roi, dit Pausanias (III, 2, 6).

(36) Cette guerre avait pour but de donner des terres aux mécontents.

(37) THUCYDIDE, I, 18.

(38) A l'origine, les rois de Sparte paraissent avoir joui de pouvoirs aussi étendus que les rois dont parle l'*Illiade*, mais l'aristocratie a fini par ne plus leur laisser que la conduite des opérations militaires (Aristote parle très justement d'un « généralat héréditaire » : 1285a 6). Après la constitution de l'éphorat, les rois ne furent plus que des magistrats responsables.

(39) La royauté était d'autant plus vulnérable qu'elle était divisée.

(40) C'était une oligarchie qui n'osait pas dire son nom, puisqu'elle laissait subsister la royauté.

Régime social de Sparte

Après la première guerre de Messénie, la terre subit un nouveau partage qui sera définitif. Les Achéens sont expulsés des environs de Sparte et la zone ainsi rendue libre prend le nom de « terre civique ». Cette région est divisée en lots inaliénables que l'Etat concède à chaque famille spartiate. Autour se trouve la *péριοϊκίς*, où la plus grande partie de la terre est laissée aux propriétaires légitimes (41). Sur ces différents territoires vivent trois catégories de personnes.

Les hilotes sont installés sur la terre civique. Ils sont héréditairement attachés à un *kléros* et, comme lui, appartiennent à l'Etat. Ils sont cédés à des familles spartiates, auxquelles ils doivent un revenu fixé définitivement par la loi. Au point de vue économique, ils apparaissent donc comme des métayers perpétuels ; au point de vue juridique, on ne leur reconnaît aucun droit : ce sont les esclaves de la communauté (42).

La *péριοϊκίς* est occupée par les périèques. Ces derniers sont des hommes libres qui jouissent, dans leurs villes, de certains droits politiques, mais qui n'en ont aucun à Sparte, où ils sont considérés comme des étrangers. Au point de vue du droit civil, il leur est défendu d'acquérir une terre civique ou d'épouser une Spartiate. Ils vivent de l'agriculture, de l'élevage, du commerce, de la pêche, de l'artisanat... En temps de guerre, ils sont tenus de servir dans l'armée spartiate comme hoplites (et comme marins, à partir des guerres médiques). Ils payent un tribut (tribut royal) assez élevé à l'Etat.

Viennent ensuite les Spartiates — la race des Seigneurs — ; eux seuls sont citoyens (43). Ils s'appellent les « Egaux », parce qu'ils ont la même naissance, la même formation, la même fortune et les mêmes droits (44). Il leur est interdit d'exercer une profession lucrative : leur unique occupation est le maniement des armes.

(41) A côté des propriétés des *périèques*, on trouve de vastes domaines de la couronne et des dieux, des réserves qui appartiennent à l'Etat, des terrains acquis à titre privé par de riches Spartiates. Rappelons que chaque famille spartiate possédait un lot civique en Messénie ; ces lots étaient souvent mis au même régime que la terre civique.

(42) Certains auteurs, considérant que les hilotes parlent la même langue et n'ont point d'autres cultes que les Spartiates, concluent que ce sont d'anciens citoyens qui, pour des raisons économiques (accaparement de la terre), ont été réduits peu à peu à l'état de serfs. D'autres prétendent qu'ils sont les descendants de populations non doriennes asservies après leur défaite. Cette dernière hypothèse a l'avantage d'expliquer ce que sont devenus les autochtones. Les deux hypothèses ne sont d'ailleurs pas inconciliables.

(43) Les conditions requises pour être citoyen étaient les suivantes : être d'origine dorienne, avoir satisfait aux exigences de l'*agogè* et assister aux repas publics (le Spartiate ne pouvait remplir cette dernière condition que s'il tirait de son *kléros* un revenu suffisant pour payer son écot).

Vie économique

Les Spartiates ne participent aucunement à la vie économique, puisqu'il ne leur est pas permis d'exercer un métier. Ils sont nourris, ainsi que leurs familles, par les hilotes.

L'activité des hilotes ne peut constituer un facteur de progrès économique important. Le plus souvent, toute leur production agricole est consommée sur place par leur propre famille et par les Spartiates. Cependant, les plus travailleurs et les plus habiles d'entre eux, s'ils ont la chance de cultiver un *klèros* fertile, parviennent à vivre dans l'aisance. Le surplus de la production fait probablement l'objet d'un commerce à leur profit. En tout cas, lorsque Cléoménès (III^e siècle), pour renflouer le trésor, offre la liberté aux hilotes moyennant cinq mines d'argent, six mille sont en mesure de verser la somme exigée.

La *périoikis* connaît une vie économique beaucoup plus développée. Parmi les périèques, on trouve, outre des agriculteurs et des éleveurs, des tisserands, des potiers, des métallurgistes, des menuisiers, des mineurs, des fabricants d'armes et d'uniformes (45). Avec le temps, certains périèques deviennent beaucoup plus riches que ceux des Egaux qui n'ont d'autre propriété que le *klèros*. Cette situation, jointe au fait qu'ils sont appelés, en raison de la diminution constante du nombre des citoyens, à jouer un rôle toujours plus grand dans l'armée, les incite à secouer le joug spartiate. Aussi voit-on bientôt les périèques faire cause commune avec les hilotes ; des mouvements séditionnels éclatent, tel celui dont parle Xénophon (46).

Constitution politique

La *Gérousie* (sénat), composée de citoyens âgés de plus de soixante ans et nommés à vie (47), est l'organe prépondérant du gouvernement. Les rois n'ont plus que des attributions très réduites ; quant à l'*Apella* (assemblée du peuple), on ne lui reconnaît aucune autorité, puisque la *Gérousie* peut passer outre à son opposition. Les plus hauts magistrats de Sparte, les éphores, sont pratiquement élus par la *Gérousie*, ce qui signifie qu'ils ont acquis une puissance aussi grande que celle des premiers rois et exercent une véritable tyrannie à cinq.

(44) Cette égalité fut peut-être réelle à la fin de la première guerre de Messénie, mais elle devint rapidement illusoire : il y avait, parmi les Egaux, une aristocratie foncière qui possédait de grands domaines dans le *périoikis*. Nous allons voir que cette aristocratie commandait les principaux leviers du pouvoir politique.

(45) Ces derniers ont à Sparte une clientèle nombreuse et réalisent de gros bénéfices. Comme on teint de pourpre les uniformes militaires (XEN., *Lac.*, XI, 3), le métier de teinturier est aussi très lucratif.

(46) *Hell.*, III, 3, 4 et suiv.

(47) Théoriquement, tout citoyen est éligible, mais, en fait, seuls les aristocrates sont choisis.

CONCLUSION

Telle était la structure de l'Etat spartiate, qui permettait à une minorité de citoyens (dix mille au VI^e siècle) — eux-mêmes régis par une poignée d'aristocrates — de dominer une masse d'hilotes et de périèques plus de dix fois supérieurs en nombre (49).

Cette structure éclaire bien des aspects de l'*agogè*. Les citoyens, étant nourris par les hilotes, disposaient, pour reprendre l'expression de Plutarque (49) d'une « abondance de loisirs » : ceci explique la durée incroyablement longue de la formation qu'ils recevaient (50). Un tel système d'éducation eût été irréalisable dans une cité dont les membres auraient participé activement à la vie économique. Le caractère ultra-militaire de cette éducation découle bien moins de l'esprit belliqueux des Doriens que d'une nécessité vitale. Représentons-nous un flot de citoyens encerclé par une population asservie, mais hostile et pas tout à fait ignorante des choses militaires (51). Ajoutons à la menace perpétuelle de révolte que les hilotes faisaient peser sur leurs maîtres, le danger que représentaient les périèques, les citoyens déchus de leurs droits, les cadets de famille et les bâtards privés de *klèros*, et aussi les autres cités grecques, qui s'accommodaient fort mal de l'impérialisme spartiate. Il ne pouvait être question d'affranchir les vilains : cela aurait signifié l'étouffement de la minorité spartiate et l'écroulement de l'édifice économique, social et politique échafaudé par l'aristocratie. Une seule solution s'imposait : tenir les hilotes en respect

(48) Au VI^e s., on comptait 25.000 Spartiates (hommes, femmes et enfants), 250.000 hilotes et 100.000 périèques : G. GLOTZ, *Histoire grecque*, Paris, 1938, t. I, p. 361 (il convient de ne pas accorder une valeur trop absolue à ces chiffres). Le nombre des Egaux a fortement diminué au cours des siècles ultérieurs. Hérodote raconte que, vers 480, il y avait à Sparte 8.000 citoyens en état de porter les armes. Il n'en restait plus que 2.000 à la bataille de Leuctres, en 371, et que 700, en 242. Cette diminution progressive est la conséquence des guerres meurtrières soutenues par Sparte et de la concentration des fortunes qui privait beaucoup de citoyens des revenus suffisants pour assister aux *phytidies*, les rejetant ainsi au rang des Inférieurs et hors du pays légal. Le rapport numérique signalé plus haut n'a donc fait que s'aggraver au détriment de Sparte.

(49) *Lyc.*, 24.

(50) L'instruction militaire commençait très tôt et ne se terminait qu'avec la vieillesse.

(51) Les périèques servaient comme hoplites ; les hilotes qui n'étaient que goujats au temps des guerres médiques, furent astreints au service militaire régulier, en raison de l'*oliganthropie* (diminution du nombre des Spartiates). Le complot de Kinadon montre que l'introduction des hilotes et des périèques dans les cadres de l'armée n'allait pas sans dangers : « Les éphores demandèrent encore (au dénonciateur) : « Mais les armes, où comptaient-ils les prendre ? » Il répondit que Kinadon avait déclaré : « Naturellement ceux de nous qui sont dans les rangs de l'armée ont des armes à eux. » : XEN., III, 3, 7.

par la crainte (52). Comme la situation particulière de Sparte en faisait plus une caserne qu'une ville, il était normal que l'*agogè* fût, avant tout, une préparation au métier des armes et aux multiples privations et souffrances qu'il engendre. L'armée spartiate, ne pouvant être forte par le nombre, devait l'être par la discipline et la cohésion ; c'est pourquoi l'*agogè* s'efforçait de développer chez le futur soldat une obéissance aveugle aux ordres reçus et un véritable besoin d'être commandé (53). L'esprit totalitaire qui caractérisait l'*agogè* avait aussi pour but de faire admettre par les Egéens un gouvernement oligarchique qui leur laissait bien peu de droits (54). Comme l'individualisme constituait un grave danger pour le régime spartiate, tout, dans l'*agogè*, concourait à l'étouffer et à imposer aux citoyens un mode de penser commun. L'éducation intellectuelle se limitait au minimum, car une culture plus poussée eût été non seulement inutile (55), mais nuisible (56). Sparte proscrivait la littérature et les arts parce qu'elle les considérait, à juste titre, comme le reflet de l'individualisme. Elle agissait de même, et pour des raisons identiques, à l'égard du sport de compétition (57). Le port de l'uniforme (58), l'interdiction de se parer de bijoux et de laisser pousser la moustache (59) et l'obligation de participer aux *phydities* visaient également à fondre dans un même moule les individualités.

De nombreux auteurs anciens et modernes ont admiré et préconisé l'éducation spartiate. Certes, si l'on considère,

(52) L'aspect terroriste de la *cryptie* répondait à cet objectif. A l'époque où la *cryptie* n'était qu'un exercice d'endurance, les hilotes constituaient un danger moins grand parce qu'ils n'avaient pas encore pris conscience de leur force et qu'ils n'avaient aucune expérience militaire ; d'autre part, en ce temps-là, les Egéens étaient moins défavorisés sous le rapport du nombre.

(53) « Lycurgue habitua les citoyens à ne vouloir, à ne savoir vivre seuls, à être, comme les abeilles, toujours unis pour l'intérêt commun et rangés autour de leur chef » : PLUT., *Lyc.*, 25 ; cf. aussi XEN., *Lac.*, II, 10-11.

(54) Pour plus de sûreté, ce que les institutions avaient d'abusif était caché sous le masque de Lycurgue, personnage légendaire qui, au IX^e s., aurait été le législateur de Sparte. De plus, on prétendait que Lycurgue avait suivi les directives d'Apollon de Delphes : ainsi, celui qui contrevenait aux lois commettait non seulement un crime, mais un sacrilège (cf. XEN., *Lac.*, VIII, 5).

(55) A une époque où l'on exigeait très peu de connaissances techniques des soldats, un illettré n'était pas un moins bon combattant qu'un homme instruit.

(56) Une instruction trop approfondie risquait de dessiller les yeux aux Spartiates sur leur situation réelle ; de plus, le fanatisme militaire a toujours plus de prise sur l'ignorant que sur l'individu cultivé.

(57) Signalons aussi qu'en défendant à ses athlètes de paraître dans les rencontres panhelléniques et en fermant ses portes aux étrangers, Sparte évitait de voir ses ressortissants établir une comparaison entre leur standing de vie et celui des autres Grecs.

(58) XEN., *Lac.*, XI, 3.

(59) PLUT., *Lyc.*, 9 et *Cléom.*, 9.

d'une part, l'objectif que se proposaient les aristocrates et, d'autre part, les méthodes pédagogiques imposées par eux, on ne peut nier que l'*agogè* ait été un appareil parfaitement mis au point. Mais, si l'on admet que l'éducation a pour fin l'épanouissement de la personnalité, force est bien de reconnaître qu'elle était complètement faussée. Nous disions, au début de cette étude, qu'on faisait parfois violence à l'éducation pour la transformer en un instrument au service d'un régime. C'est ce qui s'est produit à Sparte. L'ancienne éducation spartiate offrait déjà des tendances militaristes. Beaucoup moins individualiste que l'éducation homérique, elle tendait à donner aux Spartiates un esprit de groupe, mais elle était loin de proscrire la culture et de revêtir cette brutalité, ce totalitarisme et ce mépris de la personne humaine, caractéristiques essentielles de l'*agogè* classique. A l'époque où Sparte était un des grands centres culturels de la Grèce, son système d'éducation accusait, par sa rigidité, un retard sur la civilisation du moment. Si la société avait évolué normalement, Sparte serait devenue une démocratie comme les autres cités grecques, sa structure sociale se serait modifiée, les citoyens auraient participé de plus en plus à la vie économique. L'éducation archaïque serait tombée en désuétude et les circonstances nouvelles auraient suscité un système pédagogique tout différent. Mais, à partir du VI^e siècle, la société spartiate s'est figée et l'Etat s'est emparé de l'éducation dont il a fait un des piliers du régime. Le parallélisme parfait existant entre l'*agogè* et la société, telles qu'elles se présentent à l'époque classique, est purement artificiel et provient du fait que le dynamisme de ces deux réalités a été délibérément brisé (60).

Le régime édifié par les aristocrates à leur profit ne put se maintenir aussi longtemps qu'ils l'espéraient. Après une guerre épuisante menée contre Athènes (guerre du Péloponnèse), Sparte parvint à étendre sa domination sur toute la Grèce, au prix d'un honteux marchandage avec la Perse (paix du Roi, 386). Cette hégémonie ne dura guère (404-378). Thèbes prit rapidement la place de Sparte. Epaminondas envahit le Péloponnèse (370-369) ; il ne réussit pas à anéantir Sparte, mais il rendit son indépendance à la Messénie. La perte des *kléroï* messéniens porta un coup terrible à Sparte ; sa structure économique et sociale, qui, depuis longtemps déjà, manifestait des signes de vieillissement, en fut définitivement ébranlée. En 362, à l'issue des guerres qu'elle avait soutenues contre Thèbes, « Sparte, humiliée, mutilée, éxténuée, n'était plus que l'ombre d'elle-

(60) L'*agogè* et ses conséquences ont été ce que Sparte a voulu qu'elles soient. Ceci montre que l'homme peut exercer une action profonde sur l'évolution de l'éducation, quand il sait faire naître les circonstances favorables.

même » (61). Après la bataille de Chéronée (388), Philippe devint l'arbitre de la Grèce. Il ne dévasta point la cité dorienne, mais il lui enleva plusieurs territoires et ne lui laissa que la Laconie proprement dite. Agis voulut profiter du départ d'Alexandre en Asie pour venger cet affront, mais il fut écrasé par les Macédoniens (331) : Sparte fut forcée de se soumettre. A l'époque romaine, elle ne fut plus qu'une petite bourgade de l'Archaïe, elle-même englobée dans l'immense empire de Rome.

En dépit de la décadence totale de Sparte, l'*agogè* subsista encore longtemps. Il va sans dire qu'elle finit par être complètement détachée du réel. Les cérémonies qui se déroulaient devant l'autel d'Orthia perdirent tout caractère religieux et devinrent la *diamastigosis*. Les *gymnopédies* ne furent plus que des concours de résistance à l'insolation. Les repas en commun et les batailles qui mettaient aux prises les jeunes gens au *Platanistas* paraissaient étranges, sinon ridicules, aux voyageurs du temps (62). L'*agogè*, qui, jadis, avait une signification et un but bien précis, était entrée dans le folklore et avait cédé la place à d'autres types d'éducation.

Hélas, le mirage dorien n'était pas mort. Nous avons vu que K. O. Müller admirait beaucoup Sparte ; Herder, un autre précurseur du racisme, parlait en ces termes de la *Cyropédie* — cet exposé romancé des institutions spartiates — : « Si Xénophon a décrit sous des couleurs véritables les coutumes des anciens Perses, parmi lesquels Cyrus fut élevé, l'Allemand s'enorgueillira à bon droit de ce peuple auquel ses ancêtres étaient probablement alliés de très près ; et la *Cyropédie* peut être lue en sûreté par tous les princes de notre pays... » (63). Il y a vingt ans, s'instaurait en Allemagne un régime identique à celui de

(61) G. Glorz, *Histoire grecque*, t. 3, p. 178.

(62) « Les grands de Rome purent donc continuer à venir à Sparte contempler diverses curiosités, comme ils allaient à Athènes voir les monuments de l'Acropole, ou en Egypte assister aux repas des animaux sacrés : la monnaie de fer (quoique Sparte en connût maintenant une autre), les repas publics, les hilotes, les jeunes gens qu'on fouettaient devant l'autel d'Artémis Orthia, les luttes entre les loches d'Hercule et de Lycurgue. « Et n'oublie pas, dit Lucien (fin du II^e siècle), si jamais tu vas à Lacédémone, de ne pas rire d'eux et de n'avoir pas l'air de dire qu'ils se donnent du mal pour rien, quand ils en viennent aux coups dans le théâtre à propos d'une balle, ou quand, entrant dans une place qui est entourée d'eau, ils se partagent en deux troupes, la troupe de Lycurgue et la troupe d'Hercule, et qu'alors ils s'attaquent jusqu'à ce que l'un des partis expulse l'autre de l'enceinte en le jetant à l'eau. Car, après cela, la paix est rétablie entre eux, et pas un coup n'est porté. » Toutes ces curiosités ne relevaient plus que du tourisme : E. CAVAYGAC, *Sparte*, 17^e éd., Paris, 1948, pp. 224-225.

(63) *Idées sur une histoire de l'humanité*, t. II, liv. XII, II, p. 361 (traduction Edgard Quinet).

Sparte : il avait ses seigneurs, sa politique, ses guerriers ; les Juifs et les malheureux déportés allaient en être les hilotes et l'Europe, la *péριοικis*. On voit par là l'importance de nos préoccupations en apparence académiques, et combien le danger peut être proche dès que l'éducation se transforme en un instrument de dictature. Casernes, groupements de jeunesse, chants guerriers, représailles sanglantes, discipline de fer, obéissance aveugle, esprit totalitaire : tout est vite prêt pour une réédition de l'*agogè*.

G. PIRE,

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



ACTIVITÉ DU CENTRE

STAGE DE L'INSTITUT U.N.E.S.C.O. DE SOCIOLOGIE DE COLOGNE (23-28 Mai 1955).

Les participants ont, en dehors de leurs travaux à Sèvres, pu faire maintes visites, et se sont notamment beaucoup occupés de psychologie appliquée.

STAGE DE L'INSTITUT U.N.E.S.C.O. DE PEDAGOGIE DE HAMBOURG (17-30 Juillet 1955).

L'Institut de Pédagogie de Hambourg a organisé du 17 au 30 juillet 1955, une rencontre internationale de jeunes enseignants. A son invitation ont répondu 35 délégués de 16 nations d'Europe : Autriche, Belgique, Danemark, France, Grèce, Allemagne, Hollande, Italie, Norvège, Portugal, Espagne, Suisse, Suède, Turquie, Grande-Bretagne et, pour la première fois, la Yougoslavie.

Grâce à l'aimable entremise de la Commission Nationale Française pour l'U.N.E.S.C.O., les travaux de ce congrès se déroulèrent dans le cadre accueillant du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres.

Un certain nombre de visites et de manifestations organisées à Paris et en Ile-de-France, offrirent à nos amis étrangers l'occasion d'une connaissance plus profonde du patrimoine culturel français : visites du Louvre, de l'Hôtel Lauzun, de l'Abbaye de Royaumont, de Chantilly, de Senlis, de l'exposition « deux mille ans de peinture chinoise », réception à l'U.N.E.S.C.O. par le Directeur général de l'U.N.E.S.C.O.

Le but de cette rencontre était de familiariser les éducateurs avec les problèmes que pose la compréhension internationale, de leur permettre d'échanger des informations sur les expériences réalisées sur le plan scolaire, d'étudier le rôle du maître dans le développement de cet esprit de coopération et de compréhension.

Le champ des discussions et des recherches sur le plan pratique était limité à la période particulièrement délicate de l'adolescence, de 11 à 15 ans.

Les organisateurs avaient cherché à donner aux participants les plus grandes possibilités d'exprimer librement leurs opinions, leurs difficultés personnelles ou nationales. Les travaux furent répartis entre des conférences, des séances plénières animées par le directeur et les membres de l'Institut de Hambourg, et des recherches

en groupes de travail, chaque groupe étant dirigé par un spécialiste de ces problèmes (1).

Un certain nombre de conférences de M. l'Inspecteur général François, de Mme l'Inspectrice générale Hatinguais, du Dr. Wall, de l'U.N.E.S.C.O., de M. Mallinson, de l'Université de Reading, de M. Brunswick, de la Commission Nationale Française pour l'U.N.E.S.C.O., puis du Dr. Bohnsack, de Mr. Millins et de M. Gal, permirent de poser les problèmes et de faire bénéficier les participants d'une information précise sur les études déjà entreprises dans ce domaine.

Quatre grandes directions de recherches orientèrent le travail :

a) l'étude des obstacles à la compréhension des autres peuples provenant du milieu familial, social, national, de l'école elle-même (programmes, méthodes d'enseignement, maîtres, etc...);

b) l'analyse des principes susceptibles d'animer une pédagogie de la compréhension internationale;

c) l'examen des ressources et des méthodes dont disposent les maîtres;

d) le problème de la formation des éducateurs.

Grâce à la sincérité et la franchise qui caractérisèrent les débats, le problème fut posé avec une grande rigueur, et si l'on peut dire, sans illusion. En effet, l'ampleur du problème, ses difficultés, les limites imposées à l'action éducatrice dans un monde que gouvernent des intérêts puissants, des préjugés et des oppositions innombrables, furent examinées avec la plus grande objectivité. Les constatations suivantes furent unanimement acceptées :

1° Le problème de la compréhension internationale comprend plusieurs aspects : moral, technique, économique, politique, social.

L'action de l'éducateur est sans doute essentiellement psychologique et morale (elle éveille des sentiments et des idées); elle s'adresse d'abord à l'enfant. Il ne faudra pourtant pas que le maître se limite à un simple enseignement et au milieu scolaire. Cette action sera inefficace si elle ne cherche pas à atteindre également le milieu familial et social dans lesquels vit l'enfant. Il serait dangereux de négliger les problèmes sociaux et politiques et de renoncer à démasquer la contradiction qui existe entre le désintéressement moral que nous enseignons à l'école et une organisation économique fondée explicitement sur le profit et l'intérêt.

2° Le monde contemporain est dominé par le développement prodigieux des techniques. Au lieu de boudier ce mouvement inéluctable, sous prétexte qu'il menace certaines valeurs humaines, ne vaut-il pas mieux s'en servir et l'orienter dans un sens humain? En tout cas c'est un fait que les techniques et les sciences développent chez les hommes une attitude commune en face du monde, facilitent leurs rapports matériels (moyens de communication), brisent l'isolement intellectuel (livres, cinéma, radio, etc...). L'harmonisation des attitudes, la multiplication des contacts, le développement des techniques de diffusion, peuvent donc favoriser la compréhension internationale.

(1) Mme Slavka KRATKI, directrice du Lycée 12 de Belgrade; M. Fritz BOHNSACK, assistant à l'Université de Hambourg; M. P. K. MILLINS, lecteur à l'Université de Durham; M. Roger GAL, du Centre National de Documentation Pédagogique de Paris.

Les langues officielles de la rencontre étaient le français, l'anglais et l'allemand.

3° Les obstacles à la compréhension internationale sont nombreux :

— les préjugés imposés par l'environnement de l'enfant (famille, classe sociale, vie nationale) exercent une pression constante et grave sur l'esprit de l'adolescent qui ne possède pas encore un sens critique et des moyens d'information suffisants pour établir des jugements libres et objectifs ;

— les techniques de diffusion : presse, cinéma, radio, sont jusqu'à présent guidées par des buts beaucoup plus lucratifs qu'éducatifs. La presse pour enfants, le plus souvent médiocre, utilise certaines tendances agressives des adolescents et des procédés simplistes qui renforcent les préjugés ; les personnages mauvais sont souvent représentés sous les traits d'étrangers. La sympathie entre les peuples, la paix et la bonne volonté ne représentent pas des thèmes spectaculaires et jusqu'à présent le cinéma ne parvient pas à les illustrer d'une manière vivante. L'utilisation par les pouvoirs politiques de ces puissants moyens de diffusion constitue l'un des dangers les plus graves de déformation des esprits et de travestissement de la vérité (rôle des propagandes).

— les structures scolaires s'opposent souvent à la compréhension entre les classes sociales ou créent des barrières entre l'élite et la masse. Dans beaucoup de pays, l'éducation des futurs intellectuels — des hommes destinés à occuper les échelons supérieurs de la hiérarchie — sépare ces catégories de celles des « manuels ». Ceux qui, pour des raisons économiques et sociales, sont destinés à l'une ou l'autre de ces fonctions, se trouvent séparés les uns des autres dès l'âge de 10 à 11 ans. Ainsi naissent des préjugés et des tensions : snobisme de ceux qui ont fréquenté la « grammar school » ou qui ont reçu une éducation classique, mépris pour la formation technique ou professionnelle, frictions entre population rurale et population urbaine, entre travailleurs et intellectuels...

Aussi convient-il, sans recommander une solution uniforme pour l'organisation de l'école moyenne (entre 11 et 15 ans), de conserver entre les différentes branches d'études qui s'offrent à cet âge le plus grand nombre possible de contacts (à la manière des « comprehensive schools » anglaises ou des classes d'orientation française, ou encore de l'école unique jusqu'à 15 ans qui existe dans certains pays). Puis, lorsque les différenciations nécessaires se sont produites, il convient de garder à l'éducation professionnelle les ouvertures suffisantes sur la culture générale et en particulier sur les problèmes d'éducation civique et de compréhension internationale et, d'autre part, de ménager à ceux qui bénéficient d'une éducation intellectuelle, un contact suffisant avec le travail et les conditions de vie des travailleurs. Il convient enfin de prévoir, grâce à l'étude du milieu, des contacts nombreux entre citadins et paysans de manière à atténuer les causes d'incompréhension.

4° Il est incontestable que dans l'ensemble les éducateurs sont mal préparés à jouer le rôle nouveau qui leur est imparti. Il faut reconnaître que beaucoup manquent d'audace, d'imagination, de courage et de foi. Craignons alors que la jeunesse qui nous est confiée nous échappe si nous ne savons pas répondre par une jeunesse de cœur qui maintienne en nous l'esprit d'aventure, si nous ne mettons pas en œuvre des moyens puissants à la mesure des tâches qui s'imposent (lutte contre l'analphabétisme, etc...).

Les expériences réalisées :

Les délégués eurent l'occasion de présenter et de confronter des expériences qu'ils ont réalisées dans leurs pays respectifs.

On examine ainsi le rôle des écoles à esprit international (rapporteur Mr. Millins, délégué anglais), les expériences d'éducation pour le civisme international dirigées au lycée de Sèvres par M. Gal, l'enseignement de la compréhension internationale dans une classe pilote d'une école anglaise (rapporteur Mr. Lewis), le jumelage d'une école allemande et d'une école hindoue (rapporteur Mlle Assmann, déléguée de l'Allemagne), l'enseignement démocratique en Yougoslavie (rapporteur Mme Kratki), et enfin l'activité des clubs de l'U.N.E.S.C.O. (rapporteur M. Cosson, délégué français).

5° Le matériel éducatif :

Une place importante fut enfin consacrée à la présentation et à l'étude critique du matériel audio-visuel et de la documentation réalisée par l'U.N.E.S.C.O. et mis à la disposition des éducateurs :

— les *brochures et documents* constituent pour le maître une source précieuse de renseignements, mais ne peuvent être utilisés directement par les élèves ;

— le « *Courrier de l'U.N.E.S.C.O.* », organe mensuel de diffusion et de vulgarisation des activités de l'organisation internationale mérite de retenir spécialement l'attention des éducateurs : qualité des articles, richesse des documents photographiques, mise en page impeccable, édition en trois langues (français, espagnol, anglais), abonnement de prix modique ;

— les *films*, parlants et sonores, les *projections* fixes, les affiches, les albums photographiques, inégaux quant à leur valeur pédagogique, se présentent cependant comme un matériel très utilisable (à signaler le film remarquable « Je suis un homme » et les albums commentant la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme).

Conclusions :

Les conclusions générales de cette rencontre rejoignent les réflexions que de nombreux éducateurs, conscients de la gravité et de l'ampleur de la crise que nous traversons, ont certainement déjà formulées. Il est réconfortant de dire que des collègues appartenant à seize pays d'Europe partagent nos inquiétudes et ont le courage de préparer leurs élèves à la compréhension internationale.

Reconnaissons qu'en dépit de quelques expériences isolées et sporadiques tout reste à faire. Comme le déclara M. Gal : « L'éducation, pour être efficace, doit, avec toutes les précautions nécessaires d'objectivité et de respect de la personnalité, ne pas hésiter à porter sur les problèmes de l'actualité et sur les questions les plus délicates à traiter. Il faut résister à l'envie de se réfugier dans le passé sous prétexte de sérénité. L'éducateur dans son action doit rechercher une totale honnêteté. Il ne devra pas profiter de sa supériorité pour orienter le choix de ses élèves, il les avertira honnêtement, quand il y aura lieu, de ses propres positions et par conséquent de ses possibilités d'erreurs. »

« La nécessité s'impose en outre de réformer méthodes et programmes. La connaissance des autres civilisations et des autres cultures, si importante soit-elle dans les divers systèmes scolaires, reste trop livresque, trop abstraite pour être efficace. Il faut, en

particulier, transformer de fond en comble l'enseignement de l'Histoire : sans dissimuler les laideurs du passé, mettre l'accent sur l'effort de création et de civilisation commun à tous les hommes. On ne pourra d'ailleurs ajouter des vues suffisantes sur les civilisations ignorées par l'Occident (Chine, Inde, monde arabe, etc.), qu'en supprimant de grandes parties de l'enseignement traditionnel. »

Le réalisme qui a dominé cette rencontre a permis de mesurer l'ampleur de la tâche à accomplir. Il s'agit de dépasser l'éducation traditionnelle fondée sur une psychologie individualiste et une conception des rapports humains limités à l'espace national, voire au nationalisme, au profit d'une éducation nouvelle qui vise à former des vertus morales et sociales et à ouvrir les esprits à la compréhension des autres peuples ; il faudra y utiliser les moyens et les techniques modernes (méthodes actives, techniques, audiovisuelles, etc.), et y associer le plus grand nombre de forces possibles (parents, adultes, groupes sociaux).

Beaucoup reste à faire dans le domaine des échanges internationaux au niveau scolaire et post-scolaire : jumelage et parrainage d'écoles et de classes, correspondance scolaire, échanges de documents, de professeurs, voyages à l'étranger, création de chantiers, de camps internationaux, de maisons de jeunes, etc...

Dans un monde où les techniques se développent à une allure prodigieuse, jamais peut-être les hommes n'ont été paradoxalement aussi séparés. La compréhension entre les peuples commence par la connaissance des individus, par le développement des liens d'amitié d'élève à élève, de groupe à groupe, en dépit et au delà des divergences idéologiques de tous ordres.

Briser l'isolement intellectuel, faire preuve d'imagination et d'audace, créer une amitié entre les éducateurs du monde entier, tels furent quelques-uns des bienfaits immédiats de cette rencontre. Par notre action éducative nous contribuerons à gagner la Paix. nous aurons la fierté d'avoir formé des hommes libres dans un monde meilleur.

c.r. Yves COSSON.

STAGE D'HISTORIENS POUR LA COMPREHENSION INTERNATIONALE (17-25 Juillet 1955).

Du 17 au 25 juillet 1955, le C.I.E.P. de Sèvres a bien voulu accorder sa bienveillante hospitalité à une rencontre entre treize professeurs d'histoire de la République fédérale d'Allemagne et quatorze professeurs d'histoire de notre pays, membres de la Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement public. Cette rencontre était la sixième du genre depuis 1950 ; les précédentes s'étaient déroulées respectivement à Fribourg-en-Brisgau, Tübingen, Mayence, Tours, Sankelmark. Ces journées sont consacrées à l'étude des manuels d'histoire en usage dans les deux pays, pour signaler, si besoin est, les erreurs, les oublis, les interprétations contestables ou tendancieuses qu'ils peuvent renfermer, afin d'arriver à une présentation objective des relations entre les deux peuples. A cet effet, l'on a mis au point la méthode de travail suivante : chaque question étudiée fait l'objet de deux rapports, un collègue français expose et critique le point de vue exprimé dans les manuels allemands, un collègue allemand fait de même avec les manuels français, chacun des rapports étant suivi d'une discussion.

Cette année, le thème des travaux était principalement constitué par les questions coloniales et les impérialismes entre 1870 et 1914. Les questions débattues furent les suivantes :

a) les questions coloniales de 1870 à 1890 et leur influence sur les relations franco-allemandes ;

b) les questions coloniales de 1890 à 1914 et leur influence sur les relations franco-allemandes ;

c) la politique anglaise dans ses rapports avec la France et avec l'Allemagne de 1871 à 1914 ;

d) l'impérialisme des grandes puissances à la fin du XIX^e siècle : principaux instigateurs et adversaires.



Un groupe de nos visiteurs yougoslaves, boursiers de l'U.N.E.S.C.O. et de la France.

Un peu en marge de ces questions, mais de la même manière, furent étudiées les conceptions française et allemande de la nation, de la nationalité, de l'Etat. Sur ce sujet délicat, M. Jacques Droz, Doyen de la Faculté des Lettres de Clermont-Ferrand, avait bien voulu se charger du rapport français, et nous apporter le concours de sa solide et brillante érudition. M. l'Inspecteur général François exposa avec flamme la conception française de l'enseignement de l'Instruction Civique et de ses rapports avec l'enseignement de l'Histoire.

Tous les participants à cette rencontre, apprécièrent au plus haut point l'hospitalité qui leur fut accordée à Sèvres et qui contribua grandement au bon déroulement de leurs travaux. Mme l'Inspectrice générale Hatinguais leur fit l'honneur de participer à leur séance de clôture, ainsi que le Conseiller culturel de l'ambassade d'Allemagne et le Directeur du Service des Relations culturelles avec l'Allemagne au Quai d'Orsay. Ils avaient eu, par

ailleurs, le plaisir d'entendre Mme la Directrice leur retracer l'histoire de sa maison et de visiter, sous sa conduite, les installations du Lycée annexe. Une visite commentée des salles du Louvre illuminées, une excursion à Chantilly, Royaumont et Senlis permirent aux collègues d'outre-Rhin de prendre contact avec quelques-unes des richesses artistiques de la capitale et de l'Ile-de-France, et aux collègues français de rafraîchir certains de leurs souvenirs.

c.r. Roger DUFRAISSE.

JOURNEES REGIONALES D'INFORMATION SUR L'HYGIENE SCOLAIRE (23-26 Septembre 1955).

Le compte rendu complet de ces journées paraîtra dans notre prochain numéro, accompagné d'études sur les intéressants problèmes que pose la liaison entre médecins et éducateurs.

JOURNEES PEDAGOGIQUES POUR LES PROFESSEURS DES CLASSES-PILOTES (28 Septembre-1^{er} Octobre 1955).

Ces journées d'information, réservées aux professeurs des Classes-Pilotes, ont servi à mettre en valeur tout ce qui peut aider les jeunes stagiaires (qui, rappelons-le, doivent passer au moins un des trimestres de leur année de formation dans une classe-pilote). Les divers procédés nouveaux d'enseignement ont été passés en revue : documentation, étude du milieu, coordination. Nous donnons ci-dessous un bref compte rendu de la conférence de Mme l'Inspectrice générale Brunshwig sur :

LA DISCIPLINE

Madame l'Inspectrice générale Brunshwig pose le problème tel que le stagiaire aura à le résoudre et se place immédiatement dans le cas le plus défavorable, celui où le jeune professeur est nommé dans un établissement d'esprit traditionnel et est dès les premiers jours hanté par des obstacles qui lui semblent pénibles. Il voudra alors briser tous ces cadres, refusera les retenues, les mauvaises notes, fera comprendre à ses élèves qu'il lève pour eux l'étendard de la révolte ; ou, ce qui est pire, il retombera dans l'ornière où s'est passée sa jeunesse.

Quels conseils lui donner ? Il faut sauver coûte que coûte une discipline libérale fondée sur le respect de l'individu et sur la liberté. Nous ne donnerons pas à nos élèves de culture vraie sans créer entre eux et nous une atmosphère de libre échange.

Dans les maisons où le principe de l'éducation est la méfiance en face de la « nature » de l'enfant, où l'enfant est un homme en réduction, et généralement un homme mauvais qui ne peut devenir bon que par un « redressement », il faut demander aux jeunes professeurs une certaine passivité. Qu'il fasse alors comme si ce système n'existait pas ; il n'en a pas besoin, mais a besoin seulement des rapports de vie commune qui doivent s'établir entre ses élèves et lui. Qu'il ne se révolte pas contre des mesures inutiles, mais qu'il prouve peu à peu que ces règles sont inutiles et destinées à mourir d'inanition.

Cette passivité doit être complétée par une très grande activité : l'autorité du professeur doit s'établir sur les élèves. Les professeurs doivent se convaincre qu'ils ne sont pas seulement des enseignants mais aussi des éducateurs : ils doivent former le caractère de leurs enfants, leur générosité, etc... Nous devons montrer aux stagiaires que nous sommes pour nos élèves des soutiens, que nous jouons un rôle aux tournants dangereux de leur vie. Il nous faut aussi être averti en tout temps de la configuration de notre classe, connaître les isolés, les chefs, et agir avec tact.

Les jeunes professeurs devront être mis en garde contre une autre difficulté. Ils appartiennent encore au « clan des jeunes ». Tout en étant « au milieu » de leurs élèves ils doivent penser à leurs responsabilités vis-à-vis d'eux, il leur faudra tenir leur place.

Les professeurs guident les stagiaires pendant leur période active, ils devront leur apprendre à tout faire à la fois, donner leur cours, observer leurs élèves, obtenir du travail individuel de tous.

Les méthodes actives nécessitent la formation de groupes d'élèves par exemple pour les travaux dirigés, l'étude du milieu, le travail d'équipe. Certains enfants risquent alors d'être seuls, ce qui effraie certains chefs d'établissement. Il faut alors aider les stagiaires en leur donnant des moyens pratiques. Un professeur fait partie de l'établissement où il enseigne et malgré ses divergences d'opinion avec l'administration il ne peut vis-à-vis des enfants se désolidariser de l'équipe professeur-administration.

Intervention de M. Gal à propos des antagonismes et plus spécialement de l'antagonisme élèves-professeur.

Il faut que le stagiaire ait au départ une angoisse. En face de l'indiscipline il faut faire une analyse psychologique des causes de l'indiscipline. Celle-ci peut avoir des origines multiples et nécessiter des actions matérielles comme de renouveler l'air de la classe, ou au contraire obliger à une analyse de soi. Pratiquement le travail de la discipline sera très difficile car il n'y aura jamais socialement parlant accord complet entre les familles, la classe, et l'administration. Le système de liberté est un système de responsabilité, et il nous sera difficile de l'employer avec un enfant soumis en famille à un système de coercition.

Conclusion de Mme l'Inspectrice générale Hatinguais.

Il faut apprendre aux professeurs à ne pas créer l'indiscipline. Pour cela il faut d'abord créer une atmosphère dans la classe en quelques secondes. Cette atmosphère tient à l'attitude du professeur. Il faut nous mettre dans la disposition de celui qui croit que la classe est une heure dont il ne faut pas perdre une minute. Il est essentiel que les maîtres soient très présents et tournés vers ce que l'on va faire ensemble. Il faut penser la classe en fonction des élèves, non dans l'absolu. Il faut « imaginer » les situations sans quoi la classe se déroulera en dehors des enfants, il faut susciter un intérêt né chez les enfants et pas créé du dehors. D'autre part, il faut habituer l'enfant à dissocier

travail et sentiment, à faire son travail pour lui-même, sans se soucier des notes, du classement, ni même de notre approbation.

Enfin il faut apprendre à utiliser les premières semaines de l'année, à donner dès le début de l'année des habitudes aux enfants. Pour les questions purement matérielles il doit y avoir une part de dressage. Par exemple habituer l'enfant à sortir dès le début tout le matériel dont il aura besoin.

La deuxième partie du stage a été consacrée à la préparation collective du questionnaire qui va, pour l'année scolaire 1955-56, être proposé aux Classes-Pilotes comme thème de travail. On sait déjà que l'idée centrale en est

La formation du caractère

Les trois groupes en lesquels s'était divisée l'assemblée ont enfanté des projets très différents, tous riches et suggestifs, et qui nous ont paru de nature à intéresser nos collègues. Nous les présentons tous trois, en forme de notes hâtives :

PREMIER GROUPE :

— Comment connaître le caractère.

Il faut le connaître dans le comportement extra-scolaire, en récréation, dans les activités libres, etc..., dans le comportement scolaire :

a) pendant le travail : Quelle est la réaction de l'élève devant la difficulté ? Quelle est sa réaction après le succès ou l'échec ?

b) dans les activités de type social, notamment le travail en équipe ? Déterminer les chefs d'individualisme, de profiteur.

Question annexe : Faut-il utiliser les tests ? Les monographies d'élèves sont-elles utilisables ?

— Comment former le caractère.

Influence des facteurs matériels : classe, vie, habitat. Comment la discipline scolaire peut-elle influencer sur le caractère ? Quelle activité formatrice chaque spécialité peut-elle avoir sur le caractère ? Dégager l'importance des travaux manuels et des exercices physiques.

DEUXIEME GROUPE.

Le deuxième groupe s'est scindé en trois sous-groupes. Il pose la question préjudicielle suivante : l'action de l'éducateur doit-elle viser à un épanouissement du caractère ou doit-elle diriger son évolution vers un type d'homme déterminé. Il souligne la contradiction entre le libéralisme universitaire traditionnel et, d'autre part, la nécessité d'agir.

— Questionnaire du premier sous-groupe :

Ce questionnaire est centré sur la question suivante : Dans quel sens doit-on agir ? Faut-il aider le caractère de l'enfant à réagir contre son tempérament, contre le milieu social, contre les deux à la fois ? Faut-il l'aider à s'harmoniser avec le tempérament et le milieu ? Enfin, s'il faut l'harmoniser, aura-t-on pour but la notion de service par référence à la société, ou la notion de réussite par référence à l'individu ?

— **Questionnaire du deuxième sous-groupe :**

Ce groupe s'est intéressé spécialement à la connaissance du caractère ; il souligne aussi la nécessité d'examiner le comportement libre de l'enfant dans la vie scolaire et extra-scolaire, de connaître les événements familiaux qui peuvent influencer sur lui, de connaître son rythme d'existence, sa façon de travailler. A travers les exercices scolaires : écriture, choix des sujets, on peut accéder à la connaissance de ce caractère. Faut-il y joindre les moyens techniques qui sont plutôt le fait des spécialistes ? A propos du dossier scolaire, est posée la question suivante : les parents et les enfants doivent-ils le connaître ? Enfin il est considéré comme utile de déterminer les événements-chocs.

Faut-il aider l'enfant à se connaître lui-même ? A quel âge ? L'analyse qu'on lui en fait doit-elle lui révéler des défauts ou des qualités, ou le faire réfléchir sur des tendances révélées par des actes consacrés ?

— **Questionnaire du troisième sous-groupe :**

Ce groupe s'est particulièrement attaché à la question suivante : Comment agir ?

1) Il faut tenir compte du milieu. — Comment agir en classe : exercices écrits ou oraux ? Réaction par timidité, réaction devant les différents professeurs, à l'internat, en récréation, hors du cadre scolaire ?

2) S'intéresser aux cas dramatiques en distinguant selon les âges (puberté, adolescence).

3) Le succès aux examens est-il un résultat du caractère ? Que préférer : agir directement ou indirectement sur le caractère ? Donner une responsabilité à l'enfant modifie-t-il son caractère ? La réaction devant la faute doit-elle être immédiate ou retardée ? Une faute peut-elle rester entre l'élève et l'éducateur, sans que l'administration soit avertie ? Quel est le rôle de l'affection et de la mansuétude du maître ? Faut-il faire appel aux sentiments et à quels sentiments ? Quels sont les éléments de la persuasion du maître ? Quelle est la portée de l'exemple du maître et de l'exemple des camarades ?

TROISIEME GROUPE.

I. — **Connaissance du caractère de l'enfant.**

Peut-on dans la vie de la classe et grâce aux relations avec les familles connaître les aspects essentiels du caractère des élèves ?

Est-il utile d'analyser ce caractère ?

Dans quelles conditions cette connaissance est-elle une aide pour l'élève ? Peut-elle être indiscreète et dangereuse ?

II. — **Quel que soit le caractère naturel de l'enfant, quelles sont les valeurs ou les qualités que vous cherchez à lui faire acquérir ou à développer en lui ?**

Exemples : Adaptation à la vie en société, préparation à l'action efficace dans le milieu social.

Connaissance de soi, appréciation juste de ses ressources, de ses lacunes, de ses progrès.

Développement des aptitudes à l'action. Maîtrise de soi. Persévérance dans l'effort. Travail bien fait. Décision. Courage.

Qualités intellectuelles : curiosité, désir de s'informer, désir de comprendre, esprit critique, constitution d'un savoir disponible.

Qualités de la sensibilité :

- Avoir le sens des autres, les comprendre, se représenter leur point de vue, être tolérant.
- Amour-propre contrôlé.
- Discipline des émotions, connaissance des sentiments qu'on éprouve
- Ouverture aux valeurs supérieures. Aptitude à respecter et à admirer.
- Autonomie et harmonisation de la personnalité.

III. — Les moyens :

Vie de classe :

- Esprit de camaraderie.
- Entente des professeurs.
- Atmosphère : climat tonique, permanence des règles.
- Responsabilités confiées à chacun.

Ressources des programmes :

- Disciplines scientifiques, textes littéraires, instruction civique, éducation artistique, éducation physique.
- Exercices favorisant la prise de conscience de certaines tendances et leur contrôle (création, dramatisation).

Collaboration avec les familles pour la connaissance de l'enfant, pour l'unité des méthodes d'éducation, pour la recherche des véritables conditions de succès, tant dans la vie qu'aux examens.

REUNION DE MM. LES INSPECTEURS GENERAUX

Sous la présidence de M. le Directeur général de l'Enseignement du Second Degré.

ASSISTANTES SOCIALES :

Groupement de recherches sur le case-work (8 et 9 octobre 1955).

CONFERENCE DE M^{me} L'INSPECTRICE GENERALE HATINGUAIS AUX ASSISTANTES SOCIALES DU HAVRE sur

« Les méthodes d'enseignement et leur retentissement sur l'adaptation scolaire. »

REUNION DU COMITE DES ASSOCIATIONS NATIONALES D'ASSISTANTES SOCIALES

pour la préparation de leur congrès annuel.

QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION COMPARÉE ?

Au mois d'avril passé, l'Institut Unesco d'Éducation de Hambourg invitait une vingtaine d'experts de différents pays pour échanger leurs vues sur l'Éducation Comparée. Une première rencontre sur ce thème avait eu lieu en 1951, sous les auspices de l'Institut d'Éducation de Londres, et avait permis l'établissement de contacts personnels entre les spécialistes d'E.C. dans les pays où cette discipline existe. Le colloque de 1955, conçu de façon plus large, avait convié en outre des éducateurs allemands, américains, anglais, espagnols, français, italiens, néerlandais, norvégiens, sarrois, turcs, yougoslaves. L'objet était de définir les buts de l'E.C., son domaine propre (« aims and scope »), et enfin sa méthode.

A part quelques courts exposés en forme, tout fut discussion, brillante et féconde, menée de main de maître par les professeurs LAUWERYS et MERCK.

Voici d'abord, en hommage à celui en qui l'on honore un des pionniers de l'Éducation Comparée, et dont l'extraordinaire sûreté intellectuelle servit au débat de pivot, l'exposé du professeur Friedrich SCHNEIDER (Munich) :

LA NOTION D'ÉDUCATION COMPARÉE

Since (1) it first appeared in the writings of Marc-Antoine Jullien in 1810, the conception of « Comparative Education » has been changing its character, and even now Americans, British, French and Germans do not understand exactly the same meaning in the expressions « Vergleichende Erziehungswissenschaft », « Comparative Education » and « l'Éducation comparée ». It is true to say that merely to describe the

(1) On pourra trouver paradoxal de publier en anglais, dans une revue française, un article rédigé par un Allemand. C'est que l'anglais avait été choisi comme langue du Congrès, et la communication du Professeur Schneider fut effectivement faite en cette langue. On appréciera à l'occasion les difficultés de vocabulaire de cette science naissante.

pedagogical theory, of the educational or school systems of another country is not comparative, but foreign education (Auslandspädagogik); it is no doubt an auxiliary discipline, but it is not the same thing.

The principal characteristic of Comparative Education, which makes educational study comparative, is the systematically applied comparative method. Everything within the field of education, i. e. pedagogical theory, including the philosophy on which it is based; educational and school systems, and pedagogical practice, can be investigated and described by the comparative method. The facts which are compared may be gathered from education in one and the same country or in two or more different countries. Comparing the German teacher's training of the nineteenth and the twentieth century, means that the comparative study is restricted to one country only. But the subject: « German, French, English and American Universities » touches an aspect of education in several countries.

At first the conception « Comparative Education » was sometimes stretched so far that examples from the first category were included in it. It was called « Comparative Education » whenever the comparative method was employed, no matter what the educational facts were. But gradually the conception became narrowed, so that to-day Americans, English, French and Germans more and more speak of « Comparative Education » only when educational facts of different countries are being compared.

Nevertheless there are still differences in national interpretations of the conception, as Nicholas Hans explained in the « Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft », 1948-49, p. 443. The German interpretation is the widest, the French the narrowest, the English-American has its logical place between these two. It is not necessary to enter into details of these differences. But if « Comparative Education » is to have an international character, if meetings like this are to be possible, then agreement must be reached among the representatives of « Comparative Education » about its conception, its tenor and its extent. It appears to me that this agreement could be reached best if one speaks of « Comparative Education » only when the educational theory and practice of two or more countries or sectors there of are being investigated and described with the help of the comparative method.

A-T-ON BESOIN DE L'EDUCATION COMPARÉE ?

The reasons for being concerned with research in and teaching of « Comparative Education » have often been explained. I did it in the « Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft », 1931, and in my later works (2) which deal with « Comparative Education ». So I shall hardly state anything new here, and I also shall not go into details, but only give a short presentation of the arguments for discussion. The most important arguments are based on the results of research and teaching in « Comparative Education ». They are as follows :

1. Those engaged in « Comparative Education » not only gain a knowledge of education in foreign countries, but also,

(2) Friedrich SCHNEIDER : *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*, Salzburg, 1947, p. 39-45 ; *Geltung und Einfluss der deutschen Pädagogik im Ausland*, München, 1943, Introduction.

as the result of the comparison, deeper insight into the educational way of thinking and into educational reality in their own countries.

2. Strong and weak points, advantages and disadvantages of the educational systems which are compared, stand out against the background of foreign educational systems. The result is often an impulse for educational reform. It often follows, too, that when one is engaged in « Comparative Education » — the educational conceptions of the different nations differing in tenor and extent — one is led to a clearer conception of definitions, to a clearing-up of differences and frequently towards a homogeneous use of educational terms.

3. If an analysis is undertaken following comparison, one sees not only the typical national peculiarity of a country's education, but also the facts which produced it. The most important of these driving forces are peoples' mentality, geographical conditions, social structure, economy and culture; especially their philosophy and other branches of learning, religion, history, politics and foreign influence; and their inherent self-development of educational ideas.

4. By means of comparison it becomes clear which educational problems, ideas and tendencies are of a national, and which are of an international and supra-national character. So the identification of the major problems in world education has repeatedly been indicated as one of the tasks of « Comparative Education ».

5. Owing to progressive technical development and to the overcoming of space and time, every nation has to a certain extent become the neighbour of all other nations — mentally. The principle: « everything effects everything », valid in international economy, is also applicable to all intellectual areas of culture, including the educational field. Or, put differently, education in every country is to-day more or less under the international and functional influence of foreign education. This favourable (or it may be unfavourable) influence must not be left to chance, but has to be watched and guided. This is a task for « Comparative Education » and those who practice it. They prevent mere importation and merely slavish taking-over of foreign educational theory and practice, and they carefully test everything, if it suits the educational situation of their own countries, eclectically following the principle: « Try everything, and keep the best! » They may occasionally desist from this kind of taking-over and allow themselves only to be influenced by foreign educational ideas towards an independent, productive solution of the educational problems of their own countries. Provided all this is being done, one might say that foreign influence is being rationalized by « Comparative Education ».

6. Through « Comparative Education » any existing, general interest in educational questions can be strengthened and, where absent, be roused. Again, individual educational problems can be dealt with much more thoroughly by making use of the different national aspects and the various international pros and cons, and with the help of « Comparative Education », than by restricting oneself to the educational ideas of one's own country.

7. Educational theorists and experts of the different nations working on « Comparative Education » can be led towards

better mutual understanding, towards respecting foreign characteristics, towards strengthening the desire for world peace, and towards an Internationalism that is founded on the knowledge that all nations are contributing, each in its own way, to the progress of the world. Therefore « Comparative Education » should have its place in the curriculum of training of teachers and tutors who are responsible for educating the rising generation in respect for foreign characteristics and in the idea of humanity and good will.

8. *The results deriving from « Comparative Education » are of importance not only for educators, but also for diplomats, for politicians concerned with cultural affairs and for the representatives of cultural propaganda abroad.*

De la discussion, extrêmement riche, qui anima les cinq jours du Colloque, nous n'essaierons pas de fournir une transcription, ni même un résumé ; nous voudrions seulement donner une idée du sens des recherches, et aussi des différentes tendances qui ne tardèrent pas à se faire jour. Car si l'entretien demeura toujours parfaitement courtois, et souligna même la profonde volonté de coopération des participants, il permit tout de même de dégager des oppositions d'opinions importantes et non sans conséquence.

I. - DÉFINITION DE L'E.C.

D^r HANS. — Le D^r HANS (1), un des plus anciens parmi les Amis de Sèvres, ouvrit le feu en montrant tout ce qu'il restait à faire pour fonder l'Education Comparée : *Les moyens d'interpréter les faits, le vocabulaire même de l'E.C. n'existent pas encore. Il y a donc des travaux préliminaires à envisager, par exemple un travail sur les statistiques. Les grosses documentations réunies par l'U.N.E.S.C.O. sont presque prématurées. Nous ne savons pas nous en servir. Ce que nous savons et pouvons faire est comparer des fonctions : par exemple, la fonction sociale de l'Université aux U.S.A. et en Angleterre. Reste à définir les instruments de travail et de compréhension. En tout cas, diagrammes et statistiques restent superficiels s'ils restent sans interprétation. Le vocabulaire est une des préoccupations les plus urgentes (par exemple, le mot « collègue »). Un tableau statistique de l'analphabétisme n'a pratiquement pas de valeur, faute d'un sens tout à fait défini du mot « analphabète ». Il faut aussi se désier de ce qu'a de hâtif une classification des pays ou même des races fondée sur des nuances ossifiées qui évoquent trop l'histoire de « Il y avait un Anglais, un Allemand et un Français sur un bateau, qui, etc. »*

Ce que nous pouvons, et devons faire, ce sont des comparaisons entre systèmes pédagogiques à l'intérieur d'un même pays : Suisse française et Suisse allemande. Il faudra insister également sur l'Education Comparée historique (par exemple, une histoire du XVIII^e dans différentes nations est de l'Education Comparée) ; elle permet, en particulier, de donner leur importance à ce qu'on peut appeler les « traditions nationales », et à leurs racines.

(1) University of London, Institute of Education.

P. ROSSELLO. — M. ROSSELLO (1) précise que, dans son esprit, il y a deux étages dans l'E.C. : un descriptif, humble, rébarbatif et ennuyeux ; un spéculatif, beaucoup plus attrayant, essaie de découvrir les causes et peut-être de prévoir les effets. L'épaisse enquête sur les traitements universitaires de 1955 est la répétition d'une étude faite quinze ans plus tôt ; mais c'est la comparaison qui est intéressante, et l'interprétation des causes : c'est cela que l'on appellera la vraie science comparatiste. Mais il est clair qu'elle a besoin des études analytiques comme matières premières.

M. IDENBURG (2) reprend le mot « science » qui, appliqué à l'E.C., ne peut être pris au sens de science exacte ou naturelle, mais bien au sens de « sciences humaines » ; elle portera moins sur des relations de cause à effet que sur des relations, des interdépendances.

II. - BUTS

La discussion s'engage alors sur les buts que l'on peut assigner à l'Education Comparée :

ROSSELLO. — *Un des buts les mieux définis de l'E.C., c'est de lancer des S.O.S. : lorsqu'un pays choisit d'aller contre ce qui paraît une loi bien établie, d'aller contre la nature des choses, elle peut lui crier casse-cou. Lorsqu'un pays développe considérablement son enseignement secondaire et néglige le primaire, elle peut lui crier casse-cou. Elle peut se demander si les choses ne vont pas vers la centralisation, non vers une décentralisation liée à un libéralisme périmé.*

M. VISALBERGHI (1) voit plutôt là un objet de recherches pour la sociologie, et se défie de toute recherche théorique de ce genre, qui risque de rester dangereusement hypothétique.

KING HALL (2). — *L'E.C. n'est pas achevée, n'a pas encore atteint la dignité de science. Il est important de distinguer au début trois buts bien différents :*

1° *Les techniques d'étude (historiques, etc.) ;*

2° *Les objets étudiés : ce qu'on appelle les « faits », nombres, etc., les problèmes sociaux, économiques, etc. Par là, l'E.C. touche à un nombre effrayant de domaines, et exigerait d'immenses connaissances de techniques précises ;*

3° *Les méthodes d'enseignement des maîtres d'E.C., qui influent beaucoup sur la conception même de cette science, et en particulier la lient à la personnalité de l'enseignant.*

JARMAN (3). — *La première clientèle de l'E.C., ce sont les diplomates et les hommes politiques. Le premier résultat, ce pourrait être de diminuer les tensions. Peut-être tout le problème espagnol est-il un problème scolaire ? Un autre avantage peut être de fournir une pluralité de solutions, et donc de permettre de sortir des dilemmes. L'autre clientèle pourrait*

(1) Dr Pedro ROSSELLO, Bureau International d'Education, Genève.

(2) Dr Ph. J. IDENBURG, directeur général à l'Office Central de Statistiques, La Haye.

(1) Professeur Aldo VISALBERGHI, Aosta.

(2) Professor R. King HALL, Columbia University, New-York.

(3) T. L. JARMAN, University of Bristol, Department of Education.

être les experts, race nouvelle pour qui existent tous les débouchés des assemblées internationales.

R. KING HALL joint aux étudiants les futurs professeurs, dont il importe d'élargir l'horizon, — les étudiants étrangers à qui il faut donner un sentiment juste, plein et vivant de la réalité américaine, non un stéréotype, — les « officiels », aussi bien au gouvernement que d'une église ou d'une affaire, partout où se présente un problème éducatif, — les professeurs de Faculté, parmi qui les comparatistes sont les seuls à placer les questions d'éducation à leur vraie place.

C'est alors que des divergences s'affirment :

III. - MÉTHODES

SCHNEIDER. — *Ne perdons pas de vue toutefois que l'E.C. est une science de l'éducation, non une sociologie, ni une politique, ni..., etc. Son vrai but est d'accumuler le plus grand nombre d'informations possible — théoriques et pratiques — sur la situation pédagogique dans les différents pays : par exemple, comment est employé le « travail d'équipe » en Allemagne, France, Hollande, etc.*

De leur côté, M. MALLET (1) et le D^r HANS insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une science pure, mais d'une recherche qui a été inspirée à chacun d'entre nous — philosophe, administrateur, etc. — par la nécessité, le désir pragmatique de réformer quelque chose autour de nous.

La position française est assez particulière :

MIGNETTE. — *La France ne croit guère que l'éducation soit affaire de science ; elle n'a — encore — point de chaire d'E.C., ni même de Pédagogie tout court. Pourtant ses professeurs ne le cèdent à ceux d'aucun pays. Mais ils font davantage confiance à la grâce de l'inspiration et du contact personnel, à la souplesse d'esprit que confère une culture en profondeur, au sens et au respect de la personne liés à tout véritable humanisme.*

MALLET. — *Par ailleurs, les Français ont déjà produit de très bons travaux d'E.C., tels l'étude de l'influence des dialectes sur l'acquisition de l'orthographe, pour ne pas parler des statistiques du Musée Pédagogique.*

De son côté, le Centre de Sèvres est un creuset permanent d'Education Comparée concrète et active.

Cette fois, R. KING HALL donne un exposé complet de ses vues (2) dans une perspective toute différente :

KING HALL. — *L'éducation déborde de beaucoup l'instruction ; et elle peut être donnée de façon plus ou moins délibérée, plus ou moins formelle. Elle peut donc user de méthodes diverses, dont une des plus utiles est la « Case-method », étude détaillée d'un exemple précis. Elle peut porter sur des problèmes sociaux, politiques, économiques.*

Il ne s'agit jamais d'accumuler seulement des constatations, mais d'arriver à une interprétation permettant une « policy ».

(1) R. MALLET, Centre National de Documentation Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris.

(2) En raison de l'intérêt exceptionnel de sa communication et de l'originalité (aux yeux d'un Européen) de ces conceptions, nous en donnons ci-après le texte original (voir p. 65).

A la limite, l'entreprise qui a consisté à établir une station d'extraction du pétrole en Arabie Séoudite a été un vaste problème d'éducation comparée (cf. *Year Book of Education 1954*).

Entre ces positions extrêmes et difficilement conciliables, M. HIGNETTE (1) essaie de voir clair :

HIGNETTE. — *Essayons d'assigner à l'E.C. un plancher et un plafond : si elle veut avoir une existence propre, il faut manifestement qu'elle ne se borne pas à des « faits », catalogues et autres parallèles (Auslands Pädagogik) ; un fait n'est rien ; et d'ailleurs elle doit être une méditation, aboutir à des synthèses et des jugements, conquérir son autonomie. Mais si elle veut arriver à se constituer, elle doit renoncer à vouloir être une sociologie, une politique, etc. ; elle ne peut être tout-embrassante, mais doit se limiter à une recherche spécifique.* M. KING HALL, de ce point de vue, est admirable mais effrayant ; et notamment pour deux raisons :

a) difficulté de former des professeurs suffisants ;

b) si l'Education déborde l'Ecole, qui en a la charge ? Si ce ne sont plus les professeurs, on voit se lever à l'horizon le spectre d'un Ministère de l'Information, et peut-être de la Propagande.

KING HALL répond qu'il n'appartient pas, en effet, aux professeurs d'E.C. d'être des politiciens, de mettre la main à la pâte — mais qu'il appartient parfaitement aux Universités de réfléchir à tous ces problèmes, de se charger de les penser.

ROSSELLO. — *Nous courons deux dangers :*

1) *Le nationalisme, qui intéresse actuellement pays et groupes de pays — pour être éducateur, il faut aimer l'enfant ; pour faire de l'E.C., ne faudrait-il pas aimer l'homme et les peuples ? L'expert n'est pas un juge, il doit faire œuvre de sympathie, ou en tout cas d'objectivité nationale ;*

2) *L'esprit partisan en matière politique, religieuse et même pédagogique.*

Pourtant :

MERCK (2). — *Dans la mesure où l'E.C. naissante deviendra une science, elle ne sera jamais une science académique, elle débouchera nécessairement sur l'action. Son domaine est exactement immense. Et de toute façon, ce qu'elle ne conseillera pas sera fait tout de même, mais avec incompétence et inhumanité.*

IV. - CONCLUSIONS

Entre ces nuages finit par percer une lumière très curieuse, très digne d'attention et susceptible peut-être d'apporter une espérance. L'une des raisons pour lesquelles les représentants anglo-saxons apparaissent tellement plus pratiques (et ambitieux) que les Latins, c'est qu'en Angleterre et surtout aux Etats-Unis la situation morale, sociale, matérielle faite au professeur

(1) Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres et Cours de civilisation française à la Sorbonne.

(2) Professor Walther MERCK, directeur de l'Institut de Hambourg et maintenant professeur à l'« Erziehungswissenschaftliches Seminar », Université de Hambourg.

est très supérieure à celle que lui consentent nos vieilles nations si fières de leur « culture ». Ce ne sont pas nos collègues italiens — pas plus que les Espagnols — qui nous contrediront, hélas ! N'avons-nous pas là une leçon à recevoir ? De même que le poète, inutile « joueur de quilles » au XVII^e siècle, est devenu au XIX^e un mage et guide des peuples, le professeur est en passe — aux yeux de l'E.C. — de devenir un conseiller aussi bien des entreprises que des gouvernements. L'idée est sans doute que les problèmes de l'humain en société sont en voie de devenir objets de science, et d'une science dont la nécessité est de plus en plus reconnue. C'est du moins vrai aux U.S.A. et en Angleterre où le professeur — d'Université —, largement intégré à la vie quotidienne, est volontiers appelé à coopérer à la vie de la nation, à servir de conseil aux grandes affaires privées, quand ce n'est pas aux « brain-trusts » politiques.

En somme, le concept d'« Education Comparée » est en train de subir la même promotion que celui de « publicité » lorsqu'il est devenu les « public-relations » : une science académique (et même pas très nettement définie) pourrait devenir, dans l'univers de demain, la réponse à des besoins nouveaux.

LAUWERYS (1). — *Il est très sûr que l'U.N.E.S.C.O. reçoit sans cesse des demandes de pays qui ont besoin d'aide. Le nom de la science qui permet d'y répondre importe peu ; mais il est sûr que, pour y répondre, il sera bon d'avoir étudié divers systèmes d'éducation, et le lien de ces systèmes avec l'état économique et social des nations où ils sont respectivement employés.*

La technique peut consister à identifier et étudier des problèmes connus, puis de considérer comment les différents pays y ont proposé des solutions ; si, par exemple, on relève que l'enseignement secondaire a pour résultat de sélectionner des élites, il faudra aller voir si cela est vérifié en France, en Allemagne, aux Etats-Unis. Mais la comparaison de « l'enseignement en France et en Allemagne » est une entreprise vaine et insensée.

Ainsi, pour reprendre la brillante définition de Mallet, « la comparaison est une dimension d'étude que l'on introduit lorsque l'expérimentation s'avère impossible. » Mais de toute façon, la définition qu'on donnera de l'Education Comparée dépendra de celle qu'on voudra donner de l'Education tout court. Alors ? Accumulation de connaissances, formation d'un esprit libre, ou conduite des peuples ?...

M. HIGNETTE.

(1) Professor J.-A. LAUWERYS, Institute of Education, University of London.

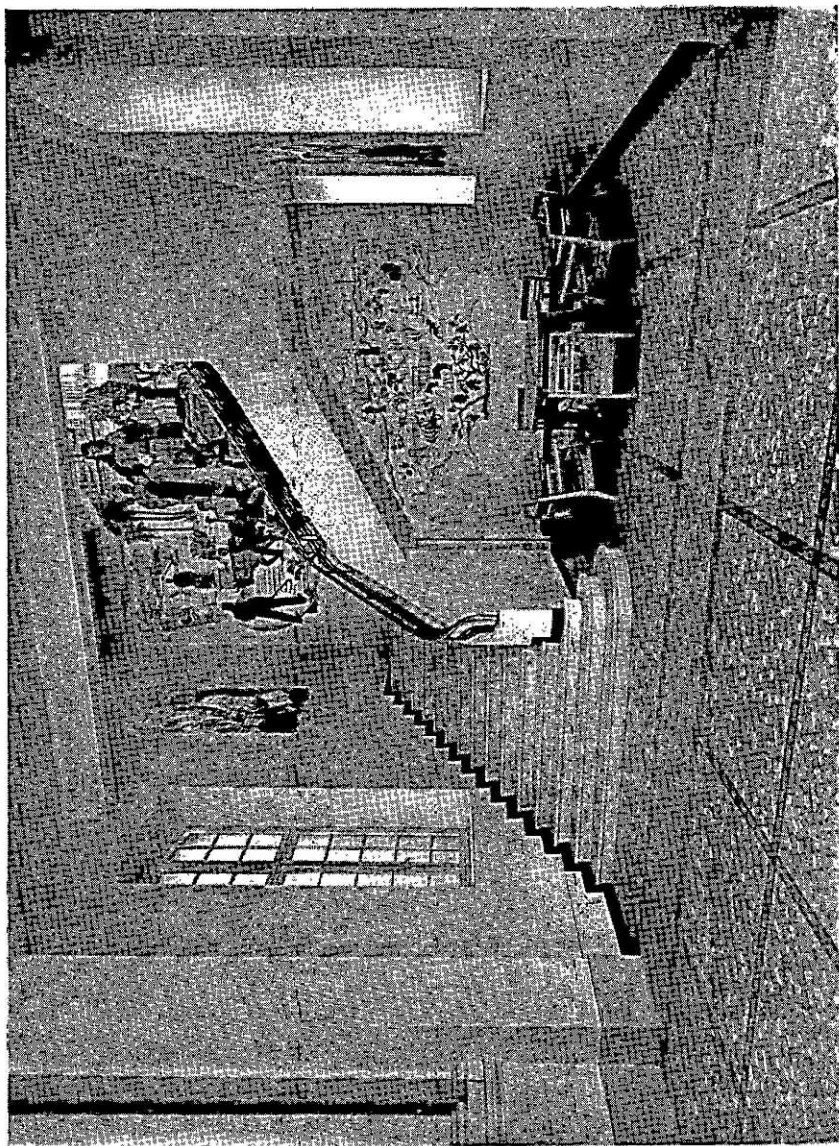
LE NOUVEAU LYCÉE D'ALGER



Portes de lumière...

portes de verre et de fer forgé qui ouvrent sur un lycée aux couleurs claires, riant, accessible. Le Lycée d'Alger ne ressemble pas plus que le Lycée de Rouen (voir ci-dessus, p. 12) aux « geôles de jeunesse captive » dont parlait Montaigne !

LE NOUVEAU LYCÉE DE GARÇONS D'ALGER



Le hall accueillant, avec ses mosaïques et ses fresques, ses grandes fenêtres, la courbe hardie de son escalier, est conçu pour éliminer le superflu, ménager de vastes espaces, être à la fois clair et commode.

Aims and methods in comparative education

by Rob. KING HALL

Professor of the Teachers' College
Columbia University, New-York

A. The aims of Comparative Education (as evolved at Teachers College, Columbia University).

1. I reported to the Division of Foundations, on 1 November, 1949, as follows :

« First, and most important, is the responsibility of teaching. This we owe to our students. Second, is the responsibility of certain technical services. This we owe both to the university community and also to the non-academic society. Third, is the responsibility of research and publication. This we owe to our profession. »

2. This, I think, sets the responsibility we have to various groups who are interested in the field, namely :

« There have been four essentially different types of teaching offered. First, have been those courses designed to give an overview of the entire field of international and comparative education to our own non-specialist American students. Next, have been those courses designed to give the advanced and specialised student a more thorough technical knowledge of certain key nations or geographical areas. These are the courses which in government or diplomacy would be called « area courses ». The third group of courses has dealt with those techniques which are of particular usefulness to educators working primarily in the international field. The last of these areas of instruction has been that of a broad cultural orientation for the student from other lands who is studying here. »

3. There must be a corpus of knowledge :

« We have our courses in international education where we study certain agencies and techniques that are currently in inter-

national use — UNESCO, fundamental education, anti-illiteracy campaigns, technical missions. And we have our courses in Comparative Education where we study social, political and economic problems in their relationship to various national cultures and their educational systems. »

4. The difference between « international » and « comparative » education is largely that of focus : hence, is an administrative convenience :

- a) **international**, as we define it, deals with broad techniques and agencies ;
- b) **comparative**, as we define it, deals with social, political and economic problems, together with their relations to the educational process.

5. Education is both deliberate and incidental and both formal and informal. Hence we consider all four types of situations in dealing with Comparative Education.

B. What are the problems we consider ?

1. Social — caste, class, religion, language, population, family, social institutions.
2. Political — government, power or power groups, ideology, war, political parties.
3. Economic — demographic pressure, theories of economics, technology, labor, management, capital accumulation, credit.

C. How do we apply our techniques to specific problems ?

1. We use the case method — we study in depth a particular case.

2. We attempt to exercise judgement (diagnostic action) on the data collected (whatever its type).

3. We hope to produce a basic technique of educational statesmanship, that is, a method of determining educational policy.

4. Examples :

- a) Social : (I) Peru and the Hispanization of the Indians of the High Andes ; (II) Saudi Arabia and the impact of oil technology and western civilization ; (III) Puerto Rico and the problem of demographic pressure ; (IV) South Africa and the policy of Apartheid ; (V) England and the trend from social privilege to social equality ;
- b) Political : (I) Turkey and the Atatürk Revolution ; (II) Argentina and education for Peronism ; (III) China and education for Communism ; (IV) USSR and education as a political

weapon ; (V) Meiji Japan and the emergence of a modern state ; (VI) Allied occupation of Japan and the processes of thought control :

- c) Economic : (I) Iran and the seven year plan ; (II) Brazil and the industrialization of a South American state ; (III) Lebanon and the growth of a Middle Eastern processing nation ; (IV) India and the technological emergence of an ancient civilization.

D. What specific methods have we used ?

1. The basic method is « problem solving ».
2. The basic techniques are those applicable to the specific problem under consideration.
3. Examples : a) Philosophical ; b) Historical ; c) Sociological ; d) Anthropological ; e) Political science ; f) Social-psychological ; g) Statistical ; h) Legal.
4. The final goal, however, is a social interpretation leading to a policy.

E. How do we justify our method ?

1. We hold that all intellectual effort ultimately is aimed at solving some problem.
2. The result of this intellectual effort is a thesis or proposed solution to the problem.
3. The problem may be at any level of practicability (from purely hypothetical, and even metaphysical, to the most restricted and narrow of contemporary and practical problems).
Examples : a) How can self-direction be taught in a totalitarian culture ? b) Should textbooks have coloured or black and white illustrations ?
4. The techniques for solving such a problem are determined by many interlocking conditions.
Examples : a) By the problem's limitations ; b) By the availability of data ; c) By the abilities of the people who are carrying out the study.
5. The solution is artistic rather than scientific (i. e. it is subjective rather than objective).
 - a) It will be different according to each person's interpretation.
Examples : (I) like a portrait painted by different artists ; (II) like a medical diagnosis of a complicated set of symptoms.
 - b) It will have a **Gestalt** or form which is recognizable to all.
Examples : (I) as the different portraits are recognized to represent the same person ; (II) as different theories of science are useful ; (III) it will lead to a « solution » which is a relative solution (there is no positive and definitive solution).

CHRONIQUE

CONGRÈS DES C. I. S.

La conférence d'information organisée chaque année pour les professeurs par le groupe des Ecoles à Esprit international (Conference of Internationally-Minded School) s'est tenue cette année du 27 juillet au 11 août à Gstaad (Suisse) dans des chalets mis à la disposition de l'organisme par l'Institut international Le Rosey. Il avait pour thème l'influence des moyens modernes de connaissance et de communication (cinéma, radio, télévision et presse) sur le développement de l'esprit de l'enfant. Sur des problèmes d'une importance évidente pour tout éducateur et d'ailleurs déjà objet d'étude de maints spécialistes, les 43 participants au stage apportèrent le témoignage honnête de leur expérience personnelle. Ce témoignage était rendu particulièrement intéressant par la diversité des pays d'origine qui allaient des U.S.A. à l'Ougandi, de la Grèce à la Finlande. La volonté fut générale d'envisager les problèmes sous leur aspect positif. Il ne saurait s'agir en effet à l'heure actuelle de nier ou de minimiser la puissance de suggestion et de séduction de la radio ou de la télévision sur l'esprit des enfants et des adolescents mais de s'appliquer à trouver de quelle manière on peut en tirer parti pour les meilleures fins d'éducation et de civilisation.

Michelle GOBY.

UNE ENQUÊTE DE L'UNION NATIONALE DES ASSOCIATIONS FAMILIALES ⁽¹⁾

sur la collaboration entre les parents et les maîtres

Cette enquête analyse les formes actuellement existantes de collaboration entre les parents et les maîtres, en discute l'efficacité à l'aide de documents précis et propose des suggestions pour l'avenir.

Dans l'enseignement primaire prime le contact personnel entre les familles et l'instituteur, animateur non seulement de l'école, mais des œuvres péri et post-scolaires. Des exemples de collaboration remarquablement fructueuse sont donnés pour les territoires d'Outre-Mer.

Après avoir souligné les difficultés spécialement grandes rencontrées dans l'enseignement technique et dans l'enseignement supérieur, l'enquête s'attache avec prédilection à l'enseignement secondaire, « terrain d'élection » de la collaboration entre les éducateurs et les familles. Certes les difficultés sont nombreuses : souci d'efficacité

(1) 28, Plage Saint-Georges, Paris (17^e).

immédiate qui voile aux yeux des parents la vraie nature des problèmes éducatifs, préjugés sociaux à l'égard des professions « honorables » et de celles qui le sont moins, choix du père ou de la mère comme membre de la famille à contacter de préférence. Il faut aussi éviter à tout prix certaines erreurs : paternalisme, réunions collectives à caractère solennel. Ceci dit, c'est bien par l'intermédiaire du contact collectif (mais intime, et où l'on amène les parents à se poser eux-mêmes les questions importantes) que s'établit, dans l'enseignement secondaire, le contact individuel. Le terrain d'entente naturel entre maîtres et parents est celui de l'**orientation** des enfants, c'est de là que l'éducateur doit partir. Les réunions « **par classe** » semblent être celles qui obtiennent le plus de succès : on y peut traiter des questions plus particulières à un âge déterminé, celui qui, justement, en l'occurrence intéresse le plus les parents. Ajoutons que l'emploi des **méthodes actives**, qui nécessite l'entente de l'éducateur et de la famille, a permis de généraliser de plus en plus ces contacts si souhaitables. Enfin, si le caractère « légiste » du Français l'amène à désirer l'approbation de principe des institutions, il est maintenant pleinement persuadé de l'intérêt qui portent les pouvoirs publics à la collaboration entre les maîtres et les parents. Peu à peu la conviction s'établit et la tache d'huile s'étend : c'est la méthode française, celle à laquelle il faut se tenir.

On savait depuis longtemps que les difficultés scolaires sont liées aux problèmes familiaux (n'était-ce pas à propos des enfants « difficiles » qu'on sollicitait une audience du maître ?). Mais surtout les parents sentent de plus en plus, d'une part que les caractères mêmes de la vie moderne restreignent sans cesse l'étendue de leur rôle dans l'éducation de leurs enfants, d'autre part que dans le monde nouveau qui est le nôtre, il faut préparer l'enfant, d'une manière à la fois précise et polyvalente, à un avenir dont les données nous sont inconnues. Double raison pour eux de désirer s'associer aux éducateurs pour s'attacher en commun à résoudre des problèmes étrangement complexes.

La nécessité de cette collaboration pénètre lentement peut-être mais sûrement, dans la conscience des maîtres et des parents, et c'est sur une note optimiste que cette enquête de l'U. N. A. F., si louable pour sa rigoureuse objectivité, se termine.

Ajoutons que l'Etude proprement dite est complétée par un volume de « Documents annexes » précis et précieux.

C. R. : Robert BAZIN.

L'EQUIPEMENT SCOLAIRE EN YUGOSLAVIE

Depuis 1945, la Yougoslavie intensifie son effort pour développer l'équipement scolaire. Avant la guerre il n'y avait que 9.000 écoles dans le pays, on en compte aujourd'hui plus de 15.000 et le touriste qui parcourt la Yougoslavie est frappé par le nombre important de constructions scolaires récentes et modernes.

Initiative intéressante, en 1952, le Gouvernement Yougoslave a fondé en collaboration avec l'U. N. E. S. C. O. un « Institut pour l'équipement scolaire » situé à Zagreb.

Cet Institut se propose d'élaborer programmes et maquettes de constructions scolaires ; d'étudier et d'améliorer l'ameublement scolaire dont la fabrication a toujours été une tradition dans ce pays riche en bois de qualité ; d'améliorer enfin les instruments scolaires.

L'Institut rédige sa revue « L'École et son ameublement. » Pour les élèves de douze à vingt ans, il publie des cahiers où ceux-ci trouvent des dessins et des indications nécessaires au montage d'appareils et d'instruments tels que électromoteur, ampèremètre, périscope, etc...

L'Institut organise en outre sur le plan national et international des expositions de maquettes d'édifices, mobilier et matériel scolaire. Mais laissons-lui la parole :

« L'ameublement de la salle de classe requiert beaucoup d'attention, autant que l'équipement du laboratoire de classe et des institutions pré-scolaires.



« On a inventé et construit des prototypes pour le tableau noir en forme de livre, en forme de triptyque et pour le tableau en verre ; puis des prototypes de chaire pour chaque type différents d'ameublement de la salle de classe, chaque type en sept hauteurs. On a fait encore des prototypes pour les petites armoires nécessaires dans les salles de classe et dans les cabinets de travail.

« Pour les ateliers dans les écoles de l'enseignement universel, l'Institut a élaboré les prototypes et les dessins d'atelier pour tout équipement qui comprend des tables différentes : chacune est pourvue de quatre pinces pour régler le bois et deux pinces pour régler le métal, puis les prototypes des tables d'atelier plus légères à

six places, les prototypes des tables d'atelier avec les pinces d'acier, des armoires pour les matériaux, pour les outils et pour objets produits. On a choisi pour cet atelier une garniture d'outils nécessaires pour le maniement du papier, du carton, du bois, du métal et des masses plastiques. On a élaboré pour tout équipement des institutions pré-scolaires les prototypes et les dessins d'atelier, ce qui comprend les tables et les chaises, les armoires pour le matériel didactique, les armoires dans lesquelles chaque enfant a son tiroir et chaque groupe d'enfants son moyen de transport. L'équipement pré-scolaire comprend encore un pont, un chevalet pour les peintres, un toboggan, un sablier, une cage à eau, etc. Dans le domaine des moyens d'enseignement l'Institut a pris une nouvelle route grâce à l'analyse minutieuse des moyens employés dans les écoles d'autres pays, en tenant compte des conditions sous lesquelles travaillent les écoles en Yougoslavie.

« On a abandonné les ustensiles tout faits, qui cèdent la place à des moyens d'enseignement élaborés et fabriqués en présence des élèves. Par exemple, au lieu de montrer aux élèves une pompe à incendie toute faite en leur expliquant le fonctionnement des parties qui la composent, on en fabrique une devant les élèves.

« C'est la raison pour laquelle l'Institut a construit un cabinet (collection) primaire des moyens d'enseignement pour la physique dans les écoles de huit ans (les élèves âgés de 10 à 16 ans).

« Le cabinet de physique comprend le tableau universel de montage et les petites armoires avec les parties composantes. Au moyen de ces parties composantes on peut faire 400 démonstrations de la mécanique, du calorique, du magnétisme, de l'électrostatique, de l'électricité, de l'électronique, de l'optique. La collection est pourvue d'une cartothèque pour les démonstrations dans laquelle se trouvent les dessins et les descriptions de chaque démonstration et au moyen de cette cartothèque les non spécialistes sont en état de travailler en spécialistes. »

(Extrait d'un rapport de l'Institut pour l'équipement scolaire de Zagreb.)

LES BONS DE L'UNESCO

(Bons de livres, de films, de matériel scientifique)

Il y a six ans l'Unesco lançait un programme de Bons destinés à faciliter l'achat de livres ou de matériel éducatif, puis les voyages culturels, malgré les obstacles dus aux disparités monétaires.

Les Bons de Livres d'abord débutèrent en décembre 1948 avec la participation de cinq pays seulement, et un fonds de devises fortes ne dépassant pas 100.000 dollars. Le succès fut tel qu'en 1950 on décida d'inclure dans ce système les films éducatifs et les appareils scientifiques. À la fin de 1954, trente-quatre pays participent au programme, et la valeur des Bons mis en circulation dépasse cinq millions et demi de dollars.

Dans chaque pays les institutions ou les particuliers (étudiants, chercheurs, etc.) peuvent demander à l'organisme national de distribution désigné par leur gouvernement les bons dont ils ont besoin pour se procurer à l'étranger des livres ou du matériel. Les Bons qu'ils achètent dans leur monnaie nationale, ont cours dans les autres pays participants, en particulier dans les pays à monnaie forte. Il suffit d'envoyer les Bons, avec la commande, au fournisseur étranger. Celui-ci fait parvenir directement à l'acheteur les livres ou objets

désirés, et envoie les Bons à l'Unesco pour encaissement. Des milliers de commerçants à l'heure actuelle acceptent régulièrement ces Bons en paiement.

Un des grands avantages d'un tel système est qu'il évite beaucoup de formalités administratives. Au lieu d'adresser une demande à l'Office des Changes, de remplir des formulaires, et d'attendre quelquefois fort longtemps une allocation de devises, le professeur ou l'étudiant désireux de se procurer à l'étranger des livres ou du matériel, n'a qu'à acheter une fois pour toutes dans sa monnaie nationale les Bons nécessaires.

Les articles payables en Bons de l'Unesco sont tous les ouvrages et tous les périodiques pédagogiques, scientifiques ou culturels, les microfilms, les reproductions d'art, les cartes et les globes terrestres, les films éducatifs, tous les appareils de laboratoire, les projecteurs, etc.

Les Bons de Voyage, destinés à surmonter les mêmes obstacles d'ordre monétaire dans le cas des voyages culturels, ont été lancés en mars 1954. Dès maintenant 15 pays y participent, et les Bons de Voyage en circulation atteignent une valeur de 500.00 dollars.

Il s'agit en somme d'une sorte de chèque de voyage international. Ils procurent les devises nécessaires aux étudiants, aux professeurs, aux chercheurs désireux de travailler quelque temps à l'étranger. Ce système apporte un complément aux allocations réglementaires de devises, en permettant au voyageur d'acheter dans sa monnaie nationale les Bons qu'il se fera rembourser dans la monnaie du pays où il se rend. Les Bons lui servent ainsi au paiement de ses frais de séjour, ou de ses dépenses professionnelles (achat de livres, frais d'inscriptions, etc.) ou même dans certains cas de ses frais de transport.

Dans chacun des pays participants, un service national désigné par le gouvernement décide des qualifications requises pour l'obtention des Bons.

Bienvenue à M. PAYE

Nous avons le plaisir d'annoncer à nos lecteurs la nomination de M. l'Inspecteur général Lucien PAYE à la direction du Service Universitaire des Relations avec l'Etranger et l'Outre-mer. Ancien élève de l'Ecole Normale Supérieure, agrégé des Lettres, licencié en droit et en arabe, il a enseigné pendant plusieurs années au Maroc, puis a exercé diverses fonctions administratives en Afrique du Nord avant d'être nommé Directeur de l'Instruction publique en Tunisie. C'est assez dire qu'aucun aspect des questions pédagogiques ne lui est étranger. Durant tout ce temps, M. Paye n'avait cessé de prodiguer au Centre de Sèvres les marques de son intérêt et de sa bienveillance. Qu'il veuille bien trouver ici nos vœux très sincères d'heureux avènement.

Les Livres

UNE NOUVELLE METHODE D'ENSEIGNEMENT DU LATIN

M. Lheureux, professeur à l'Athénée Royal de Bruxelles et Mme Lheureux, licenciée en Philologie Romane, proposent une méthode d'enseignement parallèle du latin et du français.

Frappés par les résultats très médiocres obtenus dans les études latines, les auteurs en voient la cause essentielle dans la séparation des enseignements du français et du latin toujours confiés à des professeurs différents en Belgique. Ils montrent le double bénéfice qu'il y aurait à employer une méthode qui coordonne ces deux enseignements : le français et le latin y gagneraient pour l'acquisition du vocabulaire, pour la sûreté de l'analyse et le français trouverait dans la version matière à un exercice de style.

Cette méthode n'est pas sans présenter des avantages et de nombreux professeurs s'efforcent de faire des rapprochements entre les deux langues. Les élèves ont tout profit à étudier parallèlement les mots latins et les mots français, à considérer la version comme un exercice de style. Mais quand il s'agit d'analyse le problème est beaucoup plus délicat. A vouloir faire coïncider trop exactement les catégories grammaticales latines et françaises, on perd de vue l'originalité de la langue française qui s'est depuis longtemps dégagée du latin pour se constituer un système qui lui est propre. Les auteurs ne méconnaissent pas cette difficulté. « L'étude parallèle du latin et du français peut amener des difficultés aux endroits où les catégories traditionnelles de la grammaire ne coïncident pas avec les catégories traditionnelles de la grammaire française. » Et ils signalent le cas de **même** classé le plus souvent en français parmi les indéfinis et du latin **idem** et **ipse** qui sont étudiés avec les démonstratifs. Mais dans les tableaux d'analyse que les auteurs recommandent aussi bien aux élèves des sections classiques qu'à ceux des sections modernes, figurent parmi les adjectifs indéfinis assez, beaucoup, combien : c'est inexact du point du français et même un renvoi à la grammaire de Grévisse ne suffit pas pour bien rétablir la vérité dans l'esprit des élèves. (Cette classification est-elle d'ailleurs exacte en latin ?). Les degrés des adjectifs qualificatifs sont étudiés uniquement par rapport au latin : on distingue superlatif relatif et superlatif absolu sans voir que le français s'est créé pour exprimer la comparaison et l'intensité un système très riche où le superlatif relatif est un degré de comparaison et le superlatif absolu un degré d'intensité.

Mis à part les inconvénients d'un enseignement trop parallèle, la méthode que préconisent M. et Mme Lheureux habitue les élèves à être précis et les oblige à réfléchir. La méthode d'analyse en sept colonnes pour le thème latin ne laisse aucune place pour la fantaisie et renseigne efficacement le professeur sur les causes d'erreurs. Mais elle est lente et désarticule la phrase française. Ainsi la phrase : « Maître, les esclaves des voisins effraient ton cheval avec un long

bâton » devient dans la colonne des mots français : « Maître, les esclaves des voisins effraient le cheval ton avec un bâton long. »

La méthode de version qui part du verbe (on examine successivement la personne, la nature du verbe, la voix, le sens transitif ou intransitif) est certainement excellente.

Mais le meilleur de cet enseignement et son originalité réside dans les tableaux dits « chemin de fer » qui aiguillent les élèves au cours de la recherche du genre d'un substantif, du modèle sur lequel se décline un nom ou un adjectif.

Quelques suggestions pour les premiers cours de latin terminent cet ouvrage. Elles ne sont pas sans intérêt. Négligeant l'ordre habituel, les auteurs proposent de commencer par l'étude des verbes en -ere qui permet de construire des phrases complètes, par la déclinaison de dominus pour que les élèves puissent associer un adjectif à un nom. Ainsi dès les premières semaines on peut commencer à faire des thèmes, des versions et à construire des phrases.

Il y a dans cette méthode matière à réflexion à la fois sur l'enseignement de la grammaire latine et de la grammaire française et un ensemble de suggestions auxquelles on souscrirait volontiers.

J. PINCHON.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

En août 1953 s'est tenu à Nuwara, Ceylan, sous les auspices de l'Unesco, un stage d'études international sur « la contribution de l'enseignement des langues vivantes à l'éducation pour le civisme international ». Ce stage a duré quatre semaines et a groupé des délégués venus de dix-huit pays. Ceux-ci ont, non seulement étudié le rôle de l'enseignement des langues vivantes dans le développement de la compréhension internationale en général, mais aussi abordé un grand nombre de questions purement pédagogiques, concernant la meilleure façon d'enseigner les langues de grande diffusion. De l'avis général, le professeur de langues vivantes et les autorités de l'enseignement doivent se tenir constamment au courant des progrès réalisés et de l'expérience acquise dans toutes les régions du monde.

Dans ces grandes lignes et par sa substance, **L'Enseignement des Langues Vivantes** (1), publié par l'Unesco, se conforme de très près au plan de travail du stage de Ceylan. Les six premiers chapitres correspondant aux six thèmes généraux proposés à ce stage : l'enseignement des langues vivantes et l'humanisme ; l'étude des langues vivantes et la compréhension des peuples étrangers ; la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes ; l'emploi des auxiliaires audiovisuels ; les aspects psychologiques de l'enseignement des langues vivantes ; la formation des professeurs de langues vivantes.

Les six derniers chapitres se rapportent à des thèmes annexés auxquels les participants ont attaché une importance particulière : les manuels scolaires, l'enseignement des langues vivantes par la radio et la télévision ; l'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires ; les méthodes propres à améliorer la compréhension internationale ; l'enseignement des langues vivantes aux immigrants adultes ; les problèmes linguistiques spéciaux.

(1) Publication Unesco, Paris - Prix : 500 frs ; \$ 1.75 ; 10/6. En vente auprès des agents généraux de l'Unesco, dont la liste se trouve sur la dernière page de chaque publication.

La mise au point de ce volume a été assurée conjointement par le Secrétariat de l'Unesco et par le Professeur Théodore Andersson, de l'Université Yale (Etats-Unis d'Amérique), qui exerçait les fonctions de directeur du stage. M. Louis Landré, professeur à la Sorbonne et président actuel de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, a fait bénéficier la présente édition française de son expérience d'angliciste et de linguiste.



Nota. — Signalons la parution d'un cahier consacré à la « **Bibliographie concernant l'enseignement des Langues Vivantes** » (Etudes et Documents d'Education N° XIII).

Cette bibliographie internationale passe en revue 713 ouvrages ou publications groupés principalement sous les rubriques suivantes : enseignement des langues et humanisme — études des langues et compréhension des civilisations et méthodologie de l'enseignement — emploi des auxiliaires audio-visuels — aspects psychologiques de l'enseignement — formation des professeurs.

(Publication Unesco - Paris - Frs 150.)

LE FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Etude comparée. Paris, Unesco ; Genève, Bureau International d'Education. Publication N° 162. 1955. 24×16. 290 p. Frs suisses 7.

Malgré les lacunes que comporte un premier défrichage dans un domaine aussi complexe que celui du financement de l'éducation, cette étude comparative, basée sur les résultats de l'enquête entreprise par le Bureau international d'Education permet aux administrateurs et aux éducateurs de se faire une idée de la structure des systèmes de financement en vigueur dans cinquante-cinq pays et de juger de la faveur dont chacun de ces systèmes jouit actuellement. C'est ainsi qu'on apprend par exemple : **a)** que c'est seulement dans un tiers des pays étudiés que le financement est du ressort exclusif d'une seule administration (centrale ou fédérale, régionale ou provinciale et locale) ; **b)** que lorsque les responsabilités financières sont partagées, ce sont surtout les traitements du personnel enseignant qui sont assurés par les administrations supérieures tandis que les dépenses de construction, d'équipement et de matériel sont couvertes par les autorités locales ; **c)** qu'il existe une tendance à étendre les charges aux pouvoirs publics placés à l'échelon supérieur (administration fédérale ou centrale) et à réduire celles des autorités locales ; **d)** que dans un pays sur quatre il existe des impôts spéciaux (impôts scolaires sur la propriété, sur le revenu, sur les liqueurs, sur les successions, etc.) dont le produit est spécialement destiné aux dépenses éducatives ; **e)** qu'il appert que dans plus des trois quarts des pays étudiés une aide financière des pouvoirs publics (variable aussi bien par son importance que par ses modalités d'attribution) est accordée à des établissements d'enseignement privé.

PRACTICE IN COMMERCIAL ENGLISH

Préparation à la Chambre Britannique de Commerce
et aux examens commerciaux
par S. HUMBERT et F.-A. OTTO

L'originalité de cet ouvrage est de présenter un manuel pratique allant du stade théorique de la préparation à l'examen de la Cham-

bre de commerce britannique, au stade pratique permettant d'aborder cet examen avec une entière confiance et le maximum de chance de réussite.

Le recueil comprend un rappel très succinct des règles grammaticales fondamentales. La méthode devient ensuite plus directe et plus vivante, grâce à l'emploi de nombreux exemples, de comparaisons, permettant de développer rapidement les connaissances acquises en anglais commercial.

La première partie, plus spécialement didactique, est divisée en plusieurs chapitres : Administration, Banque, Transports, etc., tandis que la seconde partie est composée d'exercices, de textes d'épreuves des précédents examens de la Chambre de commerce britannique, avec leurs différentes traductions.

Ce livre est indispensable aux personnes possédant déjà une connaissance moyenne de l'anglais courant, et désirant se perfectionner plus spécialement dans la branche commerciale de la langue anglaise (Cours commerciaux, Ecoles de commerce, Ecoles techniques, etc...).

VIII-344 pages 16 × 25. Broché : 850 francs. (DUNOD, éditeur.)

Les Revues

« ÉDUCATEURS »

Chaque année, en plus grand nombre, de jeunes Français atteignent l'âge décrié — si peu compris peut-être — de l'adolescence. Chaque année le problème de leur formation humaine, intellectuelle, professionnelle, etc., devient plus angoissant. Or, en fait, qui se préoccupe sérieusement de leurs conditions de vie ? Les jeunes ouvriers subissent un rythme de travail d'adulte et l'on s'étonne de leur manque d'ardeur, de goût même pour la vie ? Ceux qui continuent leurs études perdent souvent plusieurs années dans des écoles où ils acquièrent une formation sans rapport avec l'avenir professionnel qui les attend : que d'illusions, accumulées pendant ces années de travail forcé, s'évanouiront très vite devant un manque de débouchés ! Pour les adolescents ruraux, l'orientation professionnelle est livrée au hasard des connaissances que peuvent avoir leurs parents et leurs éducateurs...

Dans ces conditions, peut-on dire que les adolescents en France ont droit à l'éducation, à une éducation adaptée à leurs possibilités et aux besoins du pays ?

Ce problème vient de faire l'objet d'un numéro spécial de la Revue « Educateurs » qui présente également plusieurs expériences pédago-

giques fort intéressantes dans ces divers domaines, ainsi que plusieurs monographies de réalisations étrangères, en Belgique, Yougoslavie, Angleterre.

Revue « Educateurs », 31, rue de Fleurus, Paris (6^e). 112 pages : 350 fr. Abonnement 1 an (6 n^{os}) : 620 francs.

L'ÉCOLE DES PARENTS ET DES ÉDUCATEURS

47, rue de Miromesnil - PARIS (8^e) — Numéro 9 - Août-Septembre 1955

Dans ce numéro l'École des Parents poursuit la publication des études réalisées sur les réactions réciproques des parents et des enfants à travers les différents incidents de la vie familiale. Le Dr Clément Launay y traite des « parents devant les amitiés de l'enfant » ; le Dr Dublineau des « parents et de l'enfant devant la maladie et la douleur » et l'Inspecteur Général François de « l'âge ingrat ».

Ce numéro annonce en outre le nouveau programme des cours de l'École des Parents pour la prochaine année scolaire : « l'action de la société contemporaine sur la famille et l'enfant ». Pour comprendre les conduites familiales, après avoir observé la réaction réciproque des caractères au sein de la famille, il faut encore connaître les influences sociales qui s'imposent de plus en plus à chacun, et précocement à l'enfant, par le langage, la presse, la télévision, le cinéma, les contacts de la rue ou les voisinages, etc... Il s'agit en effet de trouver un équilibre entre notre vie personnelle, notre vie familiale et la vie sociale à laquelle nous devons participer.

LES CARRIÈRES FÉMININES

La participation des femmes aux activités les plus diverses est aujourd'hui essentielle. Il était intéressant d'étudier les possibilités offertes actuellement au travail féminin, les chances de réussite que la société lui permet, les dernières résistances qu'elle oppose, les problèmes divers que cette évolution peut poser. Confirmant les conclusions de quelques grandes enquêtes d'un intérêt général, des études particulières, précises et complètes s'attachent aux métiers les plus divers, des plus traditionnels aux plus récemment conquis, et indiquent les aptitudes, la formation qu'ils exigent, les débouchés qu'ils ouvrent.

L'ensemble forme une documentation unique, entièrement remise à jour, rassemblée dans un volume de 180 pages, complété par cinq tableaux hors-texte.

Prix du numéro : 300 francs (franco : 315 francs). — Pour tous renseignements s'adresser à la Revue « Avenirs », 29, rue d'Ulm, Paris (5^e).

ÉCHOS ET COMMUNIQUÉS

XI^e CONGRES NATIONAL DE L'ASSOCIATION NATIONALE DES ASSISTANTES SOCIALES ET DES ASSISTANTS SOCIAUX

3, Rue de Stockholm, PARIS (8^e) - Tél. LABorde 06-98
TOURS (Hôtel de Ville), 11, 12, 13 Novembre 1955

ACTION SOCIALE ET SERVICE SOCIAL

Responsabilités de notre profession

Après dix congrès consacrés à définir notre activité, analyser nos techniques professionnelles, préciser nos conditions de travail, déterminer les bases de notre déontologie, nous avons cherché à faire le point, à Toulouse, en étudiant *la Réalité du Service Social au carrefour des textes et des faits*.

L'analyse des textes, l'observation des faits, nous ont permis de dégager l'évolution du Service Social et son insertion dans une action sociale plus vaste, ce que l'un des vœux exprimait ainsi : « que, dans un but de plus grande efficacité de leur travail, les assistantes recherchent les occasions de collaboration avec les techniciens des sciences sociales et les praticiens de l'action sociale sous toutes ses formes ».

Mais avant de rechercher les modalités d'un travail d'équipe, il s'impose d'étudier et d'analyser cette action sociale à laquelle concourent des professions diverses et complémentaires et quelles sont, à son égard, les *responsabilités du Service Social*. D'où le thème de notre Congrès.

Nous avons d'abord cherché à analyser, chacune pour notre compte, la fonction sociale de l'organisme dont nous faisons partie, le plan de notre activité personnelle, le rôle des assistantes sociales de cet organisme.

Dans le même temps, des équipes locales se sont efforcées de réaliser un travail de synthèse sur l'Action sociale en général et la participation du Service Social à cette Action.

Donner le compte rendu de ces travaux, chercher à mieux connaître l'Action sociale dans laquelle doit s'insérer notre activité de chaque jour, nous efforcer de prendre davantage conscience de nos responsabilités en face de l'évolution des besoins humains et des structures sociales, tel est le but que nous nous proposons dans notre rencontre de Tours.

CENTRES D'ENTRAÎNEMENT AUX METHODES D'EDUCATION ACTIVE

6, rue Anatole-de-la-Forge, PARIS (XVII^e)

JOURNÉES D'ÉTUDES SUR LES COLONIES DE VACANCES

Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active organisent, avec le concours de la Jeunesse au plein air et de l'Union française des œuvres de vacances laïques, des *Journées d'études* consacrées à l'*Encadrement des colonies de vacances*, qui se dérouleront les 28, 29 et 30 décembre 1955, à la Maison de la Chimie, 28, rue Saint-Dominique, Paris VII^e.

Rappelons que les Journées d'études de 1948, 1950, 1952 et 1954 ont approfondi les questions fondamentales relatives à l'organisation matérielle de la colonie de vacances, puis la sécurité des enfants, aux rapports de l'hygiène et de l'éducation. Elles ont envisagé ces différents problèmes pour les enfants d'âge scolaire, ainsi que pour les enfants de trois à huit ans et pour les adolescents répartis dans les camps et caravanes. En 1955, le sujet général : *l'Encadrement des colonies de vacances* sera étudié en quatre sections correspondant aux quatre postes de la colonie : moniteurs, directeurs, économistes et personnel médical. Chacune de ces sections examinera le recrutement, la formation, le perfectionnement et le placement. Le rôle de l'organisme et ses rapports avec le directeur feront l'objet d'une discussion particulière. Une section sera consacrée à l'encadrement des vacances d'adolescents. C'est dire que ces travaux, qui seront illustrés par une importante exposition, intéresseront à la fois les organisateurs de colonies de vacances, les responsables de services sociaux, ou le personnel pédagogique, médical et administratif des œuvres de loisirs de l'enfance et de l'adolescence.

Pour les inscriptions, les conditions de participation et pour tous renseignements complémentaires, s'adresser aux C.E.M.E.A., 6, rue Anatole-de-la-Forge, Paris XVII^e.

CINEMA SCOLAIRE

L'annuaire 1955 de programmation en format réduit est paru. Il contient, en 280 pages :

1° La liste des 1.222 grands films et de leurs compléments actuellement distribués en 16 mm sonore. Les grands films sont classés :

a) par firmes distributrices avec indication de l'année de sortie, du genre, du réalisateur et de la distribution principale ;

b) par ordre alphabétique avec indication de leur longueur, de leur distributeur et de leur cote morale ;

2° La liste des 205 distributeurs de ces films en province ;

3° La liste des 9.810 films 16 mm, muets et sonores, actuellement loués ou prêtés dans 131 cinémathèques publiques ou privées, avec indication de leur longueur ;

4° La liste des 2.295 films 16 mm, muets et sonores, actuellement en vente, avec indication de leur longueur.

Cet Annuaire est envoyé gratuitement à tout membre de l'Association du 16 mm.

Cotisation : 800 francs pour l'année 1955 par chèque ou mandat à l'ordre de D. BUISSET, 4, rue André-Colledebœuf, Paris-16^e. C.C.P. Buisset 6417-18 Paris.

LES COURS DE L'ECOLE DES PARENTS

auront pour thème en 1955-1956 : *L'action de la société contemporaine sur la famille et l'enfant*. Voici le programme des cours pour le premier trimestre :

17 octobre : *L'enfant et l'actualité*, par M. DAVID, inspecteur général de l'Instruction Publique.

24 octobre : *Quelques vues et leçons de la sociologie contemporaine*, par P. GOUTET, secrétaire du Conseil d'Administration de l'Ecole des Parents.

7 novembre : *Influence du cinéma sur le développement de la pensée de l'enfant* (Exposé de recherches.), par R. ZAZZO, directeur à l'Ecole des Hautes Etudes, et M^{me} R. ZAZZO, secrétaire de l'Institut de Filmologie.

- 14 novembre : *La télévision dans la vie familiale* (Compte rendu de recherches et débat.), par M^{me} GRATIOT-ALPHANDERY, chef de travaux à l'Ecole des Hautes Etudes.
- 21 novembre : *Cinéma et affectivité* (Exposé de recherches.), par le Professeur HEUYER, de la Faculté de Médecine de Paris.
- 28 novembre : *Le contenu familial et social des films actuels* (Exposé de recherches.), par G. FRIEDMANN, professeur au Conservatoire des Arts et Métiers, et E. MORIN et L. BRAMS, attachés de recherches au C.N.R.S.
- 5 décembre : *Le livre d'enfants*, par le D^r BERGE, directeur du Centre Claude-Bernard.
- 12 décembre : *L'action sociale sur l'enfant et la famille du scoutisme et d'autres groupements de jeunes* (Avec débat.), par H. JOUBREL, commissaire National des Eclaireurs de France.
- 19 décembre : *La presse enfantine* (Exposé de recherches, présentation de films et débat), par P. FOUILHE, attaché de recherches au C.N.R.S., et CHOPIN, instituteur.

Tous ces cours sont donnés à la Faculté de Médecine de Paris, et publiés par la revue mensuelle « L'Ecole des Parents », 47, rue de Miromesnil, Paris-8^e.

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 1955-56 : 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 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, Hallé Selassie 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. — **IRAQ** : 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** : Libraire Française, 12, Pasco de la Reforma, Mexico. — **NORVEGE** : A/S Narvesens Kioskkompani, Stortingsgata, 2, Oslo. — **PALESTINE** : Pales Press C°, 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS** : Van Ditmar, Schiestraat, 32 B Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PEROU** : Oficina Distribuidora Brignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL** : Livraria Bertrand, 75 Rua Garrett, Lisboa. — **SUEDE** : Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE** : Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : 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). — 3^e trim. 1955. — Dépôt légal : nov. 1955. — N° d'impres. : 46.768

La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

