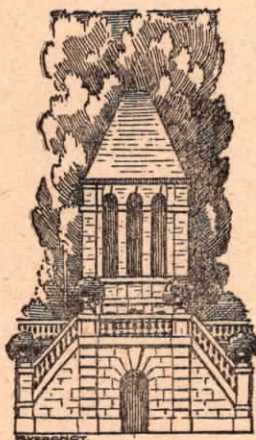


BULLETIN D'INFORMATION  
ET D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

# LES AMIS *de* SÈVRES



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

26

**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. L. PAYE, 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<sup>me</sup> E. HATINGUAIS, Directrice du Centre International d'Études Pédagogiques (1 rue Léon-Journault, Sèvres, S.-et-O.).

**Secrétaires :** 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<sup>lle</sup> M. DIONOT, Professeur honoraire au Lycée de Sèvres.

**SIÈGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :**

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

**COMITÉ DE RÉDACTION**

Directrice : M<sup>me</sup> HATINGUAIS.

Rédacteur en chef : M. HIGNETTE.

# SOMMAIRE

<b>L'homme contre la nature</b> , par M <sup>me</sup> TURMEL, Professeur au Lycée de Sèvres .....	3
---	---

## MÉDECINS ET PROFESSEURS

● <b>Un Congrès à Sèvres</b> , sur « l'Hygiène scolaire et l'enfance inadaptée » .....	9
● <b>Le hameau-école de l'Île-de-France et l'expérience de Longueil-Annel</b> , par le D <sup>r</sup> PRÉAUT, Médecin-Directeur .....	12
● <b>Une expérience pédagogique</b> : l'emploi de la musique dans l'éducation des enfants arriérés, par Juliette ALVIN .....	21
<b>L'éducation artistique dans l'enseignement technique</b> , par M. l'Inspecteur Général BEAUMONT .....	26

## DEUX GRANDES QUESTIONS PÉDAGOGIQUES

● Théâtre et jeunesse, par M <sup>lle</sup> M. DIENESCH .....	35
● L'éducation des adultes (Nasr-el-Din au Soudan) .....	41

### La Vie du Centre de Sèvres :

— Visiteurs .....	44
— Comptes rendus de stages, dont celui consacré à <b>l'Enseignement moderne</b> .....	51
— Questionnaire pour la recherche pédagogique (année 1955-1956) .....	64

<b>Une « étude du milieu » : « Aux bords de la Laïta »</b> , présentée par M. l'Inspecteur Général d'HANGEST .....	67
--	----

### Chronique :

— La France et les Lettres françaises .....	79
— L'enseignement des Mathématiques .....	82
— Quelques livres .....	84

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

Jules SUPERVIELLE.  
*La Fable du Monde.*

# L'HOMME CONTRE LA NATURE

« L'homme contre la nature » : titre d'une exposition qui vient de remporter, l'année dernière, un immense succès, au Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris. Cette brillante manifestation nous a effectivement montré l'homme comme premier ennemi de la Nature.

Pourquoi ce titre, qui choque la bonne conscience que chacun aime avoir de lui-même ? Il s'agissait de mettre sous les yeux du grand public et de l'homme des villes des faits et des problèmes graves, actuels, et qui nous touchent de beaucoup plus près qu'on ne se l'imagine communément !

Quels sont ces faits, leur étendue, leur gravité, leurs remèdes ? C'est ce que révèlent les maquettes, les peintures, les aquarelles, des vélins du Muséum, ainsi que de vieux ouvrages, des cartes, des mappemondes, des photographies venues de toutes les parties du Monde. Tout cet ensemble fait, de cette exposition, avec la présentation d'animaux vivants et naturalisés (espèces rares, voire même disparues), une œuvre hautement éducative.

\*\*

Il est commun d'apprendre que telle espèce animale disparaît d'une région ; alors même que tous devraient s'inquiéter, l'on reste indifférent et parfois on s'en félicite pour peu que cette espèce soit réputée nuisible ! Ces êtres vivants qui voient ainsi reculer les limites de leur aire d'expansion, se trouvent alors repoussées dans des territoires où les conditions écologiques (sol et climat) sont de moins en moins favorables : elles y végètent, y sont dominées par d'autres et arrivent ainsi finalement à disparaître de la surface de la terre. Cette disparition n'est pas le seul apanage des animaux, les végétaux sont, eux aussi, de telles victimes, mais il est rare que le grand public en soit averti... Qui se soucie d'une plante ? En effet souvent l'homme, soit pour s'assurer la place, soit pour se procurer plumages ou fourrures, graisses ou ivoire ou tel produit ayant une valeur commerciale, soit même par simple goût de la collection ou pour l'unique plaisir de la chasse, l'homme donc s'acharne sur ces races, ces espèces, les poursuit, les capture, réduit le nombre des individus vivants et toujours gêne leur reproduction.

C'est ainsi qu'ont disparu tant en Europe que sur tous les autres continents bon nombre d'espèces : plus de cent mammifères en deux mille ans, dont soixante-dix dans le dix-neuvième siècle ; six cents autres actuellement en voie de disparition... tout cela par notre faute. Le cheval sauvage, l'urus ou bœuf sauvage, l'auroch, l'ours de Corse, le lion de Grèce sont à jamais disparus d'Europe ; d'autres sont en voie d'extinction, cantonnés dans quelque refuge d'accès difficile : ils disparaîtront si l'on n'y prend pas garde : le loup n'est pratiquement plus connu en France, l'ours des Pyrénées jouera bientôt le rôle d'animal légendaire, le bison d'Europe ne survit que grâce à une étroite surveillance, les derniers bouquetins ne persistent que parqués dans d'étroites vallées réservées. Sur d'autres continents cette même et inégale lutte se poursuit : ainsi l'Afrique du Sud où, depuis l'arrivée des Européens, plusieurs gros mammifères n'existent plus... et de nombreux sont très menacés. Mais l'exemple le plus frappant est sans nul doute la diminution incessante et inquiétante des mammifères marins détruits par millions chaque année : une espèce du détroit de Bering ne fut-elle pas anéantie vingt-cinq ans après sa découverte ! Les oiseaux également paient un lourd tribut : le moa de Nouvelle-Zélande, l'æpiornis, le plus grand des oiseaux, le pigeon de l'île Maurice... ont disparu par la faute de l'homme au cours de ces derniers siècles. L'homme de mieux en mieux armé industrialise ses chasses et réduit à zéro le capital vivant que lui offre la nature !

\*\*

Les animaux ne sont pas les seuls à subir les conséquences de ce penchant destructeur : la variété de la flore s'amenuise de jour en jour ; l'homme du fait de l'extension de ses cultures, de ses activités, recule les limites de la végétation naturelle et les aires d'extension de plantes intéressantes. Ainsi certaines plantes n'existent plus qu'en de très rares localités : c'est le cas de cette belle orchidée (sabot de Vénus) recherchée par trop d'amateurs, les lis Martagon et croceum, le beau panicaut bleu-cendré des Alpes, et d'autres peut-être moins éclatantes mais encore plus rares : ce myosotis des Alpes, l'aster des Pyrénées, l'androsace de Gavarnie, la dioscorée des Pyrénées, pour ne parler que des espèces les plus remarquables de France et qui se localisent en des stations d'accès de plus en plus difficile dans nos montagnes métropolitaines.

Ces disparitions sont pour nous une grande perte : la présence d'une espèce rare permet bien souvent d'expliquer l'histoire du peuplement du globe ; mais à côté de cette diminution de notre patrimoine scientifique, il peut y avoir également perte artistique et même matérielle, car a priori on ne sait pas quel bénéfice l'humanité pourra tirer de tel ou tel végétal d'ici quelques années.

Aussi fâcheuses que puissent être les pertes d'animaux ou végétaux, c'est peu de chose par rapport aux conséquences catastrophiques qu'entraînent ces disparitions : *ruptures d'équilibres biologiques*, dégradation irréversible des sols. En effet dans un continent, végétaux et animaux, herbivores et carnassiers, parasites et hôtes sont arrivés à subsister, les uns supportant les autres. Un état d'équilibre, un compromis, s'est établi entre les différents êtres vivants d'une même région. Mais si par exemple l'homme en déboisant ou en important de nouvelles espèces originaires d'autres continents, vient à détruire cette harmonie, quelques espèces prennent le pas sur d'autres... et le déséquilibre qui en résulte n'est que rarement bénéfique pour l'humanité ! Chacun connaît l'invasion de l'Australie par les lapins, le développement du phylloxéra en France, l'arrivée du doryphore en Europe, l'arrivée du crabe chinois dans les rivières du Nord-Ouest de l'Europe, de la carpe en Amérique du Nord. Bien rares sont les cas où l'on retrouve un nouvel équilibre ; citons cependant l'introduction de la mangouste à la Jamaïque où après bien des péripéties, rats et mangoustes trouvèrent un *modus vivendi*.

Certaines plantes elles aussi deviennent de plus en plus envahissantes, par exemple telle matricaire qui colonise petit à petit toute la France, cette graminée américaine qui, arrivée en 1863 dans le Sud-Ouest de la France supplante maintenant toutes nos graminées indigènes dans beaucoup de pâturages du littoral aux environs de Bayonne. Conséquence pratique pour l'homme : les espoirs fondés sur certaines cultures, sur de notables améliorations, sur la disparation de parasites, s'effondrent et tout au contraire on observe un abaissement du taux de production engendrant ruines, misères, voire même famines !

Mais l'amenuisement de la flore et de la faune, la rupture des équilibres naturels ont sur le sol des conséquences dramatiques lourdes de menaces pour l'avenir de l'humanité : *la destruction des sols*. Les phénomènes sont multiples mais tendent au même résultat : la désertification par érosion ou par latéritisation. C'est surtout dans les pays tropicaux, où existent de très fortes précipitations et en montagne, que ces phénomènes sont les plus accentués.

La France, malgré son climat tempéré n'ignore pas ces fléaux et les dangers de l'érosion en montagne sont une préoccupation incessante des services des Eaux et Forêts, qui corrigent les profils des torrents et surtout reboisent les pentes des vallées mises à nu par cupidité et imprévoyance.

Les régions méditerranéennes subissent elles aussi une érosion intense ; là encore le déboisement en est la cause ; déboisement dû à l'homme mais encore plus à ses troupeaux de moutons et de chèvres. Voici des acacias couverts, non de feuilles, mais... de chèvres ; beaucoup trouvent la photogra-

phie amusante alors qu'elle est tragique. Le mouton, la chèvre coupent ras, arrachent les moindres touffes d'herbe, coupent les jeunes pousses d'arbre et arrivent ainsi à mettre à nu les sols les plus couverts de buissons... le climat aidant, c'est l'érosion inévitable, l'eau qui n'est plus retenue par les racines entreprend sa course folle au flanc des montages et érode tout ; la terre arable est emportée par le premier flot, le sol et le sous-sol cèdent ensuite, la roche mère se fissure et des blocs de pierre se détachent... pour recouvrir les terres fertiles des fonds de vallées. A ce moment, naturellement rien ne peut plus arrêter ce phénomène naturel dont la toute première phase est la surpature provoquée par l'homme. C'est à l'homme et à ses moyens mécaniques les plus puissants qu'il faudra faire appel et plus on tardera plus les dégâts auront augmenté et plus les moyens à mettre en œuvre devront être grands. Ces phénomènes sont d'autant plus graves que la population est plus dense et moins évoluée. Comment lui faire comprendre que pour vivre mieux il faut commencer par diminuer le nombre des têtes de bétail, sa principale richesse sinon son unique, et ne pas couper les derniers arbres pour en faire du bois de chauffage ?

Dans la zone tropicale, les feux de brousse que l'indigène pratique pour obtenir des terrains de culture (deux ou trois ans de récoltes) détruisent à jamais les forêts primitives, mais encore plus les sols qui, lessivés par les pluies abondantes, brûlés par le soleil, se transforment bien souvent en carapace latéritique complètement infertile. On est là en présence d'un phénomène absolument irréversible, catastrophique dans beaucoup de pays d'Afrique noire.

Ainsi l'action inconsidérée de l'homme réduit depuis des millénaires mais surtout depuis moins de cent ans, le patrimoine qui lui permet de vivre ; chaque génération nouvelle amenuise les richesses naturelles que les précédentes lui avaient transmis.

« L'érosion décape en moyenne chaque année le sol de la plante sur une épaisseur de 1 à 2 cm ; mais ce prélèvement a pu atteindre en certaines régions d'Amérique du Nord jusqu'à 70 cm, et en Ukraine 2 à 3 tonnes par hectare !

« *En regard de cette stérilisation progressive, la population humaine croît fantastiquement, selon une progression géométrique* ». (Roger HEIM, 1952).

Un problème se pose donc : comment protéger ce qui reste de la nature intacte et profiter au mieux des ressources quelle nous donne ?

Déjà beaucoup s'inquiètent et cherchent des solutions aux menaces qui nous accablent et qui seront plus graves encore demain ! L'exposition qui avait montré tous nos errements ne nous laisse pas sur une note uniquement pessimiste et nous présente solutions aux problèmes principaux et débuts de réalisations.



## Quelques solutions

La première solution proposée est la *protection des espèces* en voie de disparition ou très menacées, afin d'en interdire ou tout au moins d'en limiter la destruction. En Suisse déjà, des lois strictes, et respectées, réglementent sévèrement la cueillette de certaines plantes alpines telles la grande gentiane, l'edelweiss, certains orchis, la nigritelle... et bien d'autres.

Des animaux sont aussi protégés, en particulier et surtout les cétacés : c'est ainsi que chaque année, avant la date d'ouverture de la chasse, un organisme international fixe pour chaque espèce chassée le nombre maximum d'individus qui pourra être tué ; c'est grâce à ces mesures, strictement appliquées, que peuvent encore survivre les troupeaux de baleines et autres mammifères marins.

A côté de cette méthode qui est uniquement destinée à protéger telle ou telle espèce, de nombreuses nations ont également entrepris de sauvegarder de l'emprise de l'homme des territoires plus ou moins étendus : ce sont les *parcs nationaux*, les réserves de chasse, les réserves intégrales. Dans presque tous les pays du monde existent de semblables zones protégées ; pour ne citer que la France métropolitaine neuf territoires répondent à ces préoccupations. Dans ces espaces ainsi réservés les bois sont à l'abri de l'exploitation, la faune et la flore se renouvellent spontanément, la lutte de l'herbivore et du carnivore n'est facilitée ou entravée par rien et le visiteur est prié de se faire discret pour contempler dans toute sa beauté la nature telle qu'elle serait sans lui. Cette vue est d'ailleurs si belle et si différente de ce qui nous entoure que les Parcs nationaux sont devenus des attractions d'une grande renommée et que dans certains cas il faut limiter les visites touristiques : les grands séquoias géants de Californie ne dépérissaient-ils pas à cause du piétinement du sol à leur voisinage, par de trop nombreux promeneurs !

A la destruction des sols qui menace de transformer la terre en un vaste désert avant quelques centaines d'années si cette dégradation se poursuit au rythme actuel on oppose un vaste plan de cultures et d'exploitation du sol d'une façon raisonnable et prudente : *arrêter le déboisement* et au contraire reboiser autant que possible avec des espèces indigènes et en tous cas avec des essences les plus proches possibles afin de ne pas rompre certains équilibres naturels ou d'en créer d'autres plus néfastes. Adapter les façons culturales à la région, au sol, au climat ; le long des pentes *cultiver les champs selon les lignes de niveau* en leur donnant l'allure de terrasse. Cette disposition a pour effet principal de briser le flot de l'eau qui ruisselle après les pluies et les orages et de limiter le ravinement ; la végétation peut même se rétablir sur des flancs de montagne déjà très atteints après l'installa-

tion des terrasses. Dans d'autres régions on s'attaque à une monoculture excessive qui prête le flanc à toutes les maladies et ne tient guère compte des variations locales de pente ou de sol. Ailleurs il faudra limiter la pâture excessive des prairies naturelles, surtout en montagne.

Ces remèdes tous excellents doivent être adaptés à chaque région et appliqués ! Les techniciens, les agronomes, les agriculteurs, les spécialistes des choses de la nature vont devoir s'inquiéter de ces graves questions. Ils connaissent déjà les faits et quelques remèdes. Mais ils ne peuvent rien sans la masse des peuples. Devant un immense péril qui menace chacun d'entre nous, la lutte, la réaction doit venir de chacun : si le touriste savait qu'en arrachant une toute petite branche de certains arbrisseaux de montagne, saule ou rhododendron, il annihile la croissance de 20, 30 ans, il s'abstiendrait certainement de ce geste, préserverait la beauté de la nature et ne courrait pas le risque d'avoir contribué à une avalanche ou à une inondation !

\*\*

A qui appartient-il de faire ainsi l'éducation de chacun ? D'abord aux gouvernements, et l'Union Internationale pour la Protection de la Nature se propose d'éveiller l'intérêt des dirigeants de toutes les nations et de les inviter à se pencher sur les problèmes pratiques que pose la diminution incessante des zones fertiles.

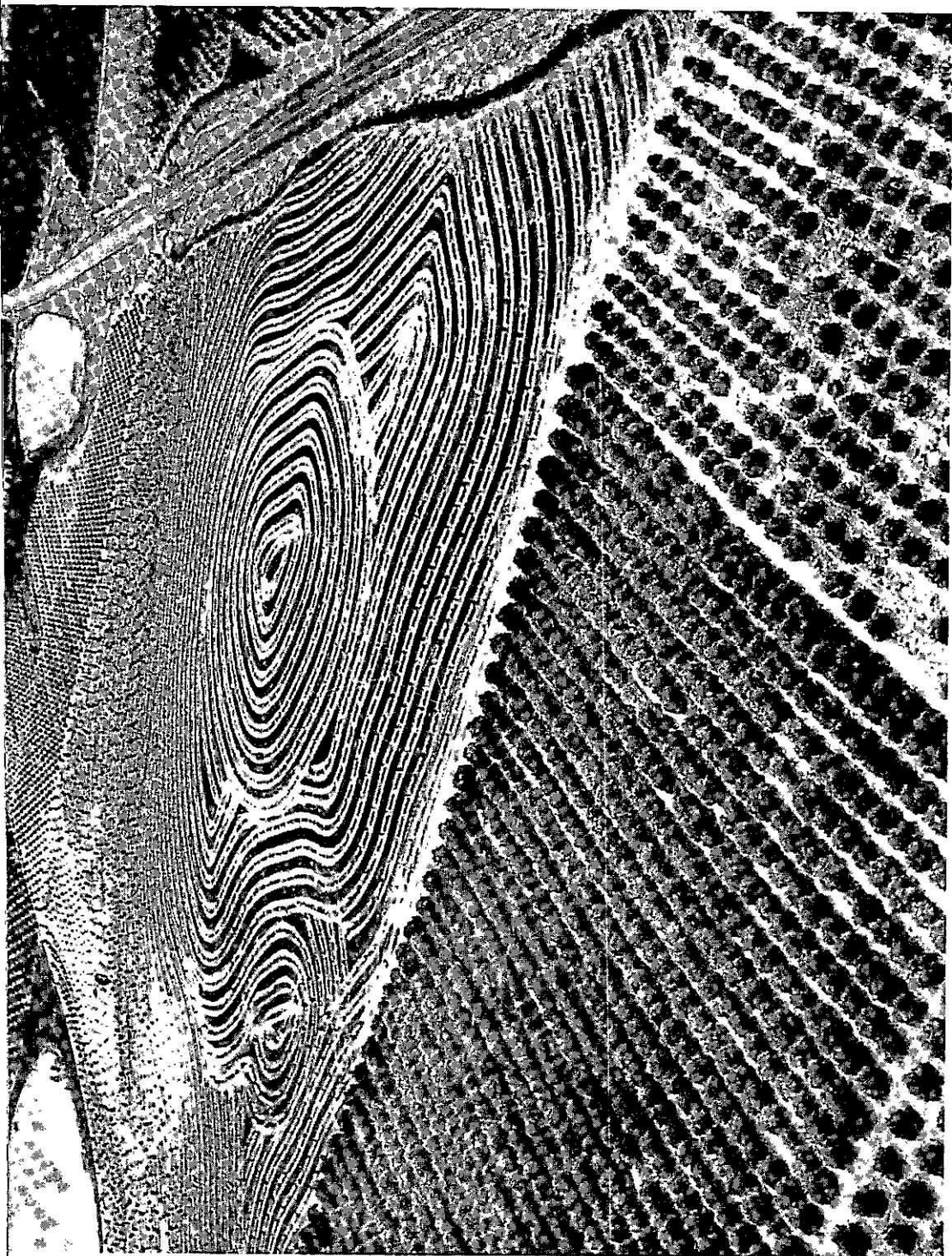
Mais n'est-ce pas surtout aux enseignants de former une jeunesse armée pour la lutte contre un fléau dont ils connaîtront toute l'importance ?

F. TURMEL.



(Photo Soil Conservation Service, aimablement communiquée par le Service d'Information de l'Ambassade des Etats-Unis.)

**Colline crevassée et ravinée par les eaux courantes que rien n'arrête ; la terre est entraînée, plus aucune culture n'est possible.**



(Photo Soil Conservation Service, aimablement communiquées par le Service d'Information de l'Ambassade des Etats-Unis.)

**Le sol est désormais cultivé selon les lignes de niveau : l'eau ne peut plus ruisseler, la terre redevient utilisable.**

# MÉDECINS ET PÉDAGOGUES

## I° Un Congrès à Sèvres

Un décret tout récent puisqu'il est daté du 28 novembre 1955, intègre définitivement l'Hygiène Scolaire dans le cadre du Ministère de l'Education Nationale. Voici donc les éducateurs appelés à collaborer très directement avec de nouveaux collègues : les médecins scolaires. C'est dire toute l'importance qu'il convient d'attribuer aux Journées Régionales d'Information de l'Hygiène Scolaire, qui se sont tenues à Sèvres du 23 au 26 septembre, sur le thème « **L'Hygiène Scolaire et l'Enfance Inadaptée** ».

Il n'est pas question d'en donner ici un résumé même modeste : nous essaierons seulement de dégager, au fil des très riches interventions qui y furent faites, quelques idées dominantes.

Le développement de l'enfant est conditionné par son adaptation progressive à des milieux sociaux différents et de plus en plus vastes. Deux expériences cruciales dominent cette évolution : **l'adaptation à la famille et l'adaptation à l'école**. Ces adaptations se font plus ou moins complètement selon les cas. Lorsque pour une raison ou pour une autre, elles ne se font pas ou se font mal, l'enfant est dit « inadapté ».

Naturellement il y a de nombreuses formes d'inadaptation, et de nombreux degrés dans l'inadaptation. Tous les cas, même les plus bénins, appellent l'attention des parents et des éducateurs ; dans certains autres, le conseil du médecin est utile ; les plus graves, enfin, requièrent l'action médicale : elle seule peut les dépister de façon sûre et indiquer les débouchés.

En gros, il y a deux types d'enfants inadaptés à l'école :

- ceux qui ont résolu les problèmes de leur adaptation à la vie familiale, mais ne parviennent pas à s'adapter à l'école ;
- ceux qui sont handicapés physiquement et intellectuellement ou ceux qui n'ont pas résolu les problèmes de la petite enfance et les transportent dans le milieu scolaire, lequel en somme leur sert de caisse de résonance.

Le critère de ces inadaptations réside évidemment dans les difficultés scolaires et notamment dans l'échec scolaire.

Examinons d'abord la première forme, bénigne certes, mais souvent dommageable, d'inadaptation. L'enfant, lorsqu'il entre à l'école, dit Mme l'Inspectrice Générale Hattinguais, pénètre dans un milieu très nouveau qui se caractérise ainsi :

1) Il est pour la première fois sur un **plan d'égalité** (avec ses camarades, sous la direction **du même maître**).

2) Les liens biologiques (affectifs) qui conditionnent le comportement de l'enfant dans sa famille, ne jouent plus ici : il entre dans le **monde de la justice**. La vie va s'y développer sur un plan qui n'est plus celui du quotidien.

3) L'enfant, qui dans sa famille est un « caractère », à l'école est un être à développer. Il devra se conformer aux **exigences du maître** : les résultats marquent le plus ou moins de succès de cette concordance. S'il ne s'efforce pas, il sait qu'il manque à la loi de l'école.

Presque toutes les inadaptations scolaires bénignes proviennent de ce qu'un de ces trois facteurs joue mal ou que les trois s'intègrent mal l'un à l'autre.

Nouvelles difficultés lors de l'entrée dans le Secondaire dues à la soudaine pluralité des professeurs et à la nécessité d'organiser soi-même son travail.

Une autre cause d'inadaptation consiste dans la non-correspondance de l'âge civil et de l'âge mental : retardés scolaires par suite d'absences prolongées qui sont justiciables de classes de rattrapage ; ou, au contraire, enfants trop jeunes pour leur classe, situation dont les familles ont tendance à s'enorgueillir et dont la nocivité n'apparaît pas toujours immédiatement, mais que dénonce avec exemples à l'ap-pui, le Docteur Vieillard.

Il arrive que le **rythme de la classe ne coïncide pas avec celui de l'enfant** ou trop lent (qui ne suit pas), ou trop rapide (qui se dissipe). Il arrive aussi que l'école ne soit pas adaptée à l'enfant et, dans ce cas, c'est à elle de se réformer : réforme des méthodes qu'il faut adapter à la psychologie de l'enfant à ses différents âges (et l'on sait l'énorme effort qui, commencé par l'expérience des Classes Nouvelles, se poursuit aujourd'hui), réforme du système lui-même qui jusqu'ici n'a été attentif qu'à une forme d'intelligence verbo-conceptuelle et a négligé l'intelligence imaginative et l'intelligence technique — c'est là tout le problème de l'orientation, comme le souligne M. Le Gall.

Beaucoup plus graves sont, en général, les inadaptations dont l'école n'est que révélatrice, avec les **handicapés physiques et intellectuels** qui posent à l'école des problèmes spéciaux. Les chiffres cités par le Docteur Delamarre sont éloquents :

- plus de 500.000 enfants retardés ou présentant des troubles caractériels.
- 120.000 enfants handicapés physiquement.
- 60.000 enfants aveugles.
- à peu près le même nombre de sourds.

● types d'origine intrinsèque, où sont rangés ceux qui se rapportent à des traits physiques ou à des traits psychologiques (arrêt ou retard du développement intellectuel, troubles caractériels).

● types d'origine extrinsèque, c'est-à-dire dûs au milieu (milieu familial ou milieu scolaire).

C'est ici que se pose le problème du dépistage, œuvre du médecin dont nous entretenons le Docteur Desevedary : c'est tout au long de la scolarité que se décèlent ces inadaptations. Certaines apparaissent dès le début de la scolarité avec les troubles de la lecture et de l'écriture.

C'est aussi le plus tôt possible qu'il convient de s'intéresser au **problème des gauchers**, sur lequel le Docteur Diatkine et le Docteur Olschwang apportent de très intéressantes contributions.

Un très grand nombre d'inadaptations, dans le cas des caractériels, proviennent des **conflits non surmontés** de la petite enfance qui, après la période de latence, resurgissent au moment de la puberté. Le Docteur Myriam David nous en brosse un bref tableau. Nous pénétrons là dans le domaine des inadaptations qui requièrent des solutions scolaires spéciales.

Mme l'Inspectrice Générale Mezeix énumère les diverses solutions existantes : classes annexées fonctionnant dans les écoles ordinaires (qui constituent, chaque fois que cela est possible, la solution la meilleure par ce que les enfants inadaptés ne se trouvent pas isolés des autres) ; les Ecoles Autonomes — externat et surtout internat —. C'est d'une de ces Ecoles, le Hameau-Ecole de l'Île-de-France que nous parlera tout à l'heure son fondateur et animateur le Docteur Préaut.

Dans le meilleur des cas le gros problème reste évidemment celui des débouchés au sortir de l'école. Mais surtout, Mme l'Inspectrice Générale Mezeix souligne l'insuffisance de la Législation dans ce domaine des Ecoles de Perfectionnement : la Loi qui date de 1909 est loin de prévoir tous les problèmes qu'a posés l'extension de l'enseignement spécial (274 classes spéciales en 1944, 1.600 en 1954), et, fait plus grave encore, laisse à l'initiative des collectivités la création de ces classes ou de ces écoles.

Tous ces problèmes de l'enfance inadaptée, depuis les plus bénins jusqu'aux plus graves, exigent donc autour de l'enfant, la collaboration constante et confiante des parents (les premiers à informer, comme l'indique le Docteur Isambert, Président de l'Ecole des Parents), des éducateurs et des médecins de l'Hygiène Scolaire, sans oublier, bien entendu, les assistantes sociales, et le cas échéant, les psychologues scolaires.

Aussi paraît-il souhaitable que soit retenu le vœu du Docteur Chambost, dont l'expérience à Montpellier pose les premiers jalons d'une action cohérente : qu'à ce stade de l'Hygiène Scolaire en succède bientôt un second où éducateurs et médecins, pour le moins, prépareront les voies d'une féconde collaboration.

D'ores et déjà, c'est à juste titre que le Docteur Auregan qui a « mené » ce stage avec beaucoup d'autorité et d'efficacité, se félicite en conclusion de la richesse des interventions et de la qualité du travail accompli.

## 2° Une école spéciale

# LE HAMEAU-ÉCOLE DE L'ILE-DE-FRANCE ET L'EXPÉRIENCE DE LONGUEIL-ANNEL

L'histoire de cette institution débute à la fin de la guerre, en 1945. A cette époque la délinquance juvénile monte en flèche, les cadres de la jeunesse inadaptée sont quasi inexistantes, les projets d'organisation sur le plan national restent encore en discussion, le choix des méthodes demeure imprécis. Pourtant depuis 1943 un conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral a réuni dans un travail fructueux les représentants les plus qualifiés de la pédagogie, de la magistrature, de la médecine et de la psychologie. Le Hameau-Ecole sera, dans la pensée de ses promoteurs, le terrain d'expérimentation où l'on s'efforcera d'appliquer les conclusions de ces études.

Comme son nom l'indique, c'est un hameau, une petite agglomération chargée d'histoire et enracinée dans des traditions depuis qu'au dix-huitième siècle, des pionniers y avaient créé la première Ferme-Ecole française. En 1933, y avait fonctionné un Collège médical, à l'avant-garde des confrontations entre la pédagogie du second degré et la neuro-psychiatrie infantile encore balbutiante.

Maintenant la guerre a passé par là, les terrains sont en friches, les locaux détériorés, l'équipement a disparu, un énorme effort se propose à l'énergie des jeunes, et, comme en maints autres lieux de l'Europe ravagée, ceux-ci vont s'organiser en communauté de reconstruction, vont participer eux-mêmes à la renaissance de ce petit coin de terre, sous la conduite de cadres improvisés, artisans du « Don Suisse », mutilés rééduqués, volontaires internationaux et petite minorité d'autochtones épouvantés par l'arrivée en masse des « mauvais garçons des villes ». Dès cette époque l'Œuvre s'inscrit dans un schéma qui se réalisera peu à peu par la suite ; marquée par l'esprit de collaboration entre adultes et jeunes en vue de la reconstruction, elle gardera ce style essentiel d'une communauté de travail et d'éducation enracinée dans la production du sol ou des ateliers et proposant à ses membres les aspects variés de la vie réelle.



Il n'a pas toujours été facile de défendre cette vérité organique, si précieuse pour l'éducation active, contre le nivellement administratif ; de louables efforts accomplis de part et d'autre, ont cependant permis au « Hameau » de garder sa structure de cellule sociale et économique élémentaire, à la mesure de la perspective des jeunes, tout en constituant un « Etablissement » à forme d'institut médico-pédagogique pour inadaptés, finalement administré après maintes péripéties financières et autres d'après guerre, par la Caisse Nationale de Sécurité Sociale qui s'efforce désormais d'y promouvoir un prototype d'installation, de méthodes et de techniques.

Comment se présente cette organisation ?

C'est un petit village autour d'un ancien château du dix-huitième siècle, au milieu des prairies et des bois ; les enfants y sont chez eux car la quasi-totalité de la population travaille à l'Etablissement, ils y circulent librement, le voisinage étant à 2 km., lorsqu'on rejoint la vallée de l'Oise et les grands moyens de communication qui vous conduisent à Compiègne en dix minutes et à Paris en une heure trente.

Dans le hameau on a modernisé quelques bâtiments, on en a construit d'autres, il en manque encore beaucoup.

Dans le parc du château, on a installé une petite cité industrielle, la ferme voisine a été rééquipée d'une façon rationnelle et cultive 110 hectares.

Chacun des groupes d'hébergement tend à se spécialiser dans un type d'éducation différent, tout en se constituant en « communes » autour de la cellule-mère du Château qui abrite les services centraux, techniques et médicaux. Ainsi, peut-on voir « Forgeville » ; « Agricourt » ; « Les Bleuets » où les pensionnaires sont groupés, non par la taille ou l'ancienneté, mais selon les affinités affectives ou le stade de maturation psychologique et sociale.

Leur effectif est de 160 ; il se renouvelle environ tous les trois ans et ne comporte que des adolescents de 14 à 18 ans, d'intelligence normale mais présentant des troubles du caractère auxquels s'associent parfois des retards ou des déviations de la croissance physique.

La plupart proviennent de milieux modestes ou prolétariens et appartiennent souvent à des familles dissociées. Une remarque intéressante est la fréquence de la perturbation des relations avec la mère.

Ces jeunes gens, dont beaucoup n'ont plus rien à apprendre de mauvais dans la famille ou la rue, ont été désignés à l'attention des services sociaux ou des consultations de prophylaxie mentale, par les parents eux-mêmes ou à l'occasion d'un petit délit — vol ou vagabondage, par exemple. Ils sont pris en charge au titre des maladies de longue durée par la Sécurité Sociale ou les Services Préfectoraux de l'Assistance Médicale Gratuite.

Ces indications pourraient donner à penser qu'il s'agit là d'un recrutement de malades et que, de ce fait, l'entreprise d'Annel intéresse plus la médecine que la pédagogie.

En réalité, ces types de jeunes se rencontrent dans beaucoup d'écoles et pas toujours comme des éléments aberrants.

Ce sont souvent des impulsifs instables qui ne disposent pas d'une suffisante énergie de contention mentale pour discipliner leurs facultés d'attention — ou de contention affective pour maîtriser leurs pulsions instinctuelles.

Cette disposition fondamentale joue de façon différente, selon qu'il s'agit de sujets hyperémotifs ou, au contraire, apathiques.

Dans les deux cas, on rencontre souvent l'alcoolisme ou d'autres tares dans la lignée.

Dans un quart des cas environ, le problème posé est celui d'une névrose où des conflits psychologiques ne peuvent être résolus par l'enfant lui-même. Les données du milieu y sont alors prépondérantes et les éclaircissements nécessaires justifient une large action du service social, abondamment représenté dans l'Établissement.

\*\*

Ce court aperçu sur le recrutement montre la difficulté extrême d'une telle tâche d'orthopédie mentale et éducative où chaque sujet doit être suivi particulièrement, soigné, instruit, reclassé, placé et maintenu plusieurs années, sous un contrôle discret, mais vigilant, après la sortie du Hameau.

D'abord, comment éviter les méfaits habituels de l'internat : grégarité, intercontamination, réactions de prestance, privation du milieu naturel de la famille ?

La réponse est dans l'aération des groupes éducatifs, limitée à un nombre restreint de camarades ; — dans l'action de l'éducateur qui devient le père et le conseiller d'une petite communauté autonome ; — dans la pulvérisation de la masse des élèves dans celle, non moins importante, d'adultes ; dans la variété des formules éducatives qui vont de la chambrée à l'hébergement dans une famille d'accueil.

Les formules sont très diverses : Les « Bleuets » sont des retardés affectifs, qui jouent encore aux Peaux-Rouges. Une éducatrice veillera sur les plus jeunes et s'efforcera de leur faire franchir l'étape où s'efface l'exigence de la mère pour aboutir à une autre image de la féminité. L'éducateur sera un meneur de jeux, préoccupé de socialiser progressivement des tendances encore anarchiques.

A « Forgeville », on parlera métiers, culture générale et sports. On se préoccupera d'éducation sexuelle. Dans la maison paysanne d'« Agri-court », on trouvera une ambiance paisible, évocatrice des choses de la nature.

Enfin, pour certains qui n'ont pas eu l'expérience d'une famille et dont l'enfance a été représentée par un vagabondage d'orphelinats en aériums, etc., — ou pour d'autres qui sont lassés de vivre en communautés, nous avons organisé un système de placement familial dans des foyers jugés aptes à cette fonction, au milieu des villages voisins. Les garçons y habitent et y prennent leurs repas, sauf celui de midi, puisqu'ils passent leur journée dans les ateliers et classes du Hameau, comme des demi-pensionnaires. Le tiers de l'effectif total est l'objet de cette mesure qui, à l'expérience, ne provoque pas de comparaisons fâcheuses chez les autres, beaucoup de jeunes préférant la vie commune à l'atmosphère plus confinée d'une famille d'accueil, malgré l'indépendance relative qu'elle comporte.

\*\*

Les mouvements de foule, chahuts organisés, brimades collectives, sont inconnus à Annel. Ceci tient à deux choses : l'initiative organisatrice est réduite dans le psychisme de nos élèves, mais surtout un parti pris d'entente réciproque et de coopération est constamment entretenu entre adultes et jeunes gens, de telle sorte que soit acceptée par les deux parties la différence entre générations et, partant, entre niveaux d'autorité. Certes, il n'est pas demandé aux éducateurs de jouer aux enfants, mais d'aider sans cesse les enfants à monter vers l'adulte : une Constitution écrite, fruit de coutumes sélectionnée par l'expérience des problèmes vécus en commun, est respectée par les uns et les autres. Aux termes de celle-ci, les élèves sont représentés dans les divers Comités qui régissent la vie du Hameau.

On distingue les « citoyens » admis à cette dignité lorsqu'ils ont fait la preuve d'une certaine maturation sociale, après un temps de séjour et de rééducation suffisant, sanctionné par un examen spécial. Ceux-là doivent connaître et pouvoir appliquer la Constitution et se prononcer en toute conscience dans les votes. Ils ne sont plus astreints au port de l'uniforme, au contrôle de la correspondance. Ils ont des permissions pour sortir seuls. Les sanctions susceptibles de leur être appliquées n'ont pas un caractère public, la plus grave consistant dans la perte de leur titre.

Les « syndics » sont choisis parmi les citoyens qui ont rempli avec efficacité et justice une tâche d'organisation ou d'autorité. Ceux-là porteront, en quelque sorte, la toge virile. L'usage est de les consulter avant de prendre des décisions importantes touchant à la vie de la Communauté. Ils sont alors associés aux délibérations du Conseil des Aînés, désignation de l'Assemblée des Adultes. On reconnaît au « syndic » des libertés accrues et, par exemple, la possibilité de rencontrer, sous un contrôle discret, les jeunes filles de bonne tenue dans les réunions organisées à l'occasion des sports ou des fêtes, soit au Hameau, soit dans les villages voisins.

Chaque groupe sur le plan communal et le Hameau tout entier sur le plan fédéral, consacrent ainsi, chaque trimestre, des représentants élus parmi citoyens et syndics — les charges sont limitées à trois mois et ne peuvent être reconduites.

Ainsi, apprend-on tour à tour à commander et à obéir, ceci devenant mieux accepté quand on a connu les difficultés de cela.

Ces méthodes d'éducation active sont les seules qui permettent à des inadaptes de vivre ensemble sans incidents graves, sans murs, grilles, ni barrières ; elles sont les seules à permettre l'introduction à une morale civique élémentaire, et à faire des loisirs un véritable élément de formation.

Seulement, ces activités créatrices ne doivent pas être imposées, mais suscitées à partir des intérêts vécus. Il faut accepter que ceux-ci soient labiles et changeants et comprendre que la jeunesse est une suite d'obsessions et de modes diverses qu'une pédagogie bien conduite doit suivre sans rigidité préconçue. (Par exemple, la mode de la « Marine » a déterminé la création d'une véritable flotte de kayaks et de bateaux à moteur, utilisés pendant les vacances.)



En corollaire de ces éclairages variés, la toile de fond doit représenter une unité fermement inscrite dans les usages de la tradition et de la discipline des lois. Notons que la tradition est, au Hameau, le champ des morts où reposent d'anciens travailleurs tombés à la peine et sur lesquels veille une petite chapelle construite par les élèves qui les relayeront dans l'avenir. La discipline des lois, c'est la garde civique, constituée par un roulement hebdomadaire de six citoyens qui se partagent, sous la conduite d'un éducateur, les tâches de vigilance et de sécurité, autour du bien commun.

De telles méthodes nécessitent un personnel très particulier, les éducateurs de jeunes caractériels ont évidemment une tâche plus lourde que de simples surveillants. Ils doivent être attentifs à capter les intérêts variés des enfants pour s'appuyer sur eux, être des commentateurs de la réalité vécue, des pédagogues saisissant l'à-propos, pour introduire de nouvelles connaissances, à travers le jeu, le théâtre, la lecture, et ce journal hebdomadaire où s'associent adultes et enfants pour offrir à tous, les thèmes qu'exploiteront instituteurs, éducateurs, moniteurs d'atelier dans une action éducative concertée et, partant, plus pénétrante.

On saisit à ce propos, combien apparaissent floues les limites entre éducation et enseignement lorsqu'il s'agit d'un perpétuel appel au concret. Beaucoup de nos élèves sont des réfractaires scolaires qui ont pris des habitudes de désintérêt pour l'étude ou d'école buissonnière.

L'image du magister classique et de l'environnement scolaire normal est repoussé par eux. Un grand nombre, mal débutés ou souffrant de troubles de perception, sont des dyslexiques ou des dysorthographiques qui risquent de se voir interdits les exercices de technologie de la formation professionnelle conduisant aux C.A.P. Pour eux fonctionne une classe spéciale en dehors des cinq qui vont du cours élémentaire aux cours post-scolaires en passant par celle qui prépare au certificat d'études un grand nombre de nos adolescents.

Deux de ces classes sont dirigées par du personnel de l'Education Nationale et il serait souhaitable qu'il en soit de même pour l'ensemble; les instituteurs ayant, par ailleurs, beaucoup d'intérêt à travailler dans une organisation largement ouverte sur la vie, au contact de psychologues et de moniteurs ouvriers.

En effet, l'apprentissage d'un métier est à la fois le grand outil de psychothérapie individuelle et sociale du Médecin-Educateur et la grande motivation spontanée des jeunes, grâce à quoi on obtiendra d'eux un dernier effort scolaire.

Souvent c'est le vide qui emplit la vie de ces enfants, vide affectif pour les malmenés du premier âge, vide scolaire pour les perpétuels transplantés de queue de classement en queue de classe, et, naturellement vide spirituel et vide social. Dès que l'étiquette professionnelle peut être portée, le vent cesse de pousser ces enfants de porte en porte. Ils peuvent se figurer être quelque chose avant de devenir quelqu'un.

Nous avons choisi de leur apprendre les métiers du bâtiment, et, pour ceux qui craignent l'homme, ils se réfugient dans les dialogues avec la nature, dans les métiers paysans.

On commence par un passage dans l'atelier de présélection, où dans un temps variable, on apprivoise sa main, d'abord dans un travail libre, voire distrayant, puis dans des cadences progressives qui n'excluent pas la « chaîne », instrument qui asservit le travailleur industriel, mais est un élément de jeu, d'émulation et de conscience sociale chez les apprentis. Dans cet atelier on prend contact avec les divers métiers enseignés dans la maison et les investigations d'abord poursuivies dans notre laboratoire de psychologie s'y trouvent soumises à l'épreuve des confrontations avec les normes du travail réel.

Ceux qui sont jugés infra-professionnels y poursuivent une éducation progressive de leurs automatismes, les autres sont orientés vers un atelier convenable (peinture, maçonnerie, tournage, serrurerie). Ces ateliers sont dirigés par des moniteurs entraînés à la formation professionnelle accélérée des adultes par le Ministère du Travail. Ce sont d'anciens ouvriers qualifiés ayant effectué des stages pédagogiques; ils ont l'expérience du métier et de la condition ouvrière. Pour toutes ces raisons leur rôle éducatif est considérable. Il y en a deux en permanence dans chaque atelier pour 12 élèves; ainsi, travaillant sur des groupes réduits

et homogènes, souvent de niveaux différents, garantissent-ils une formation progressive, rationnelle et quasi sur mesure.

Certains élèves ne peuvent se plier à cette discipline d'un apprentissage à forme scolaire. Ceux-là seront initiés au métier « sur le tas » en s'attachant préalablement par polarisation affective spontanée sur un des ouvriers d'entretien (menuiserie, plomberie, électricité, cuisine, cordonnerie), lesquels ont été sélectionnés parmi des éléments capables de comprendre les jeunes et de leur transférer leurs connaissances.

Ces mêmes modalités d'apprentissage sont réalisées à la ferme et au jardin où on s'attache davantage à former des petits spécialistes ruraux, plutôt que de la main-d'œuvre polyvalente. En effet, l'important est d'obtenir un rendement humain, associant la constance, la vitesse et surtout la précision, l'entraînement à cette dernière qualité constituant le meilleur traitement de ces psychismes à réactions globales et mal différenciées.

L'horaire comporte quatre heures par jour d'atelier pratique, une heure d'éducation physique et trois heures de classe. Le samedi est consacré aux activités sociales du Hameau, considérées comme psychothérapie de groupe : entretien des bâtiments, locaux et terrains, assemblée générale sous la présidence du Conseil Fédéral où adultes et élèves confrontent librement leurs points de vue sur les événements de la semaine et les projets pour la semaine suivante ; une des composantes des troubles du comportement de nos élèves réside dans l'inaptitude à concevoir le futur. L'élaboration et le contrôle de projets à court terme au cours de cette assemblée est le moyen pédagogique le plus efficace pour exercer cette fonction de l'esprit.

Nos statistiques montrent que la courbe d'acquisition des normes de l'apprentissage devient asymptote avec deux ans et demi. Ce délai représente, en effet, la moyenne du temps de séjour de nos pensionnaires.

Pour obtenir le maximum d'effets de celui-ci, il a été nécessaire de mettre au point un dispositif technique qui assure la coordination des efforts des soixante-quinze salariés de l'Etablissement, en vue d'éviter une discordance des actions menées auprès de chacun des élèves.

Deux psychiatres à temps plein, une assistante de psychologie, un éducateur-chef, une assistante sociale constituent l'équipe d'examen des élèves lorsqu'ils entrent dans une section d'accueil spécialisée à cet effet. Un dossier est alors ouvert qui deviendra l'outil de travail dont l'éducateur, chef du groupe où sera placé l'enfant, prendra l'entière responsabilité. C'est à lui qu'il appartiendra de suivre le jeune dans son développement physique, sa vie scolaire, sa formation professionnelle, son éducation sociale. Les éléments de ces divers facteurs sont consignés régulièrement et permettent l'étude de leur corrélation à épisodes réguliers. Les éducateurs se réunissent chaque matin pour rédiger l'obser-

observation de chacun de leurs élèves sur une feuille hebdomadaire qui sera annotée le samedi par le moniteur d'atelier et par l'instituteur, contrôlée et pourvue de directives chaque semaine, par un des médecins de l'établissement. À un titre quelconque à la rééducation de l'adolescent. Après plusieurs mois, on dispose ainsi d'une documentation considérable, concernant l'observation du comportement quotidien et permettant d'établir un diagramme de l'évolution du cas.

Parallèlement à ce contrôle individuel qui permet de suivre l'enfant pas à pas, les éducateurs sont entraînés à la rédaction d'un sociogramme de groupe hebdomadaire, qui donne un aperçu des variations de la configuration de chaque groupe selon celle des éléments qui la composent. De ce fait, l'action des éducateurs est dirigée moins par l'intuition subjective que par une prise de conscience des relations entre les personnes, objectivement démontrée par ce dispositif sociométrique.

Notre expérience de l'observation méthodique prolongée, nous incline à la modestie dans nos jugements sur l'humain, car nous voyons parfois une évolution contredire les diagnostics de départ, qu'ils soient avancés par les instituteurs, les orienteurs ou les médecins. L'analyse des facteurs de ces évolutions mal prévues à travers des mesures quantitatives souligne à quel point le bilan d'une personnalité ne saurait se satisfaire de l'examen d'une tranche de son actualité, mais exige celui du développement de son dynamisme dans le temps.

Souvent c'est le hasard d'une rencontre avec une amitié imprévisible qui détermine un choc affectif bienfaisant pour la formation ou l'orientation de la personnalité. Aussi jugeons-nous que loin de confiner les enfants dans des expériences affectives restreintes du fait du cadre de vie resserré d'un internat, où l'appétit de connaissance de visages variés tourne fatalement en rond, il est nécessaire de multiplier les contacts en ouvrant largement fenêtres et portes à la vie extérieure. C'est pourquoi Annel aime renouveler les aspects humains en accueillant, sous la forme de stagiaires, des jeunes éducatrices et éducateurs sortant d'écoles de cadres, ou l'été, des visiteurs internationaux parmi lesquels des artistes. Le témoignage apporté par ces derniers est un puissant catalyseur des tendances inconscientes chez nombre de nos jeunes, perturbés dans leur vie émotionnelle, et le développement de créations artistiques, pas toujours rudimentaire, enrichit sans cesse le musée du Hameau-Ecole.

Le moment de la sortie de l'Etablissement est d'une grande importance. Un des quatorze éducateurs a la charge de rechercher les employeurs et de maintenir le contact avec eux. 75 pour cent des élèves placés restent fixés dans le métier appris, mais pour beaucoup une tutelle prolongée s'avère nécessaire. C'est l'affaire du service de post-cure que l'Etablissement a organisé à Paris ; trois personnes y sont

consacrées et s'efforcent de régler les multiples problèmes touchant notamment au logement et à l'utilisation des premiers salaires.

Une amicale des anciens se réunit trimestriellement et sa vitalité encourageante montre que Hameau n'éprouvent pas de honte en se retrouvant et en ayant contact avec leurs éducateurs. D'ailleurs un patronage fonctionne dans l'établissement même au bénéfice des militaires en permission ou des jeunes travailleurs en congés payés ou parfois en chômage.

Mention doit être faite de l'action très importante du service social. En effet, rien ne peut être obtenu, si à la cure de l'enfant, ne s'associe l'action menée auprès des parents. Dans bien des cas ceux-ci se trouvent en quelque sorte pris en charge d'une façon discrète ; l'assistante se rend à domicile, en amie du foyer, et permet au médecin de se faire une opinion sur les conditions de l'environnement que le jeune retrouvera souvent à sa sortie du Hameau. Maints conflits peuvent être ainsi réglés par le contact avec certaines familles, et ces actions orientent également les directives données aux rééducateurs.

L'expérience d'Annel comportera de nombreux enseignements dont la relation déborderait le cadre limité de ce court exposé. A la frontière de la pédagogie et de la médecine, cette organisation devrait constituer un lieu d'études privilégié pour les tenants de ces deux disciplines appelées à s'interpénétrer sans cesse.

Un jour viendra peut-être où tous ces efforts dispensés avec le souci d'honnêteté humaine et d'expérimentation qui doit marquer une telle œuvre, produiront leur fruit par une collaboration plus étroite entre l'Education Nationale et la Médecine. Le jeune, dit inadapté, est un tout, un complexe de forces biologiques et mentales se heurtant à l'autre complexe qui est celui du milieu naturel ou social.

La méthodologie de la rééducation est à créer de toutes pièces au bénéfice des éducateurs souvent enthousiastes qui devront l'employer pour être vraiment efficaces, ainsi qu'à celui des enfants malmenés qui en attendent leur avenir.

Les tentatives poursuivies au Hameau-Ecole de l'Île-de-France n'ont actuellement d'autre ambition que de s'inscrire dans cet important dessein.

**Docteur R. PREAUT,**  
Médecin-Directeur  
du Hameau-Ecole de l'Île-de-France.



### 3° Une expérience pédagogique

#### L'EMPLOI DE LA MUSIQUE DANS L'ÉDUCATION DES ENFANTS RETARDÉS

---

#### CONCERTS FOR BACKWARD CHILDREN (1)

---

A live performance of music in which the programme is chosen and presented in the right way holds the attention of the children, stimulates their minds, excites their curiosity and arouses their imagination. The motional impact of the music helps them to make the effort to hear, to understand and to remember what the music is about. This is true of almost all children, whether of normal or backward intelligence.

My concerts for backward children are based entirely on the emotional impact made by the music on the child. The choice of the music and its presentation aim at evoking the association of ideas and at stimulating the memory of facts and words through aural and visual perceptions. This may develop the child's reading and learning ability. The method is to bring about the necessary correlation between the emotion and the intellect, and to arouse the physical and mental attention without which no child is able to recall his experience. This method starts with the training of his sense of hearing.

Since we perceive everything through our senses, the development of our sense perceptions is at the basis of our education. It is remarkable that in early childhood, civilized man uses extensively his aural sense, mainly in order to learn to speak and grasp the meaning of sounds. This early development slows down considerably when the eye takes a prominent part in the process of learning. The child gets very little education of the ear unless he specializes in music. In concerts for children, the audience is given good general directives, but on the whole the children are left to find their own way in a maze of sounds. This is very exciting, and it makes a big, valuable impression on the child, but much of the music is lost from lack of aural perception. One can also notice that children's games and hobbies do not develop the senses of hearing. Perhaps the only instance is in bird-watching, the recognition of the bird through its song.

---

(1) Cet article a paru, voici un an et demi, dans le *Special Schools Journal*.

The systematic development of a sense is valuable for the mind when the perception takes a coherent meaning. In music this mental process takes place when the musical sounds assume an emotional significance. The clear perception of sounds is in itself pleasurable to a dull child. I have noticed that in special schools the most musical children do not ask for new pieces, although this is a frequent request from normal children. The dull ones wish for their favourite pieces to be played again and again, and they visibly enjoy more and more the music that they can perceive better and better through repetition. This process of repetition which is at the basis of the education of backward children can be varied if a new aspect is given each time to the same piece, thus avoiding monotony and routine which kill any aesthetic experience.

Backward children are painfully slow in their mental perceptions. The programme and its presentation must take this slowness into account. An otherwise excellent method may fail with them if it is applied at the wrong speed. The factors of speed and time, generally speaking and more specifically in music, have a different value when one deals with backward children. The performer has to take this into account even in his interpretation of the music.

From the beginning, very slowly and never forcing the pace, I introduce one after another the very simple elements composing the music. Each element is shown as possessing its own life and expressed by a word already familiar to him. This brings an association of ideas between the musical element, the child's own experience and the word. In making this association the child has to use different mental processes such as noticing similarities, differences, contrasts, causes and effects and so on, through which he will apprehend and enjoy what the music has to say to him.

Only music of a high standard is suitable for such a purpose. Mediocrity never stimulates a child. But the choice of the pieces is entirely dictated by the need to work systematically on the child's mind through his emotions. I present each musical element in a concrete way, with words that the child can find in his reading books. New words can also be introduced, and they sometimes seem to arouse a certain interest and curiosity. But if they are to be memorized they must be part of an immediate and exciting experience, such as the effect of the « mute » on the sound, the « long jump » of a note, a humoristic contrast in the tone.

Since these concerts do not aim at teaching music to the child, I avoid purely musical terms of an abstract kind, for example, the names of the composers, unless the curiosity of the child is aroused in such a way that he himself asks for the information. Otherwise the vocabulary and the materiel I use are within the child's knowledge and adapted to his educational standard.

Explanations and demonstrations refer to the child's familiar background, to his experience of school life and home. Through

the musical impact ordinary facts and words can take a new significance and are more likely to leave a mark on the child's mind. The material which I use includes pictures illustrating the pieces, drawings expressing the movements of the notes, lists of words and short sentences. I also give brief technical demonstrations of the means through which the player can give character to the music and produce contrasts of tone colour, of intensity, of speed and so on. I devise and handle the material so that it can evoke associations of ideas through aural and visual perceptions complementing each other. In doing so I can hold the attention of each child in a group, in whatever way is more natural to him. A child who is mainly visual will make an aural effort to hear the corresponding element in music, and vice-versa. Moreover, when he expects to receive enjoyment from an effort, he is likely to make it, and this mental effort, however slight, contributes to the development of his mind.

The success of such a method entirely depends on securing the active mental participation of the child. Special skill is required when it is applied to dull children. In order to make an impression on their minds, one has to repeat things again and again, and this monotony is likely to produce inattention and passivity. It is indispensable to use a constantly renewed approach in this repetitive process. Imagination in the presentation is fundamental. One has to be always on the alert in order to detect the slightest sign of flagging in the attention of the children. There are many ways of keeping them interested and ready to make a mental effort. These ways too have to be renewed in order not to become a routine. Verbal explanations naturally are more striking when accompanied by a concrete example. For such a purpose the 'cello is an ideal instrument, because the child can plainly see the large instrument which is facing him. He can easily notice the movements creating the music that reaches his ears. Children are always fascinated by watching the performer's hands. Since they can really follow the process on the 'cello, I make them easily understand how a string instrument is handled, and the relation which exists between the physical movements and the music itself. These technical demonstrations bring many associations of ideas into the child's mind. The children can perceive an immediate relation between what they see, what they hear, and the words explaining it.

Whenever possible the same word should be used to describe the technical process and the musical meaning. (2) For example, the words « to run » or « to hop » describe at the same time the small rapid movements of the bow or of the fingers and the musical meaning related to the child's own experience. If the same word conveys to the child the idea of the action and the feeling expressed by it, he can easily grasp the association between the two, and realize the relation of cause and effect between the technique and the music. It is interesting to note that the quality

---

(2) *Musical theory and instrumental technique*, p. 14-15.

and the intensity of tone are often expressed by nouns and adjectives, such as soft, loud, wave, bag pipe—and that the rhythmical movements of the notes correspond to words or action : walk, skip, dance, and so on. Most of the words I use are in the children's reading books. This links the music to their school curriculum. The form teacher can follow up this process and reverse it in relating the reading material to the musical performance.

Each child brings to the concert a pencil and a special book in which he can copy words written on the blackboard during the concert, write and make up freely any drawing or pattern related to the performance. These books are interesting material for the psychologist to assess the effect of the concerts on the mind of the child.

During the concert I often ask the children to express a preference, or to choose a piece that they would like to hear. In doing so they have to try and remember the name of the piece, what it is about and find the words to formulate it clearly and audibly. This represents a considerable effort on the part of a backward child. The memory of such a child is mostly passive, it often stops at cognition. He may find it very difficult to recall and to remember something directly without the help of this process of recognition. Musically it is likely that most of these children will not remember a tune which they have heard, though they may recognise it when it is played again. But they remember the impression the piece has made on them. For example, if a few days after the concert, one shows them the picture of a swan which they have seen when the piece was explained to them, I do not expect the image to bring the melody back to their mind, although they may remember that they have heard some tune about a swan. But if one of them remembers the swan as a « regal, slow, beautiful » animal, music has been an emotional factor helping the words to reach his mind, words which he is now able to recall when he has the idea of a swan. The choice of the words therefore, is a vital factor in the introduction to the music.

At each concert I make the children sing some wellknown tunes with the 'cello. This gives an outlet to the creative impulse often aroused in them when they listen to music. I also ask from the whole group some active participation such as beating time with their hands or feet, or making some slight movement connected with the music. These various devices provide the necessary mental and physical relaxation during a concert. At the same time they answer the need that every child has to participate actively in the proceedings.

It is unnecessary to emphasize the psychological value of these performances. But I wish to stress an important point. Dull children usually suffer terribly from a deep feeling of inferiority and from a lack of confidence in themselves. These concerts provide occasions in which the backward child has no recollection of failure. They are an entirely new experience in his life, they do not arouse in him the memory of having tried in vain to

achieve something that was asked from him and that others could do. Because of this, and with the confidence that they will love the music enough to make a mental effort, one can get from dull children a surprising response to this musical experience.

I gave during the spring term '54 a series of six systematic concerts in a secondary school for E.N.S. girls. It would be premature at this stage to speak of a permanent result, and it will not be possible to draw any conclusion before more concerts have been given. But the change in the attitude of the children is quite remarkable. At first, there was the usual excitement which prevents much absorption even in the case of a normal child. At the first concert only a few of the dullest children appeared untouched. All the others were much stimulated and enthusiastic. When they heard the music some of them giggled and laughed nervously, stirred by what was for them an unusual experience. The general excitement was subdued after the second concert and has now been replaced by a marked and increasing stability, and a visible and growing interest. The girls' attention has become more conscious. They are now in a better state to perceive the music which has kept its full emotional impact on them. Little by little and very slowly, I have started the constructive work on the lines indicated in these pages. The girls' memory of things said, written and played during the concerts has improved, and their interest is aroused in many directions. Some of the girls are now more ready to make remarks or to ask spontaneous questions about the pieces, the titles or the spelling of words. They are interested in the instrument itself and ask many questions about it. Most of their questions are quite intelligent and show that they have noticed a great deal during the performance. Many girls apply to the music the words which they learn in their reading books, and the whole process seems to have an effect on their reading ability. Some are willing or even eager to make a mental effort and find the words to answer a question. A few of the dullest ones have now a different look in their eyes, they seem to be more responsive.

All the girls enjoy the concerts tremendously and get obvious happiness out of the weekly performances. They do not mind, and seem even to like writing, reading or spelling words during the concert. I take each form in turn for thirty minutes, which all find too short. When they leave the room they certainly have had half-an-hour of great mental and emotional stimulus. It is too early now to say whether this stimulus can have a permanent effect on their minds and on their reading ability, even with the intelligent and devoted co-operation of the staff between the weekly concerts. In any case I am convinced that this method opens a completely new world to children whose lives are bound to lack many fine experiences because of the incurable poverty of their minds.

Juliette ALVIN.

The experiment made in a boys' school has shown the same results.

# *L'éducation artistique* *dans* **L'ENSEIGNEMENT** **TECHNIQUE**

(Deuxième partie)

**E.N.S.A.I.T. DE ROUBAIX** La plus importante des écoles de province est l'E.N. Supérieure des Arts et Industries Textiles de Roubaix. Elle dispense deux enseignements différents.

Celui des Techniques textiles et celui des Arts Appliqués. Nous n'insisterons pas sur le premier, puisqu'il vise à une formation technique étrangère à nos préoccupations actuelles. Le second, l'Enseignement des Arts Appliqués, comporte quatre années d'études. Les deux premières sont dites « préparatoires » ; dans les deux suivantes, les élèves sont spécialisés dans l'une des professions de Décorateur-ensemblier, de dessinateur publicitaire, de modelleur sculpteur, de commis d'architecte et d'entreprise, de dessinateur d'art textile.

En plus des cours propres à leur spécialité, les élèves suivent des cours communs de dessin et de peinture, de relevé géométral et de perspective, d'études documentaires, de composition décorative, d'histoire de l'art et des tissus, auxquels s'ajoutent pour les dessinateurs textiles, l'étude des armures et du tissage, des exercices de compositions de tissus, de mise en carte et d'exécution d'échantillonnages aux métiers à tisser, permettant au créateur de modèles de tenir compte, dans l'élaboration de ses projets, des possibilités et des difficultés de la technique.

Sous certaines conditions, les élèves obtiennent, en fin d'études, le « diplôme d'Ancien Elève » avec mention de leur spécialité. Des cours de perfectionnement professionnel conduisant à la promotion du travail et des cours professionnels d'art appliqué fonctionnent plusieurs soirs par semaine. De plus, un cours d'initiation au dessin est ouvert le jeudi matin à l'intention des jeunes élèves filles et garçons qui fréquentent les Ecoles Primaires. L'effectif total de l'Ecole est de 1.498 élèves.

(1) Voir le début dans le précédent numéro des *Amis de Sèvres*.

**AUTRES ECOLES OU SECTIONS D'ARTS APPLIQUÉS DE PROVINCE** Les Arts et Métiers Textiles sont également représentés par l'importante Ecole de Tissage et des Industries Textiles de Lyon et par une section du C. T. de Roanne. Lyon possède encore avec l'Ecole des Industries métallurgiques une section bronze-orfèvrerie orientée principalement vers la lustrerie et les ornements d'églises. Des ateliers d'arts graphiques fonctionnent dans le Nord au C. T. de Lille et dans le Sud au Collège National Technique de Nîmes.

La poterie, la céramique sont représentées dans les Centres de Longchamp (Côte-d'Or), de Cannes, de Castelnaudary et surtout dans le centre très florissant de Gué à Tresmes, en Seine-et-Marne.

Nous trouvons la bijouterie-joaillerie à Marseille et Nice ; le fer forgé à Voiron et Limoges. La maroquinerie à Nice et Mazamet. L'ébénisterie dans quantité de C. T. et de Centres : Lyon, Colmar, Annecy, Dijon, Clermont-Ferrand, Revel, Chambéry, etc... Je cite encore tout spécialement l'Ecole des Métiers des bâtiments de Nice qui en plus de l'ébénisterie possède une belle section de fer forgé. Par la qualité des travaux, le nombre des élèves et leur facile placement dans les industries de luxe de la région, cette Ecole méritait une mention particulière.

Enfin, l'Ecole Nationale Professionnelle des matières plastiques d'Oyonnax offre déjà sur les plans techniques et artistiques de si grands débouchés qu'il est inutile de souligner le rôle important que l'éducation artistique joue et doit jouer plus encore dans une Ecole de ce genre.

Cette liste est fort incomplète et je m'en excuse par avance auprès des chefs d'établissement qui, plus tard, auraient connaissance de cet exposé, mais je craindrais, par une nomenclature trop complète, de lasser votre attention.

**RECRUTEMENT ET FORMATION DU CORPS ENSEIGNANT** Cette variété des établissements d'art auxquels, ne l'oublions pas, il faut ajouter tous les C. T. et les Centres de Paris et de Province où une éducation artistique est donnée, exige un corps enseignant d'une exceptionnelle qualité. Nos professeurs doivent posséder trois qualités essentielles : être artistes, être techniciens, être pédagogues.

**Artistes**, car il nous paraît difficile de parler de toutes les questions d'art si l'on n'est pas soi-même artiste. Par extension, les activités extra-scolaires de nos professeurs doivent donc comprendre la pratique d'un art ou d'un art appliqué. (Signalons au passage que,

voilà deux ans, un de nos jeunes maîtres enseignant en province entra en compétition avec une pléiade de peintres connus à l'occasion d'un concours organisé par le journal « Arts » et « Air France ». Le Jury, formé de critiques d'art, lui attribua le premier prix.)

**Techniciens**, car il est non moins difficile — comme nous le signalions — de séparer la notion de beauté d'une forme des nécessités techniques qui présidèrent à sa création. Ignorer ou mal connaître ces nécessités aboutirait à mal se faire comprendre de nos élèves qui, eux, sont tous des techniciens.

**Pédagogues**, car il s'agit de communiquer sa flamme et son savoir à de jeunes élèves. Il faut les aimer et aimer l'enseignement, il faut encore posséder une culture authentique.

Le **recrutement** de nos professeurs revêt des formes différentes, mais a toujours un concours pour base. Il y a des concours pour les spécialistes dans une technique déterminée : céramique, orfèvrerie, sculpture, etc., ouverts non seulement aux professeurs de dessin déjà dans les cadres, mais à tous les artistes non encore fonctionnaires dont le talent est reconnu. Cette disposition est applicable à toutes les spécialités des classes terminales de nos grandes Ecoles d'Art appliqué. L'enseignement supérieur qui y est donné exige des maîtres dont les connaissances et la valeur soient incontestées.

D'autres concours sont prévus pour les professeurs de dessin d'arts appliqués, nous dirons polyvalents, puisqu'au contraire du spécialiste, ils enseigneront les formes d'art. Deux voies s'ouvrent à eux :

**E.N.N.A.** L'École Normale Nationale d'Apprentissage (ou E.N.N.A.) de la rue de la Tour, à Paris, accueille après concours une section mixte de professeurs stagiaires qui enseigneront dans les Centres. Le stage à base pédagogique dure un an.

**E.N.S.E.T.** L'École Normale Nationale Supérieure de l'Enseignement Technique (ou E.N.S.E.T.) forme les futurs professeurs de nos Collèges et E.N.P. Le concours d'entrée à l'École ne donne aux candidats et candidates que le titre d'élèves-professeurs. Ce n'est qu'au bout de deux années qu'ils passeront la première partie du professorat. Au cours de ces deux premières années, leur formation générale, technique, pédagogique mais surtout artistique, se poursuit. La première partie du professorat apporte la preuve de cette formation (je cite un exemple à cet égard : l'an passé, un concours d'affiches publicitaires fut organisé en Allemagne. Les premier et deuxième prix furent remportés par deux élèves de l'E.N.S.E.T.).



Cette première partie du professorat est accessible à des candidats étrangers à l'Ecole qui peuvent se faire inscrire sous certaines conditions. Tous les admis reçoivent pendant un an une formation pratique et pédagogique, stages dans l'industrie, stages dans les écoles, rédaction de comptes rendus de stages, élaboration d'un mémoire sur un sujet d'ordre artistique, etc.. Je n'insiste pas puisque ces dispositions sont communes à chaque section de l'Ecole. En fin de troisième année, ils subissent différentes épreuves, artistiques-techniques et pédagogiques, qui constituent la seconde et dernière partie de ce professorat.

Les concours d'entrée à l'E.N.S.E.T. ou à l'E.N.N.A. avec leurs épreuves multiples présentent d'énormes difficultés. Nous ne croyons pas devoir ou même pouvoir les simplifier pour la raison suivante. Le professeur de dessin et arts appliqués doit enseigner le dessin sous toutes ses formes, géométrie, perspective, histoire de l'art, connaître les techniques d'art, apprécier cinéma, théâtre, architecture, être artiste créateur, puisqu'il enseignera aussi la composition. Ne pas prévoir l'une de ces matières dans nos concours, c'est laisser une ombre sur l'étendue des connaissances de nos candidats.

### **SECTIONS PREPARATOIRES**

Ceux-ci viennent des horizons les plus divers. Ils sont artistes, aiment l'enseignement, mais lorsqu'ils abordent nos concours, leur formation de base présente de graves lacunes. Aussi, avons-nous créé à leur intention trois sections préparatoires à nos deux Ecoles Normales. Elles existent :

— pour les jeunes gens au C. T. d'Art Appliqué, 11, rue Dupetit-Thouars, Paris ;

— pour les jeunes filles au C. T. d'Art Appliqué Féminin, 24, rue Duperré, Paris ;

— à Lyon, à l'E.N.P. de garçons « La Martinière », où la section est mixte ;

— d'autre part, à Toulouse, de larges informations artistiques sont données à l'E.N.N.A. de jeunes filles.

C'est toujours le concours qui présidera au recrutement dans ces sections, mais les épreuves très peu nombreuses permettront surtout de juger les qualités artistiques des candidats et leurs possibilités d'avenir. Ils auront un ou même deux ans (durée maxima du stage) pour voir ou revoir toutes les parties du programme.

### **SEMAINES PÉDAGOGIQUES**

Grâce à cette préparation sérieuse, grâce à la rigueur de nos concours, nous avons le sentiment de posséder un corps enseignant de haute qualité. Nos préoccupations ne s'arrêtent pas là.

La possession d'un diplôme souligne la valeur d'un candidat à un moment déterminé. Elle n'est pas et ne peut être une assurance quant à l'avenir. Ce candidat devenu professeur, s'il ne veut pas voir son enseignement se scléroser, devra constamment se tenir au courant des mouvements d'art et d'arts appliqués. La mode varie plusieurs fois dans l'année, la publicité renouvelle sans cesse ses moyens d'expression, le contreplaqué moulé, le métal, le verre, les matières plastiques prennent une place de plus en plus grande dans les ensembles mobiliers. Nos professeurs ne doivent rien ignorer de ces évolutions. A cet effet, nous organisons chaque année, généralement pendant les vacances de Pâques, des semaines dites d'information artistique et pédagogique.

Les congressistes entendent des conférences faites par les personnalités les plus diverses, architectes, comédiens, littérateurs, industriels, etc... Ils visitent des expositions d'Art et d'Arts Appliqués, des collections de couture, des imprimeries, des usines équipées rationnellement. Ils écoutent des comptes rendus de voyages, voient des films. Au cours d'une séance réservée à cet effet, chacun expose ses méthodes, parle des difficultés qu'il rencontre ou des succès qu'il obtient. Bref, en six jours, c'est un vaste tour d'horizon qui est entrepris.

Un centre d'intérêt caractérise d'une manière plus profonde chacune de ces semaines. Une exposition en est, en quelque sorte, le couronnement. Tous les établissements y prennent part, chacun peut ainsi établir des comparaisons et, à son usage personnel, tirer d'utiles conclusions.

En 1946, à la première en date de ces expositions qui ne se présentait que comme une sorte de pont jeté entre l'avant et l'après-guerre, ne figurèrent que des travaux de nos quatre grandes Ecoles d'Arts Appliqués. Par contre, dès 1947, un appel très large était lancé et le Muséum d'Histoire Naturelle nous ouvrit aimablement ses portes pour accueillir une exposition sur l'étude documentaire et qui prit le nom de « Faune et Flore ». A côté de nombreuses études d'animaux et de plantes, peintes ou dessinées par nos élèves, une belle rétrospective retraça l'histoire du document à travers les âges. En 1948, « la couleur et les valeurs » avaient été choisies comme thème. L'ensemble réalisé fut jugé d'un tel intérêt par le Centre de Documentation Pédagogique que, prêté à la Belgique, il fut successivement présenté et commenté à Bruxelles, Liège et Anvers. En 1949, « les arts graphiques dans l'Enseignement Technique » mirent plus spécialement en valeur les travaux des sections commerciales et de publicité de nos Ecoles. Une partie technique montrait tous les progrès réalisés en matière de procédés de reproduction photomécanique. En 1950, ce n'est plus aux élèves mais aux maîtres que nous nous adressâmes. Ils exposèrent leurs œuvres, maquettes d'architec-

ture, peintures, sculptures, gravures, céramiques, apportant le témoignage de cette activité artistique que nous souhaitons. En 1951, la « liaison entre le dessin et les enseignements généraux » souligna l'étendue de nos préoccupations. Avec des centaines de travaux se rapportant à la littérature, la vie sociale, l'histoire, les sciences, la géographie, fut démontrée encore une fois la valeur de l'art mis au service de la Culture. En 1952, fut exposée toute une suite de compositions et maquettes, travaux préparatoires à l'exposition « les Arts et les Embellissements de la Vie », qui devait être organisée par la Ville de Paris, mais n'eut pas lieu. En 1954, c'est sur le thème « Progression » qu'ont été rassemblées toutes les études qui, de la première à la dernière année, constituent la somme de l'enseignement donné dans un centre ou un collège. 1955 verra une exposition sur le Folklore des provinces françaises.

**DOCUMENTATION** Outre ces manifestations annuelles — si nécessaires à bon nombre de professeurs isolés dans des établissements de province — nous avons créé des centres permanents de documentation et d'information pédagogique. Ces centres, dont un ou deux professeurs, particulièrement qualifiés, ont la responsabilité, fonctionnent à Paris, Lille et Toulouse, mais il est dans nos intentions d'en ouvrir dans le plus grand nombre possible d'académies. Dans ces Centres, chaque maître peut, outre les conseils qu'il reçoit, les dossiers qu'il consulte, voir les ouvrages récemment parus et se les procurer par la suite. Il constitue ainsi — à l'intention de ses élèves — une documentation qui lui est propre. Parallèlement, chaque établissement possède la sienne que l'Enseignement Technique contribue à enrichir. Notre direction édite films et microfilms d'art. Une plaquette « modèle de lettres », qui est un recueil de très beaux caractères, a été diffusée dans tous nos établissements. Les sections de publicité, de broderie, toutes les sections commerciales puisent là tous les modèles dont ils ont besoin. En collaboration avec le Second Degré, l'Enseignement Technique établit à l'heure actuelle un système des fiches classant méthodiquement les « Ressources pédagogiques de la région parisienne ». Notre revue « Technique Art Science » constitue également une documentation intéressante pour chaque discipline de nos établissements. Je citerai encore pour mémoire, l'édition, par les services de la Présidence du Conseil, de « 100 Chefs-d'Œuvre de l'Art Français » ; ces admirables reproductions de peintures, monuments, sculptures, figurent dans tous les établissements relevant de l'Education Nationale.

Je signale enfin que les professeurs d'Education Artistique de l'Enseignement Technique se sont groupés en Amicale. Le Bulletin d'Information qu'elle publie chaque mois renseigne, conseille, bref crée cet esprit de corps indispensable à l'accomplissement d'une œuvre commune.

**EXPOSITIONS** Les semaines pédagogiques sont avant tout destinées au corps enseignant et, sauf exception, touchent peu le grand public. Il va de soi qu'elles ne sauraient constituer toutes nos activités artistiques.

A chaque grande exposition nationale ou internationale, nous entendons être présents. Notre but est non seulement de faire connaître nos Ecoles, mais encore de tirer toutes les conclusions que ces manifestations comportent. (Analyse de nos productions hors de leurs cadres habituels ; comparaison entre nos travaux et ceux d'autres établissements, publics ou privés, français ou étrangers, examen des critiques). En un mot, par ces contacts fréquents avec le monde extérieur, nous voulons prendre une part active au mouvement artistique contemporain et, grâce à ces confrontations répétées, mieux préparer les élites de demain.

Sans remonter trop loin dans le temps (nous pensons aux expositions de 1925 et de 1937 où l'Enseignement Technique marqua sa présence avec éclat), quel est, dans ce domaine très précis, le bilan de nos activités depuis la Libération ?

Dès 1946, sur le thème « Un pays renaît », une grande exposition fut organisée à New-York par le Ministère de l'Information. Le succès, auquel modestement nous contribuâmes, fut complet puisque, pendant un an, cette exposition circula dans les principales villes des Etats-Unis.

En 1947, sous l'impulsion des « Camarades de la Liberté », groupement éducatif soutenu par le Ministère de l'Education Nationale, la S.N.C.F. équipa un « train exposition de la jeunesse » qui, à travers la France, entreprit un long voyage de 6.000 kilomètres, coupé d'arrêts prolongés dans toutes nos grandes villes, mais aussi dans celles des pays qui nous sont limitrophes : Suisse, Luxembourg, Belgique. Un wagon entier faisait connaître toutes les possibilités de l'Enseignement Technique. La moitié de cet ensemble était consacrée à notre production artistique.

En 1948, nos Ecoles d'art, d'autres encore, exposèrent en Suisse, à Genève, robes, céramiques, laques, orfèvrerie, etc... C'est ensuite au tour de l'Ecole Nationale d'Oyonnax de présenter, à Paris, notre Enseignement à l'exposition « Plastique 49 ».

En 1950, toujours à Paris, à l'occasion d'une session de l'O.N.U., sont présentés à ses délégués, au musée Galliéra, les travaux de tous nos C. T. de la région parisienne. 1952 voit toute une suite de manifestations importantes auxquelles nous prenons part ; c'est à Lille l'exposition de la laine où nos deux grandes Ecoles de tissage de

Roubaix et de Lyon montrent leur production. C'est l'exposition du bois, à Lyon, où sont remarquables les envois de Boule, des Arts Appliqués, de nombreuses sections de menuiserie, ébénisterie de Collèges et de Centres. C'est, au Musée de la Ville de Paris, l'exposition des anciens élèves du Collège Technique des Arts Appliqués qui marque le cinquantenaire de cette Ecole.

C'est enfin, à Paris, dans un grand magasin de la rive droite, une très belle présentation d'œuvres réalisées par les élèves du Collège Technique Boule. Un public appartenant à toutes les couches de la société fut touché. On était allé à lui, captant son attention en quelque sorte par surprise, et l'intérêt de cette initiative est si évident, à tous les degrés, qu'il n'est pas nécessaire d'insister. Et en 1953, c'est, en Italie, la ville de Florence qui accueillit nos productions artistiques.

Nous n'avons indiqué ici que nos principales activités en fait d'exposition d'Arts Appliqués. Il en est d'autres qui restent sur le plan local, mais témoignent de la même qualité. L'exposition « Documents » organisée au cours de la dernière année scolaire au Musée Pédagogique par le C. T. Estienne eut, à cet égard, un succès mérité. Beaucoup d'autres seraient à citer ; indiquons seulement que tous les ans, ou presque, collèges et centres montrent le fruit de leurs travaux. La production de nos Etablissements spécialisés est vue avec intérêt par les chefs de publicité, les maîtres imprimeurs, les céramistes, les couturiers, les éditeurs de tissus et papiers peints, etc., qui trouvent ici tous les jeunes talents qu'ils pourront s'attacher. C'est ainsi que nous établissons des contacts constants avec les personnalités qui s'intéressent à nos professions.

**CONCLUSION** J'aurais encore aimé vous parler de nos maîtres, de leurs initiatives pédagogiques scolaires et extra-scolaires, vous les montrer producteurs de films, animateurs de vacances archéologiques, auteurs de livres d'art. Je n'ai malheureusement plus le temps de développer cet aspect si attachant des problèmes qui nous intéressent. J'aurais aimé également, en vous citant quelques grands noms d'artistes contemporains, ensembliers, ferronniers, affichistes, graveurs, peintres ou sculpteurs, tous anciens élèves de nos établissements, souligner combien l'Enseignement Technique marque notre temps. Sachez seulement que soixante pour cent des membres de la Société des Artistes Décorateurs sont des anciens de Boule et d'autres Ecoles d'Art.

Tous ces créateurs forment une élite, mais je me serais bien mal exprimé si vous partiez avec l'impression que seule cette élite nous

intéresse. Nous entourons des mêmes soins attentifs tous nos élèves. L'énorme majorité d'entre eux pratiqueront un métier étranger aux questions artistiques. Comme je vous l'indiquais au début de cet exposé, nous n'en devons pas moins former leur goût et, par là même, essayer de leur donner des sources de joie pour l'avenir.

Permettez-moi de conclure en vous contant une histoire. Lorsque Mistral écrivit « Mireille », il en réserva la première lecture à sa mère. Celle-ci, femme simple mais sensible, très émue, dit au poète lorsqu'il eut terminé : « Mon fils, je n'ai pas toujours tout compris, mais, souvent, j'ai vu briller une étoile ! » Eh bien ! je ne sais si tous les enfants qui nous sont confiés auront « toujours compris », mais si, plus tard, devant une œuvre d'art, ils ressentent une émotion, s'ils voient « briller une étoile », je crois que notre rôle n'aura par été vain.

(Conférence prononcée à Sèvres par  
P.-L. BEAUMONT,  
*Inspecteur Général  
de l'Enseignement Technique.*)

## THÉÂTRE ET JEUNESSE

*Nous avons le plaisir de publier ci-dessous une étude d'un intérêt pédagogique exceptionnel, dûe au professeur d'art dramatique de Sèvres, M<sup>me</sup> Dienesch. Celle-ci, déléguée de la France au Congrès de l'Institut International du Théâtre, qui réunissait à Amsterdam les représentants de vingt-six nations, y prononça, sur la formation des jeunes par l'art dramatique, une conférence très remarquée et aussitôt traduite dans le monde entier. C'est cette conférence dont nous offrons le texte à nos lecteurs, assortie de photographies prises durant une répétition dirigée par M<sup>me</sup> Dienesch.*

Je dirai tout d'abord que ces deux termes « Théâtre » et « Jeunesse » ne se trouvent pas ici rapprochés par l'effet d'une juxtaposition fortuite, mais en fonction des liens directs et nécessaires qui les unissent.

Mais si ces liens nous apparaissent aujourd'hui avec évidence, c'est qu'un certain nombre d'idées se sont développées au cours du dernier quart de siècle, qui ont transformé un peu partout dans le monde les conceptions et les méthodes éducatives. L'acquisition de connaissances véritables, dans quelque domaine que ce soit, pense-t-on, ne peut se faire de façon passive. On n'apprend, on ne comprend que ce que l'on peut faire, au moins de façon élémentaire. L'éducation ne consiste pas à accumuler chez un enfant des notions multiples et disparates, mais à l'aider à se développer au maximum de ses possibilités, ceci en libérant d'une part les forces qui sont en lui, en lui apprenant d'autre part à en prendre conscience et à les maîtriser.

Par ailleurs, la formation de l'individu ne peut s'achever sur le plan individuel. Il faut, à travers une activité collective, l'aider à entrer en contact avec les autres, avec le monde qui l'entoure.

On a en même temps été frappé du fait que la création artistique était l'acte le plus profondément éducatif, si l'on donnait à ce mot son sens le plus humain et le plus vaste.

On a enfin découvert que l'art dramatique était l'art qui pouvait le plus puissamment contribuer à la formation de l'individu, en lui permettant d'être plus pleinement et plus véritablement lui-même, puisque la matière même de cet art est la vie humaine retrouvée dans sa totalité et dans sa plénitude.

Il fallait donc mettre à la portée de tous les enfants, de tous les jeunes, la pratique d'un art dont nous savons qu'il est à la fois un des plus grands et des plus difficiles. Mais ceci en aucune façon pour en faire autant d'acteurs ou d'actrices. (On enseigne de même la littérature, le dessin, la musique non avec l'idée de faire de tous les élèves d'une classe des poètes, des peintres ou des musiciens — bien que ce soit un occasion de déceler et d'aider les enfants exceptionnellement doués qui pourraient le devenir — mais de les amener à être des individus à la fois plus harmonieusement développés et plus capables de compréhension devant l'œuvre des poètes et des artistes.)

Et comme rien d'éducatif ne saurait découler d'une forme d'art inférieure, il nous fallait d'abord retrouver une forme dramatique simple, c'est-à-dire réduite à l'essentiel, mais non amoindrie, en retournant aux sources mêmes de cet art, en libérant l'admirable instinct dramatique qui existe chez les enfants, en l'aidant à trouver sa propre forme et à atteindre son achèvement.

A ceux d'entre vous qui ont l'expérience d'activités dramatiques pratiquées avec des enfants, je n'aurai pas besoin de dire que ce retour à la source peut apporter à un art qui meurt parfois de s'en être trop éloigné, ni quelle force et quelle beauté peut résider dans la forme la plus simple. Mais il n'est peut-être pas inutile de le rappeler dans un temps où la prouesse technique l'emporte trop souvent sur la vie intérieure et où l'on ne conçoit plus qu'une chose soit profonde que si elle est obscure et compliquée.

Qu'était-ce donc que l'art dramatique dans sa forme la plus essentielle, la plus irréductible, la plus épurée ?

Cet art est avant tout « action », et l'action dramatique est autre chose qu'un fragment pris au hasard de la suite des événements de la vie quotidienne. Qu'elle garde une forme schématique, comme c'est le cas dans un thème de jeu improvisé, ou qu'elle soit portée à l'achèvement final d'une pièce de théâtre, elle doit être une suite construite, claire, cohérente, de faits matériels et psychologiques qui découlent les uns des autres et dont chacun est rigoureusement nécessaire à l'enchaî-



nement général. Cet enchaînement a un commencement, une fin, et le fait que son auteur le fait commencer ici pour s'achever là comporte un sens et une signification.

C'est le fait de construire soi-même cette action ou de l'accepter déjà construite par un autre qui fait la différence entre ces deux formes d'activité dramatique qui ne s'opposent d'ailleurs en aucune façon, mais sont à vrai dire complémentaires : le jeu dramatique et le théâtre scolaire.

Quand il s'agit d'une pièce de théâtre, l'acteur reçoit un texte qui est le point ultime du développement d'une action dramatique achevée, définitive et pour ainsi dire close. A partir de ce texte, l'acteur accomplissant en sens inverse, si l'on peut dire, le chemin que fit l'auteur en composant son œuvre, retrouve l'émotion, la vie intérieure qui sont la matière même de son art. Il refait alors, progressant maintenant dans le sens de l'impulsion première du dramaturge, le chemin qui aboutit au texte. Au terme d'une véritable recreation, il retrouve par une exacte coïncidence, les mots mêmes choisis par l'auteur.

Or ce retour en arrière, cette recreation de l'œuvre d'un autre qu'implique le travail de l'acteur est un mouvement difficile qui n'est pas à la portée de tous les enfants et qui ne l'est pas à tous les âges. Aussi le jeu dramatique demande-t-il à l'enfant de faire à lui seul cette création qui, au théâtre, passe naturellement et sans coupure dans le sens de l'impulsion dramatique initiale.

Et qu'on ne s'étonne ici, ni ne se choque, de me voir employer le mot « création » en parlant du travail de l'enfant. Toute création est un arrangement personnel d'éléments déjà existants et le caractère unique qui la marque ne réside pas dans la nature des éléments assemblée, mais dans de nouveaux rapports perçus entre eux par celui qui crée et que la manière nouvelle dont il les assemble traduit de façon claire et évidente. L'enfant est capable de découvrir ces rapports nouveaux, parce qu'il garde cette possibilité d'étonnement, de découverte, de regard neuf posé sur les choses que seuls possèdent encore l'artiste et le poète.

L'action ainsi construite, composée par les enfants avec l'aide d'un éducateur qualifié, se trouve répartie entre un certain nombre de personnages dont la seule loi est d'assumer la part d'action qui leur revient. Ils laissent ainsi à l'enfant la possibilité de donner cours à son pouvoir d'invention, de traduire sa forme particulière de sensibilité sans lui imposer plus qu'un

cadre de soutien et sans lui demander d'atteindre l'intensité, la complexité de personnages dont la vie psychologique le dépasse.

Le rôle de l'éducateur consiste alors à attendre l'ébauche d'expression, quelle qu'elle soit, qui naîtra chez l'enfant et de l'aider à donner à cette ébauche une forme achevée. Car il ne s'agit pas non plus de susciter un vague expressionnisme. Une certaine forme d'expression dite « libre » n'est qu'une contre-façon de la liberté, ne libérant, à dire le vrai, que ce qu'il y a de plus superficiel chez l'individu.

Nous dirons encore qu'aider l'enfant à organiser, à achever cette première ébauche, c'est lui fournir la suggestion technique qui lui est nécessaire au moment et dans la mesure où il en a besoin, non lui imposer de l'extérieur telle ou telle forme d'expression. Un bon metteur en scène n'a d'ailleurs jamais procédé autrement, car il n'y a pas plusieurs façons de faire, en matière d'art, un travail valable.

Ainsi soutenu, l'enfant, l'adolescent retrouve naturellement la loi essentielle de la création dramatique : son émotion se traduit d'abord par le mouvement, et ce mouvement est achevé par la parole. Aux moments où sa vie intérieure peut être tout entière exprimée par le mouvement et ne requiert pas la parole, il n'emploiera pas la parole. Quand celle-ci sera devenue nécessaire, il y aura recours.

Cet emploi ou ce non emploi de la parole n'est pas fonction d'un principe préconçu, mais procède de la seule nécessité dramatique. A quel âge, dans quelles conditions, de quelle façon y a-t-il prédominance du geste sur la parole ; comment aider l'enfant à passer de l'un à l'autre, ce sont là des questions d'un grand intérêt qui ont été par ailleurs étudiées comme elles méritaient de l'être, mais sur lesquelles il serait hors de propos de s'étendre ici.

On voit donc que ce que l'on appelle « jeu dramatique » n'est en aucune façon cette sorte d'activité incomplète, tronquée, strictement réservée aux enfants, s'arrêtant devant le texte comme devant une barrière qu'il ne faut surtout pas franchir, qu'on imagine trop souvent. A dire vrai ces mots désignent moins pour nous une forme particulière d'activité qu'un esprit, qu'une certaine façon d'aborder l'art dramatique par l'intérieur, qu'on le pratique à partir d'un simple thème d'improvisation ou d'un texte.

Aussi, lorsqu'en temps voulu le texte d'œuvres théâtrales de valeur est proposé à l'enfant, il y voit autre chose qu'une suite

de mots vides ou une expression se réduisant à sa seule forme littéraire. Il sait retrouver la vie dramatique qui anime les mots et saisir la nature propre d'un art où tout ce qui peut être exprimé autrement que par la parole n'a pas à être dit et où les mots prennent toute leur force, toute leur valeur parce qu'ils sont l'achèvement d'un mouvement physique lui-même directement issu de la vie intérieure du drame.

Et voici pourquoi nous ne pouvons adhérer à cette conception absurde d'un art dramatique à l'usage des enfants et d'un art dramatique à l'usage des adultes qui seraient choses essentiellement différentes, sans commune mesure. Si le choix des thèmes dramatiques implique une adaptation à l'âge (qu'il s'agisse d'acteurs ou de spectateurs), l'art qui se fait à partir de ces thèmes est et ne peut être qu'une seule et même chose. De même qu'il n'existe pas une peinture pour enfants et une peinture pour adultes, il y a un seul art dramatique qui n'existe pas à des degrés différents, mais qui existe ou qui n'existe pas.

C'est ainsi qu'à travers une expérience active nous pouvons amener l'enfant, l'adolescent à la compréhension des plus hautes formes théâtrales. Une véritable éducation dramatique se fait à partir d'un double mouvement ; elle suscite d'une part le pouvoir d'invention, de création de l'enfant et, à travers une forme simple, lui permet de faire œuvre d'art dans ce domaine ; elle offre d'autre part à sa compréhension des œuvres dramatiques qui ne peuvent et n'ont pu être produites que par des individus exceptionnels, œuvres particulièrement fortes et originales qui utilisent des moyens longuement et savamment élaborés, mais qui ne diffèrent pas, dans leur essence, de l'œuvre plus modeste qui peut être celle de chacun. Ces deux démarches se rejoignent pour aboutir d'une part à un enrichissement du pouvoir de création de l'enfant, d'autre part à une compréhension véritable des œuvres qui lui sont présentées, œuvres qu'il peut maintenant saisir par une participation intérieure sans laquelle il n'est pas de réelle connaissance.

Devant une représentation théâtrale, les enfants seront d'autant plus réceptifs qu'ils auront du théâtre une expérience active et personnelle ; d'autant plus aptes à porter sur elle un jugement sûr qu'ils auront expérimenté la nature de l'art dramatique et ses lois. Ainsi — tout en permettant à l'enfant d'atteindre, par la pratique d'activités dramatiques un développement individuel plus complet et plus harmonieux, tout en ayant ainsi la possibilité de déceler, d'orienter des vocations drama-

tiques véritables, assurément fort rares, mais qui peuvent se présenter — nous vous préparons à vous auteurs, acteurs, metteurs en scène, directeurs de théâtre, ce public dont vous avez besoin et que vous attendez.

Nous préparons pour vous ce troisième terme de la création dramatique qui, commençant chez l'auteur se poursuit à travers l'acteur et s'achève dans le spectateur, lorsqu'il est capable de participer à l' « acte dramatique ».

Ainsi ce thème « Théâtre et Jeunesse » que l'Institut International du Théâtre a choisi depuis deux ans de mettre à l'ordre du jour, ouvrant ainsi la voie, par une heureuse initiative, à un travail des plus nécessaires et des plus profitables, ce thème n'est pas un thème accessoire, venu à deux reprises s'ajouter aux préoccupations véritables de cette Organisation. Le but que s'est proposé l'Institut International du Théâtre, et qui est de promouvoir par tous les moyens un théâtre de qualité, c'est en s'adressant à la jeunesse et seulement ainsi qu'il sera possible de l'atteindre.

Si tous les enfants d'un pays peuvent acquérir le respect, la connaissance, l'amour du théâtre, le théâtre sera enfin l'art populaire qu'il doit être, car tout théâtre s'adresse à tous et tout théâtre est populaire. Il échappera ainsi aux dangers qui le menacent et contre lesquels il n'est personne ici qui ne lutte à sa façon. Il pourra de nouveau contribuer, selon le mot de Voltaire, « à la politesse et à la gloire des peuples » (et dans ce mot « politesse », vous savez tout ce que notre dix-huitième siècle faisait tenir). C'est que Voltaire avait compris que par cette image transfigurée — « plus belle que la réalité » — de l'homme qu'il offre à l'homme, le théâtre apprend au spectateur à prendre conscience de soi, des autres, du monde. Une culture vraiment humaine, une véritable culture n'est sans doute pas autre chose.

Marie DIENESCH.



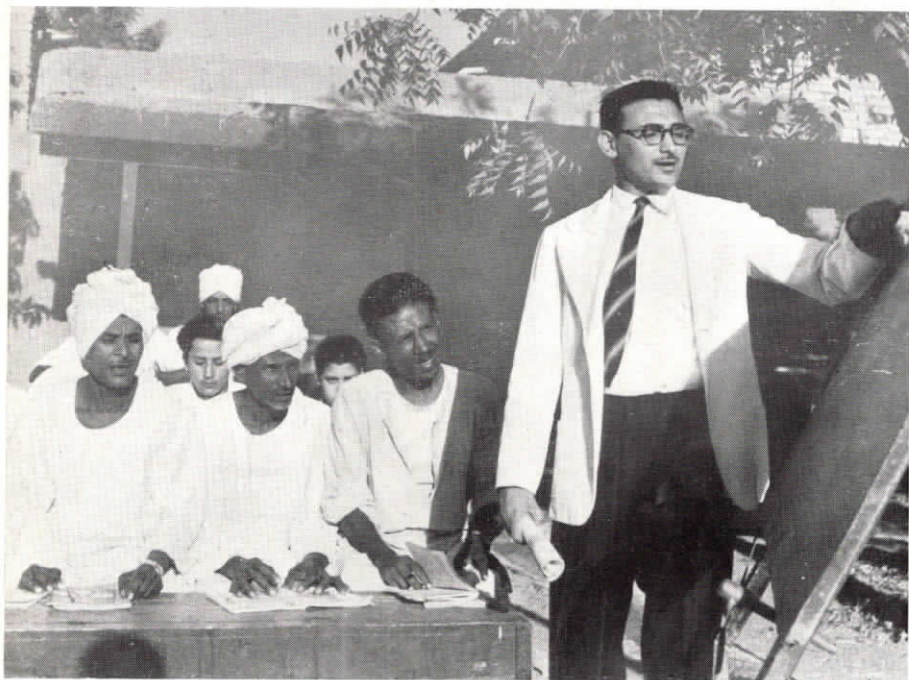
T  
H  
E  
A  
T  
R  
E  
E  
T  
J  
E  
U  
N  
E  
S  
S  
E

(Photos J. SUQUET.)

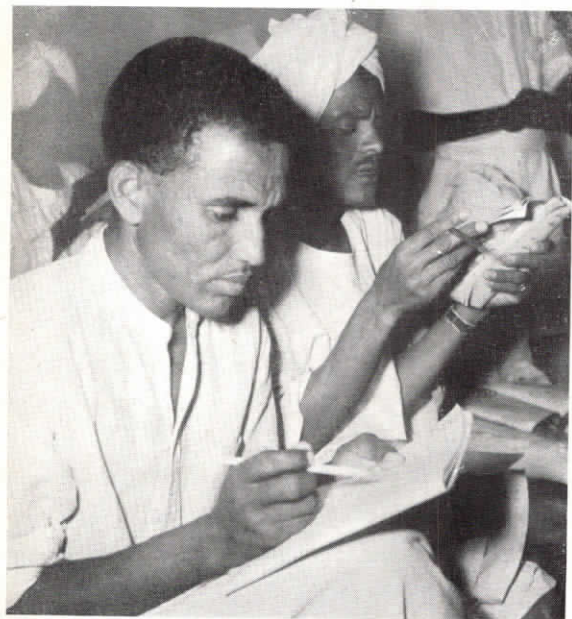


Au cours d'un jeu dramatique dirigé par M<sup>lle</sup> DIENESCH, de jeunes élèves du Lycée de Sèvres avaient improvisé ces attitudes évocatrices (dans un conte japonais) de l'abatement de l'automne, puis de la joie du printemps.

NASR-EL-DIN A KHARTOUM



(Photos U.N.E.S.C.O.)



D  
E  
S  
S  
O  
U  
D  
A  
N  
A  
I  
S  
  
A  
P  
P  
R  
E  
N  
D  
E  
N  
T  
A  
  
L  
I  
R  
E

# PEUPLES AU TRAVAIL

Par **Alexander SHAW** (1)

Lytton Strachey, Florence Nightingale, Nasr el Din el Sayed... c'est grâce à ces trois personnages qu'un millier de Soudanais viennent d'apprendre à lire.

L'histoire de Florence Nightingale racontée par Lytton Strachey dans son livre « Eminent Victorians », l'énergie et l'obstination de cette héroïne, enflammèrent un jour l'imagination du lycéen soudanais Nasr el Din. Il décida lui aussi d'aider ses frères. Mais la vie étant ce qu'elle est, à la fin de ses études il se retrouva dans la police. Il prétend avoir été mauvais policier, mais il est difficile d'imaginer Nasr faisant mal son travail.

Pendant les six années qu'il passa dans la police, Nasr essaya à maintes reprises d'organiser des œuvres sociales pour ses collègues, toujours sans succès. Découragé, il partit en congé pour ne plus revenir. Il entra dans l'administration municipale, d'abord à Hassa-Heissa, dans la Gezireh, puis à Khartoum-Nord, avant d'accomplir un stage en Angleterre. Agé aujourd'hui de 35 ans, il exerce les fonctions de secrétaire de mairie à Khartoum-Nord.

La capitale du Soudan est formée de trois villes : Khartoum, Omdurman et Khartoum-Nord situées de façon fort incommode sur des rives différentes du Nil Bleu, du Nil Blanc et du Nil. Khartoum-Nord est en voie de devenir une ville industrielle ; sa population grossit sans cesse : chaque fois qu'on traverse le pont, on a l'impression qu'elle a augmenté !

Les problèmes auxquels Nasr el Din doit faire face dans ses nouvelles fonctions décourageraient un homme moins pratique. Il s'agit d'aider les habitants de cette ville en pleine expansion à améliorer leur niveau d'existence et à s'adapter à des conditions, nouvelles pour eux, de vie urbaine et de travail en usine.

---

(1) Cinéaste britannique, Alexander SHAW a déjà accompli une mission pour l'Unesco auprès des réfugiés arabes de Palestine. Il se trouve actuellement au Soudan où il travaille à mettre au point des auxiliaires audio-visuels destinés à l'enseignement des adultes. M. SHAW est l'un des 132 experts de l'Unesco aujourd'hui en mission dans le cadre du programme d'assistance technique des Nations Unies pour le développement économique.

### *Candidats : l'épée, la lance, la bicyclette*

Il y a beaucoup de choses que Nasr voudrait pouvoir leur expliquer tout de suite — des choses urgentes, pratiques. Comment, par exemple, lutter contre la rage ; exterminer les moustiques, ou participer à une campagne d'hygiène publique. Il y a aussi des choses ennuyeuses, comme les réclamations du percepteur ou du propriétaire, la consommation d'eau ou les notes d'électricité. Mais peut-on poursuivre des gens pour non-paiement quand ils ne peuvent même pas lire les avertissements ? Dans leurs villages, ils n'avaient pas l'habitude de tous ces règlements : chacun construisait sa maison, on allait chercher de l'eau à la rivière, on se couchait à la nuit tombante.

Pour qu'ils puissent comprendre ces problèmes de la vie urbaine, il aurait fallu organiser de grandes tournées de propagande. Mais en cette période d'expansion au Soudan, il n'y a pas assez de conférenciers, pas assez de films, pas assez de postes de radio. Il est vrai qu'il existe des presses à imprimer et du papier. Aussi songea-t-on à distribuer des brochures à domicile, mais à quoi servent les brochures si on ne peut pas les lire ? Nasr se souvint des élections : les gens votaient pour des symboles — épées, lances ou bicyclettes — parce qu'ils ne pouvaient pas déchiffrer les noms des candidats. Souvent, ils votaient pour l'objet qui leur paraissait le plus désirable ; c'était généralement la bicyclette qui l'emportait.

Cet état de choses ne pouvait pas durer, décida Nasr. Il fallait absolument que les citoyens de Khartoum-Nord apprennent à lire et à écrire. Il étudia donc les méthodes employées par le Ministère de l'Instruction publique au cours des campagnes organisées à Omdurman. Puis il se mit en rapport avec les dirigeants des nombreux clubs de travailleurs qui existent dans sa municipalité, leur demandant de faire une enquête auprès de leurs membres.

Comme d'autres avant lui, Nasr découvrit que les illettrés — même quand ils souhaitent améliorer leur condition — n'ont guère la volonté de faire des efforts pratiques dans ce sens. Ils sont apathiques et, surtout, ils ont honte depuis que leurs enfants fréquentent l'école et savent tous lire et écrire.

Nasr, cependant, ne se découragea pas. Il avait résolu que sa campagne aboutirait et il se mit en rapport avec tous les personnages officiels qu'il put connaître, leur demandant de parler aux travailleurs. Il lança également une campagne dans la presse ; la radio diffusa des causeries qui furent très écoutées dans les cafés et autres lieux de réunion. Même les Imans lui prêtèrent leur concours le vendredi à la mosquée, car il est écrit dans le Coran : « Au nom de Dieu, lisez... ».

Sans doute, la meilleure idée de Nasr fut d'inviter quelques ouvriers déjà convaincus de la valeur de l'instruction à parcourir la ville dans une camionnette munie d'un haut-parleur,



pour exhorter leurs camarades à suivre la campagne de lecture.

Enfin, il organisera une grande soirée de cinéma à laquelle il convia tous les membres des clubs de travailleurs. Au dernier moment, Nasr apprit qu'on disposait à Khartoum d'un film de l'Unesco intitulé « Vers la lumière », qui avait été réalisé à l'origine à l'intention des réfugiés arabes de Palestine. Le film était enfermé dans un bureau de l'autre côté du fleuve, mais Nasr réussit à se le procurer et la projection fut très réussie. A la fin de la soirée, 854 ouvriers s'inscrivaient pour les nouveaux cours.

Ainsi après quinze jours de propagande, le stage débuta avec 1.154 élèves : ouvriers, employés des transports, agents de police et cheminots. Beaucoup d'instituteurs se portèrent volontaires pour enseigner durant leurs heures de loisir. Le Ministère de l'Instruction publique fournit toute une série de publications et de manuels de lecture et, là où les cours avaient lieu le soir, on installa l'électricité. Le coût total de la campagne s'éleva à trois cents livres (environ 300.000 francs français).

Rien ne réussit comme le succès ; quelques jours seulement après le début du stage, les demandes d'inscription affluaient de toutes parts. On s'efforça d'accueillir le plus de monde possible, pour le reste il fallut établir des listes d'attente. On constata d'ailleurs qu'en deux mois la plupart des élèves étaient déjà capables de lire un journal. Mille élèves furent reçus à l'examen de fin de stage, et à l'occasion de la remise des diplômes on organisa une grande cérémonie, avec défilé, drapeaux, discours et boissons glacées.

Ce fut un stage magnifique, mais Nasr déjà l'a oublié. Il pense maintenant au prochain — qui sera plus important et mieux organisé !

Il faut de nouvelles maisons pour Khartoum-Nord, il faut des maisons plus saines. Si on les construit, on aura gagné la confiance des habitants qui redoutent toujours l'« Administration ». On pourra organiser des campagnes d'hygiène publique, s'occuper d'éducation des adultes, de travail social parmi les femmes, de loisirs éducatifs, d'enseignement civique...

Et après ? Tout est possible... On peut s'attendre à tout avec Nasr el Din !

(U.N.E.S.C.O.)

# LA VIE DU CENTRE

---

## VISITES

---

*Parmi les nombreux hôtes du Centre durant les deux premiers trimestres de l'année scolaire, nous relevons quelques noms :*

### ALLEMAGNE

*Premier trimestre :*

- D<sup>r</sup> Wilhelm BLECHMANN, professeur de langues étrangères au Lycée de Jeunes Filles Luisenschub, Mülheim (Ruhr).  
D<sup>r</sup> Wilhelm WINKLER, professeur d'allemand et de français au Hans-Thoma Gymnasium, à Lörrach (Baden).

*Deuxième trimestre :*

- D<sup>r</sup> Eduard FEY, directeur du Gymnasium Pestalozzi de Herne (Westfalen).  
D<sup>r</sup> Günther KLEMM, directeur du Gymnasium Duisberg, à Wuppertal.  
M<sup>lle</sup> Ruth IMMENDORF, étudiante, à Fribourg-en-Brisgau.

### ARGENTINE

*Deuxième trimestre :*

- M<sup>lle</sup> Maria-Angelica BEAUTE, institutrice à l'école privée « Esencho de la Barranco », Vicente Lopez.

### BELGIQUE

- M. Paul MORREN, professeur d'histoire à l'Athénée Royal de Malines (boursier U.N.E.S.C.O.).  
M<sup>lle</sup> Marie-Jeanne PIETERS, professeur en science commerciale à l'Ecole Professionnelle Cocq d'Ixelles.  
M<sup>lle</sup> Marthe IOSSOUL, professeur en science commerciale à l'Ecole Professionnelle Cocq d'Ixelles.  
M. Roger VERKEYREN, docteur en médecine, psychologue (Institut neurologique belge).  
M<sup>lle</sup> Denise RAICK, professeur de dessin à l'école professionnelle de la rue Hazinelle (Liège).

## BRESIL

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Eduardo RIBEIRO DE CARVALHO, directeur départemental du Service National d'Apprentissage industriel (Rio-de-Janeiro).
- M. Antonio-Theolindo TREVIZAN, directeur départemental du Service National d'Apprentissage industriel (Paraná).
- M. Geraldino FERREIRA, directeur départemental du Service National d'Apprentissage industriel (Porto Alegre).
- M<sup>lle</sup> Wanda-Maria-Malto MENEZES-PAES, institutrice (Rio-de-Janeiro)
- M<sup>lle</sup> Vera-Maria-Malto MENEZES-PAES, institutrice (Rio-de-Janeiro).

*Deuxième trimestre :*

- M<sup>lle</sup> Ruth GEBRIM, professeur de géographie à la Faculté Saint-Thomas-d'Aquin, à Uberaba (Brésil).
- M. William SAAB, professeur de français au Colegio Nova-Friburgo (Brésil).
- M. Jamil el JAICK, professeur de portugais au Colegio Nova-Friburgo (Brésil).
- M. Joaquim TROTTE, professeur de mathématiques au Colegio Nova-Friburgo (Brésil).
- M. Getulio VITA DE LACERDA-ABREU, professeur de langues au Colegio Estadual de Assis (Etat de Sao-Paulo).

## CHILI

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M<sup>me</sup> Yolanda VALENZUELA, bibliothécaire de lycée (Santiago-du-Chili)
- M<sup>me</sup> Laura MEZA DE NORERO, professeur au Lycée Gabriela-Mistra. (Santiago-du-Chili).
- M. Francisco-Salazar CÉSPEDES, professeur à l'Institut Pédagogique de l'Université de Santiago-du-Chili.

## COLOMBIE

- M. Luis-Carlos ARROYAVE, professeur (boursier U.N.E.S.C.O.).
- M<sup>lle</sup> Antonia-Cardozo SERRANO, professeur à l'Ecole Normale de Bucaramanga.

## COSTA-RICA

- M. Ramiro MONTERO, directeur du Lycée de Costa-Rica.

## CUBA

- M. Rolando-Valdes MARIN, professeur de dessin à l'Ecole Primaire Supérieure de Jarneo (La Havane).

*Deuxième trimestre :*

- M<sup>me</sup> Clotilde PUJOL DE LABRADA, professeur d'anglais à l'Instituto de Vedado (La Havane).

## DANEMARK

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M<sup>lle</sup> Ehe-Agnete KETTEL, professeur d'enseignement moyen.

*Deuxième trimestre :*

- M<sup>lle</sup> Inge NOEJGAARD, institutrice à la Helleruh Kommuneskole (Copenhague).

**ESPAGNE**

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Leandro SILVAN, professeur de sciences naturelles à l'Institut de Enseñanza Media de San Sebastian.  
M. José-Reyo LOPEZ, vice-secrétaire général du Conseil Supérieur de la Recherche Scientifique.  
M. Herminio CABALLERO-CAMACHO, professeur à l'Ateneo de Madrid.  
M. Leonci QUERA-TISNER, professeur de dessin à Gerona.

*Deuxième trimestre :*

- M<sup>lle</sup> Marina-Martin MAUÉ, directrice de l'Escuela del Hogar de l'Institut de Enseñanza Media « Montserrat » (Barcelone).  
M<sup>lle</sup> Mercedes MORELLA, professeur d'Ecole Normale à Melilla.  
M<sup>lle</sup> Mercedes VILAS-TORRUELA, professeur de lettres à la Institución de Cultura para la mujer (Barcelone).

**ETATS-UNIS**

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M<sup>lle</sup> Mary LENOM, professeur de musique à l'Université de Harvard.  
M. Charles-G. ARNOLD, professeur de latin à Chicago.  
M<sup>lle</sup> Doris MYERS, professeur de Home Economics au Carnegie Institute of Technology, Pittsburgh.

*Deuxième trimestre :*

- M. Royce FORSYTH, professeur à la Denver Public School (Denver, Colorado).  
M<sup>lle</sup> Betty FORSYTH, institutrice au Denver Public Schools (Denver, Colorado).  
M. William BRICKMAN, professeur d'histoire de la Pédagogie, chef du Département de Pédagogie (Université de New-York (N.-Y.)).  
M<sup>lle</sup> Gunda HENNUM, institutrice-missionnaire, directrice de l'Ecole privée protestante de Tsihombe (Madagascar).  
M<sup>lle</sup> Ruth-Marie FAIRROT, professeur d'anglais au Polytechnic Institute de Puerto-Rico.

**ETHIOPIE**

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Zaude GABREMADHIN, chef de service au Ministère de l'Education Nationale.

**GRANDE-BRETAGNE**

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. James-Osbert ROACH, administrateur civil au Ministère de l'Education.

**GRECE**

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Jean PLAYANAKOS, conseiller de l'Education auprès du Ministère de l'Instruction Publique (boursier U.N.E.S.C.O.).

- M. Michel GAKIS, instituteur à la deuxième école primaire de Yannitza.
- M. Leonidas COULAS, instituteur à l'Ecole Primaire Mantion (Jannina).
- M. Constantin PAJARTZIS, instituteur à l'Ecole Primaire d'Arcano-Karpathos.

*Deuxième trimestre 1955-6 :*

- M<sup>lle</sup> Marie ANAGNOSTOPOULOU, directrice de l'Ecole d'Etat d'Arts Appliqués Papastratios (Athènes).
- M. Constantin MARJARIS, inspecteur de l'Enseignement primaire à Drama (Macédoine).
- M<sup>lle</sup> Marie PETROUTSOU, institutrice à l'école de Pathonos-Cora (Dodécanèse).

**HAITI**

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. GARIET-LOUIS, directeur du Lycée de Hincke.
- M. DENIS, censeur du Lycée Pinchinat.

**INDE**

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. R.-S. OJHA, professeur à la Faculté des Lettres (Université de Bénarès).
- M<sup>me</sup> Pushpa GARG, étudiante en physique.
- M. Jagadish GARG, technicien au Laboratoire de Physique National.

**ISRAEL**

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Michel HANDEL, inspecteur des écoles secondaires au Ministère de l'Education et de la Culture (Jérusalem).
- M<sup>me</sup> Miriam BUNTZEL, institutrice à l'Ecole Balfur (Tel-Aviv).

**ITALIE**

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M<sup>me</sup> Emma BASSI-POMPIGLIONE, professeur de musique au Conservatorio di Musica Santa-Cecilia (Rome).
- M. Adro ROSSO, professeur de littérature italienne à l'Instituto Tecnico « G.-Sommeiller » de Turin.

**JAPON**

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Mataskiro TEZUKA, professeur d'éducation artistique à la Yamagata University.
- M. Tazo INAMURA, professeur d'éducation artistique à l'Hakari University.
- M. Minoru KASUYA, professeur d'éducation artistique à la Tokyo Gakugei University.

*Deuxième trimestre 1955-6 :*

- M. Monkichi NAMBA, président de Kobe College Nishinomiya, Japon.

## LIBAN

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Krikor CHOINIAN, étudiant à l'Université libre de Bruxelles.

## MEXIQUE

*Deuxième trimestre 1955-6 :*

- M. Juan-Jimenez CASTELLANOS, directeur d'école primaire (Mexico).

## NORVEGE

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Finn HAVNEVIK, professeur de langues vivantes à la Katedralskole d'Oslo.  
M<sup>me</sup> Anna-Karine KVALVICK, professeur de langues à la Fana høgere Skole de Fjøsangen.

## NOUVELLE-ZELANDE

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Albert SCOTNEY, professeur d'anglais, chef du Département d'Anglais au Rongotai College (Wellington).

## PAYS-BAS

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Klaas-Jannis VAN DER KOLK, professeur de langues au Peter Stuyvesant College de Curaçao.

*Deuxième trimestre :*

- M<sup>me</sup> Anthonia BLOEMBERGEN, professeur de français au Lycée moderne de classique de Ede.

## POLOGNE

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M. Stanislaw DOBOSIEWICZ, directeur général de l'Enseignement primaire et secondaire.  
M. Mieczystow ZANDECKI, inspecteur général de l'Enseignement secondaire.

## PORTUGAL

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M<sup>me</sup> Mario-Manuelo-Marques FERNANDES, professeur de physique au Colegio Portugal (Paredes).

## SARRE

*Deuxième trimestre :*

- M. Hermann ODY, professeur de français et de philosophie au Staatliches Mädchenrealgymnasium de Saint-Wendel.

## SUEDE

*Deuxième trimestre 1955-6 :*

- M. SJOGREN, professeur de langues au Collège Norro Latin (Stockholm).

## SUISSE

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M<sup>lle</sup> Germaine KELLER, professeur de français et d'histoire à l'Ecole  
Secondaire de Delémont.  
M<sup>lle</sup> Felicina COLOMBO, vice-directrice de l'Ecole Normale de Locarno.

## THAILANDE

- M<sup>lle</sup> Laddo SMITHINANT, professeur à l'Ecole Boflitpiniik de Bangkok.

## URUGUAY

*Premier trimestre 1955-6 :*

- M<sup>lle</sup> Elzo CAPDEVIELLE, professeur d'anglais au Lycée n° 5 (Monte-  
video).  
M. Clara BONGIOVANNI DE BUELA, professeur de géographie au  
Lycée n° 1 (Montevideo).  
M. Remember CAPRIO, professeur de sciences naturelles au Lycée  
de Las Piedro et à la Faculté d'Hygiène.

*Deuxième trimestre :*

- M<sup>lle</sup> Mabel RABELLINO, professeur d'arts plastiques (Montevideo).  
M. Eduardo CARAMBULA, professeur de musique dans l'enseignement  
public (Montevideo).

## VENEZUELA

*Deuxième trimestre :*

- M<sup>lle</sup> Luipa-Elena VEGAS, directrice de l'Instituto Politecnico Edu-  
caccional (Caracas).  
M<sup>lle</sup> Valentina-Pinedo BRICE, professeur de sciences.

## YOUgoslavIE

*Premier trimestre 1955-6 :*

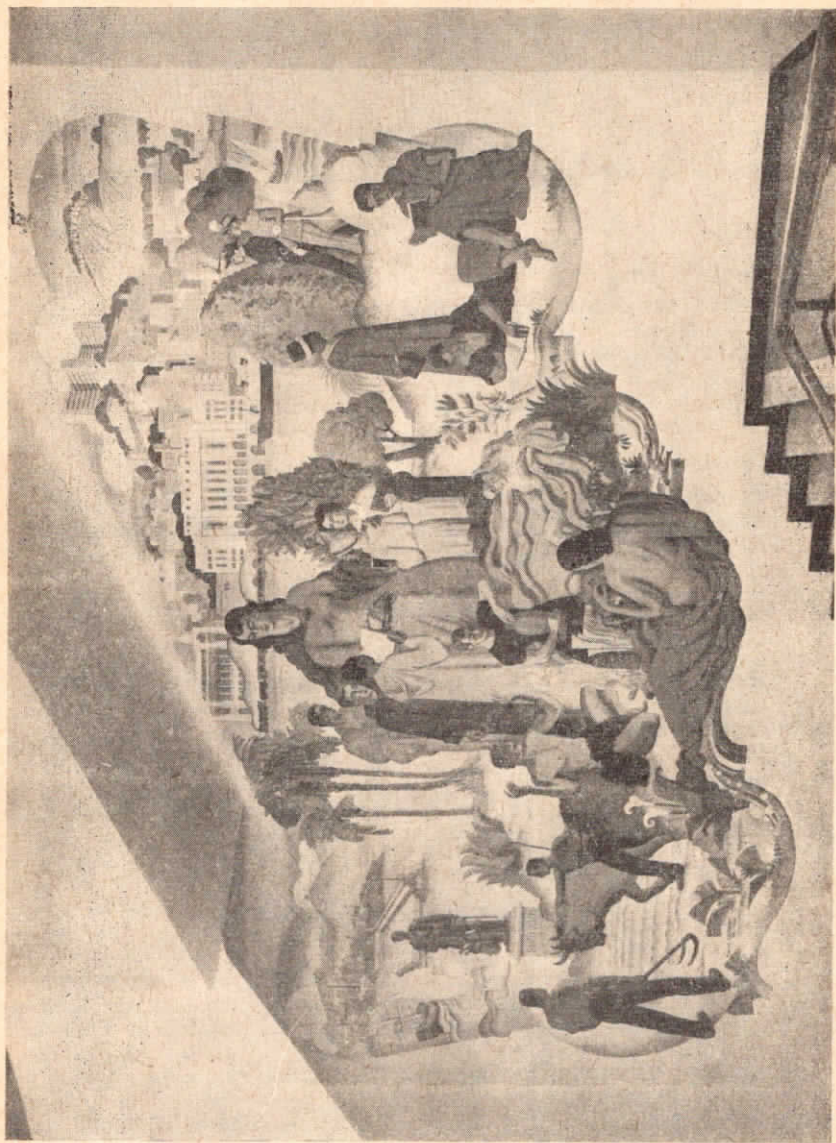
*Mission U.N.E.S.C.O. :*

- M. Josip ROCA, professeur de dessin au Lycée classique de Zagreb.  
M. Hakiyo KOULENOVITCH, professeur de dessin à l'Ecole Pédago-  
gique Supérieure de Sarayevo.  
M. Bogoslav KALAS, professeur à l'Ecole Technique de Lyublyana.  
M. Ljubisa MIHAJLOVIC, professeur à l'Ecole Technique de Split.  
M<sup>me</sup> Mileno MOMTCHILOVITCH, secrétaire pour l'Education au Conseil  
exécutif fédéral.  
M. Milivoje UROSEVIC, professeur à l'Ecole Supérieure pédagogique  
de Belgrade.  
M. Petar SIMLESA, chargé de cours à l'Université de Zagreb.  
M. Dragoslav VELJKOVIC, inspecteur des Ecoles normales (Skopje).

*Deuxième trimestre 1955-6 :*

- M<sup>me</sup> Stana ANAL-KOSANIN, professeur de français à la Faculté des  
Lettres de Belgrade.  
M<sup>me</sup> Antica AUTIS, directrice du Lycée expérimental (Zagreb).  
M. Ivan LERIK, professeur de français au Lycée de Zrenjanin.  
M<sup>me</sup> Vera MATIC, professeur de chimie au Lycée de Krusevac.

## LYCÉE BUGEAUD A ALGER



Une erreur d'impression nous a fait présenter dans notre dernier numéro les deux photographies du Lycée Bugeaud (le plus ancien d'Algérie), sous le titre de « nouveau lycée d'Alger » ; nous nous en excusons auprès de nos lecteurs, qui ont pu admirer les très belles transformations entreprises par M. FRESNEAU, Proviseur du Lycée, avec l'aide de M. COUDERC, professeur de dessin, auteur de cette remarquable fresque.



## GROUPES ET STAGES

---

**REUNION DE MM. LES DIRECTEURS D'ETABLISSEMENTS  
PILOTES (25 octobre 1955).**

**REUNION DE MM. LES INSPECTEURS GENERAUX.**

**REUNION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES (28-29 octo-  
bre).**

**REUNION DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS (2-5 novembre).**

**SEJOUR DES INSPECTEURS GENERAUX DU SECOND DEGRE  
DANS LE CADRE DE L'UNION DE L'EUROPE OCCI-  
DENTALE :**

— 6-13 et 17-19 novembre, à Sèvres ;

— 13-16 novembre, à Aix-en-Provence et Marseille.

De telles visites sont infiniment précieuses tant pour favoriser la compréhension internationale que pour permettre aux pédagogues des différents pays de prendre mieux conscience de leurs propres idées, et de voir d'un œil neuf les institutions dans lesquelles ils sont habitués à vivre.

Qu'il nous soit permis d'en citer pour exemple la lettre que le Dr. Otto MARTZ, Oberstudienrat à Munich, a adressé à M<sup>me</sup> l'Inspectrice générale Hatinguais à la suite de son voyage en France :

*« Je m'empresse de vous dire combien j'étais content d'avoir eu la chance de prendre part au stage d'inspecteurs du 7 au 19 novembre et combien je vous sais gré de tout ce que vous avez fait, tout ce que vous avez organisé et, avant tout, de tout ce que vous étiez pour nous.*

*« Vous avez su créer une atmosphère de chez soi, de confraternité spontanée qui n'a pas manqué de nous transformer en petite cellule européenne. Avez-vous remarqué que l'expression de « compréhension mutuelle » ne fut entendue qu'une seule fois, que l'on vivait cette compréhension au lieu d'en parler.*

*« Avec cette ambiance toute particulière c'était surtout l'élan*

juvénile avec lequel vous abordez vos problèmes scolaires, la foi en la bonne cause à laquelle vous vous êtes vouée qui faisait la plus grande impression sur moi et sur mes collègues allemands.

« Sur feuille séparée je joindrai quelques réflexions sur le thème de notre stage. Si vous y trouvez des mots de critique, soyez convaincue que je ne fais pas la critique pour la critique, mais que je prends la liberté d'un ami de vous montrer quelques points que votre ami conçoit d'une manière différente. En même temps il aimerait vous faire voir qu'il a, lui aussi, cherché à résoudre ces problèmes d'une manière quelquefois différente de la vôtre.

Permettez-moi de ne citer que les problèmes où il y a une différence de point de vue. A en juger par ce que je n'ai pas mentionné vous pourrez facilement conclure que sur tout le reste je suis d'accord avec vous.

#### QUELQUES REMARQUES CRITIQUES SUR LA FORMATION DES ELEVES PROFESSEURS EN FRANCE

##### 1) NONVALENCE OU BIVALENCE.

A la différence de chez vous nous rejetons la monovalence. Nous insistons sur la bivalence, pour la combinaison de certains sujets même sur la trivalence. La raison en est notre conviction qu'un bon maître peut mieux exercer son influence éducative et formative dans une classe où il donne beaucoup de leçons que dans une classe qu'il ne voit que 2 à 3 fois par semaine. Ce point nous semble d'une importance extrême pour les élèves très jeunes.

##### 2) SEGRÉGATION.

Chez nous, on sépare nettement la formation universitaire et la formation pédagogique. Pour nous, la formation pédagogique est si importante que, pendant le stage, tous les efforts du stagiaire se concentreront sur cette formation. Si le stagiaire aspire à sa formation universitaire supérieure, qu'il le fasse avant ou après son stage.

##### 3) DURÉE DU STAGE.

Chez nous, l'importance de la formation pédagogique est soulignée par le fait que, dans tous les Länder de la république fédérale, la durée du stage comprend deux ans. Pendant ce temps, le stagiaire est initié à fond dans tous les problèmes de son métier.

##### 4) LA FORMATION MÉTHODIQUE.

Nous croyons que, pour la formation méthodique, il en est de même que pour l'enseignement de l'art d'écrire. Un enfant apprendra une écriture « normale », « standardisée » jusqu'à ce qu'il soit à même d'en développer son style personnel sur cette base solide.

Par conséquent, un stagiaire apprendra d'abord une bonne (bien sûr !) méthode à fond pour la transformer ou développer après dans le sens de sa propre personnalité.

#### 5) LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES.

*Nous n'avons pas l'optimisme de croire qu'il y ait autant de bons conseillers pédagogiques que de stagiaires.*

*Nous avons un conseiller pédagogique sur six à dix stagiaires. Celui-là les guidera pendant leur stage entier, même quand ils sont envoyés dans des écoles plus ou moins éloignées (soit pour pratiquer soit pour remplacer un professeur malade).*

*Voici quelques points saillants où nos deux systèmes montrent une divergence. J'ai essayé de justifier notre chemin d'une manière, hélas ! très hâtive et sommaire. Je ne l'ai pas fait pour vous induire à suivre notre chemin. On ne peut pas copier un système dont les fondements sont enracinés dans l'histoire, dans la philosophie, dans le rythme entier et dans toute la tradition d'un peuple. »*

**VISITE DE BOURSIERS DE L'U.N.E.S.C.O., le 8 novembre.**

**VISITE D'UN GROUPE DE PROFESSEURS DE BREME, le 9 novembre.**

**JOURNÉE D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES POUR LES PROFESSEURS DE TRAVAIL MANUEL (Claireau), le 1<sup>er</sup> décembre.**

**STAGE DE L'ENSEIGNEMENT MODERNE (5-7 décembre).**

L'objet des journées d'études qui se sont tenues à Sèvres les 5, 6 et 7 décembre 1955 était *l'enseignement moderne*. Les titres seuls des conférences montrent la multiplicité des problèmes qui ont été évoqués, donc l'intérêt du stage et ses prolongements possibles.

Deux thèmes essentiels de réflexion apparaissent, l'un plus général et qu'on pourrait définir comme « Les rapports de l'enseignement et du monde moderne », l'autre plus technique, plus strictement universitaire, touchant à l'enseignement, et surtout à l'enseignement du français dans nos sections modernes.

\*  
\*\*

Le monde moderne impose à l'enseignement une évolution liée à celle des conditions dans lesquelles nous travaillons, liée aussi aux exigences nouvelles que cette évolution a fait naître en l'homme. Comme d'autre part la matière de l'enseignement comprend nécessairement les données acquises de la science et de la civilisation, l'enseignement doit accomplir la synthèse des notions de permanence et de transformation : tel était le sens de la conférence de M. BRUNOLD, *Directeur Général de l'Enseignement du Second Degré*.

Après avoir évoqué les bouleversements, qui n'échappent à personne, survenus dans les conditions du travail technique, M. le Directeur a montré que les conditions du travail intellectuel ont changé de façon aussi complète et aussi rapide. L'information, dans tous les domaines, est constamment précisée, renouvelée ; il faut résoudre les problèmes

à l'aide de données sans cesse mouvantes. Le travail intellectuel exige aujourd'hui une perpétuelle adaptation à des faits imprévus, une invention incessante qui le rapproche dans tous les cas du travail créateur.

\*  
\*\*

Si les conditions du travail changent, il en va de même des moyens dont dispose l'homme pour aborder les problèmes. Les catégories de l'esprit sont elles aussi constamment dépassées et renouvelées : les théories de la relativité ont battu en brèche le déterminisme scientifique, les notions d'espace et de temps ont été revues, les concepts de matière et d'énergie se sont rejoints, les théories de la lumière mettent en cause le principe même d'identité, et l'instrument même de toute science, leur langage mathématique, évolue sans cesse.

L'enseignement doit s'adapter aux conditions et aux moyens de travail dont disposeront les esprits qu'il forme. Mais ces esprits mêmes subissent le contre-coup des transformations techniques : la conscience collective, à qui les techniques audio-visuelles permettent de s'exprimer, modifie par exemple la conscience individuelle ; dans le domaine de l'art, la reproduction permet une confrontation de toutes les œuvres : la sensibilité s'en trouve très rapidement transformée et la beauté ne se définit plus par des normes. On pourrait toutefois penser que le domaine de la morale est le refuge de la certitude. Mais si les valeurs sont immuables, certaines ne peuvent être présentées aux jeunes gens que par certains cheminements.

Le but de notre tâche éducative est donc de préparer les élites de demain en tenant compte des caractères que revêt l'activité intellectuelle moderne. Le meilleur moyen dont nous disposons, le sommet de la méthode pédagogique, lorsque nous pouvons prétendre y atteindre, c'est la méthode historique. Elle seule permet une actualisation permanente de l'enseignement, en ressuscitant dans leur fraîcheur les problèmes qui se sont posés aux hommes d'autrefois et en montrant par quelles audaces d'invention ils ont pu les résoudre. Une leçon historique sur la pression atmosphérique, par exemple, permet de faire comprendre aux élèves où réside le génie de Pascal et quelle leçon il nous a laissée : insatisfait des explications de l'époque qui faisaient intervenir « l'horreur du vide », il a pressenti l'explication par le poids de l'air, il l'a vérifiée par des expériences conçues et réalisées avec la plus grande rigueur. La découverte des rayons cathodiques fournirait de même une leçon à conduire par la voie historique : ce seraient cinquante années d'histoire de la physique, propres à aiguïser chez nos élèves les facultés d'invention et de création caractéristiques de la pensée moderne. Il est évident qu'il est difficile d'exposer par cette méthode des questions avec lesquelles nos élèves sont depuis longtemps familiers. Elle s'impose d'elle-même pour les questions actuelles, qu'il ne faut pas craindre d'aborder dans la mesure où les élèves peuvent le faire. De toute façon, les propos de la table familiale et les journaux de vulgarisation les initieront malgré nous à la physique d'aujourd'hui : mieux vaut aller au-devant de leur curiosité. Bien plus, quand il s'agit d'un problème moral, s'interdire d'aborder les problèmes actuels

c'est creuser un fossé entre élèves et professeurs. Sans doute ne pouvons-nous pas faire de l'actuel la matière unique de notre enseignement. Nous devons enseigner le passé pour comprendre le présent et peut-être, mais seulement à une étape avancée de l'enseignement, éclairer le passé par le présent. Cette référence à l'actualité exige toutefois beaucoup de mesure et requiert des esprits déjà formés.

Il semble que dans la controverse éternité-modernité, les oppositions fondamentales deviennent des notions complémentaires. Dans tous les ordres, l'héritage n'est pas une donnée invariable ; selon le mot de Malraux, il est « toujours une métamorphose ». Ainsi se trouvent réconciliées les notions de permanence et de transformation.



Soumis aux exigences du monde moderne, l'enseignement bénéficie en retour des découvertes de la science et de la technique contemporaines.

*M. GRIMAL, Professeur à la Sorbonne*, affirme que les recherches de l'enseignement supérieur, si éloignées en apparence de la pratique de l'enseignement, sont destinées en dernière analyse aux élèves du second degré. M. Grimal dénonce la cause essentielle du malaise dont souffre l'enseignement du latin : c'est que cet enseignement est coupé des autres disciplines, notamment de l'histoire. Or l'enseignement secondaire, s'il est vraiment un enseignement culturel, doit conduire l'enfant à apprendre à penser, c'est-à-dire à briser les habitudes de langage et les automatismes de son milieu immédiat, national ou social. L'esprit n'est vraiment libre qu'après avoir acquis le sens du temps, après s'être dégagé du présent et être entré dans un univers à dimensions temporelles. Il faut d'abord qu'il brise le cadre du langage, et c'est à quoi l'aide le latin, qui lui impose un dépaysement linguistique grâce auquel il découvre que la pensée existe au delà du langage. Ici la linguistique moderne intervient pour donner aux règles de grammaire leur sens et leur unité, au lieu qu'elles demeurent des recettes. C'est ensuite le dépaysement qui résulte de la découverte d'une civilisation. A ce titre, les historiens sont la meilleure base de l'enseignement du latin. César et Tite-Live surtout, à condition que les lieux et les faits soient pour nos élèves une réalité. L'archéologie permet de donner un visage à l'antiquité, comme aussi les notions d'histoire économique ou celles plus familières de la vie quotidienne : ainsi les élèves prendront-ils conscience du recul de la civilisation et arriveront-ils peu à peu au sens historique.

C'est donc en vue d'intégrer le latin dans un système culturel cohérent que doivent collaborer toutes les disciplines : histoire, archéologie, épigraphie.

*M. DECHENE, Inspecteur Général de l'Instruction Publique*, pense qu'il est opportun, dans l'enseignement scientifique du second degré, d'introduire les découvertes de la recherche moderne, à condition de ne le faire que pour celles dont nous sommes sûrs que les élèves pourront profiter. Il peut paraître souhaitable d'initier les élèves aux découvertes comportant de nombreuses applications pra-

tiques, comme à celles qui posent des problèmes philosophiques ou qui sont les premières étapes de découvertes futures capables de bouleverser les courants de la pensée. Toutefois bien des questions ne peuvent pas être intégrées à l'enseignement proprement dit. Certaines, trop techniques, n'ont pas à encombrer la mémoire des élèves. La plupart surtout sont d'un niveau qui dépasse celui de la compréhension de nos élèves. Notre souci cartésien d'expliquer à fond les phénomènes nous fait rejeter de l'enseignement théorique un grand nombre de découvertes que les élèves ne sont pas capables de comprendre intégralement. Mais pour que les enfants ne s'abandonnent pas aveuglément aux journaux de vulgarisation, il est bon de les initier, grâce aux travaux pratiques, à certains appareils reposant sur des découvertes modernes, sans leur en expliquer le fonctionnement en détail. Il est nécessaire en ce cas que les professeurs, même dans de petits établissements, disposent de moyens d'information. L'histoire des découvertes, d'autre part, permet de montrer aux élèves le cheminement d'une pensée scientifique. Dépouillée de ses termes scientifiques, l'histoire d'une découverte comme celle du radium peut même figurer dans un cours de morale comme exemple de persévérance. Il peut arriver en effet qu'une découverte soit utilisable pour d'autres disciplines, celles de la chimie pour la géographie, celles de toutes les sciences pour la philosophie. Il reste encore à déterminer le moment opportun pour introduire ces notions nouvelles dans l'enseignement, assez tôt pour qu'elles apparaissent comme des découvertes, assez tard pour qu'elles ne risquent pas d'être dépassées.

*Madame l'Inspectrice Générale HATINGUAI*s a montré comment utiliser les ressources de la technique moderne. Il est une façon de faire vivre les bibliothèques : pour que la bibliothèque générale soit, comme elle doit l'être, l'âme de l'établissement, il faut qu'elle réponde aux besoins des professeurs. Le mieux serait que la bibliothécaire se tînt au courant du travail des professeurs, de leurs centres d'intérêt, afin de leur signaler les articles et les publications qui leur seraient utiles. La conception des bibliothèques d'élèves peut aussi être renouvelée. L'idéal serait que chaque classe fût entourée de livres et de documents. Du moins peut-on constituer des bibliothèques pour un petit groupe de classes, réunissant un nombre de volumes relativement restreint, de manière que les professeurs en connaissent à fond les ressources. Ainsi pourront-ils apprendre à leurs élèves comment on utilise les livres, consulte les fichiers, choisit et insère les citations. Toute documentation — archives, photographies, planches en couleurs — doit être de la même façon utilisable et utilisée. Les enfants sont toujours des collectionneurs : que ce goût serve du moins à animer la classe. Ces documents, projetés, peuvent s'intégrer à l'enseignement, non comme une récompense accidentelle, non pas même comme une illustration du cours, mais pour fournir l'occasion d'une observation directe par l'image.

Le cinéma hante le monde où vivent nos enfants. Etre bon spectateur est difficile : il faut former nos élèves en ce sens. L'utilisation du cinéma dans l'enseignement proprement dit exige toujours

un commentaire du film. De même la télévision ne doit servir qu'à montrer les expériences, les phénomènes ou les milieux qu'on ne peut voir directement : elle a pu servir, par exemple, aux professeurs d'anglais pour suivre avec les élèves des scènes de vie anglaise, celles du couronnement. Il y aurait aussi un effort à faire dans l'ordre de la radio, par un examen et une sélection des programmes, en tenant compte des répercussions inévitables sur la vie familiale. Disques, magnétophone rendent enfin des services, à condition surtout qu'on évite la dispersion, l'illustration gratuite et exceptionnelle.

Tous ces moyens techniques sont des instruments de travail et de culture : c'est pour cette raison qu'il faut familiariser nos élèves avec eux, leur apprendre à les utiliser, afin qu'ils n'en soient pas esclaves.

M. GUEHENNO, *Inspecteur général de l'Instruction publique*, à propos de l'enseignement du français, souligne d'une part, comme M. le Directeur général, la nécessité d'accorder, en des humanités modernes, la culture avec les besoins d'aujourd'hui. En posant d'autre part en principe que la tâche essentielle de chacun de nous est l'enseignement du français, auquel doivent être subordonnés le latin et le grec, M. Guéhenno ouvre le débat sur les problèmes des sections modernes.

Notre enseignement ne doit pas se borner à armer les hommes d'une mémoire : il doit les préparer à la présence d'esprit. Sans doute la condition pour agir dans le présent est-elle d'avoir chargé sa mémoire de tout ce que les hommes ont pensé de digne et de grand avant nous. Mais c'est la préoccupation, l'angoisse même du présent qui doit orienter notre travail : l'actualisation, la modernisation de l'enseignement sont la chose la plus nécessaire. Peut-être les méthodes, qui sont aujourd'hui encore celles de Quintilien, n'ont-elles pas à être changées : il n'est pas plusieurs manières de faire des esprits justes. Mais tout en conservant les méthodes traditionnelles, il faut les appliquer aux problèmes d'aujourd'hui. Or la culture a changé de caractère : former un homme, autrefois, c'était le tirer de son silence, le conduire à une connaissance de l'univers, l'arracher à sa solitude et lui permettre de rejoindre l'universel. Former un homme, aujourd'hui, c'est encore tout cela, mais c'est aussi le sauver du bruit... Moderniser l'enseignement ne signifie pas livrer l'homme à l'actualité par tous les moyens modernes, radio, revues, cinéma. Il faut apprendre à utiliser ces outils et à se défendre contre eux. Plus que jamais il est nécessaire de développer en l'homme la puissance du choix. S'il a appris à choisir et à refuser, il pourra profiter de l'atmosphère de culture possible créée par l'emploi de ces techniques. En classe, en dehors des disciplines où ils peuvent fournir une aide incontestable, géographie, sciences naturelles, langues vivantes, il faut se défier des moyens qui ne font que divertir. La voix du professeur cherchant l'intonation juste est seule capable d'aider les élèves à entrer dans une pensée ou un art difficiles.

Dans le monde moderne, l'enseignement du français est le premier de tous. Il n'est force ni grâce de la pensée sans langage.

A cet égard tous les professeurs devraient se considérer comme des professeurs de français, puisqu'ils ont pour tâche d'apprendre à des enfants à mettre dans leur langue une pensée en forme. Les professeurs de Lettres doivent se garder de confondre l'enseignement du français avec l'enseignement d'une technique ou de l'histoire littéraire ; le français est d'abord pour nous le véhicule de la pensée. Sans nier la valeur de l'histoire littéraire, on peut craindre qu'elle ne nous empêche de voir la constance des grands problèmes ; le petit nombre des réponses que l'humanité leur a données. Etre cultivé, c'est avoir reconnu ces réponses. Or la littérature ancienne est à la source de notre langue et de notre pensée : il est absurde que nos sections dites classiques ne lisent pas davantage dans leur ensemble les grandes œuvres de l'antiquité. Il est certain aussi que pour connaître comment les républiques se font et se perdent, l'histoire romaine est d'un grand secours. Si l'enseignement doit retourner aux sources, il doit aussi informer sur le monde d'aujourd'hui. Sinon la littérature française risque de s'enliser dans une sorte de provincialisme ignorant de la littérature mondiale. Ainsi notre langue retrouverait sa grandeur. Mais il faut avoir le courage de tout rapporter au français, à l'enseignement du français.

M. BOCOgnANO, *Inspecteur général de l'Instruction Publique*, a analysé le profit que l'on peut tirer de l'étude des traductions de textes anciens. Leur importance est incontestable dans le monde moderne ; à l'enseignement elles fournissent un moyen d'établir un contact direct avec les civilisations et les idées.

Les « Horaires et Programmes de l'enseignement du second degré » prévoient pour les sections modernes vingt heures par an consacrées à des lectures de textes anciens. A chacune de ces heures, pendant toute la scolarité, il faudrait ménager, aux élèves une « rencontre » avec une idée ou une expérience essentielles. La seule précaution pédagogique consiste à insister sur certains points de la pédagogie générale. La lecture du texte, tout d'abord, ne doit pas aller sans une sorte d'émotion esthétique. Il faut que tout exercice mette en lumière la beauté de l'expression et son adéquation à la pensée, même l'analyse logique, qui a pour but de faire ressentir le mouvement de la phrase et, partant, de la pensée. Les mots, d'autre part, doivent toujours être unis à des images visuelles ; qu'on évite la gratuité du langage et exige la prise de conscience du sens. C'est enfin à une présence de la classe qu'il faut arriver : le rôle du professeur est d'empêcher les enfants de rester étrangers au texte, de faire épanouir en eux un sentiment naissant.

M. Bocognano examine dans quelle mesure les traductions se prêtent à ces impératifs pédagogiques. Si les traductions ne permettent pas d'explications minutieuses, elles respectent du moins les mots de valeur et l'architecture d'un texte ; il semble d'ailleurs que le grec résiste mieux que le latin à la traduction. Il faut d'autre part que l'élève sache ce qu'est une traduction ; l'apprentissage d'une langue vivante et, dans cette langue, la pratique de la version sont indispensables aux sections modernes. Grâce à ces précautions, l'usage des traductions permet l'indispensable contact avec « l'épaisseur humaine » qui est derrière nous.



M. CLARAC, *Inspecteur général de l'Instruction Publique*, étudie le rôle de l'enseignement de la langue française dans l'éducation esthétique. Etant donné l'ampleur du sujet, M. Clarac a choisi d'indiquer quelques remarques aussi précises que possible.

Quand l'enfant rédige son premier devoir de style, il se trouve désemparé : c'est la première fois qu'il utilise les mots sans leur attribuer une utilité pratique, et donc à une fin déjà « esthétique ». Or le même enfant s'exprime souvent de façon originale en dessin ou peinture et très mal en « rédaction » parce que les mots pour lui ont d'habitude une autre signification. Il est difficile d'obtenir deux emplois si différents du même langage : le langage parlé et le langage écrit. C'est pourtant le même langage. On ne peut améliorer l'un sans l'autre. Il est nécessaire que l'enfant apprenne à la fois à bien parler et à bien écrire. En ce sens, tous les professeurs sont des professeurs de français.

Or qu'est-ce que bien parler, bien écrire ? C'est tout d'abord une question de correction. Mais, disent les tenants de la grammaire historique, il n'y a pas de règle absolue. Et pourtant même F. Brunot admet une grammaire normative, dont l'objet est de « distinguer entre les nouveautés, accepter celles qui sont utiles et bannir les autres par de bonnes et solides règles ». A « qui sont utiles » il faudrait ajouter : « et concourent à la beauté de la langue ». Il faut réagir contre tout ce qui est contraire à la clarté et à la beauté (suppression de temps et de modes ; accord du participe passif, dont les règles sont, en dépit des critiques, simples et logiques). Il faut maintenir la probité de l'enfant en lui donnant le respect de la langue.

C'est aussi une question de beauté du langage. Le français s'enlaidit ; nous parlons de plus en plus par clichés, affreux de vulgarité (« d'accord »), de prétention (« par ailleurs »), de lourdeur (« je consens à ce que » et autres formules nées du faux souci de bien parler), affreux par souci de l'effet (« excessivement » au lieu de « très » ; « une splendeur » au lieu de « beau »). Mais surtout la prononciation de la langue se gâte, Parfois à cause de l'orthographe pédante (legs prononcé leg-s ; promptitude). Parfois par abus ou faute de liaisons (toujours zaimer ; fait-thérissier).

Les remèdes, chacun les voit et ils sont faciles : peut-être est-ce la volonté de les appliquer qui manque. Que les maîtres surveillent leur langage, pour que l'enfant apprenne à respecter sa langue et sa pensée. Que le professeur de français n'oublie pas que toute explication de textes doit partir des mots. Celle-ci a son complément naturel dans la récitation : les beaux vers sont la conservation de la bonne prononciation française. Enfin, que les enfants apprennent, non pas à écrire « bien », mais à écrire avec probité.

Voilà l'objet principal de nos classes, non pas seulement de lettres mais de grammaire. L'enseignement de la grammaire est en effet une exploration méthodique des moyens d'expression et de leur valeur de pensée et de sentiment. Il précède longuement celui de la narration et de la description, pour lesquelles on ne pourra exiger des élèves un style sincère qu'à condition de ne jamais leur demander

ce qu'ils ne connaissent pas, ou ne comprennent pas, ou ne sont pas capables de traduire.

Il ne faudrait pas croire ces remarques inspirées par une amère sévérité contre la langue d'aujourd'hui. Notre langue est plus riche qu'elle n'a jamais été, mais elle est aussi exposée à des forces de corruption et d'altération plus redoutables qu'autrefois, et elle est moins bien défendue contre ces forces. C'est aux professeurs à défendre le français, non pas en essayant de le ramener à ce qu'il était autrefois. Nous devons inspirer le respect de notre langue, « honneur des hommes, saint langage ». L'homme de demain saura beaucoup plus de choses que nous, mais s'il ignore la clarté et la propriété des termes, il ne sera pas maître de son savoir. Il disposera de reproductions d'œuvres d'art aussi parfaites que les œuvres d'art mêmes, mais il ne les comprendra pas si les chefs-d'œuvre de sa langue maternelle sont pour lui lettre morte.

\*\*

La place nous manque pour analyser en détail les nombreuses et riches interventions qui suivirent : M. l'Inspecteur général GOSSARD parla de l'enseignement du français dans les pays étrangers et dans la France d'outre-mer, en soulignant qu'il fallait distinguer désormais entre la langue classique (XVI<sup>e</sup> et même XVII<sup>e</sup> siècle), pratiquement hors d'usage, et le français actuel.

M. HIGNETTE parla « du français comme moyen privilégié de contact avec le monde moderne », faisant valoir que le français est le lien naturel entre les disciplines, qu'il n'est pas seulement une « matière » scolaire (avec des faits à apprendre) mais une réflexion active sur le réel, et enfin qu'il n'est pas seulement une discipline classique vouée au culte du passé, mais une préparation à la vie d'homme libre.

M. CHAMBON entretint ses auditeurs, avec beaucoup de mesure et de nuances, des conditions dans lesquelles on peut faire appel, pour l'enseignement des Lettres, aux auteurs contemporains ; il précisa les œuvres, son choix, et l'horaire qu'il jugeait pouvoir leur impartir.

Enfin M. SERVAIS, venu de Belgique, expliqua très en détail les méthodes nouvelles qu'il applique dans son Athénée pour l'enseignement des mathématiques, et notamment le recours à l'intuition concrète par l'acquisition des premières notions.

La dernière journée du stage a été consacrée surtout aux sections modernes, aux caractères que doivent y revêtir l'enseignement du français et celui des langues vivantes.

Les discussions soulevées au cours des journées de stage ont fait apparaître le désir de donner aux sections modernes toutes leurs possibilités de culture, par une modification du contenu des programmes et une révision des méthodes. On souhaite l'introduction ou l'extension de certaines disciplines, sciences naturelles, sciences économiques, par exemple ; ou un changement d'optique dans leur enseignement. Mais surtout, pour assurer aux élèves de ces sections une culture véritable, il faudrait insister sur certains aspects de la pédagogie. La coordination des enseignements, qui peut se faire

d'elle-même dans les sections classiques entre français et latin, latin et histoire, doit être plus consciente et plus systématique. L'enseignement des langues vivantes grâce à la version, peut faire comprendre aux élèves comment le contexte sert à préciser la valeur d'un mot, peut les entraîner à transposer les idées en divers moyens d'expression. L'enseignement du français enfin gagnerait d'une part à faire plus de place aux exercices de création, d'autre part à garder le contact avec la littérature contemporaine.

Ces problèmes précis feront l'objet d'un second stage. Mais il était essentiel qu'ils fussent évoqués : le mérite de cette première prise de contact a été de montrer la nécessité de faire de nos sections modernes de véritables classes d'humanités.

**STAGE DE HAUTS FONCTIONNAIRES DELEGUES DES  
MINISTERES DES DIFFERENTS LAENDER ALLEMANDS  
(9-19 décembre).**

**JOURNEES DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE  
LANGUES VIVANTES (30-31 décembre).**

**JOURNEE D'ETUDES PEDAGOGIQUES POUR LES PROFES-  
SEURS DE TRAVAIL MANUEL (Claireau), le 13 janvier  
1956.**

**JOURNEES DE L'ECOLE DES PARENTS (14-15 janvier).**

**VISITE D'UN GROUPE DE REPRESENTANTS DE DIVERS  
MOUVEMENTS DE JEUNESSE DE LA CHINE POPU-  
LAIRE (14 janvier).**

**VISITE D'UN GROUPE D'ENSEIGNANTS SOVIETIQUES,  
BULGARES, ROUMAINS, DE LA FEDERATION INTER-  
NATIONALE DES ENSEIGNANTS (25 janvier).**

**VISITE D'UN GROUPE DE PROFESSEURS ET JOURNALISTES  
ALLEMANDS S'INTERESSANT A LA REFORME DE  
L'ENSEIGNEMENT, le 26 janvier.**

**VISITE D'UN GROUPE D'ETUDIANTS ETRANGERS (ALLE-  
MAGNE, ETATS-UNIS, CANADA, NORVEGE), EN-  
VOYES PAR UN PROFESSEUR DE LA SORBONNE, le  
27 janvier.**

**REUNION DE CHEFS D'ETABLISSEMENTS ET DE CENSEURS  
(30 janvier-2 février).**

**JOURNEE D'ETUDES PEDAGOGIQUES POUR LES PROFES-  
SEURS DE TRAVAIL MANUEL (Claireau), le 17 février.**

**VISITE DE NEUF ETUDIANTS SUISSES (20 février).**

**JOURNEES D'INFORMATIONS SUR LE " CASEWORK "  
POUR LES ASSISTANTES SOCIALES (25 et 26 février).**

## GROUPES D'ETUDES DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES

Depuis de longues années, des professeurs se réunissent chaque mois au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres. Ils mettent en commun leurs expériences personnelles et se communiquent leurs réflexions sur certaines questions posées par des difficultés rencontrées dans l'enseignement.

Le numéro 23 des « Amis de Sèvres » donne un aperçu de l'activité des groupes pendant l'année scolaire 1954-1955. Parmi les nombreuses questions étudiées citons :

- L'examen d'entrée en sixième.
- L'initiation à l'observation du ciel.
- La coordination Physique - Mathématiques (1).

Cette année, les Groupes d'Etudes de Sèvres et leurs correspondants de province et de l'étranger étudient plus particulièrement les questions suivantes :

### I. - La règle de trois.

Les élèves de Sixième (première classe de l'enseignement secondaire français) connaissent la technique de la règle de trois et l'emploi volontiers. Son utilisation, souvent trop systématique et peu intelligente, a conduit à étudier les points suivants :

● Le raisonnement « par réduction à l'unité », souvent employé, et quelquefois malheureux quand il s'agit de grandeurs discontinues, doit-il être condamné ?

● La règle de trois, qui laisse les opérations en suspens, a-t-elle pour unique but la simplification finale des calculs ?

● La question de la technique de la règle de trois ne peut-elle être comprise qu'après la technique des fractions ou bien est-elle, au contraire, un excellent exemple pour comprendre les fractions ?

### II. - Les fractions.

Sur ce sujet, les Groupes proposent d'abord un travail de documentation. Il est, en effet, intéressant de confronter les diverses méthodes d'exposition de la théorie et des techniques opératoires des fractions en étudiant les manuels de l'enseignement secondaire et ceux destinés aux classes primaires.

D'autre part, le dépouillement des résultats d'une enquête est en cours et pourra fournir des renseignements intéressants. Il s'agit d'analyser les erreurs faites par des élèves auxquels furent proposés des exercices de calcul sur des fractions numériques.

### III. - La coordination Géographie-Mathématiques.

Le professeur de Géographie de la classe de Sixième est obligé d'utiliser des notions de Mathématiques que les élèves n'ont pas encore et qui ne figurent pas au programme de cette classe. Une entente avec son collègue de Mathématiques permettrait à ce dernier de donner ces notions, même en marge du programme : ce qui

allégerait l'enseignement de la Géographie et assurerait l'unité et la continuité des définitions et du langage.

Pour des raisons analogues, la même coordination serait souhaitable en Seconde et dans les classes terminales.

Enfin, à tous les niveaux, de nombreuses coordinations sont rendues souhaitables et possibles par l'Etude du Milieu.

#### IV. - Le langage.

En Mathématiques, les élèves, les débutants surtout, sont souvent arrêtés par des difficultés qui sont de deux sortes :

- difficultés de compréhension des manuels et des énoncés de problèmes, s'expliquant par une connaissance insuffisante du vocabulaire mathématique.

- difficultés de rédaction rencontrées dans les cas suivants : rédaction d'une démonstration (où l'usage des mots de liaison joue un rôle essentiel), description d'une figure, exposé des conditions d'un problème, définitions... Il serait intéressant que les Professeurs de Mathématiques relèvent dans leurs classes des exemples des difficultés rencontrées et, avec le concours des professeurs de français, analysent ces difficultés et cherchent des exercices permettant d'y trouver remède.

Nous serons reconnaissants aux professeurs de Mathématiques, de Français, de Géographie, qui désireraient participer à nos travaux d'adresser leurs suggestions, ou des compte rendus de leurs expériences, à M<sup>lle</sup> DIONOT, Centre International d'Etudes Pédagogiques, à Sèvres.

---

(1) Les conclusions de cette étude, faite par les professeurs de Physique et de Mathématiques, ont été publiées dans le Cahier Pédagogique n° 3 (15-11-55) et dans le Bulletin n° 170 (octobre 1955) de l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (29, rue d'Ulm, Paris-5<sup>e</sup>).

# QUESTIONNAIRE

## pour la recherche pédagogique

proposé pour l'année 1955-1956  
en particulier aux sections-pilotes

A la suite des réunions qui ont eu lieu à Sèvres, du 28 au 30 septembre (1), le travail de recherche pédagogique, qui doit porter sur le caractère, a été précisé de la manière suivante.

On a d'abord rappelé l'emploi du mot caractère dans des expressions comme « avoir du caractère », « avoir bon caractère », « la fermeté du caractère », « sortir de son caractère », « montrer du caractère » « tenir compte du caractère de chacun », etc...

On peut ramener à deux sens principaux les diverses acceptions du terme :

a) les tendances propres à un individu (tempérament, données physiologiques ou psychologiques, conditions familiales, etc...);

b) le sens contenu dans l'expression « avoir du caractère », qui implique maîtrise de soi, direction, organisation, construction, et qui relève essentiellement de la volonté.

C'est sans doute le deuxième sens qui intéresse le plus l'éducateur, et c'est celui dont on s'occupera de façon majeure dans l'étude entreprise cette année.

Pour clarifier l'étude, il est apparu qu'il convenait de distinguer d'une part, des questions générales, d'autre part, un travail d'observation et d'expérimentation pédagogiques qui constitue le véritable objet de l'enquête. Mais, avant de l'aborder, il pourra être bon de réfléchir — tout au moins pour soi-même — aux problèmes généraux que nous évoquerons ici au préalable.

D'ailleurs, comme d'ordinaire et pour l'ensemble du questionnaire, il est entendu que les professeurs peuvent choisir celles des questions qui les intéressent davantage, et s'abstenir de répondre à celles à propos desquelles ils n'ont pas de données particulières.

### QUESTIONS GENERALES PREALABLES

- 1° Quelle doit être la place de la formation du caractère dans l'éducation en général ?
- 2° Pensez-vous que la formation du caractère et la formation intellectuelle sont entièrement solidaires, ou sont indépendantes, ou sont concurrentes ? En conséquence, doit-on développer l'une quelconque de ces formations aux dépens de l'autre, ou fortifier l'une par l'autre ?
- 3° Y a-t-il une seule façon d'avoir du caractère, et par suite de le former, pour tous les individus ?
- 4° L'éducateur, dans la formation du caractère, doit-il tendre vers une conception de l'homme qui tienne compte des exigences de tous ordres auxquelles l'enfant devra satisfaire dans la vie, c'est-à-dire former certain type d'homme plus ou moins déterminé, ou doit-il simplement s'efforcer de développer toutes les virtualités de l'enfant afin de l'aider à constituer librement sa personnalité ?

(1) Voir le n° 25 des « Amis de Sèvres », p. 54 à 56.

- 5° Si l'on ne tient pas compte des virtualités de l'élève ne risque-t-on pas de plaquer sur la nature un conformisme factice ?
- 6° La formation du caractère doit-elle viser simplement à intégrer l'individu dans la société, ou doit-elle le préparer à devenir un élément actif et autonome de cette société ?

### **OBSERVATION ET EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE**

En raison du caractère très large du sujet d'enquête retenu cette année, il serait particulièrement désirable que M<sup>mes</sup> et MM. les chefs d'établissements, ainsi que leurs collaborateurs, veuillent bien apporter également leur réponse.

L'objet de l'enquête est la formation du caractère, c'est-à-dire la conquête par l'enfant d'une autonomie lui permettant une activité efficace.

Il y a lieu de distinguer, semble-il, les données de fait (connaissance de l'enfant, par lui-même et par le maître), les buts (qualités à faire acquérir), et enfin les moyens d'agir sur le caractère.

#### **A. Les données de fait : connaissance du caractère de l'enfant.**

- 1° Quels sont les aspects essentiels du caractère des élèves qui vous sont apparus :
- dans les études particulières à votre discipline,
  - dans la vie de la classe,
  - dans les autres activités éducatives auxquelles les professeurs prennent part,
  - grâce aux relations avec les familles,
  - grâce aux renseignements fournis par les médecins, les professeurs d'éducation physique.
- 2° Quels aspects du caractère vous semblent particulièrement importants pour les conseils qui doivent être donnés aux parents, surtout en fin de cinquième, en fin de troisième, en fin de première ?
- 3° Dans quelles conditions cette connaissance a-t-elle été une aide pour l'élève ? Risque-t-elle de devenir indiscrete et dangereuse ? Peut-on envisager certaines précautions ?
- 4° Est-il nécessaire de faire acquérir à l'enfant lui-même une conscience claire de ses propres possibilités et de ses propres déficiences ? Le rôle du professeur est-il le même à cet égard, quel que soit l'âge de l'élève ?

#### **B. Les buts.**

- Quelles sont les qualités que vous chercherez à faire acquérir à l'enfant :
- en vue de la construction complète de sa personnalité (connaissance de soi, etc...),
  - en vue de la vie en société : adaptation d'une part, aptitude à l'action d'autre part (maîtrise de soi, choix et décision, courage, persévérance),
  - en vue de son développement intellectuel (curiosité, désir de comprendre, esprit critique, courage de ses opinions, disponibilité du savoir, invention, etc...),
  - en vue du développement de sa sensibilité (sens des autres, tolérance, amour-propre contrôlé, discipline des émotions, enthousiasme, aptitude à s'indigner, à admirer, etc...).

A l'occasion de chacun d'eux, il conviendrait d'examiner les effets heureux et aussi les déviations, qui ont pu se produire, ou si l'on veut, l'influence sur la formation et sur la déformation du caractère.

### C. Les moyens.

1° Avez-vous pu utiliser des moyens d'ordre physiologique et physique, en particulier :

- l'éducation physique sous ses deux principaux aspects : athlétisme (dépassement de soi-même), et sport (compétition bien comprise et esprit d'équipe?) Analogie avec le débat intellectuel ;
- le travail manuel (auto-vérification des résultats atteints?)

Avez-vous pu obtenir, par ces moyens, un développement de l'attention, du self-control, le stimulant d'un succès visible ?

2° Avez-vous pu utiliser la vie de la classe, considérée comme un groupe social ? en particulier :

- la camaraderie des élèves,
- les équipes de travail ou les réalisations collectives de la classe, les enquêtes fréquentes, les débats fréquents, etc...
- l'entente, entre professeurs pour le respect constant des règles communes expliquées aux élèves, et acceptées par eux, l'attribution des responsabilités,
- l'adaptation réciproque des élèves et des professeurs.

3° Quelle peut être l'influence de la vie générale de l'établissement : responsabilités, sanctions, rôle du conseil de discipline, du conseil intérieur, activités diverses dépassant le cadre d'une classe, etc...

En particulier, quelle a pu être l'action de la vie à l'internat ?

4° Quels sont les moyens qui vous ont été offerts par :

- le travail intellectuel dans votre discipline,
- les programmes,
- les lectures,
- les activités dirigées ?

5° Comment les relations établies avec les familles ont-elles pu vous aider ?

### D. Les résultats.

Avez-vous pu suivre et connaître les effets des essais que vous avez tentés ? Pouvez-vous faire état de résultats lointains, obtenus à travers plusieurs années de scolarité ? Pouvez-vous procéder, au besoin en coordination verticale avec des collègues, à des monographies d'élèves, ou à d'autres études semblables ?

Les réponses devront être adressées pour le 1<sup>er</sup> mai, directement au Ministère, Direction de l'Enseignement du Second Degré, Conseil Technique pédagogique.

Suivant le souhait des personnes chargées du dépouillement des rapports, il est instamment demandé :

- De n'écrire que sur le recto des feuilles, et même pour un seul rapport, d'utiliser autant de feuilles que de questions à aborder ;
- De ne jamais mettre sur la même feuille des réponses émanant de professeurs différents (sauf le cas d'un travail en équipe) ;
- De ne jamais mettre sur la même feuille des réponses concernant des disciplines différentes, sauf le cas d'un travail de coordination et d'un travail concerté.

Indiquer en tête de chaque feuillet, l'établissement, la classe, le nom du ou des professeurs qui ont répondu, les références de la question traitée d'après les divisions du questionnaire.



## Aux bords de la Laïta

*La « Laïta » est une rivière bretonne très représentative, dont au moins les dix derniers kilomètres sont la limite commune du Finistère et du Morbihan.*

*Les notes qui suivent, prises pendant les grandes vacances, groupent les aspects mouvants ou vivants de ses multiples et très beaux paysages. Elles répondent ainsi aux préoccupations de toute « étude du milieu », et, en particulier, d'un « habitat » ; car elles se trouvent accéder à l'ornithologie, montrer au simple promeneur à qui celle-ci est étrangère, comment peut naître et s'enrichir l'observation d'un oiseau, non dissociée, comme dans la plupart des ouvrages techniques, de l'attention et des réactions propres du spectateur. Elles peuvent donc contribuer, sur le plan choisi, à sa formation première.*

Par cette fin d'après-midi, la chaleur est extrême et humide ; en traversant les pentes inégalement cultivées que sépare de la rivière un mur de rochers couvert de broussailles, l'envahissement de la marée, dans cet enveloppement d'étuve, ne maintient vivant en moi que le regret diffus, mais poignant, de ne pouvoir, en les dénombrant, m'associer pleinement aux rites divins.

Le chaume craque sous mes pieds ; lorsqu'ils s'enfoncent, le sable crisse ou bruit ; puis, telle une râpe, s'accrochent à mes vêtements les ronces ou les rosiers nains dont la piquûre aux chevilles me contraint au cheminement le plus court. Un plant de pommiers, dans un pli de terrain, annonce quelque fraîcheur. De l'un d'eux, dont le lierre et le lichen ont étouffé toutes les branches inférieures, s'envolent, à mon approche, d'abord un corbeau, en plongées obliques et silencieuses où son regard enregistre à temps tout ce qui importe ; puis une pie, dont la méfiance compte, pour compenser le retard, sur une hâte soudaine. L'un et l'autre s'étaient trouvés d'accord pour molester, dans l'enchevêtrement des buissons dominés par l'arbre, quelque carnivore, épervier sans doute, en train de dépecer sa proie : des plumes de grive et de tourterelle jonchent encore le sol.

Ces deux témoins, hostiles au concurrent mieux armé, plus heureux aujourd'hui, s'éloignent du lieu du meurtre.

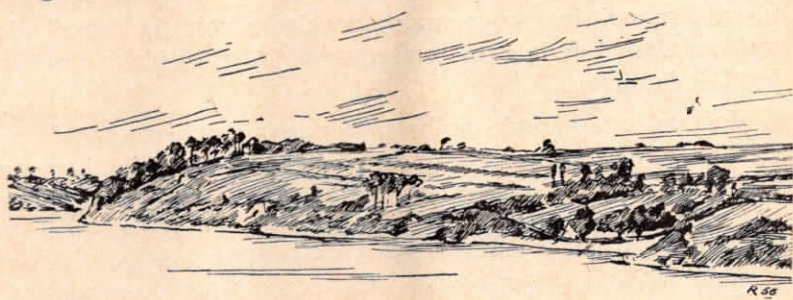
Lentement, je descends le talus abrupt jusqu'au fond de la baie : une bande arrondie d'écume et de débris desséchés y marque encore l'aboutissement, il y a trois jours, de la marée de pleine lune. Au-delà, parmi les joncs mêlés d'algues, salis de détrit, entre les canaux naturels fangeux où l'eau de mer, silencieusement, s'insinue d'abord, une herbe jaune et rase pousse sur un sol, après chaque marée, assez durci par le soleil d'été pour qu'on le puisse franchir, avec prudence, à l'aide de cailloux plats, sans trop s'enliser : seules, parfois, quelques vaches, rentrant à la ferme, s'y égarent ; et de petits pêcheurs de crabes ou de crevettes s'y aventurent. Mais souvent des oiseaux très variés s'y posent : mouettes ou corbeaux en quête de crustacés, de poissons perdus dans des flaques immobiles, — merles, pluviers ou courlis cherchant surtout les vers de la vase, — ou menus passereaux, fauvettes, traquets, tariers ou troglodytes insectivores.

Le 8 août, c'est le turier pâtre qui anime le lieu. J'y voudrais retrouver le mâle adulte, en blanc, noir et rouge, et la femelle presque entièrement beige ou grise, à peine teintée de rose. Mais je ne rencontre qu'une famille de quatre jeunes, dont une seule femelle.

Sur le fond bigarré des buissons, où se confondent tous les degrés de lumière, toutes les nuances et les âges des feuilles, — et lorsque même, isolé à la pointe d'une branche ou d'un chardon, il la prolonge, dissous par le soleil en une auréole chatoyante, le turier n'offre aux regards ses couleurs exactes qu'au prix de tentatives répétées : souvent infructueuses, à la longue partiellement efficaces ; leurs résultats enfin se juxtaposent, et construisent en son ensemble mouvant la vérité spectaculaire de l'espèce. Parfois sans doute, en un éclair, le hasard vous comble d'un enchantement inespéré. Mais il faut savoir l'attendre : seule une humilité rigoureuse d'attitude et d'esprit le provoque ou l'engendre.

Les jeunes mâles que j'observe n'ont guère de leur plumage à venir que le bistre et le rouge pâle : seul leur regard, tout d'ardeur contenue, brille, à la fois vif et tendre, comme une goutte de rosée noire au centre du bistre mat qui coiffe ensemble la tête et la nuque ; et si les jumelles sont au point, on voit nettement des plumules flotter alentour. C'est un bistre moins uni, plus capable de reflets, que sous les jeux de la lumière

es rayures foncées du dos et des ailes encadrent parfois comme un acajou pâli. Le cou gris clair, lui non plus, ne justifie pas encore l'appellation allemande de gorge-noire (*Schwarzkehlenchen*). Mais déjà la poitrine et jusqu'au ventre sont entièrement roses. Chez un seul, une bande médiane gris clair se divise en panneaux rouges d'intensité décroissante dont les sommets suggèrent des seins ; et lorsque le vent s'accroît, ces plumes brique rose révèlent chez tous le même retroussis gris clair. Soudain, l'un d'eux change de position sur sa branche, et pour la première fois, le dessus de la queue m'apparaît déjà noir, tandis que le dessous reste pâle, presque semblable au beige des ailes.



Ce n'est qu'à ma troisième visite au même lieu, le 11 août, que, parmi onze tariers pâtres, j'aperçois le mâle adulte, inquiet sans doute de la facilité avec laquelle les jeunes qui l'entourent, apparemment sa propre couvée de mai dernier, ont conclu de mes mouvements tranquilles et rares que je ne pouvais être un ennemi : j'avais pu dès le deuxième jour les observer à cinq mètres, après être allé sous leurs yeux, lentement, me placer entre eux et le soleil. L'expérience plus longue (car elle date d'avant l'hiver), l'anxiété récente du père ajoutée au souci personnel de la survivance, ont déposé en lui plus de prudence que n'en justifient les circonstances moyennes de la vie : maintes fois l'angoisse a dû l'étreindre quand un être humain, laboureur, gardeuses de vaches, chasseur, sans doute insoucieux de si menu gibier, mais dont l'épagueul pénètre en les faisant trembler sous les ajoncs, a rendu précaires à ses yeux les refuges que sa tribu croyait inviolables, mais dont l'impossibilité de ne songer qu'à soi, de chercher son seul salut loin du nid, a fait mesurer l'insuffisance tragique.

Aussi l'adulte aux couleurs vives ne me laisse-t-il pas l'approcher, tout d'abord, à moins d'une quinzaine de mètres : un

seul mouvement inconnu, tel celui de mes jumelles noires, au reflet inquiétant, sans paupières ni cils, jusqu'à mes yeux sur le fond gris de mes vêtements, lui fait donner l'alarme, et d'un élan soudain contourner le prunellier ou l'épine, — choisir, derrière l'épais écran, un point d'où la compagnie des siens, l'échange avec eux d'indications brèves, répondent ensemble au besoin de vie spontanée et aux exigences de la sécurité.

Les femelles que je découvre, dont le plumage entièrement gris par devant, ou bistre clair, est encore trop peu lisse, car quelque duvet y adhère encore, me paraissent toutes n'avoir que quelques semaines. La parure du mâle adulte, en ses moments d'immobilité, prend auprès d'elles tout son relief, grâce au reflet pur de sa poitrine rouge, puis au velours noir du camail, de toute la tête, et de la gorge que traverse le collier blanc parti du bord de la nuque.

Mais en cette période où les soucis de la deuxième couvée ne s'éteignent pas encore, s'adaptent plutôt à la dispersion hors du nid, le porteur des plus beaux insignes de l'espèce ne semble tirer nulle joie de son privilège. Comme les autres membres de la famille pour ainsi dire projetée à l'improviste sur son habitat, il reste, parmi les sollicitations de la vie, divisé entre l'inquiétude, la nécessité d'agir, et je ne sais quelle impatience de ne jamais goûter dans la paix la plénitude de son être. Sans doute sa frêle structure, moins assurée que celle de la fauvette bretonne qui butine à quelques pas, le prive-t-elle, passereau à bec fin, de la masse qui tiendrait en respect ses concurrents ordinaires. Il n'émet qu'à de longs intervalles son appel, si court, comme celui de maints autres, mais si intime, et par là si semblable à ses propres gestes, que ce signal minime garde pour ses partenaires toute la netteté désirable.

Sa vie discrète entre les ajoncs, les fougères, les chardons et les ronces, comporte mille déplacements que le frémissement inévitable de ses petites ailes empreint de hâte et de soudaineté, comme si la moindre circonstance pouvait marquer le terme de son destin. Avant de se poser sur une branche inconnue, souvent il hésite, immobile une seconde dans l'air, les ailes vibrantes ; une fois sur la cime oscillante ou rigide, il répète à mainte reprise les mêmes mouvements, il assure tour à tour et vérifie son équilibre, éprouve la solidité de l'appui pour chaque orientation opportune, pour toute occasion imprévue d'envol rapide. Sous le ciel pur où les insectes abondent, il considère avec crainte un bruant inoffensif à presque un pied

plus bas dans le même buisson ; il n'a pas attendu pour s'émouvoir que l'autre se rapproche : son expérience lui impose-t-elle l'image d'un choc humiliant, d'un bec inexorable ? Il agite nerveusement la queue et les ailes, puis gagne d'une fuite hâtive un perchoir écarté.

La fréquence ordinaire des mouvements de sa queue, aux premiers instants de station élevée, s'explique-t-elle par sa structure apparente ? Vues exactement de profil lorsqu'elles sont verticales sur une branche ou sur une arête horizontale, ses pattes ne semblent pas correspondre au centre de gravité du corps, mais situées nettement en arrière. Souffre-t-il ainsi d'une instabilité exceptionnelle ? la distribution de son plumage déroutet-elle à cet égard l'observation à distance ? le squelette assure-t-il une compensation à cette asymétrie superficielle ? ou la nervosité de son comportement est-elle encore méritoire sous la pression d'une infériorité grave ? car il change plus souvent son poste d'observation pour un autre cependant proche, que les exigences de la chasse et les intervalles des captures ne paraissent en eux-mêmes le justifier.

Telles sont les idées que l'absorption excessive par le pittoresque des formes extérieures fait surgir de l'imagination et offre à la réflexion. Mais ces incertitudes ne se peuvent sommairement résoudre : l'anatomiste établirait sans doute par des mesures précises la solidité de l'équilibre instauré par la nature. Au stade actuel d'une évolution, peut-être close en la fixation irrévocable de l'espèce, l'architecture de l'oiseau symboliserait la synthèse de survivances et de mutations réparties sur des générations innombrables, au cours de siècles innombrables eux-mêmes.

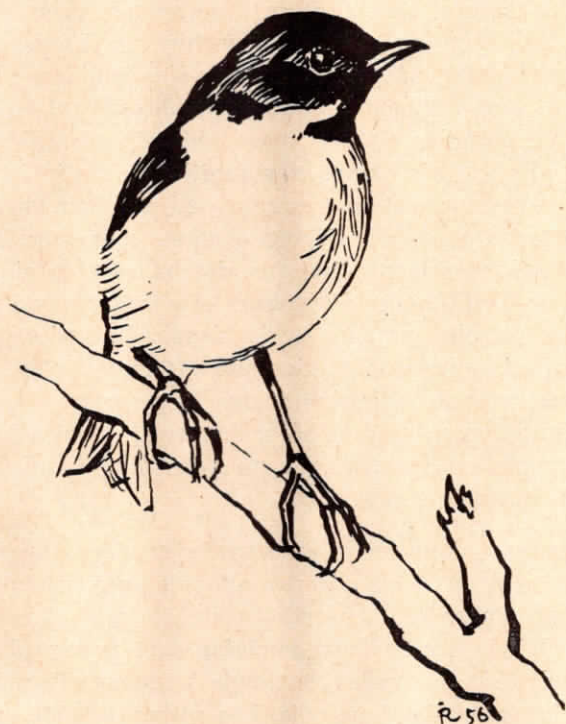
La position verticale des pattes indiquait un souci de domination visuelle incompatible avec l'attitude du repos, et tendait à compenser l'élévation insuffisante du perchoir. Elle simplifiait comme un dessin d'enfant la composition de l'équilibre, donnait l'illusion d'un corps d'oiseau fiché sur deux piquets immobiles, et non plus souple sur le ressort en zigzag constitué par la cuisse et la jambe cachées sous les plumes, autant que par la patte presque toujours seule apparente au-dessus du pied proprement dit. Sans entreprendre de recherches techniques, qui peut-être retiendraient l'attention que méritent la sémantique des gestes de l'oiseau, sa vie spontanée à l'intérieur du cadre imposé autant que créé par l'ascendance, il suffit pour abandonner l'impression d'un échec biologique chez le tarier pâtre,

soit de considérer sa simple survivance, soit de le comparer à deux types, proche et lointain, d'insectivores, à une bergeronnette ou au traquet motteux, et d'autre part à l'une des hirondelles.

Presque autant que les oiseaux marcheurs, les passereaux dont la nourriture volante se disperse dans l'enchevêtrement des tiges et des feuilles, ont besoin de ces longues pattes (de ces longs *tarses*, dirait l'anatomiste) : comme les bergeronnettes, qui sans que change en rien leur silhouette, courent si vite et si légères sur le sable ou la vase, sur le varech ou entre les joncs, au point que leurs pattes semblent volatilisées, — comme le traquet motteux dont sans cesse le mouvement se compose et se décompose, par transitions insaisissables entre la course, l'abandon passif à la brisé, les virages brusques et les coups d'aile décisifs, le tarier pâtre, qui n'a de ce dernier ni la robustesse ni la taille, doit sous peine de famine réaliser un atterrissage aussi soudain qu'impeccable, une prise ferme sur le sol inégal, et grâce à l'écartement éventuel des deux points d'appui, les inclinations précises exigées par les bonds de l'insecte. La patte des hirondelles, au contraire, est courte : jamais elles ne s'engagent au milieu des feuilles, mais seulement entre les arbres dont elles effleurent les masses : sans jamais se poser, souvent même au hasard des rencontres une fois choisi le plan ou la région de leur chasse, elles cueillent à travers de libres espaces une proie plus ténue, et, dans un élément plus subtil, apparemment moins inquiète de surprises dangereuses. Mais le tarier pâtre doit atteindre l'efficacité du vol par le nombre et la continuité de ses battements d'ailes ; il ne dispose pas, pour l'offrir au vent, d'une surface de voile qui suffise à le porter sans effort : tous ses déplacements, devant l'immensité des houles aériennes, suggèrent une victoire périlleuse, un mérite constant à survivre.

Aussi la simple existence semble-t-elle revêtir à ses yeux une qualité sociale dont seul réalise la mélancolique mesure et la saveur propre un recueillement involontaire : sans cette nuance ajoutée à son attitude souvent inquiète, un élément essentiel manque à son portrait. Je ne peux, de ses longues minutes de silence, écarter ce spectacle d'une méditation. Il serait absurde d'y vouloir définir l'équilibre entre l'afflux des données de la vie et le rythme d'interventions délicates. Mais l'impossibilité de toute vérification ne peut annuler la valeur symbolique des attitudes : à certains moments, on voit le mouvement d'un esprit.

Au repos sur la plus haute branche de l'épine, ou comme une flamme au sommet étoilé d'une touffe d'ajoncs, mes jumelles me livrent ses gestes, ses expressions les plus fugitives. Son regard suit sans excitation immodérée, avec acuité, — appréciant chaque chance, chaque avantage et désavantage d'une initiative, et comme avec humour devant son propre entraînement au jeu —, les oscillations éblouissantes d'un papillon blanc qui s'approche. Déjà plusieurs proies semblables lui ont échappé : les ailes de



l'insecte l'ont protégé en l'écartant du bec refermé trop tard, ou elles ont aveuglé l'ennemi ; peut-être un fragment d'aile, en échange d'une tentative mal conduite, a-t-il laissé à l'oiseau la déception d'une pâture insubstantielle ou amère, l'impatience amusée d'un échec, un doute sur l'opportunité de l'effort... Le désir et l'hésitation se sont un instant balancés, puis le tarier pâtre a bondi, sans conviction suffisante, — et peut-être le problème lui reste-t-il insoluble... : en quatre secondes, cette chasse abandonnée, il a repris sa station solitaire ; son regard trahit une résignation mêlée d'un reste de joie. Aussi, lorsque du chardon où une minute après il s'installe, s'enfuit un papillon de

nuit délogé par les vibrations de la plante, est-ce avec une indignation feinte qu'il se penche vers cette image d'une minime défaite, qu'il esquisse sans quitter son poste le geste de la poursuite.

Dira-t-on que la décision lui manque ? Il y faut seulement des raisons impérieuses ; elle explose alors, comme d'indignations accumulées, en élans irrésistibles, d'où en même temps que son salut propre dépendrait celui d'une progéniture accordée par le ciel, touchante et sans recours. Une grande mésange, pourtant affairée, vient en effet de franchir ces broussailles où cherchent avidement pâture plusieurs voisins familiers : le bruant paisible de tout à l'heure, la fauvette discrète et précise, un rouge-gorge casanier, tour à tour méditatif et rapide en son élégant négligé ; mais l'apparition fugitive de la livrée jaune et blanche à cape et cravate noires efface en un éclair toute l'incertitude du tarier pâtre : il s'élance comme pour sacrifier sa vie même à l'anéantissement d'un des rivaux les plus sinistres de l'homme par l'indifférence au meurtre et par la cruauté à l'égard des formes les plus proches de la sienne. Le tarier, qui vient d'imposer à ses ailes trop courtes leur rythme suprême, au bout de quelques secondes doit abandonner la poursuite. Peut-être la savait-il inutile, à peine sensible à l'ennemi... Quel affreux souvenir, personnel ou héréditaire, a pu dicter à cet inquiet ce geste éperdu, d'amertume tenace ?

Il est pourtant une heure où s'apaise la fièvre torride de la de la lumière et des êtres : la rive adossée au couchant regagne peu à peu l'ombre qui deviendra celle du soir ; l'autre prend au soleil oblique des couleurs tamisées dont le regard accueille mieux la vérité individuelle, contemple à travers elle mille changements, la souveraine harmonie. Les rochers, l'onde en extase, les tribus végétales comme les arbres isolés, reflètent en silence, par delà l'immobilité des êtres groupés dans l'arène immense, l'émanation de leur mystère. Les insectes évoluent plus largement dans l'air humide, ou lentement s'élèvent pour absorber, avant de chercher l'abri nocturne des plantes, la dernière chaleur du jour.

La beauté du paysage semble surgir de l'adoucissement de la lumière pour faciliter à la vie l'acceptation réfléchie d'elle-même. Sans doute les passereaux à l'entour des feuillages accueillent-ils le mirage d'une moindre tension vitale, et l'indulgence du soleil leur impose-t-elle l'heureux emploi d'une éner-



gie auparavant si pénible à dépenser. Soucieux de ne troubler en rien le calme survenu, tous les chasseurs de mouchérons, de fourmis ailées ou d'éphémères, — tariers, fauvettes, gobe-mouches ou traquets, — vont soudain s'abandonner à des poursuites à peine interrompues. Ils paraissent oublier que l'heure impartiale stimule de même les chasseurs de passereaux, que l'épervier, le hobereau, la crécerelle et la buse choisissent ces moments où l'ascension des brumes imperceptibles diminue déjà la visibilité, pour scruter tous les replis du terrain, contourner brusquement les buissons épais, les rocs anguleux, les caps les plus allongés, fondre sur les êtres humbles pour qui la disparition de l'accablement semble effacer toute menace. Peut-être l'inconscience est-elle la forme la plus efficace de cette acceptation du risque suprême sans laquelle aucune vie ne s'épanouit ; mais cette heure parfois mortelle est pour le tairier pâtre une de celles où la joie du mouvement l'envahit sans ombre.

Près de l'adulte trois jeunes viennent de se poser, qui hérissent leurs plumes, et, comme agacés par leurs parasites, se grattent du bec la courbure de l'aile. Il considère alors, au delà de la haie irrégulière, le talus d'herbe rase où affleure le granit sous les taches sombres de la mousse et le blanc mat du lichen. Un mouchet brun, aux appels de joie timide, convie de ses battements d'ailes à la chasse aux criquets les quatre tariers indécis : à la suite de l'un d'eux tous se sont élancés. Tout à coup, dans cette famille touchante, la rivalité surgit : la faiblesse y perçoit ou soupçonne une faiblesse plus grande, une poursuite commence. S'agit-il d'une agression véritable ? entre la victime possible et le concurrent brutal de ses frères, la ligne de partage est-elle si mince que la même seconde contienne à la fois frayeur et cruauté ? Rien de ce que je vois aujourd'hui n'assombrit mon déterminisme : le poursuivi ne va pas loin, l'autre se contente d'une menace superficielle ; j'ai plutôt l'impression d'un jeu, je n'accuserai les tariers ni d'impulsivité ni de distraction. Toujours sur le qui-vive, ces petits êtres doivent saisir immédiatement leurs intervalles de sécurité imprévisible. Leur vie active est une série d'acceptations spontanées.

Autour d'eux sont groupés l'épine noire, les ronces aux mûres encore rouges pour la plupart, les prunelliers aux fruits âcres. Entre eux et moi s'étendent sept ou huit mètres d'herbe jaunie parsemée de fougères, de bouses séchées, de cailloux plats. Parmi les jeunes pousses d'orme, j'écoute, en même temps que

les tariers pâtres, à l'ombre des frênes, le vent qui peu à peu les agite ensemble en un murmure grandissant dont jamais ne s'altère la douceur. La lumière s'humanise comme un regard immense qui se rapproche ; de vastes nuages blancs et gris traversent le bleu du ciel, caravane tour à tour indifférente ou indulgente selon ses graves métamorphoses. Les oiseaux posent à mesure, sur les lieux cardinaux du paysage, des regards maîtres d'eux-mêmes ; ils auscultent les bruits issus de l'autre rive : grondement de moteur, grincement de rames sur les tolets, tamisés par la brise, par la largeur de l'estuaire où s'élargit l'eau verte qui monte : la permanence de la paix ainsi rythmée leur paraît une illusion mystérieuse à laquelle toute leur vigilance doit survivre, tandis que les passereaux qui les entourent abdiquent en l'innocence de l'heure toute ancienne inquiétude.

Mais à la fraîcheur naissante et au calme que nuance à peine la brise, s'ajoutent les appels de la faim pour leur dicter leur dernière activité du jour. Nulle méditation solitaire ne répond plus à la beauté du silence ; les tariers pâtres vont et viennent entre les buissons et l'herbe ; ils ne gagnent les postes élevés que pour surveiller un instant les surfaces où bergeronnettes et alouettes prélèvent déjà sans arrêt toutes les proies possibles : chrysalides ou araignées minimes au revers des feuilles, saute-relles brunes ou beiges marquées d'un chevron d'or à l'insertion des ailes bleues transparentes, cloportes cheminant autour des pierres humides. Les tariers goûtent alors, à la mesure de leur longue attente, l'abandon aux poursuites vitales. Si le terrain proche ne livre plus rien, si quelque autre semble plus riche, ils suivent tous les quatre le premier d'entre eux qui s'enfuit : ainsi se réalise par la présence multiple, où la succession des arrêts individuels compose une vigilance permanente, le sentiment de sécurité, l'abdication générale de l'inquiétude sans laquelle toute poursuite serait vaine. La claire trajectoire faite des taches blanches de leurs ailes, sans cesse éclipsées et réapparentes, épouse les légères sinuosités du sol, et d'un soudain élan vertical les porte au sommet de l'observatoire. Un passant même ne trouve plus leur entrain : virages ou circuits brusquement décidés témoignent d'une maîtrise inattendue. Si tout à coup leur apparaît un insecte à dix mètres ou davantage au-dessus d'eux, en quatre ou cinq séries de battements d'ailes ponctuées d'arrêts infimes, ils l'ont rejoint et saisi, puis, en une seule plongée, arrondie vers sa fin, atteint l'endroit où en quelques secondes ils l'auront absorbé.

Vers la mi-septembre ces mêmes oiseaux, familiers des mêmes lieux, et trois autres longuement observés sur les falaises de Port-Castel, ont témoigné malgré la mue, et malgré leur médiocre aptitude à se protéger contre les rafales d'un seul jour de pluie, d'une nervosité beaucoup moindre, pour une prudence et une dextérité au moins égales. J'ai pu à maintes reprises considérer à loisir, en particulier pendant vingt minutes consécutives, à une quinzaine de mètres, allongé moi-même sur les herbes sèches d'une autre arête, un jeune mâle dont le soleil couchant illuminait la poitrine rose : à la pointe noire du roc taché de mousse olive, de lichens or et argent, près de plantes vert tendre parmi lesquelles vibraient sous le vent quelques graminées jaunies, le tarier pâtre regardait la marée aux rides concentriques, ovales comme les stries d'un coquillage, envahir le sable blond, les rocs gris de fer, et leur varech doré, tandis que montaient vers nous les voix d'enfants au jeu après le bain.

Je l'avais vu la veille, poussin malheureux, ébouriffé pour se sécher après la pluie, ou incapable de lisser ses plumes mouillées ; et je me demandais s'il conserverait dans son corps menu la chaleur nécessaire : or en quelques minutes il s'était ressaisi ; ses aspects divers n'exprimaient aucune fluctuation d'énergie, mais l'adoption spontanée, sous un ciel changeant, des postures les plus favorables à la survivance. Impeccable le lendemain sous l'opposition de ses couleurs chaudes et de ses teintes délicates, il paraissait songer plutôt au contraste des jours, à l'imprévu de sa destinée, l'accepter sans plainte, sans enthousiasme, sans faire porter à sa philosophie le poids d'appréciations arbitraires. Lors de la chasse entreprise de concert avec un autre, sans doute de la même couvée, j'admire la tranquillité nouvelle de leurs décisions, la sûreté de l'expérience. A l'égard d'un rouge-gorge nonchalant qui tout auprès poursuivait les mouches au flanc du rocher, le regard du tarier pâtre dénotait une attention précise et distante, qui prenait acte. Peut-être, entre l'occupant plus sédentaire sous sa riche parure orangée, et l'émigrant aussi peu sûr du proche avenir, malgré les nourritures souvent communes l'intimité ne peut-elle surgir.

C'est au cours de ces longues stations peut-être digestives, que libéré pour un temps du souci alimentaire, son œil lumineux reflète le calme le plus significatif, et sans aucun doute, à mon égard, proprement critique. J'y discerne aussi, plus nettement encore que chez mainte victime humaine de notre civilisation, une

discipline, où l'amertume possible s'est transmuée en réserves vitales, où je ne sais quel léger mépris, quel scepticisme, quel sens aussi du prix de sa vie, conditionne la disponibilité. Malgré la soudaineté de ses plongées aériennes et des courbes précises où son vol d'adulte rappelle le troglodyte, bijou vivant plus menu encore, le tarier pâtre, semblable à tous les petits êtres de la nature, mais plus touchant en cela que beaucoup d'autres, a dû courageusement assimiler le souvenir de jours émouvants qui précédèrent et suivirent le premier envol : la flamme ténue de la vie naguère renversée sous l'aile de la mort en pleine lumière, il a gardé jusqu'au pâlissement du ciel et des feuillages l'inquiétude d'une enfance inexorable : les traces qu'en révèle la discrétion de son maintien sont celles d'une insigne victoire.

Germain D'HANGEST.

# CHRONIQUE

---

## LA FRANCE ET LES LETTRES FRANÇAISES

La décision des Presses de l'Université d'Oxford, prise en 1948, de demander à Louis Cazamian une histoire de la littérature française composée dans leur langue, était un acte éminent de réflexion et de foi : il se fondait sur la vitalité, sur l'intégrité du penseur, de l'écrivain et de l'homme même, qui vient de franchir sa 80<sup>e</sup> année —, et depuis un demi-siècle sur son apport incomparable à l'étude des civilisations, de la psychologie, des littératures anglo-saxonnes, de leurs racines et de leurs affinités.

La difficulté de l'œuvre s'accroissait, en principe, des limites sévères imposées : en dehors de l'avertissement et de l'index, le texte occupe seulement, en effet, 453 pages de 38 lignes, les deux tiers de ce qui en 1924 était accordé en France à sa seule exploration de la littérature anglaise depuis 1660. Mais cette exactitude comptable est aussi trompeuse que facilement péremptoire : quiconque a su lire la « Littérature anglaise » ou, dix ans plus tard, « La Grande-Bretagne », admirable par l'égalité beauté du texte et des illustrations, a perçu, en même temps que la richesse et la pertinence des réactions aux paysages et aux monuments, une discipline soucieuse de définir les meilleurs points de repère, d'assurer le départ personnel hors duquel il n'est que psittacisme stérile et nocif. Inévitable pour une conscience aussi exigeante, puis assise au cours de plus d'un tiers de siècle d'enseignement à la Sorbonne, cette concentration sur la vie des textes, et l'élagage de ce que le chercheur doit découvrir à leur contact, s'affirment dans **A History of French Literature** (1), d'une manière plus frappante dans ce petit nombre de pages, que tant d'autres auraient subi comme une entrave, ou comme une occasion de superficialité ou de désinvolture.

---

(1) *Oxford University Press*, 12,5 × 18,5 cm., 1955, 30 sh.

Le souci d'écrire pour des lecteurs qui n'ont pas grandi en France, — à qui donc, comme à nous-mêmes à l'égard de toute langue étrangère, manqueront toujours, quelles que soient l'étendue et la qualité des contacts, tels éléments sémantiques ou musicaux de la résonance juste —, a heureusement dicté à Louis Cazamian le rappel net et discret, presque à chaque page, de traits parallèles de grands écrivains anglais dont une curiosité ou un enseignement honnête épargnent en principe l'ignorance, et par conséquent toute chance d'oubli du relativisme, de l'humanisme salutaires.

Il s'ensuit que son livre serait aussi précieux à nos anglicistes, à tous ceux qui ressentent la nécessité du contact non seulement avec les protagonistes de l'expression contemporaine, mais avec les grandes figures ancestrales et pourtant si proches. Nous sommes d'autre part en un lieu élevé, d'où les larges horizons aident à situer les frontières, à mesurer leur degré de réalité ou de durée. Cependant nous ne cessons pas, à propos des plus belles réussites ou aventures esthétiques, de goûter la richesse, la flexibilité d'une langue anglaise ciselée selon les traditions les plus permanentes, selon le goût de vérité, de solidarité autour du mouvement individuel qui sont au cœur de toute personnalité nationale, de toute substance valable à intégrer dans l'homme à venir. Et nous gardons le sentiment de notre liberté intacte, comme de la nécessité toujours de l'intervention critique, de l'action personnelle.

Je n'en prendrai pour exemple, en fonction même de mon admiration de l'œuvre, que telle divergence à propos, soit de la non-inclusion, parmi nos contemporains, de tel plutôt que tel autre écrivain, soit plutôt de l'insistance avec laquelle sont soulignées les inégalités esthétiques, ou le dosage du réalisme, d'Agrippa d'Aubigné dans « Les Tragiques ». Quelque tardive qu'en ait été la publication, après l'apaisement et pour la plupart l'incapacité (parfois feinte) d'imaginer la réalité des guerres de religion, on ne saurait oublier que ces poèmes furent écrits, parfois à cheval, au milieu d'horreurs qui même de nos jours n'ont été dépassées qu'en extension technique ; que leur auteur, après trois ans passés à la cour, décida de consacrer, au besoin de sacrifier sa vie, à la cause qu'il estimait juste, que dans trois des batailles auxquelles il prit part il reçut dix-neuf blessures, l'une assez grave pour mettre des années à guérir ; ni qu'il a consigné parmi cent spectacles innombrables celui de Charles IX tirant à l'arquebuse des fenêtres du Louvre, le jour de la Saint-Barthélémy, sur les huguenots blessés, jetés à la Seine et se débattant au fil de l'eau. On hésite, à propos d'un homme en qui, nous dit Louis Cazamian, l'esprit de parti ne dominait pas le civisme, et profondément religieux dans le cadre apocalyptique de ses croyances, à considérer comme des témoignages douteux ce qui à ses propres yeux, comme à ceux de ses contemporains survivant en 1616, fût apparu comme calomnies insoutenables, aisément réfutables.

L'édification de cette haute conscience à travers toutes les tentations de la cour, la fermeté de propos et la somme d'héroïsme qu'elle mani-

feste, la plénitude de cette destinée amère, composent une beauté suprême et indissoluble, dont « Les Tragiques » ne sont que le reflet et comme la confirmation documentaire, malgré leurs incandescences périodiques irrépressibles : auprès d'elles les travaux les plus utiles, ou le charme poétique d'un Ronsard même, d'un Desportes, d'un Malherbe, d'un Régnier, et leurs carrières plus ou moins brillantes, sont ceux de joueurs de flûte dans leurs tours d'ivoire.

Tel est, trop longuement défini, — à propos d'une épopée dont le rythme heurté, la répudiation de l'élégance, les longues énumérations n'ont aucunement voilé aux yeux du critique les images fulgurantes, l'altitude philosophique, la grandeur annonciatrice des « Châtiments » trois siècles plus tard, — un des rares dissentiments où m'a poussé par son intensité l'expérience revécue par Louis Cazamian des quelque 235 écrivains dont il a restitué la stature ou recomposé les traits essentiels.

Il importe de donner, brièvement par force, tout son relief à la révélation que constitue pour les non-spécialistes de la période, l'évocation émouvante, parmi les précurseurs de la Pléiade, des poètes lyonnais Maurice Scève, Louise Labé, Antoine Héroet, rapidement mentionnés, souvent omis dans les tableaux antérieurs : de leur élévation spirituelle, de leur sensibilité aux suggestions intimes du paysage ; de leur vie affective également profonde et consciente ; et chez le troisième, avant du moins qu'il acceptât avec les honneurs les prudences de l'épiscopat, une conception de l'amour parfait dont à vrai dire on semble trouver la préfiguration dans le symbolisme des oraisons latines de Saint Ambroise, et même, huit cents ans plus tard, de Saint Bonaventure, où sous la seule forme que pût comporter la liturgie, l'officiant doit s'abîmer corps et âme. Une vingtaine de vers infailliblement choisis répandent ici une lumière pure et créatrice, issue, plus encore que du platonisme, directement de la vie.

Il faudrait dire la sûreté de la synthèse générale, la majesté aussi des toiles de fond où viennent prendre place les hommes en leur complexité harmonieuse ; la cohésion organique des groupes de penseurs, d'historiens, d'essayistes ; et surtout la foi en ce foyer de passion et de raison que doit rester la France à travers ses épreuves et ses aventures périlleuses, au centre d'osmose internationales où tout reniement de valeurs positives serait trahison. Ce livre de Louis Cazamian est donc un monument de patriotisme sûr et souple, garanti par une connaissance rare d'autres civilisations que la nôtre, et le plus opportun par la résonance à la fois mondiale et profonde due à cette maîtrise de la langue choisie, pour quiconque, outremer comme ici, a le sens de la complexité de l'anglais et sait le lire avec quelque rigueur.

G. d'Hangest.

# L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

Une étude collective parue chez Delachaux et Niestlé

Que cache un titre aussi vaste ? Il ne s'agit pas d'un traité de pédagogie mais de six exposés de MM. : Beth, Choquet, Dieudonne, Gattegno, Lichnerowicz et Piaget. Bien que les exposés ne soient pas coordonnés, l'ouvrage a une certaine unité qu'explique le sujet commun des différentes parties : ce sont toujours les structures fondamentales des mathématiques et la possibilité d'actualiser l'enseignement qui préoccupent les auteurs.

M. Piaget, Professeur aux Universités de Genève et de Paris, apporte dans ce livre le point de vue du psychologue : « Il s'agit de savoir, dit-il, si les connexions mathématiques sont engendrées par l'activité de l'intelligence ou si elle les découvre comme une réalité extérieure et toute faite. »

Si le fondement des Mathématiques consiste, comme le pensent les Mathématiciens modernes, en « structures » s'appliquant à des éléments très divers auxquels elles confèrent leurs propriétés essentielles voire même leur existence, le problème consiste à comparer les structures fondamentales de l'édifice mathématique (structures algébriques, structures d'ordre, structures topologiques) avec les structures opératoires que d'étude du développement mental de l'enfant permet de considérer comme constitutives de l'intelligence.

M. Piaget montre que « les structures opératoires de l'intelligence en formation manifestent dès le départ la présence de trois grands types d'organisation correspondant à ce que deviendront en Mathématiques, les structures algébriques, les structures d'ordre, les structures topologiques ».

M. Piaget en tire alors une conclusion pratique : c'est que « l'éducateur peut considérer la justice mathématique comme prolongeant les constructions spontanées de l'intelligence », et peut donc recourir aux enseignements de la psychologie.

Le psychologue peut révéler au pédagogue « les lois du développement mental de l'enfant ». Ce qui permettra à celui-ci de partir de l'expérience de cet enfant, des structures actuelles de son intelligence pour le conduire peu à peu vers l'idéal de rigueur logique qui est le but de tout enseignement des Mathématiques mais qui, imposé trop tôt rebute l'élève et le ferme.

M. Beth, Professeur de Logique à l'Université d'Amsterdam, constate le hiatus croissant entre les Mathématiques « élémentaires » de l'enseignement secondaire et les mathématiques « modernes » de l'enseignement supérieur.

Or ce hiatus correspond à une réelle différence de niveau selon M. Beth qui le montre sur un exemple : l'introduction des nombres complexes. La compréhension de la structure du groupe des nombres complexes exige, dit-il, que l'élève sorte du domaine de la logique élémentaire dont relève le programme de l'enseignement secondaire pour accéder à un domaine logique nouveau et inhabituel.

M. Beth voit une solution possible à ces difficultés dans une réflexion du Mathématicien sur les fondements de sa science et sur les structures algébriques, avec l'aide de la logique.

S'opposant à M. Piaget, M. Beth affirme que la psychologie n'a pas jusqu'ici contribué à clarifier le problème des fondements et que son aide sur ce sujet sera toujours fort mince. Pas davantage ne lui semble-t-elle compétente dans le domaine de la pédagogie mathématique.

M. Dieudonne, Professeur à la Northwestern University, Evanston (Illinois)



nois) Etats-Unis, retrace l'histoire de l'Algèbre. Il nous montre le lent perfectionnement des méthodes et des notations en Algèbre, et la naissance au XIX<sup>e</sup> siècle, de la théorie des groupes qui « marque un pas décisif vers l'algèbre abstraite ». Nous assistons à l'évolution de cette algèbre jusqu'à l'ultime étape de l'Abstraction atteinte quand l'algébriste ne veut connaître des objets, d'ailleurs indéterminés, qu'une seule chose « à savoir, qu'ils obéissent aux lois qu'il étudie ». C'est ce qu'on appelle **la méthode axiomatique en Algèbre**, dont M. Dieudonné analyse toute la portée. Pour l'auteur, à l'accroissement de puissance intellectuelle, correspond un accroissement de l'abstraction qui dicte l'attitude du professeur. Si ce dernier ne doit pas mettre les jeunes élèves, dès le début, en présence de conceptions trop abstraites, il doit pourtant s'efforcer de développer chez eux ce pouvoir d'abstraire et de raisonner sur des notions abstraites.

M. Lichnerowicz, Professeur au Collège de France, définit le double but de notre enseignement qui doit rester au contact de l'évidence première de nos élèves tout en les initiant à l'esprit de la science contemporaine. La synthèse de ces deux exigences n'est pas chose aisée. « Il faut essayer de construire un enseignement qui, même à ses débuts, soit plus proche de la vie de notre Science » et M. Lichnerowicz cherche ce que nous pouvons faire dans ce sens pour agir actuellement « d'une manière relativement raisonnable, d'une manière qui ne bouleverse pas trop les bases mêmes de notre expérience pédagogique ». Il définit, dans le style concis et clair qui lui est habituel, les **notions de groupes, d'anneaux, de corps**, et indique comment nous pouvons, au cours de notre enseignement, familiariser les élèves avec les principales structures algébriques fondamentales tout en nous gardant bien de « distribuer dogmatiquement des théories abstraites ».

M. Choquet, Professeur à la Faculté des Sciences de Paris, étudie les **fondements de la géométrie** en partant de l'examen critique approfondi des manuels en vigueur dans les classes de seconde, première et mathématiques de nos Lycées. Il lui semble nécessaire de rester assez près de l'expérience sensorielle des élèves, sans toutefois sacrifier la rigueur. Le choix des axiomes de base est donc extrêmement important. Après l'exposé critique de la géométrie fondée sur l'axiomatique hilbertienne, M. Choquet nous propose une axiomatique associée à des instruments. Toutefois, il ne prétend pas imposer son point de vue et formule lui-même le but qu'il se propose : « Il ne s'agit pas de donner la prééminence à tel exposé axiomatique plutôt qu'à tel autre. Je ne considérerai mon but comme atteint que si mon lecteur, non satisfait par mon choix des axiomes de base, essaie d'en imaginer un autre. »

M. Gattegno, Professeur à l'Institut d'Education de l'Université de Londres, pense que l'enseignement des Mathématiques ne peut être fécond **que si le maître adopte « le point de vue dynamique »**. Il expose ce point de vue en esquissant quelques leçons qui s'adressent aux élèves de toutes classes de l'enseignement secondaire. Toujours le maître part d'une situation Mathématique qu'il a choisie en faisant la synthèse des structures Mathématiques existantes et des structures mentales non encore formées. Les élèves découvrent dans cette situation tout ce que le maître voudrait qu'ils y trouvent. Les progrès se font alors tout naturellement et l'étude des mathématiques cesse d'apparaître comme l'étude d'une série déterminée de chapitres.

L'absence de synthèse de l'ouvrage et le fait que certains sujets ne sont qu'abordés, suggérés, loin de nuire à ce livre, en accroissent la portée. La lecture sera inévitablement suivie de réflexions, de discussions peut-être, à la lueur desquelles plus d'un professeur pourra remanier son enseignement.

M. C. et A. M.

# GUIDE DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

## de la Région Parisienne <sup>(1)</sup>

Fascicule n° 3 : Lettres - Histoire

« Nous offrons aux élèves et aux maîtres ce modeste opuscule, esquisse d'une œuvre plus vaste qui mériterait d'être entreprise. Nous avons seulement voulu rédiger de notre mieux un guide essentiellement simple et pratique, qui puisse servir à toutes les classes. On y trouvera donc, disposé suivant les programmes d'histoire, en accord par conséquent avec l'ordre chronologique, une sorte d'inventaire sommaire et incomplet de tous les objets et monuments qui permettent d'illustrer un cours — inventaire sommaire puisqu'il se borne bien souvent à indiquer aux professeurs les collections publiques où ceux-ci trouveront les témoignages les plus caractéristiques de la vie d'autrefois, inventaire incomplet à dessein puisqu'il signale seulement les musées et les monuments où peuvent accéder des groupes d'élèves, les œuvres dont l'intérêt pédagogique nous a paru certain.

Pour les enfants du Premier Cycle, nous avons souvent précisé l'objet même, le vase ou le bas-relief, dont nous croyons qu'il les intéressera le plus ; pour les élèves du Second Cycle, qui étudient les temps modernes, nous avons parfois indiqué le nom seul de la collection où élèves et professeurs feront leur choix. Quant aux maisons, aux églises et aux statues des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, si nous avions voulu énumérer tout ce qui peut instruire l'écolier parisien, il nous aurait fallu dresser la nomenclature complète des rues et édifices de Paris. Nous avons donc choisi avec un arbitraire que nous sommes les premiers à reconnaître. Il nous est arrivé quelquefois d'indiquer des documents d'archives d'accès un peu difficile : vient un âge où dans une classe on peut trouver deux ou trois élèves qui sont émus à voir l'original du Traité de Westphalie ou de l'Edit de Révocation de l'Edit de Nantes, quand bien même ils n'ont ni la capacité ni le loisir d'en déchiffrer l'écriture...

Nous croyons que notre opuscule pourra permettre aux professeurs (surtout à ceux qui ne sont pas originaires de Paris) de conduire plus facilement leurs élèves, soit qu'ils dirigent la visite eux-mêmes, soit qu'ils demandent à un conférencier des Musées ou des Monuments historiques de la commenter. Notre guide pourra aussi rendre plus aisée la tâche de ces élèves qui, avec ou sans la présence du maître, vont faire des « enquêtes » dans les musées. Nous imaginons facilement des groupes de garçons ou de fillettes chargés d'aller étudier à Cluny les métiers du Moyen Age et d'autres, plus âgés, s'exerçant à découvrir les portraits successifs de Louis XV et à interpréter les traits du roi enfant, jeune homme ou vieillard, tels que les peintres les ont reproduits — exercices qui complètent admirablement les cours et qui obligent l'adolescent à regarder et à réfléchir, exercices profitables à toute culture profonde. »

Extrait de la Préface de M. A. CART,  
Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

(1) Publication Centre National de Documentation pédagogique.

## THE UNIVERSITY OF LEEDS INSTITUTE OF EDUCATION :

Monograph No. 1

### Sadler's Studies of American Education by J.H. HIGGINSON

In addition to its termly *Bulletin* and its twice yearly *Researches and Studies* the University of Leeds Institute of Education is proposing to publish from time to time educational monographs of which the first is *Sadler's Studies of American Education*, by Dr. J.H. Higginson, Lecturer in Education and Warden of Sadler Hall in the University of Leeds. An introduction has been written by Professor W.R. Niblett, the Director of the University of Leeds Institute of Education.

The author Dr. Higginson has had a unique opportunity of studying the manuscript material left by the late Sir Michael Sadler who, from the days when he served on the Bryce Commission, had a very deep interest in the problems of secondary and higher education. He surveyed the experience of the New World to find what lessons it could yield us for guidance in creating secondary education for all. He told American audience in the 1930's :

« At this juncture I, for one, would lay stress not on the selective function of secondary education but on its assimilative power. »

How he came to this conclusion is the story of the monograph, in which the author's endeavour has been to let farsighted Englishman speak for himself.

## " CE QUE L'INDE M'A DIT "

J. RANAY

Jeanne Ranay est depuis longtemps en contact avec l'Orient, et a fait plusieurs longs séjours dans l'Inde. Dans un style original, en des pages denses et vigoureuses, elle nous offre le visage de ce « meilleur de l'Inde » éternel et actuel qui l'a conduite « de l'angoisse à la joie ».

Après une introduction du professeur Masson-Oursel, l'avant-propos de l'auteur situe ce grand pays, aujourd'hui libre, qui est allé, de tous temps, et continue d'aller, plus loin qu'aucun autre du monde, dans cette « science de l'homme » qui fait atteindre à la sagesse et à la sérénité.

J. Ranay nous dévoile l'humanité essentielle de deux chefs, Gandhi et Nehru, et les conditions de vie du paysan indien qu'ils ont eu à cœur d'améliorer. Puis elle nous présente le nouveau Mahatma : Vinova Bhave, l'apôtre du partage des terres par la non-violence et les adorateurs de Shiva et de Vishnou, l'ascète errant, le Maître tantrique, le moine, le Baul (troubadour religieux), le bhikkhu bouddhiste, le philosophe védantin, enfin le Sage réalisé...

Galerie des visages de l'Inde éternelle et... contemporaine. (Editions de Navarre.)

## LE RÉPERTOIRE DES DISQUES D'ENSEIGNEMENT

Le Centre National de Documentation Pédagogique vient de publier le premier *Répertoire de Disques d'Enseignement* dont le but est de guider et de faciliter le choix des membres de l'enseignement dans leurs acquisitions de disques.

La sélection a été élaborée par la Commission du Disque d'enseignement du Ministère de l'Education Nationale et elle tient compte à la fois de la qualité technique de l'œuvre enregistrée, de sa valeur artis-

tique ou littéraire et enfin des conditions d'utilisation du disque en classe.

Ce catalogue de 135 pages, classé par noms d'auteurs et par catégories d'enregistrements (disques parlés : poésie, prose, théâtre, langues étrangères, etc. — en musique : chant, récitals, musique de chambre, folklore, etc. — théâtre pour enfants, rondes et chansons enfantines, etc.) comprend environ 3.000 titres d'œuvres pouvant servir à illustrer l'étude de la musique et du chant, de textes littéraires, de l'histoire, de la géographie, dans les différents degrés de l'enseignement (classes maternelles ou primaires, secondaires ou techniques).

C'est un outil indispensable pour le discophile et pour le maître qui sait trouver dans le disque un auxiliaire précieux.

En vente : S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four, Paris (6<sup>e</sup>) ; DAN. 36-92. C.C.P. 9060-06 Paris.

## INITIATION MUSICALE

La Direction générale de la Jeunesse et de Sports vient de publier une nouvelle édition de la brochure « Initiation Musicale ». Cette brochure destinée aux Educateurs, aux Animateurs de groupements de Jeunesse et d'Education Populaire montre comment le disque constitue un moyen de culture. On y trouvera des conseils pratiques concernant les appareils, une bibliographie, une discographie des principales œuvres françaises et étrangères, anciennes et modernes.

Ce document facile à consulter est susceptible de rendre les plus utiles services.

En vente au S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four, Paris (6<sup>e</sup>) ; tél. DAN. 36-92.

## LE GUIDE DES PARENTS

Cet ouvrage, publié sous la direction de l'École des Parents et des Educateurs (Larousse éd.) est à la fois un traité médical et éducatif. Les recherches menées au cours des cinquante dernières années par des spécialistes de différentes disciplines (biologie, psychologie, pédagogie, médecine) ont démontré que l'enfant ne peut être compris s'il n'est connu dans la totalité de sa nature, et que l'évolution de son caractère demeure étroitement lié à sa croissance biologique. Non seulement le développement de son système nerveux et musculaire commande ses progrès intellectuels, mais réciproquement les conditions de sa vie familiale ou scolaire, les difficultés de son caractère peuvent se traduire, sur le plan physiologique, par de véritables maladies demeurées jusqu'à présent énigmatiques.

Il importait donc de faire profiter les parents de ces connaissances nouvelles. C'est ainsi que, de l'époque prénuptiale jusqu'à la fin de l'adolescence, les auteurs suivent l'enfant pas à pas, exposent les diverses étapes et les meilleures conditions de son développement, décrivent les incidents les plus fréquents qui les compromettent : maladies de l'enfance, troubles du caractère, échecs scolaires. Les problèmes importants d'orientation et de la préparation au mariage sont également abordés.

Sur tous ces derniers points le Guide des Parents met en lumière l'interdépendance de l'enfant et de la famille, dont il est la création continue. Nul doute que cet ouvrage (qui se recommande de noms aussi autorisés que ceux du Professeur Heuyer, des Docteurs Berge, Dublincu, Lebovici, etc.) ne contribue à dissiper ce que l'on a pu nommer : le mystère de l'enfance.

---

---

## 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<sup>e</sup> 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<sup>er</sup> octobre, quelle que soit la date à laquelle il est souscrit.

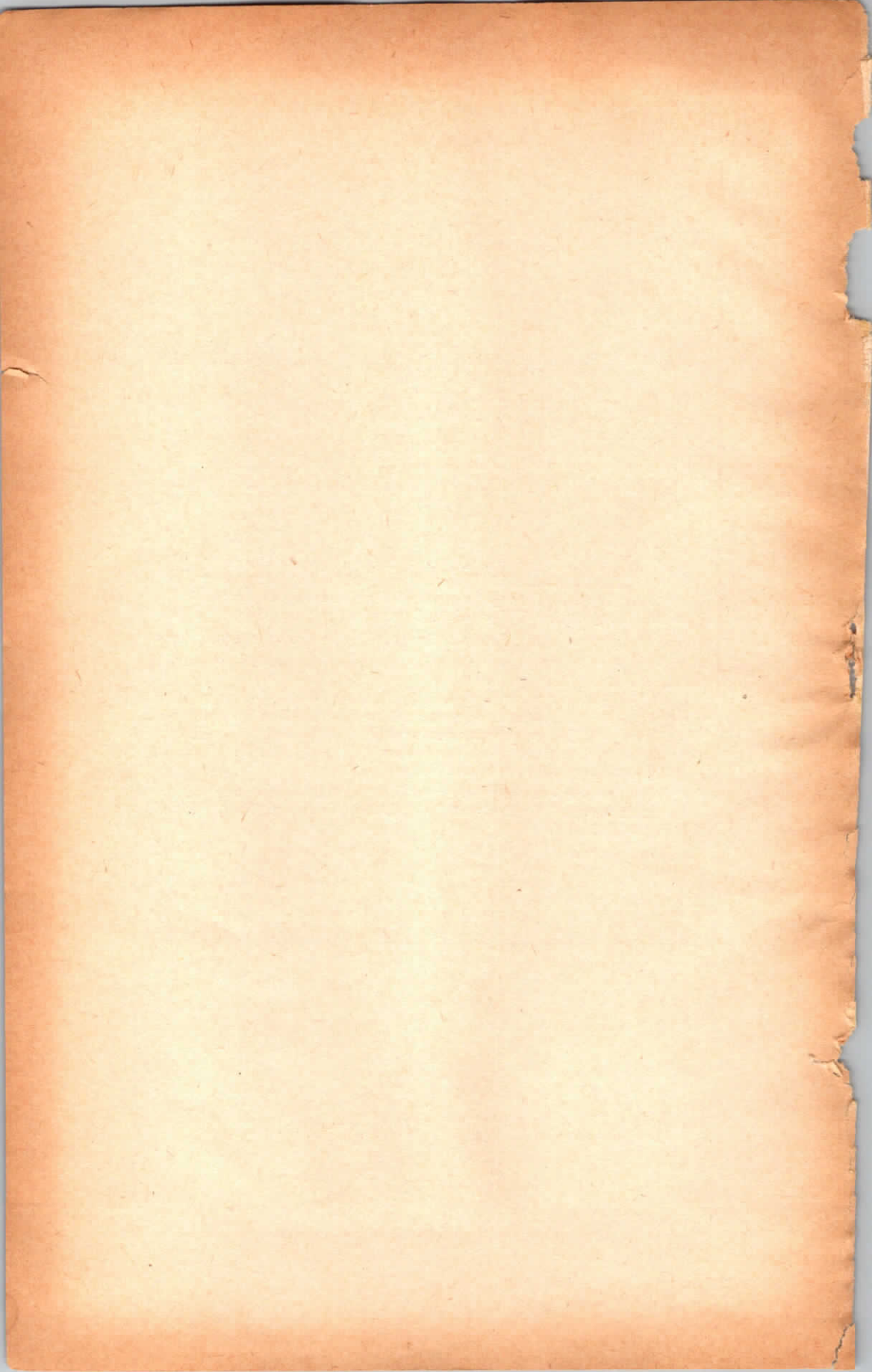
Abonnement 1955-56 : France et Union Française : 900 fr. — Etranger : 1.100 fr. — Abonnement combiné avec **L'éducation nationale** : réduction de 10 % sur l'abonnement contracté en second lieu. — Abonnement combiné avec **Avenirs**, revue du B.U.S., réduction de 10 % sur l'abonnement contracté en second lieu.

Abonnements, ventes : Service d'Édition et de Vente des Publications de l'Éducation Nationale (S.E.V.P.E.N.), 13, rue du Four, Paris-6<sup>e</sup>. 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<sup>e</sup> andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : Agence Canadienne Hachette Ltee, 914, rue Saint-Denis, suite 118, Montréal. — **CHILI** : Librairie Française, M. Pedro Simon, Casilla 43 D, Estade 36, Santiago. — **COLOMBIE** : Libreria Central Bogota, Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO BELGE** : Librairie Belge Desclée, avenue Royale, B.P. 69, Elisabethville. — **CUBA** : Casa Belga, M. René De Smedt, O'Reilly, 445, La Havane. — **DANEMARK** : Victor Schröder, Bladimport A.S., Hovedvagtsgade, 8, Copenhague. — **EGYPTE** : Librairie Hachette, 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **ESPAGNE** : Sociedad General Espanola de Libreria, Evaristo San Miguel, 9, Madrid. — **ETATS-UNIS** : French and European Publications, 610, Fifth-Avenue, New-York. — **ETHIOPIE** : M. Georges-P. Giannopoulos, Minerva Booskop, Hailé 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. — **GREECE** : Librairie Kauffmann, 28, rue Winston-Churchill, Athènes. — **HAITI** : Maison du Livre, 20, rue Roux, Port-au-Prince. — **HONGRIE** : Kultura, P.O.B. 149, Budapest 62. — **INDES ANGLAISES** : The happy book stall, 2 Rohim Mansion, Causeway Fort P.O. Box 395, Bombay. — **IRAK** : Al R. Library, Al Rashid Street, Bagdad. — **IRAN** : Librairie des Lettres Françaises, M.-A. Khodjamirian, Carrefour Youssef Abad, Téhéran. — **ITALIE** : Messagerie Italiana, Via P. Lomazzo, 52, Milan. — **LIBAN** : Mr. A. Naufal, Librairie Antoine, rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : Messageries Paul Kraus, 29, rue Joseph-Junck, Luxembourg-gare. — **MEXIQUE** : 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. — **TCHÉCOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE** : Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : Goffard y Castro, Rincon, 510, Montevideo. — **VENEZUELA** : Libros y Arte, Av. L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUgoslavIE** : Znanstvena Knjizara, Preradoviceva, 2, Zagreb.

Imprimé par l'Imprimerie de Persan-Beaumont, 80, avenue Gaston-Vermeire, Persan (Seine-&Oise), pour le Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-&Oise). — 1<sup>er</sup> trim. 1956. — Dépôt légal : mars 1956. — N° d'impres. : 47.616

La gérante : M<sup>me</sup> E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

