

BULLETIN D'INFORMATION
ET D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

LES AMIS
de
SÈVRES



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

27

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

SIÈGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :

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

COMITÉ DE RÉDACTION

Directrice : M^{me} HATINGUAIS.

Rédacteur en chef : M. HIGNETTE.

SOMMAIRE

Une philosophie de l'éducation : Le traité de pédagogie générale de R. Hubert, par Madeleine HUBERT	3
Coordination Lettres-Philosophie, un colloque à Sèvres	15
Notes sur l'Éducation comparée, par J.-A. LAUWERYS, Professeur à l'Institut d'Éducation de l'Université de Londres.	39
Journal de voyage d'un Professeur de physique aux Etats-Unis, par M ^{me} MOREAU-TAUZIN	43
La Vie du Centre de Sèvres :	
— Visiteurs	49
— Groupes et stages, dont celui des professeurs d'établissements-pilotes	53
Regards sur le Monde :	
— Dix conclusions du Bureau International d'Éducation.	58
— Un congrès à Mons, sur « l'éducation devant la vie quotidienne »	59
— Une exposition internationale de travaux scolaires . .	63
— La réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud	65
— Vers la réforme scolaire en Yougoslavie	69
Chronique des livres et des revues	72
Communiqués : Stages et congrès pour l'été 1956	77

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

Jules SUPERVIELLE.

La Fable du Monde.

UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Le traité de Pédagogie générale ⁽¹⁾
de René Hubert

« *Qu'est-ce que l'Homme et qu'aspire-t-il à être ? Tel est, à aller au fond des choses le problème de l'Education.* » Poser ainsi la question, c'est la hausser sur le plan de la philosophie Et, en effet, la pensée philosophique de René Hubert charpente tout son système pédagogique, au point qu'il est indispensable de la définir rapidement au départ.

L'homme, au plus profond de lui-même, saisit la réalité de son être qui est celle de son essence spirituelle, en une intuition immédiate qui lui révèle en même temps le sens de sa destinée. Dès lors, il aspirera sans cesse à réaliser cette essence, en se libérant de l'asservissement de sa propre nature comme de celui de la société. Il faut prendre garde que cette autonomie n'est ni égoïsme, ni isolement. Pour qui veut avoir une claire vision de soi-même, la condition première est de s'intégrer parfaitement dans la société qui est sienne « *car, pour se distinguer des autres, il faut se représenter l'union avec les autres* ». Parvenu au terme de son effort, dans son ascension vers l'Esprit, il fera

(1) Cet article a essentiellement pour objet de présenter quelques extraits du *Traité de Pédagogie Générale*, de René Hubert. Nous y avons reproduit ceux qui nous ont paru le mieux s'inscrire dans le cadre d'une revue comme les « *Amis de Sèvres* ». Nous avons eu aussi égard à l'enquête sur la formation du caractère, menée actuellement par le Ministère de l'Éducation Nationale auprès des professeurs des sections-pilotes.

siennes les règles d'action imposées du dehors, et s'intègrera dans la communauté plus vaste des consciences.

**

EDUCATION ET FORMATION DU CARACTERE

C'est à l'Education que revient la mission de guider, de soutenir l'enfant, de l'aider à devenir « *l'être qu'il sent qu'il est* ». L'auteur prend soin de préciser que l'éducation n'est jamais créatrice ; elle n'est qu'un appel aux aspirations que l'enfant porte en lui-même et une contrainte aussi des forces mauvaises qui l'habitent.

Ce qui fait l'originalité de l'œuvre de R. Hubert, c'est qu'il place la sensibilité au centre de l'éducation. Il ne faut pas se méprendre sur le sens de ce mot. Il a égard ici aux formes les plus hautes de la vie affective, en particulier au sentiment de la Beauté, à celui de l'Amour et à celui du Divin. Sans eux, il n'est pas d'achèvement du caractère, celui-ci étant en quelque sorte « *la forme concrète que se donne la conscience* ».

« *Il est commun d'entendre les pédagogues répéter que l'éducation a pour objet la formation du caractère... La plupart ne voient en lui que son aspect social, tout au plus son aspect moral, et insistent sur ses qualités pratiques... Ils veulent donc que l'homme n'ait pas seulement un caractère mais du caractère, c'est-à-dire de l'énergie, de la clairvoyance, de la résolution, de la ténacité. Nous allons plus loin et nous pensons que si le caractère est tout l'homme, c'est aussi tout l'homme qu'il faut atteindre et former. Or, l'homme n'est pleinement que dans son affectivité, et c'est pourquoi l'éducation complète doit aboutir au terme à être une éducation de l'affectivité. Faire un homme loyal, généreux et pieux, telle est sa fin ultime. Une éducation du caractère qui ne s'élève pas jusque là est une éducation manquée* ».

**

LES PRINCIPES DE L'EDUCATION

Pour réussir dans sa difficile entreprise, l'éducation ne saurait, à aucun degré, se passer du concours des autres sciences biologie, sociologie et psychologie, dont les données serviront de base à l'action pédagogique.

Celle-ci « *doit être d'abord éducation du corps vivant, puisque le corps vivant est le moyen dont use la conscience pour s'insérer dans l'univers* ». René Hubert distingue l'éducation corporelle

et la culture physique ; celle-ci s'adresse plus particulièrement au système musculaire, mais toutes deux ont pour but de conserver à l'enfant un bon équilibre organique. On comprend dès lors la nécessité d'avoir égard aux lois d'hérédité et de développement. La culture physique proprement dite, pour s'adapter aux différentes étapes de la croissance doit être à la fois synthétique et progressive.

L'auteur souhaite aussi qu'elle ait un caractère ludique : « *Elle doit émaner et se dégager spontanément du jeu, s'en éloigner le moins possible, et revenir au jeu, en l'espèce par le sport* ». Le sport, à condition qu'il ne se pose pas comme une fin en soi, qu'il ne soit pas trop spécialisé, qu'il n'invite pas à une admiration trop exclusive de la force physique, possède une réelle valeur à la fois morale et sociale. « *Il habitue l'homme à aller jusqu'à la limite de sa puissance, d'autre part, à faire abstraction de lui-même pour le triomphe de son groupe.* »

La connaissance du développement physique est aussi nécessaire à l'éducation que celle de la croissance physique. C'est pourquoi, avant de définir les autres principes éducatifs, rappelons ici la loi des oscillations mentales, tirée par René Hubert d'une étude de la psychologie infantine : « *Tout se passe comme si l'évolution mentale affectait la forme d'une série de fluctuations qui, tour à tour, portent le psychisme vers l'objectivité et le ramènent ensuite vers la subjectivité : prédominance de l'objectivité pendant la phase de débrouillage de la première enfance, prédominance de la subjectivité pendant la phase d'égo-centrisme de la seconde enfance, puis encore de l'objectivité pendant la troisième enfance et de la subjectivité pendant la préadolescence, pour revenir à l'objectivité de l'adolescence, et lorsque l'évolution s'achève normalement, aboutir à l'équilibre de la maturation adulte* ».

Pour être efficace, l'éducation devra tenir compte de ces fluctuations.

Ceci posé, le second principe éducatif est celui de la *socialisation* et de la *professionalisation*. Avant d'être mis en mesure d'accomplir la tâche qu'il s'est choisie, l'enfant doit faire corps avec son milieu. Comme la maturation physique, la socialisation doit être à la fois progressive et synthétique, d'abord concrète puis abstraite — l'enfant devant passer des formes les plus simples de la vie du groupe, langage, usages, croyances, aux représentations collectives les plus élevées, traditions, idéologies, aspirations. Sans doute, dans la plus petite enfance, la socialisation est-elle surtout mécanique, mais elle sera toujours et de plus en plus l'objet de l'éducation intellectuelle.

La professionalisation achève la socialisation. Pour René

Hubert, c'est un problème non seulement social, mais aussi moral et spirituel. Au cours de son livre, il ne cesse de revenir sur l'idée, qui lui est chère, que l'homme ne doit pas être l'esclave de sa profession, mais qu'il doit appartenir à son métier pour le maîtriser et s'en libérer. Aussi insiste-t-il sur la nécessité d'une culture libérale qui servirait de « *soubassement à la culture professionnelle* ». A ce problème, traité avec ferveur par l'auteur, s'ajoutent ceux de l'orientation professionnelle, du choix du métier, de la formation, du risque du dressage et de la spécialisation trop poussée.

Il vient enfin un moment où l'adolescent, par sa culture, est capable de réaliser qu'il existe des valeurs plus largement humaines que celles de la société dans laquelle il vit. C'est alors qu'il accède à la notion de civilisation. Mais la civilisation non plus ne doit pas être voulue pour elle-même. Ce qui importe, « *c'est qu'à travers sa culture, à travers sa socialité, ou son labeur, à travers son corps, ce soit son individualité profonde qui se manifeste et qui s'épanouisse* ».

**

LES DIFFERENTES FORMES DE L'ÉDUCATION

Individualité et caractère sont évidemment synonymes. L'éducation qui s'est donné comme fin la formation du caractère agira sous tous ses aspects, intellectuel, moral, esthétique.

Ce serait une erreur de penser que la culture intellectuelle, la culture morale et la culture esthétique poursuivent chacune leur action séparément. Bien au contraire, elles se compénètrent et se complètent heureusement. Erreur aussi de croire que les disciplines intellectuelles en général et les sciences en particulier, en dehors des bénéfices mentaux qu'elles procurent, sont inefficaces dans la formation du caractère. Et même si elles se limitaient à ces bénéfices mentaux (rectitude du jugement, sens de l'observation, sens de l'ordre) ne serait-ce pas déjà doter le caractère de bases solides sans lesquelles il ne pourrait s'édifier ?

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

Sous la forme intellectuelle, l'enseignement doit tenir compte des intérêts mentaux de l'élève, qui s'inscrivent à l'intérieur de la loi précitée. Pour ne parler que des phases d'objectivité, nous savons que, pendant la troisième enfance (sept à onze ans),

l'enfant « *entre véritablement dans le monde des choses, il les manie, les démonte, les construit* ». L'auteur qualifie les intérêts propres à cet âge de « *technocognitifs* », puis d'« *intellectuels concrets* », quand, à la limite de cette phase, l'enfant acquiert le sens, de la causalité, causalité toute mécanique d'ailleurs qui lui vient de sa propre activité. Au moment de l'adolescence, « *les intérêts que nous avons appelés technocognitifs... subissent une espèce de sublimation et se transforment en intérêts intellectuels abstraits* ». L'éducation intellectuelle s'adaptera à cette évolution mentale dans toutes les disciplines dont elle dispose, depuis les mathématiques jusqu'à la littérature, en passant par les sciences de la nature, les sciences historiques, l'étude des langues et la philologie. L'auteur s'attarde sur chacune d'entre elles, mais voici plutôt, à titre d'exemples, quelques extraits qui nous ont paru intéressants.

« *Les choses sont ce qu'elles sont, et les choses physiques révèlent la nécessité qui leur est inhérente... Une observation bien conduite enveloppe en elle le sentiment du déterminisme. Quand, plus tard, l'être se rend compte qu'il est lui-même un chaînon du déterminisme, un lieu de passage pour les forces de la nature, un phénomène soumis à ses lois, il acquiert de lui-même et de sa relativité une idée précise.* » « *En même temps que le sentiment de la nécessité doit se développer le sentiment de la complexité, de l'extraordinaire richesse de la réalité positive.* »

La valeur rationnelle et esthétique de la Science est donc réelle, mais ce n'est pas tout. Qui contestera qu'elle ne crée aussi en nous le sentiment de la vérité, — vérité que nous n'avons ni le droit, ni le pouvoir de déformer —, et qui se traduit par le « *respect des choses, le respect des autres et le respect de soi-même* » ? Cette attitude, René Hubert la nomme loyauté. Il y a donc aussi une valeur moralisatrice de la science.

La science, enfin, « *mieux que l'art ou la philosophie, est une œuvre collective de la grandeur de laquelle il importe que l'enfant acquière le sentiment. Des lectures ou des récits sur la vie des grands savants, leurs efforts, leurs succès, leurs déboires mêmes en sont les moyens* ».

Il suffira de rappeler la pensée de Bergson : « *le passé est toujours en un sens au plus intime du présent* » pour légitimer l'enseignement de l'Histoire. C'est un des meilleurs moyens de socialisation de l'enfant, car c'est par elle qu'il fait siennes les traditions et les aspirations de son pays. Bien mieux : enseignée avec l'objectivité nécessaire, elle « *ne risque plus d'aviver les antagonismes entre nations* », mais elle conduit insensiblement l'enfant à l'idée de civilisation, car de l'extrême variété de types

qu'elle lui fait découvrir se dégage le sentiment de l'unité humaine. Il n'y a point de culture sans histoire, et René Hubert conclut : « *Nous n'hésitons pas à écrire que l'Histoire est la partie centrale de la culture juvénile, celle qui répond le plus directement aux intérêts mentaux de l'adolescent* ».

Dans les pages qu'il consacre à la valeur éducative de la *Littérature*, René Hubert s'arrête longuement sur la querelle des humanités qui met aux prises les classiques et les modernes. Après en avoir examiné les éléments, l'auteur ajoute : « *Nous ne craignons pas de dire que la solution du problème — urgent entre tous pour la pédagogie française — consiste dans l'extension de l'enseignement des littératures et des civilisations antiques, aux dépens de celui des langues, celui-ci n'étant tout au plus réservé qu'à une toute petite minorité d'élèves qualifiés pour le recevoir... en bref un enseignement secondaire en principe sans latin ni grec, une section spéciale aux futurs professeurs et hommes de science, telle est, à notre sens, la réforme radicale capable d'apporter aux programmes l'allègement manifestement souhaité* ».

« *En revanche, il n'est aucun élève qui devrait être laissé dans l'ignorance des poèmes d'Homère, des tragiques et des lyriques grecs, des historiens latins. L'usage de traductions bien faites, un commentaire approprié peuvent suppléer amplement à la connaissance des langues. Le temps qu'elle demande, les efforts qu'elle exige sont aujourd'hui disproportionnés aux progrès qu'on y fait. Le temps ainsi récupéré, la capacité de travail rendue disponible seront utilement consacrés à l'étude des grandes civilisations modernes... le monde humain s'est élargi dans des proportions inouïes ; l'esprit de l'homme doit s'adapter à lui...* »

Après cette digression, relative à un souci très actuel, revenons à notre sujet pour conclure que toutes les disciplines intellectuelles visent à former dans l'homme la *Raison*, qui est adaptation parfaite au monde physique et social ainsi qu'à celui des valeurs spirituelles.

*
**

En ces disciplines quelles sont les meilleures méthodes ? Il ne faut pas chercher dans le *Traité de Pédagogie générale* un ensemble de recettes pratiques, où le maître n'aurait qu'à puiser pour la préparation plus aisée de ses cours. Mais la question des méthodes y est longuement examinée (1).

Tout en critiquant le *didactisme*, René Hubert reconnaît qu'il ne faut pas l'exclure complètement de notre enseignement. La

(1) Bien que cet examen figure à la fin du *Traité*, nous avons trouvé plus commode de parler des méthodes immédiatement après chacune des différentes formes d'éducation.

somme des connaissances que l'enfant doit acquérir est si vaste qu'il ne peut les découvrir toutes lui-mêmes. Et ce serait une considérable perte de temps, ainsi qu'une grosse erreur, de ne pas profiter de la fraîche et réceptive mémoire enfantine. L'autorité du maître reste également nécessaire pour endiguer l'esprit de l'élève, dont la pente naturelle est d'éviter l'effort pour aller au plus facile. Toutefois, le didactisme implique la passivité de l'enfant et fait une part trop importante à la mémorisation.

Les *méthodes intuitives*, qui furent très en honneur au début du XX^e siècle, marquent un progrès sur les précédentes, mais leur caractère « associationniste » laisse persister le même danger de passivité. De plus, mettre l'enfant en face du concret, prétendre que, tout naturellement, il va passer du connu à l'inconnu, du simple au complexe, n'est-ce pas supposer *a priori* qu'il a une connaissance exacte des choses concrètes ? Or, la vérité est que l'enfant, par son imagination, forge son univers et déforme la réalité. Il faut néanmoins reconnaître que, dans nos anciennes « leçons de choses », ces méthodes ont donné de bons résultats ; elles y font une large part à l'observation active et se placent ainsi à mi-chemin entre le didactisme et nos méthodes modernes.

« L'emploi des méthodes actives est fondé uniquement sur la connaissance exacte des intérêts mentaux de l'enfant et de l'adolescent. Elles revêtent un aspect mécanique, constructeur, fabricant, tant que la mentalité est orientée principalement vers ce genre d'activités, tant que l'enfant ne peut s'élever que par ce moyen à la compréhension du réel. Elles dépouillent progressivement cet aspect pour s'intellectualiser de plus en plus au fur et à mesure que la mentalité enfantine se montre mûre par des intérêts plus proprement intellectuels, soit d'abord simplement abstraits, soit proprement logiques. »

Voici ce qu'elles sont, par exemple, au niveau de l'enseignement secondaire : *« Cet âge (l'adolescence), qui est par excellence celui de la socialisation et qui déborde de vitalité est celui où les méthodes actives, en particulier les méthodes de travail par groupes, doivent trouver plus naturellement leur champ d'application... Tout au plus fera-t-on observer que cet âge de la socialisation est aussi celui de la personnalisation et de l'individualisation, et que celle-ci comporte ses inquiétudes, ses pudeurs, ses silences, ses retraits qui ne favorisent pas la mise en commun des libres initiatives. Les psychologues ont répondu par avance à cette objection en montrant... que le travail par équipes bien conçu ne supprime en aucune manière, mais suppose au contraire l'effort accru de chacun. »*

« C'est dans toutes les disciplines que les méthodes actives ont leur place marquée ; en littérature, où l'interprétation des

textes peut être préparée en commun, où la recherche de la documentation explicative gagne à être répartie entre plusieurs, où les pièces de théâtre demandent à être jouées ; en histoire et en géographie, où l'investigation personnelle et collective est à la base de la compréhension des événements ; dans l'étude des langues anciennes, où l'explication des auteurs est d'autant plus profitable qu'elle est faite en petits groupes ; dans celle des langues modernes, dont la conversation reste le principal moyen de progrès ; dans les mathématiques elles-mêmes... » : « l'idéal serait que l'enfant réinventât la science mathématique... le domaine est celui où le didactisme est le plus funeste parce qu'il est celui où il est le plus facile de se laisser porter. »

« Ce renouvellement des méthodes n'est pas possible si l'École conserve par ailleurs et dans toute leur rigueur ses programmes minutieusement délimités, ses séries d'exercices préétablis, son régime de devoirs d'interrogations, de compositions à dates fixes et, par-dessus tout, ses manuels... qui paraissent conçus pour dispenser les maîtres eux-mêmes de tout effort pédagogique. »

**

L'EDUCATION MORALE

Les disciplines intellectuelles et sociales sont des voies d'accès à la moralité, nous l'avons vu. Mais l'éducation morale a ceci de particulier, qu'elle agit plus en profondeur et pénètre au plus intime de la conscience. Elle est essentiellement *formation de la volonté*. Qui dit volonté dit unité et puissance d'action. L'être prend une première conscience de cette unité à travers toutes ses adaptations successives : à la famille, à l'école, au métier, à la nation. Il lui faudra maintenant faire siennes les règles d'action qui lui ont permis ces intégrations, acquérir le sens social et national, le sens civique et le sens de l'humain. Qui ne voit que la moralité est à la fois conforme et contraire à la nature ? Conforme aux aspirations idéales de l'être mais contraires aussi aux forces mauvaises qui sont en lui, soit du fait de l'hérédité, soit du fait du milieu extérieur. On devine par là les difficultés d'une éducation morale. Nous n'insisterons jamais assez sur le rôle que jouent, en cette matière, la sympathie et la confiance que le maître inspire à ses élèves. Son action doit être chargée de tendresse et d'amour pour l'enfant, car la sensibilité vaut mieux dans chaque discipline, que la discipline elle-même.

On retrouve, sur le plan moral, les trois types de méthodes pédagogiques distinguées sur le plan intellectuel.

Le didactisme ne doit pas disparaître complètement de tout enseignement de la moralité. Il a l'avantage d'adapter rapidement l'enfant aux règles de vie de son groupe, sans compter que le maître, par la confiance qu'il inspire aux élèves se pose à eux comme un exemple à suivre. Le grave danger qu'il comporte est celui de l'application d'une discipline scolaire trop rigide et d'un système de sanctions souvent disproportionnées à l'importance de la faute commise. « *Est mauvaise et doit être condamnée toute discipline qui méconnaît et excède abusivement les possibilités de l'enfant — par exemple qui exige de lui des séances de travail trop prolongé, des périodes d'immobilité et de silence contraires à sa nature... qui se résoud en rites, en mouvements ou en attitudes symboliques, qui n'aboutit qu'à un formalisme sans âme, uniquement destinée à manifester la toute puissance du maître* ».

René Hubert critique les méthodes intuitives qui laissent à l'enfant une trop grande indépendance et loin de permettre l'épanouissement de sa moralité, l'enferment en sa propre nature.

Les *méthodes actives*, au contraire, n'imposent pas une règle venue du dehors. Le maître va toujours dans le sens des aspirations profondes de l'enfant, et, lorsqu'il intervient, c'est pour collaborer avec lui et l'aider dans son effort. A propos du self-government, dont il étudie assez longuement les formes et les degrés, René Hubert pense qu'il suscite chez l'enfant « *deux formes de responsabilité... d'une part, la responsabilité personnelle vis-à-vis du groupe, d'autre part sa participation à la responsabilité collective du groupe lorsque celui-ci a manqué tout entier à la loi qu'il s'était donnée* ». « *La justice issue du selfgovernment est une justice égalitaire, accessible à la pensée, claire dans ses motifs comme dans ses conséquences... Elle reste dans le cadre de la moralisation autonome.* »

*
**

L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE

Nous savons enfin quelle importance l'auteur accorde à l'affectivité dans l'achèvement de la synthèse totale de la conscience, qui est pleine possession de soi-même en même temps qu'aptitude à communier avec le monde. L'éducation esthétique a principalement pour but l'épanouissement de l'affectivité. Elle est, rappelons-le, le sentiment de la beauté, de l'amour et du divin. D'où les trois formes que revêtira l'éducation esthétique : elle sera à la fois artistique, philétique et religieuse.

La première se fera par le moyen de l'Histoire de l'Art, par

la pratique du dessin, du modelage, de la musique, et enfin par la présentation des œuvres d'art. Plus que toute autre discipline, les travaux manuels éducatifs permettent à l'enfant la création personnelle dans la recherche de la forme artistique. A la pratique s'ajoute ensuite pour l'adolescent la contemplation ou l'audition de chefs-d'œuvre : et sentir la beauté, en être touché au plus profond de sa sensibilité, c'est communier avec d'autres consciences ; l'émotion esthétique réalise ce miracle de « nous rendre pleinement à nous-mêmes en nous mêlant totalement à autrui si autrui nous est par ailleurs parfaitement inconnu ».

L'œuvre d'art, en nous faisant passer du plan réel à celui de la spiritualité, élargit ainsi le champ de notre conscience. Il en va de même pour le sentiment de l'amour. Par lui, l'adolescent s'élève au-dessus de lui-même, car l'amour est essentiellement don de soi. C'est cette exaltation de sa générosité qui met l'être en état de communier avec autrui, de sentir ses joies et ses souffrances. On conçoit l'importance que l'auteur du *Traité de Pédagogie générale* accorde à la formation philétique de l'adolescent. Il s'étonne du peu de place qu'elle occupe dans la pédagogie moderne — et constate l'insuffisance d'une éducation de ce genre faite par le truchement de la littérature ou même celui d'un enseignement moral « ex cathedra ». A son sens, deux principes simples et sains doivent guider l'adolescent : tout d'abord que l'amour est autre chose que la sexualité et que « *s'il l'enveloppe, c'est à la condition de l'envelopper de toutes part* », et ensuite que l'amour a pour fin le mariage, la procréation et la famille.

A travers l'Art et l'Amour, l'être a franchi les avant-dernières étapes qui le mènent à la spiritualisation. Il lui reste un dernier sommet à atteindre : accéder au sens du divin qui est vision de la « *Totalité de l'existence réelle hors de lui* » et sentiment de son accord avec elle.

Les religions positives ont en quelque sorte concrétisé cette vision, mais René Hubert insiste sur le fait que cette synthèse totale est l'œuvre de chaque conscience. Chacun « *a le droit de décider quelle solution parmi celles que peuvent élaborer les diverses religions et les diverses philosophies correspond valablement à son expérience intérieure de la vie* ».

Nous avons vu, au cours de cette étude, comment éducation et culture acheminaient insensiblement l'enfant vers la réalisation de son essence idéale et contribuaient ainsi à sa formation religieuse. On lira avec intérêt le chapitre que René Hubert consacre à l'action des grandes *traditions confessionnelles* : d'après lui, elles ouvrent la voie à l'épanouissement de « *la spiri-*

tualité qui les dépasse » toutes. Voici, en particulier, son opinion sur la valeur de la culture chrétienne dans les pays occidentaux : « *Il est souhaitable que l'enfant s'imprègne de bonne heure d'un certain sens religieux des choses. Il y a là pour lui une source d'émotion, dont la fraîcheur, la spontanéité, la naïveté sont telles qu'il n'en retrouvera jamais de comparables... Toute religion... lui apporte une explication du monde qui peut être simplifiée au point de devenir pleinement accessible, qui a au moins le mérite, en lui présentant l'univers comme la création ou la fabrication d'un être supérieur de s'adapter exactement à sa mentalité. Elle l'oblige à contracter certaines habitudes morales... qui, dûment appropriées à son âge, préparent en lui l'éclosion des sentiments éthiques... Par tous ces traits qui conduisent l'enfant à refaire lentement en lui la mentalité affective des groupes ancestraux, qui ont été baignés au cours des siècles dans la même atmosphère, elle apparaît comme un instrument puissant de socialisation. Chez les peuples de l'Europe occidentale, ne pas passer par la culture chrétienne, c'est laisser perdre la moitié des sources vivifiantes de leur civilisation.* »



Nous voici parvenus au terme d'une éducation idéale. A travers la multiplicité de ses formes, elles n'ont poursuivi qu'un but, celui d'aider l'enfant à se réaliser dans le sens de la liberté et de la spiritualisation. Le succès, nous l'avons vu, dépend surtout du *maître*. Il lui faut, non seulement l'amour de l'enfant, mais aussi le goût de l'enseignement, les aptitudes pédagogiques, le sens des valeurs et celui de sa responsabilité. Néanmoins, il n'est pas le seul à exercer une action éducative ; il y a le milieu extérieur, dans lequel vit l'enfant, la famille, les religions confessionnelles. Le rôle de la famille, en particulier, est très important. L'auteur le conçoit comme une collaboration très étroite avec l'École : « *...la solution idéale est qu'un conseil de pères de famille assiste chaque maître dans sa tâche, l'éclairant sur le caractère des enfants, l'informant des effets de son enseignement..., travaillant en un mot à créer une atmosphère unique entre l'École et le Foyer* ».

Au sortir de l'école, l'enfant est aussi en âge de quitter la famille. Il va entrer dans la vie. Or, il y a « *une éducation par la vie elle-même* ». Comment l'homme ainsi formé pour la liberté réagira-t-il en face des individus, de leurs passions, des groupes politiques, de la société moderne ? Le philosophe idéaliste qu'était René Hubert ne pouvait répondre à une telle question que par l'optimisme et la confiance. « *L'action pédagogique*

exercée sur l'être pendant la période de sa croissance a eu pour fin de le mettre en état d'interpréter l'existence. Il importe peu que, sous la pression des événements, sous l'effet des contacts multipliés avec les autres êtres, la vision de l'existence se transforme peu à peu — c'est la loi même de l'expérience — si l'existence d'unité dans la liberté, la volonté de loyauté, de générosité, de piété demeurent à son principe. L'essentiel n'est pas de penser ceci ou cela, de vouloir ceci ou cela, mais de ne pas cesser de penser avec loyauté, de ne pas cesser de vouloir avec générosité, de ne pas se renoncer à soi-même. L'éducation a atteint son but qui a donné à l'homme et ancré fortement en lui ce besoin de remplir son destin d'homme à travers toute sa vie. »

Madeleine HUBERT

(Professeur au Lycée de Sèvres).



LETTRES ET PHILOSOPHIE

Coordination de deux enseignements

(Stage de Sèvres, 8-10 Mai 1956)

Cette rencontre attendue depuis longtemps, et qui était la première du genre, a permis de réunir autour des tables de discussion environ 160 « littéraires » et « philosophes ». Les débats ont été exceptionnellement animés, passionnés parfois. On ne peut que se réjouir, en un monde où tout semble dominé par les intérêts matériels, de voir qu'il y a encore tant d'hommes et de femmes de « bonne volonté », disposés à soutenir leurs idées de toutes leurs forces, de toute leur loyauté.

Des rencontres semblables ne pouvant guère exister dans d'autres pays, nous croyons bien faire en publiant, à l'intention de nos lecteurs étrangers comme aussi de nos collègues qui n'ont pu venir à Sèvres, un compte rendu très détaillé.

Voici d'abord, le « plan de travail » qui avait été soumis, à l'avance, aux participants, par les soins de M. Lacroix et de M. Morfaux.

PLAN DE TRAVAIL

Ce plan de travail, établi d'un commun accord par les représentants des deux Associations, n'a bien entendu, aucun caractère impératif.

1. Il se borne à poser des questions, à suggérer des recherches, à ouvrir des débats, mais se défend de contenir aucune doctrine aucune thèse, aucune réponse.

2. Il énumère les divers problèmes qu'il a pu paraître intéressant d'examiner, laissant à nos collègues le soin de choisir ceux qu'ils étudieront, et l'ordre qu'ils adopteront pour leurs débats.

Il va de soi que l'objectif des Journées de coordination est de

permettre à chacun de s'informer auprès de ses collègues, ou de leur faire part de son expérience et de ses réflexions, mais non d'aboutir à des conclusions, d'établir une doctrine.

Les résultats des travaux de chaque commission seront résumés en séance plénière sous la forme d'un simple rapport, qui pourra amorcer de nouvelles questions et de nouvelles remarques. Il n'y aura pas lieu de prendre parti, de conclure par des motions ou des vœux.

La nature de ces Journées exclut tout débat relatif aux horaires, aux programmes d'examen, à la qualification des professeurs chargés de tel ou tel enseignement.

I. — *L'enseignement du français et l'enseignement de la philosophie : leur esprit et leur fonction.*

A. L'enseignement de la philosophie.

Il importe que nos collègues d'autres disciplines, qu'en particulier nos collègues professeurs de français, soient correctement informés de la nature de notre enseignement.

Cette remarque nous conduit à diviser cet exposé en deux parties, à examiner d'abord les opinions erronées que nous devons redresser, avant de présenter directement la conception correcte de l'enseignement philosophique.

a) Partie négative : ce qu'on pense de nous, à tort.

1° Il arrive qu'on attende trop de nous. L'élève, confiant, arrive en philosophie avec l'espoir qu'on va enfin lui enseigner la vérité sur les problèmes les plus importants concernant le monde et l'homme : l'immortalité de l'âme, l'existence de Dieu, le bonheur dans cette vie ou dans une autre, voire la création et la fin du monde. On tient le philosophe pour un spécialiste, capable de constituer une science par sa méthode propre, puis de la livrer au profane en formules utilisables par elles-mêmes, abstraction faite de la démarche qui constitue pourtant toute la philosophie.

2° D'autres nous demandent trop peu. Certains, en manière de raillerie parfois, ne laissent pour objet à la recherche philosophique que les questions qu'aucune science authentique ne peut résoudre. D'autres, plus sérieusement semble-t-il, voient dans la philosophie une sorte de couronnement de la science et de toutes les formes de l'activité humaine, sans qu'on dise exactement quel genre de problèmes cette « réflexion » encyclopédique doit résoudre ; on parlera ainsi de philosophie des sciences, de l'art, de l'histoire, de la religion, etc... D'autres, enfin, se fiant à la stricte étymologie, voient dans la philosophie l'« étude de la sagesse », lui accordent à la fois trop peu, car la philosophie n'est pas seulement cela, et trop, car l'enseignement de la philosophie n'a pas pour objet de faire de tout homme un « sage » (surtout au sens banal du terme), qui désignerait l'homme détaché de toutes choses et résigné à tout.

3° D'autres juges tiennent la philosophie pour parfaitement inutile. Certains y voient un discours vain (« laïus »), un pur verbiage, une logomachie dissimulant une absence totale d'objet et

SEVRES A L'HONNEUR

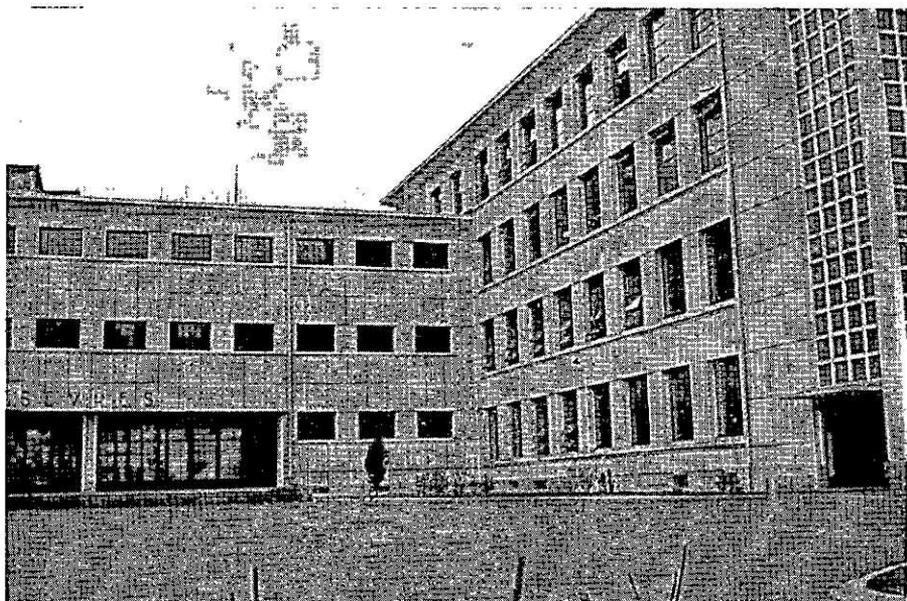


(Clichés Photo-Club du Lycée de Sèvres.)



M^{lle} FORGEOT, pionnier des méthodes nouvelles et porte-drapeau de Sèvres, vient d'être promue chevalier de la Légion d'Honneur et chevalier de l'Ordre de la Couronne belge. Tous les « Amis de Sèvres » se réjouiront de cette bonne nouvelle. On voit ici M^{lle} FORGEOT s'entretenant avec un élève, et dans la grande Bibliothèque, aux côtés de M^{lle} COURTIN, Inspectrice de l'Académie de Paris, de M^{me} l'Inspectrice générale HATINGUAIS, de M. l'Inspecteur général de Belgique PEETERS, de M^{me} de SAINT-BLANQUAT, Directrice du lycée.

LES NOUVEAUX BATIMENTS DU LYCEE DE SEVRES



Un aspect de l'aile réservée aux classes de 6^e et de 5^e :
grands bâtiments sobres et spacieux, d'une conception très moderne.

(Photos PREVOST.)



Les salles de classe sont claires, gaies, aérées

de pensée. Sans se prononcer si radicalement, on a souvent considéré la philosophie comme une discipline logique, mais appliquée à un objet nébuleux, hors de toute portée et de tout contrôle, et le philosophe comme un être qui vit dans les « nuées », qui n'a pas « les pieds sur la terre », dont la pensée est sans contact avec la réalité. De là sans doute cette tolérance dont jouit la philosophie dans l'esprit de ceux qui n'y voient qu'un jeu formel, réservé par exemple à l'enseignement des jeunes filles, à l'instar des arts d'agrément d'autrefois. C'est encore ne faire aucun cas de la philosophie que d'y voir un ordre de spéculations où chacun est libre de penser ce qui lui plaît, où il n'y a ni preuve, ni certitude, ni vérité ; et c'est au fond ce que l'on fait toutes les fois que l'on parle d'« opinions philosophiques ».

b) Partie positive. — Comment former une conception correcte de la philosophie ?

1° L'objet de la philosophie est l'homme, en tant qu'homme, considéré dans toute la diversité de ses attitudes, connaissance, action, création, jugement et sentiment ;

2° La philosophie peut sembler, à première vue n'être qu'une sorte de description, ce qui n'est pas faux ; mais cette description n'a de sens que si toutes les fonctions de l'être humain sont rapportées à l'unité du sujet conscient et fondées sur elle ;

3° La philosophie exige une méthode propre.

L'enseignement de la philosophie a d'abord pour rôle de dissuader l'élève d'appliquer à cette description de la conscience les notions et les principes qui conviennent à la connaissance des objets (des notions comme celles d'association des idées, de conservation des souvenirs, de fait de conscience, de monde intérieur, peut-être d'introspection, d'inconscient, d'images, et bien d'autres). Il convient ensuite de familiariser les élèves avec d'autres notions, qu'il faut bien forger pour cet usage, et souvent avec des mots nouveaux ou détournés de leur signification habituelle (par exemple les mots : à priori, transcendantal, intentionnalité) ;

4° Il faudra comprendre aussi que la philosophie doit penser systématiquement cette connaissance de l'homme, de façon à construire une « théorie » de l'homme, sans confondre un système ou une théorie philosophique et une théorie scientifique ;

5° L'élève qui a bien compris ce qu'est la philosophie doit s'en trouver en quelque sorte métamorphosé. Il sait désormais qu'il ne sait rien, non parce qu'il perçoit l'infinie perspective des choses qu'il ne sait pas, mais parce qu'il a pris la mesure véritable du savoir ; il sait que la philosophie n'est point chose à apprendre, ni même à comprendre, mais moyen de désapprendre. Il saisit la signification légitime des mots *critiquer* et *douter*.

Il devra donc être définitivement guéri d'un certain genre de philosophie, désormais retombé au néant ; il aura acquis une façon nouvelle de poser les questions et le sentiment de ne jamais aller assez loin ; l'exercice de la pensée lui apparaîtra alors comme chose sérieuse, à reprendre sans cesse, sans arrêt, sans contentement.

B. — L'enseignement du français.

I. — Cadre de l'étude proposée. Laissera de côté les problèmes qui concernent spécialement soit l'enseignement du premier degré, soit l'enseignement supérieur. Il s'agira seulement de l'enseignement du second degré (lycées, collèges, écoles normales — y compris les classes préparatoires aux grandes écoles).

II. — Une de nos préoccupations essentielles est la formation de l'expression (langue correcte). Cette formation est en même temps une formation de la pensée : pour s'exprimer avec précision, il faut penser avec précision.

III. — Deux instruments essentiels de cette formation : les exercices oraux et écrits, l'étude des textes. L'utilisation de ces deux instruments se développe à travers les classes, son caractère évolue avec l'âge de l'enfant :

A) Dans les classes de grammaire, une importance plus grande est donnée à l'étude des éléments de la langue (grammaire, vocabulaire), à l'ensemble des moyens d'expression.

B) Dans les classes de lettres, une place plus grande est faite à l'étude des grands textes classiques.

Mais il s'agit uniquement là d'une différence de degré (d'accent) non de nature.

IV. — La littérature française (nous ne disons pas « l'Histoire de la littérature »). Connaître son pays, c'est savoir en reconnaître la pensée, non seulement dans le moment fugitif que nous vivons, mais à travers les âges (saisir dans le « Roland » ou dans un fabliau divers aspects de l'âme médiévale, dans certaines scènes de nos tragiques ou de Molière aussi bien que dans une oraison funèbre de Bossuet l'esprit des hommes du XVII^e siècle, etc.).

Mais ne jamais sacrifier à l'intérêt historique l'intérêt permanent (pourquoi ces textes demeurent-ils vivants aujourd'hui ?).

Variété des textes étudiés. Ne nous attachons uniquement ni à ceux qui ont un caractère plus proprement intellectuel (philosophique), ni à ceux qui affectent plus particulièrement la sensibilité. C'est l'ensemble de l'expérience humaine qui nous intéresse à travers son expression orale et écrite. Intérêt artistique; puissance d'émotion ; le rire, etc... Dans tout cela nous devons nous attacher à distinguer le vrai (le sincère) de ce qui n'est qu'artifice.

V. Lien de cet enseignement avec les autres. Ce lien est évident, avec tous les autres car l'ensemble de nos disciplines tend, par des voies diverses, à former des esprits précis, méthodiques, réfléchis. Il y a toutefois un lien plus particulier avec les langues anciennes (le professeur de français est aussi un professeur de langues anciennes). La culture française et la culture gréco-latine sont unies dans la section classique : ainsi se prolonge le contact avec des siècles d'expérience humaine. Ceci est moins vrai de la section moderne, mais il appartient au professeur de français, par la lecture de textes traduits, par les explications sur la genèse de nos

grandes œuvres de faire connaître indirectement à ses élèves ce dont lui-même a la connaissance directe et le goût.

VI. — Utilité de notre enseignement pour le philosophe. Comment pensons-nous pouvoir préparer les élèves à recevoir ces leçons ? Il ne saurait être question de confondre notre enseignement avec le sien. Mais dans la mesure où il habitue l'enfant à penser et à s'exprimer avec vigueur, dans la mesure où il étudie des argumentations et des démonstrations, où il met l'élève en contact avec les divers aspects de l'expérience humaine, il prépare, nous semble-t-il, le travail propre du philosophe.

*
**

Tel fut l'objet de la première journée : les philosophes se réunirent d'un côté, les littéraires de l'autre, et délibérèrent jusqu'à produire un rapport représentant leurs positions respectives et leurs perplexités particulières.

L'après-midi, les deux groupes se rassemblèrent dans la grande salle pour échanger leurs vues :

La définition des professeurs de français a été la suivante :

Notre enseignement se propose :

- 1) de mettre nos élèves en contact avec l'expérience humaine telle qu'elle s'exprime à travers un objet particulier : l'œuvre littéraire. Celle-ci, œuvre de type esthétique, vise à transmettre synthétiquement (de manière non conceptuelle) l'expérience humaine. Ce caractère commande nos méthodes ;
- 2) d'initier nos élèves — et d'abord en les y rendant sensibles — aux problèmes esthétiques (caractères formels de l'objet étudié) ;
- 3) d'amener nos élèves à acquérir une expression, orale et écrite, correcte, précise et si possible élégante.

La définition des professeurs de philosophie a été la suivante :

- 1) l'objet de la philosophie est l'homme en tant qu'homme, considéré dans toute la diversité de ses attitudes ;
- 2) la philosophie doit penser **systématiquement** cette connaissance de l'homme ;
- 3) la philosophie n'est point chose à apprendre, ni même à comprendre, mais moyen de désapprendre.

*
**

En second lieu, chaque groupe devait remettre à l'autre un questionnaire, destiné à l'amener à préciser la définition qu'il avait précédemment donnée :

Questionnaire remis par les littérateurs aux philosophes :

- 1) Quel aspect de votre enseignement vous semble-t-il le plus important : le fait qu'il constitue une rupture, ou le fait qu'il continue l'enseignement reçu antérieurement ?

Réponse des philosophes : l'aspect de rupture paraît le plus important : on exige de l'esprit des élèves qu'il effectue un véritable retournement. Tout ce qu'il sait doit être repris d'un nouveau point de vue. Il y a continuité, dans la mesure où la philosophie apporte aux humanités un complément dont elles ne peuvent se passer.

2) a) Dans quelle mesure vous appuyez-vous sur les connaissances littéraires que vous supposez devoir être celles de vos élèves ?

b) Dans quelle mesure vos élèves utilisent-ils leurs connaissances littéraires dans leurs exercices de philosophie ?

Réponse des philosophes :

a) il n'y a pas unité de méthode : certains professeurs utilisent abondamment les textes littéraires, d'autres ne s'en servent pratiquement pas.

b) en général, les élèves de Philosophie utilisent peu et mal leurs connaissances littéraires.

3) Quelle place faites-vous dans votre classe :

— à l'exposé magistral ?

— à la discussion ?

— à l'explication de textes ?

Réponse des philosophes :

Il n'y a pas unité de méthode : certains professeurs utilisent abondamment les textes, et même partent des textes. Il semble pourtant que la majorité des philosophes conservent la première place au cours, la discussion ne venant, le cas échéant, qu'en fin de classe, et la présentation de textes (en dehors des textes au programme) intervenant surtout comme illustration.

4) Dans quelle mesure pensez-vous que votre enseignement contribue à enrichir ou à déformer les qualités d'expression de vos élèves ?

Réponse des philosophes :

Il est certain qu'un certain jargon philosophique nuit aux qualités d'expression des élèves, mais les professeurs de philosophie assurent qu'ils n'en sont pas, en général, personnellement responsables. D'autre part la philosophie apprend à l'élève qu'à côté de l'expression littéraire, qui recherche les « harmoniques » et vise à suggérer davantage qu'elle ne dit, il existe un autre type d'expression, qui vise à dire tout ce qu'on veut dire, et rien de plus que ce qu'on veut dire.

5) Quelle place faites-vous aux œuvres proprement littéraires dans la bibliothèque de votre classe ?

Réponse des philosophes : Nous faisons une large place dans nos bibliothèques de classe aux œuvres proprement littéraires.

- 6) Dans quelle mesure estimez-vous que la philosophie a pour but :
- de créer le doute ?
 - de donner les moyens de le surmonter ?

Réponse des philosophes (dont certains se déclarent surpris que la question ait été posée) : la démarche philosophique est essentiellement une démarche de « démolition ».

Questionnaire remis par les philosophes aux littéraires :

1) Le professeur de philosophie constate chaque année l'incapacité d'un grand nombre d'élèves en ce qui concerne l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe, les règles élémentaires de composition. Comment s'expliquer ce fait ? Quel remède y apporter ?

Réponse des littéraires :

Cette question risque de nous convier à une vaine recherche des responsabilités, du second cycle au premier cycle, du premier cycle au primaire, et du primaire à la maternelle. Peut-être l'enseignement n'est-il pas seul responsable de tous ces maux (publicité, journaux, etc...). Cependant la question des philosophes nous amène à réaffirmer que le professeur du second cycle n'a pas le droit de se désintéresser de certains mécanismes, qu'il pourrait supposer devoir être acquis depuis longtemps, mais qu'il doit reprendre le problème à son niveau, si besoin est.

2) Comment croyez-vous devoir encourager vos élèves à lire des ouvrages complets, en dehors des morceaux choisis que vous leur faites expliquer ?

Réponse des littéraires :

En dehors des morceaux choisis, le professeur de français est tenu d'expliquer de bout en bout un certain nombre de textes complets. D'autre part, il peut envisager d'obliger ses élèves à lire certains livres, à tel rythme qu'il jugera bon, en contrôlant que cette lecture a été faite, par tel exercice qu'il déterminera. L'expérience prouve que certains professeurs ont intégré cette discipline à leur enseignement.

3) Comment définissez-vous la précision ? Comment concevez-vous les rapports de la concision et de l'élégance ?

Réponse des littéraires :

Nous appelons précise une expression qui ne prête pas à équivoque. Mais une expression précise peut être lourde, sans beauté. Elle est dite élégante lorsqu'elle se charge de cette valeur proprement esthétique qui en augmente l'efficacité. Nous accordons évidemment la priorité à la précision, à laquelle tout élève peut prétendre.

4) Quelle place donnez-vous aux considérations grammaticales, et quelle valeur y voyez-vous pour la formation de l'esprit ?

Réponse des littéraires :

Il faut constamment, même dans le second cycle, revenir aux considérations grammaticales, même à celles que nous pourrions croire les mieux assimilées. Il est possible que la reprise systématique de la grammaire, non sous son aspect formel (tel qu'on l'enseigne dans l'enseignement primaire, par catégories grammaticales) mais sous une forme raisonnée (expressions du futur, de l'éventualité, de la totalité, etc.), soit fort utile pour la formation de l'esprit. Les littéraires, à tort ou à raison, ne séparent pas la pensée du langage : pas de pensée valable sans expression valable.

5) a) Etant donné votre formule : « c'est l'ensemble de l'expérience humaine qui nous intéresse à travers son expérience orale et écrite », comment concevez-vous la différence de perspective qui pourrait à cet égard séparer nos enseignements ?

b) Comment concevez-vous le rapport entre cette initiation à l'ensemble de l'expérience humaine et les autres objectifs de l'enseignement littéraire (étude de la langue, des grands classiques) ?

Réponse des littéraires :

a) Cette différence de perspective se manifeste dans la structure même de notre enseignement : l'enseignement philosophique, systématique dans sa méthode et dans ses fins, est structure ; on étudie, par exemple, la sensation, puis la perception, puis le jugement, puis le raisonnement, etc... L'enseignement littéraire n'a, au contraire, d'autre ordre que l'ordre chronologique des textes (ou au moins des auteurs) étudiés : il n'est nullement systématique. En effet, le texte littéraire visant, en tant qu'œuvre d'art, à transmettre synthétiquement une expérience, il s'agit pour nous, **avant toute autre chose**, de faciliter chez nos élèves cette transmission, de « faire passer le courant ». Pour le philosophe, au contraire, il s'agit d'arriver au concept, par un effort d'analyse et d'abstraction. Le philosophe essaiera peut-être de définir la misanthropie, le littéraire met l'élève devant le misanthrope.

b) Il n'y a pas contradiction formelle, mais au contraire unité dialectique entre ces deux objectifs : celle même de la forme et du contenu.

6) Qu'appellez-vous le vrai, le sincère, l'artificiel en littérature ? Peut-on choisir comme exemple d'explication littéraire des textes de caractère artificiel ?

Réponse des littéraires :

Il y a artifice lorsqu'une forme s'impose au delà du contenu. Il n'est pas question de prendre comme exemple des textes « ratés ». Chez les meilleurs écrivains, en revanche, nous trouverons des exemples d'« ar-

tifices » ; chevilles, enflure, parasitisme de la période ou de l'image (« Brûlé de plus de feu que je n'en allumai »). Il est bien entendu que la préciosité (au sens large du mot : un philosophe a nommé Giraudoux) n'est pas en elle-même un artifice.

7) Une explication approfondie d'une œuvre littéraire est-elle possible sans que l'on soit amené à l'examen de questions qui intéressent les conditions et les caractères de la création artistique ?

Réponse des littéraires :

Au niveau du secondaire, il ne peut être question d'explication vraiment approfondie (les philosophes peuvent-ils, en classe de philosophie, donner une vue profonde de Kant ou de Hegel ?). Une bonne explication peut amener à déboucher sur les « conditions et les caractères de la création artistique ». Mais les problèmes que posent ces conditions et ces caractères dépassent le niveau d'une classe de Première. Avoir « sensibilisé » nos élèves à ces problèmes nous suffit. Ils seront à reprendre au niveau de l'enseignement supérieur, après la classe de Philosophie.

8) Comment l'étude de l'âme médiévale, de l'esprit du dix-huitième siècle, se lie-t-elle à l'étude de ce qui est permanent ? Comment s'en distingue-t-elle ?

Réponse des littéraires :

Ce qui est permanent, c'est l'effort pour donner, par l'œuvre d'art, une réponse aux problèmes qui se posent aux différentes époques en France (ces mêmes problèmes et ces mêmes réponses que les philosophes essaient de définir, semble-t-il, *sub specie aeternitatis*, et dont ils conçoivent par là même le caractère permanent). Il est vrai que les littéraires, en les posant sur le plan historique, mettent l'accent sur l'aspect spécifique (selon l'époque : expériences humaines situées) de ces questions et de ces réponses. Il faut pourtant ajouter qu'il ne s'agit pas de faire à proprement parler de l'histoire littéraire au niveau du secondaire : la récréation d'une ambiance doit nous suffire pour souligner le caractère spécifique de l'œuvre abordée, comme l'intérêt qu'elle suscite doit nous suffire pour en apprécier la valeur permanente.

9) Qu'appellez-vous un texte « vivant » ?

Réponse des littéraires :

Nous appelons vivant un texte suffisamment efficace pour permettre à l'élève d'aujourd'hui de sentir vivement la question à laquelle ils répondent et la réponse qu'ils y donnent.

10) Les professeurs de français se limitent-ils aux éclaircissements d'ordre philosophique nécessaires à la compréhension des textes ou en prennent-ils occasion pour une initiation à la réflexion philosophique ?

Réponse des littéraires :

Cette question semble faire allusion particulièrement aux textes dits « frontaliers ». Réponse y sera donnée par la 3^e commission. En ce qui concerne les autres textes, notre tâche consiste à amener les élèves à appréhender directement l'expérience qui s'y est condensée, et non à en tirer une initiation philosophique (sic).

11) Dans quel esprit et comment envisagez-vous l'enseignement de la morale par les textes ?

Réponse des littéraires :

Après un bref rappel de la façon dont le problème s'est posé officiellement, les professeurs de français affirment que pour eux « le conte fait passer la morale avec lui », et que l'impression produite, l'impact sur l'élève (prélude à une réflexion qu'il appartiendra aux philosophes de mener à bien) est à leurs yeux le meilleur garant de la réussite de leur tâche.

*
**

La seconde journée vit la réunion simultanée de trois Commissions mixtes, composées pour moitié de philosophes et pour moitié de littéraires.

COMPOSITION FRANÇAISE ET DISSERTATION PHILOSOPHIQUE

(première commission)

Le questionnaire proposait :

1. Rôle de la dissertation et de la composition française.

Quelles qualités veut-on susciter, exercer, développer (contrôler) chez l'élève ? S'agit-il des mêmes dans les deux cas ?

2. Sujets.

— Que demande-t-on ? Résoudre un problème ? Conduire une analyse ?

— Y a-t-il différents types de dissertations ? Varient-ils selon le niveau des classes ?

— Y a-t-il des « questions de cours » ?

— Quelle doit être la forme concrète d'un sujet ? (en particulier est-il souhaitable de proposer comme sujets des citations ?).

3. Méthode.

Structure de la dissertation et de la composition française.
Rôle des éléments. Conclusion. Introduction. Paragraphes.
Transitions.

L'argumentation (qu'est-ce qu'une discussion ? Comment faire comprendre aux élèves que ce n'est pas un moyen terme entre diverses positions juxtaposées).

La langue. Le style propre à chacun des deux exercices.

La question du « jargon philosophique ».

La part des connaissances. La part de l'histoire.

4. Préparation.

Que fait l'élève qui prépare une dissertation ? (Ne se documente-t-il pas en recueillant des idées toutes formées et formulées ?).

Que lui conseiller ? (Par exemple de définir les concepts, de chercher les notions voisines, et leurs relations ? de chercher et analyser des exemples ? de recueillir des textes, des citations ?).

5. Correction.

Comment concevoir le compte rendu ou corrigé d'une dissertation ?

On pourrait, pour préciser toutes ces questions, envisager ce que devrait donner un même sujet proposé comme dissertation philosophique et comme composition française. (Par exemple : « la solitude » ; ou encore « le tragique » et « le tragique dans Bajazet ».)

RAPPORT DE LA PREMIERE COMMISSION

Les débats de la commission furent présidés le matin par Goblot (philosophie, Lyon) et l'après-midi par Lassalle (littéraire, Nice). L'ordre suivi fut celui du programme proposé, discuté à partir des réponses amorcées par les littéraires dans leur commission spéciale. Les discussions, multiples et approfondies, donnèrent le sens d'un travail nécessaire, utile et créateur. Les comptes rendus du secrétariat fournissant les points de détail, je me contenterai de distinguer les questions débattues et de rapporter les points de divergence et d'accord, en insistant plus spécialement dans cette séance plénière sur les gains constructifs.

Le problème dominant les débats peut s'intituler : continuité et discontinuité en pédagogie constructive, plus spécialement entre les genres de travaux que nous donnons à nos élèves. Mais trouvera-t-on cette démarcation où on la soupçonne ? La surprise — agréable — de ces débats fut de montrer qu'au lieu de rencontrer une ligne de partage nette entre littéraires et philosophes, la plupart des congressistes inclinaient à croire que la différence était plutôt horizontale que verticale, plutôt d'esprit que de discipline ; ce fut une victoire sur le cloisonnement et l'esprit clos.

Le point I consacré à l'étude du rôle de la composition et de la dissertation permit de mettre en relief l'importance de ce rôle ressentie

par tout le monde. Il semble, à suivre les débats, qu'on soit conscient du caractère quasi-magique de la dissertation qui est pour le professeur le seul moyen de connaître ses élèves à fond, qui est un test d'intérêt direct et qui est pour l'élève l'attente de la réponse du professeur, la possibilité pour lui de se délivrer dans la haine ou dans l'amour. La dissertation est comme un miroir où le professeur contemple les traits de l'élève, manifeste sa justice, sa souplesse, son savoir, où l'élève lit son destin, dans le tremblement et l'espérance. En ce sens la dissertation, si l'on en croit les précautions et les attentions de tous, serait la meilleure façon, mais la plus redoutable, de rendre un culte aux humanités. Tous les congressistes sont conscients de ce que, par là, ils permettent à leurs classes d'atteindre son équilibre, aux jeunes gens de développer leur harmonie et à eux-mêmes de donner le meilleur de leur expression. Tout le monde est d'accord sur l'importance de ce rôle et on peut conclure qu'il faut faire faire des dissertations, faire rédiger, composer, construire et éveiller.

Si les qualités qu'on veut atteindre sont identiques, comment les cultiver ? L'accord est aisé à souligner en deux cas. Il y a des réalités et des fantômes à abattre : l'artificiel, la banalité, le lieu commun, le manuel, le formulaire, le corrigé, la sottise, l'outrecuidance, le mensonge. Il n'y eut pas de mots assez durs pour dénoncer les méfaits des manuels et des corrigés de dissertation.

On fut d'accord aussi pour souligner la double nécessité des qualités matérielles et intellectuelles à susciter. Certains vont jusqu'à la plus extrême sévérité en ce qui concerne les questions d'écriture, d'orthographe, de syntaxe, la mauvaise présentation pouvant être suivie de l'élimination du sujet. Mais ce qu'on veut positivement affirmer s'appelle : bon goût, imagination sereine, invention créatrice, idéation vraie, jugement tempéré et justifié, raisonnement conduit et enchaîné, volonté de bien faire, liberté de s'exprimer, part du sentiment et de la vie.

Le point II (que demande-t-on des sujets ?) permet de mettre en relief deux tendances qui se sont exprimées assez rigoureusement. Tous exigent des sujets qu'ils mettent à l'œuvre et sollicitent les qualités précédentes. Pour cela ils doivent apprendre à exposer, composer, analyser, synthétiser. La discussion de la notion d'analyse donna lieu à un profond échange de vues qui permit de prendre conscience des divergences nécessaires, ou plutôt des différences attenantes à la matière traitée et à la façon de l'aborder.

L'analyse littéraire emploie des moyens rhétoriques, est centrée sur l'œuvre, vise un auteur, se fixe sur un texte. Un congressiste a dit : « penser la matière, les œuvres, les événements : si la dissertation n'a pas pour but de former le jugement, à quoi sert-elle ? ». Les littéraires de tendance esthétique ressentent néanmoins le besoin de faire émerger la dissertation vers la discussion, ou du moins vers l'idée, par l'induction et la force de l'exemple. Il n'en reste pas moins que la compo-

sition française n'est pas une analyse notionnelle, qu'elle ne se dirige pas vers la systématisation d'un savoir.

L'analyse philosophique utilise des moyens rationnels, centrés sur l'idée, visant un universel, s'attachant à une prise de compréhension d'un ensemble. Mais certains philosophes purent également souligner que la dissertation ne doit pas mener qu'à une simple analyse notionnelle, qu'elle doit également comporter un intérêt au vivant, à l'émotionnel, à l'exemplaire, qui l'aide à progresser et à incarner l'idée.

Cette nécessaire prise de conscience effectuée, on s'aperçoit que le littéraire a une philosophie implicite et qu'il ne peut y renoncer, que l'idée à laquelle il tend finalise son explication et commande son analyse. Le philosophe s'aperçoit de son côté, du moins s'il ne renonce pas à l'esthétique, qu'il peut accueillir le cri, supporter l'émotion et appeler la beauté, que l'étymologie est pour lui un point de réflexion, la morphologie et la syntaxe, des sujets de méditations et d'enrichissement. Comme l'a dit Morfaux dans une intervention sur les différents types de langage, « le chant n'exclut pas la structure ».

Le point III a permis de dire que tous les sujets sont bons s'ils contribuent à l'exercice d'une telle analyse, mais à condition qu'ils répondent à des exigences sur lesquelles tous les congressistes furent d'accord : la simplicité, la clarté, la sollicitation à la réflexion, etc... Quelqu'un a dit : « Tout sujet est possible qui fait appel à la curiosité, à l'intérêt, à la sincérité, à l'honnêteté morale et intellectuelle. » Ainsi nous croyons faire appel à des sujets qui ne forment ni des pédants, ni des savants, ni des têtes trop pleines, mais des sages, des honnêtes gens, des esprits bien faits. Les considérations pratiques furent également suivies de près. On a proposé diversement la rédaction de l'introduction en dernier lieu, les paragraphes détaillés, concis, réguliers, la suite montante, dramatique, liée, la conclusion nette, montrant un intérêt, une réaction (non un « jugement ») personnelle.

Le point IV, consacré à l'étude de la documentation, permit à tous ceux qui avaient fait quelque expérience pédagogique d'apporter le résultat de leurs tentatives. Si l'on s'en tient en gros à la documentation classique, on ne doit pas négliger les tentatives des collègues, qui dans les classes-pilotes essaient de rajeunir un enseignement souvent trop scolastique. On fut d'accord sur la recherche des matériaux : dans les livres (problème spécial des bibliothèques et de la lecture), dans les arts, dans la vie quotidienne; sur leur mise en place : classification qui développe l'esprit d'ordre, choix qui sollicite le bon goût, montage qui développe l'invention. On insista également sur la nécessité d'éviter le cloisonnement entre les diverses acquisitions et de faciliter le passage d'un thème à l'autre, d'une discipline à l'autre.

Le point V, consacré à la correction, permit de mettre en avant l'humanité du correcteur, soit qu'il renonce à toute correction publique et rende les travaux sans commentaires devant la classe, soit qu'il les

tempère d'éclaircissements et d'encouragements s'il en effectue le compte rendu public. La discussion sur la question : faut-il renoncer au corrigé ? permet de voir que les tempéraments des uns et des autres sont bien différents, mais que tous ont le même souci de rendre service sans heurter. On peut également penser que le corrigé est nécessaire, qu'il donne un schéma, une idée, et qu'il peut venir des élèves eux-mêmes.

Ainsi l'étude de l'expression favorise la conception, l'exigence de la précision conduit au sens des structures nettes, le sens de l'élégance introduit au mode de bien vivre et le choc de l'exemple élève à la signification des valeurs. Alors, du point de vue de l'humain, s'estompe la distinction entre les genres. Dans une pédagogie où le littéraire aurait à ses côtés l'esprit de la philosophie et où le philosophe aurait l'intelligence de la rhétorique, les élèves seraient progressivement conduits, sans discontinuité d'esprit, vers l'achèvement de leurs humanités.

(Rapporteur : A. ROBINET,
C.N.R.S.)

*
**

L'EXPLICATION DE TEXTE

(deuxième commission)

Le questionnaire portait :

1. Fonction, importance, place dans les deux enseignements.

2. But d'une explication.

S'agit-il de connaître la pensée d'un auteur ?

Est-ce surtout un exercice d'intelligence (comprendre un texte, saisir la démarche d'une pensée, éviter les méprises).

S'agit-il de s'aider soi-même à penser (en étudiant la forme heureuse donnée par un grand auteur à une idée difficile) ?

3. Méthode.

Paraphrase, résumé, explication.

Le plan du texte (articulations, discernement des éléments imbriqués l'un dans l'autre).

Faut-il faire rechercher le ou les mots essentiels ? Un titre à proposer ?

Faut-il replacer le texte dans l'œuvre d'où il est tiré ? (chercher le rôle qu'il joue). L'éclairer par d'autres œuvres du même auteur ? d'autres auteurs ?

L'expliquer par l'histoire ?

Y a-t-il intérêt à proposer de mauvais textes ? Qu'est-ce qu'un beau texte d'explication ?

Usage et abus des morceaux choisis.

A côté de l'explication de texte, y a-t-il place pour une lecture expliquée plus rapide ? Quant à la lecture personnelle, comment la diriger ? comment la contrôler ? (le compte rendu de lecture).

4. Le choix des auteurs et les auteurs « frontaliers ».

Qu'est-ce qu'un auteur philosophique ? un auteur qui traite intentionnellement un problème philosophique ? et n'importe quel problème philosophique, ou d'une certaine catégorie ?

Qu'est-ce que l'explication philosophique d'un texte non philosophique ? (roman, théâtre, etc...). La recherche de données sur la nature humaine ? leur examen critique ?

RAPPORT DE LA DEUXIEME COMMISSION

Séance du matin : Président PHILIBERT (Grenoble).

Sur la proposition de Philibert, la commission décide d'abord d'entendre dans l'après-midi l'explication d'un même texte faite de leur point de vue propre par un littéraire et par un philosophe.

Puis Philibert introduit au débat en posant la question de la place à réserver à l'explication de textes en classe de philosophie. Pour sa part, il pense qu'il convient d'expliquer des textes complets parmi ceux portés au programme à option. Cela le conduit à disposer chaque semaine de deux heures sur neuf en philosophie pour expliquer des auteurs. Ainsi une explication soignée du **Discours de la Méthode**, par exemple, est rendue possible ; elle occupe plus d'un trimestre. Courquin oppose à Philibert. Et encore ne s'agit-il que des questions à option et non des ne doivent pas dépasser le temps de six heures. Six leçons, répond Philibert. Et encore ne s'agit-il que des questions à option et non des textes. Là-dessus, Guillemain intervient : il ne rencontre pas cette difficulté parce qu'il a substitué, dans la mesure du possible, l'explication de textes au cours magistral. Sans doute l'explication de textes ne constitue-t-elle pas pour lui la totalité, ni même le point de départ obligé d'un cours ; elle en est cependant le carrefour. D'où, sur neuf heures de philosophie en classe de philosophie, cinq au moins sont consacrées à l'explication. Mme Brunschwig fait remarquer que la méthode de Guillemain semble se rapprocher de celle des littéraires : le cours de français est aussi à base d'explication de textes. Guillemain précise que les textes doivent être des textes entiers ou des extraits longs, formant un tout ; exemple : le premier chapitre des **Considérations** de Cournot, pour ce qui regarde l'histoire. Le texte peut d'ailleurs être aussi bien littéraire que philosophique : ainsi les élèves qui abordent sans goût la question du mal radical et du manichéisme à travers les écrits de Kant, peuvent fort bien être intéressés par le commentaire d'extraits bien choisis dans **La fin de Satan**.

Daude fait une objection : comment les élèves se procureront-ils les textes, sans dépense excessive ? Zacq pense que le procédé est trop long, ne permet pas de parcourir tout le programme. Mlle Mayer fait remarquer que de même les littéraires sont mis en difficulté par la compression des horaires qui ne permet pas de voir des textes en entier et par exemple limite l'étude de Marivaux à une heure maximum. Guillemain répond que jamais ce problème ne s'est posé dans les faits : en fait tout texte recèle une richesse d'information qui déborde un chapitre déterminé du programme, les élèves, au lieu de cahiers de cours, doivent posséder des fichiers, des feuilles volantes, qui permettent une mise en ordre, une systématisation, soit personnelle, soit suggérée par le professeur, à l'occasion d'une dissertation ou d'une leçon d'enchaînement (il y en a). Zacq demande comment le caractère d'organisation systématique de la philosophie peut être préservé de cette manière. Guillemain pense que la tâche du professeur de philosophie n'est pas tant de montrer son propre système que de donner l'esprit d'un système, ce qui peut aussi bien être fait par le moyen d'extraits longs et suffisamment organisés.

Mme Brunschwig reprend sa remarque antérieure et la précise. Comme fait Guillemain, le professeur de lettres part du texte pour donner une idée générale des auteurs et enfin pour accéder avec sa classe à l'expression d'une expérience. Il y a lieu alors :

1° de décortiquer des textes ;

2° de faire faire des lectures cursives de textes entiers. Il est difficile d'expliquer en classe des œuvres complètes. Darrouzet souligne que ce qui est possible pour une tragédie de Corneille ou de Racine, une comédie de Molière, devient impossible pour un long roman du dix-neuvième siècle. Tous regrettent l'absence de Bazin qui nous a dit avoir fait expliquer intégralement « Le rouge et le noir ». Mme Chevalier propose d'organiser un contrôle de la lecture d'ensemble à l'occasion de l'explication d'un texte limité. Cette pratique paraît assez générale. M. Darrouzet fait faire un travail personnel, une dissertation.

Mme Allard demande s'il est possible de faire expliquer des textes en Sciences Expérimentales et en Mathématiques Élémentaires. Rarement, répond Echavidre. Guillemain s'efforce d'appliquer dans ces sections la même manière que dans celle de philosophie, mais reconnaît devoir se limiter.

Philibert déclare qu'il fait apprendre par cœur des textes expliqués. A une objection, il répond qu'il ne s'oppose pas à ce que les élèves sachent et utilisent des citations. Guillemain dit que, pour éviter tout contre-sens, ces citations doivent être expliquées. De Brunhoff demande si les élèves de seconde et de première ont des textes en prose à apprendre. La réponse des littéraires est affirmative.

Echavidre demande à Guillemain s'il se permet de dépasser les textes. Oui, dit l'interpellé. Gay fait remarquer que les littéraires dépassent aussi d'une certaine manière, non pas la stricte littéralité, mais les

limites que semble imposer l'explication de textes. Ainsi il est très difficile, faute de temps, de donner et de contrôler des leçons de texte en première. Mais on peut recourir à la leçon de libre choix : un jour que l'on explique du Corneille un élève récite volontairement un sonnet de Baudelaire et tous prennent ainsi conscience de l'unité de la culture. Chacun doit répondre à la question : pourquoi avez-vous choisi précisément ce texte ? Les lectures marginales acquièrent ainsi une importance capitale.

Imbert intervient : malgré tout, les recueils de morceaux choisis littéraires et les recueils de morceaux choisis philosophiques montrent une différence capitale : les premiers obéissent à un ordre chronologique, les seconds à un ordre logique. De Brunhoff et Guillemain lui opposent les recueils pour les sixièmes, organisés autour des centres d'intérêt. Gay fait savoir que ces livres révèlent des préoccupations différentes selon les classes. En première et en seconde il y a combinaison de l'ordre chronologique et de l'ordre logique. L'un des rôles de la dissertation sera de lancer des ponts entre les différents auteurs. Mme Brunswick dit que si, pour des raisons de programme, l'ordre chronologique est essentiel à respecter en classe de première et de seconde, il faut en même temps introduire dans l'explication des centres de systématisation.

Vicille (Perpignan) pose que l'explication littéraire est la synthèse d'un auteur, l'explication philosophique est la synthèse d'une idée : on va du texte au concept. Delay concède qu'il s'agit de systématisations de type différent. Gay reprend la parole pour souligner la valeur en soi, le caractère unique et presque personnel du texte littéraire. Il lui paraît que pour le philosophe le texte n'est qu'un prétexte. Sans doute, appuie Zacq, à cause de la structure essentiellement systématique de la pensée philosophique. De Brunhoff demande s'il ne s'agit pas d'une question de contexte où replacer le texte. Gay appuie sur le caractère irremplaçable du texte. Guillemain pense qu'un texte philosophique est aussi une personne, une œuvre personnelle, qu'on ne peut pas le commenter valablement si l'on ne tient pas compte de sa singularité historique; sans cela, si l'on se limite à une explication purement conceptuelle, en oubliant le corps à corps de l'auteur avec ses difficultés propres, on risque de tomber dans une scolastique et dans le verbalisme : la **logique de Port Royal** reprend les mêmes idées qui lui viennent de Descartes, et elle est souvent plus claire que le **Discours de la Méthode**; mais le **Discours de la Méthode** est un meilleur texte d'explication parce qu'on y trouve l'homme Descartes luttant et triomphant du problème de Pappus, par exemple ; un texte stoïcien, même s'il use des mêmes mots, n'a pas les mêmes résonances selon qu'il montre le stoïcisme vécu dans l'antiquité au moment de la formation des grands empires ou vécu dans notre civilisation, comme élément culturel reconquis par la Renaissance. Guillemain paraît se ranger du côté des littéraires. Philibert fait remarquer qu'il n'existe sans doute pas une méthode littéraire et une méthode philosophique d'explication, mais que, selon les personnes et les tempéraments,

les littéraires et les philosophes ont le choix entre deux systèmes de tensions : l'un explique en vue de faire apparaître une personnalité, l'autre en vue d'éclaircir un problème général. De Brunhoff pense que le littéraire cherche avant tout à former le jugement de goût.

Petitgirard (Toulouse) demande alors à Guillemain si, par exemple, il accepterait une explication plus tainienne que marxiste qu'il a entendue récemment et qui rapportait le divertissement pascalien à l'ennui des nobles et des riches bourgeois au début du dix-septième ? Guillemain se récrie.

Au fond, ce qui est posé ici, comme le voit bien Montaigne lorsqu'il dit que la lecture est comme une conversation avec les auteurs, c'est la question du dialogue, et, plus généralement, de la communication. On peut concevoir sur ce point un pessimisme radical pour qui la communication est impossible, les idées générales illusoire et on aboutit au commentaire du type ci-dessus. Elle paraît absurde à Guillemain puisqu'elle nie toute parole et toute littérature, toute philosophie et même toute histoire. Petitgirard rappelle qu'en effet, la collègue qui interprétait le divertissement pascalien, s'étant vu objecter que des enfants riaient à l'Aululaire, a riposté : « Ils ne devraient pas rire. » Une deuxième position, reprend Guillemain, lui paraît être un optimisme total : l'idée générale est transmissible telle quelle : elle est toute transparente ; est-ce la pensée de MM. Imbert et Vieille ? Une troisième suppose que la communication est possible, mais d'une manière incomplète et indéterminée : l'auteur au moment qu'il parle pour autrui exprime une expérience partiellement incommunicable, directement ; autrui reçoit la parole avec une expérience qui la colore et la transforme. Situer un texte, le regarder, même en philosophie, comme unique, ce n'est rien d'autre que de prendre conscience de cette altérité essentielle des interlocuteurs. Philibert note que dans ce cas communication et explication de textes ont pour substance le malentendu et la violence. Delay que, tout paradoxal que cela est, la méthode de Guillemain semble faite pour exorciser la subjectivité alors que les littéraires la conservent dans la contemplation esthétique.

Séance de l'après-midi : Guillemain puis Philibert, Présidents, en présence de M. l'Inspecteur Général Pons.

Mannoni (Lakanal) montre à l'occasion d'une conférence à laquelle il vient d'assister à Sainte-Anne que les travaux sur l'aphasie permettront d'apporter des précisions nouvelles sur la paraphrase, la métaphore et la métonymie. Cela ouvre des perspectives pour les explications de l'avenir.

Guillemain, Delay et Courquin reprennent la discussion au point où elle s'est arrêtée le matin. Mais alors Vieille se demande s'il y a lieu de faire expliquer de mauvais textes. Guillemain fait à sa classe de philosophie des cours de tératologie littéraire, qui ont à son avis une certaine valeur thérapeutique. Vieille trouve assez de monstres dans les dissertations. M. l'Inspecteur Général Pons intervient pour dire que le

« mauvais texte » n'est peut-être pas mauvais scolairement en soi mais qu'il est trop difficile ou démoralisant, on peu intéressant du point de vue de l'élève.

Serreau (Savigny) cite un professeur de première qui déformait des textes pour les faire rétablir à ses élèves. M. Pons pense qu'il faut de toute manière faire un choix et donne en exemple les Fables de La Fontaine dont certaines sont plates. Mme Strisch pense qu'on trouve plus volontiers le laid que le beau. M. Pons pense que l'élève trouve par lui-même ce qui est intéressant : l'explication du texte est l'arme royale du littéraire ; elle doit se terminer par une découverte loyale de beauté. Delay remarque que M. l'Inspecteur Général se place toujours du point de vue de l'usage que l'élève fait du texte.

On en vient à la double explication de texte. Visiblement l'auditoire a été très intéressé.

Mannoni fait deux remarques :

1° l'exemple du roi est un exemple d'exemple ; il ne doit donner lieu à aucune paraphrase, à aucun développement.

2° On assiste à la première tentative d'une philosophie fondée sur l'angoisse.

Guillemain note que les deux explications ne différaient que de style et pas tellement de nature ; en revanche, Philibert a fait une lecture à haute voix, que Darrouzet a critiquée, en lui trouvant un ton trop oratoire, trop peu direct. C'est là qu'était peut-être la différence la plus intéressante : Darrouzet veut faire de la pensée de Pascal une pensée circonstanciée, adressée à un interlocuteur déterminé, par exemple un libertin. Philibert la traduit au contraire « telle qu'en elle-même l'éternité l'a changée ».

M. Pons pense que les deux commentateurs ont expliqué leur texte en littéraires. Il reprend l'explication en y introduisant un fil conducteur : Pascal étudie les hommes en savant ; cela l'amène à penser contre Montaigne que le divertissement est le fond de la psychologie de l'homme ; enfin en théologien il y voit en transparence la mortalité et la misère de l'homme.

Zack aurait voulu qu'à travers des questions posées aux élèves, nous eussions pu faire ressortir les idées générales.

Conclusion.

Ce qui ressort des travaux de la commission, c'est qu'il n'y a pas une différence essentielle entre l'explication littéraire et l'explication philosophique. Ainsi, lors de l'exercice pratique, M. l'Inspecteur Général Pons a dit que les deux explications valaient du point de vue littéraire, mais lui-même a fait une explication « littéraire » dont la portée philosophique, le côté « révélation d'idée » n'ont pas manqué de frapper les

philosophes. Il paraît bien que l'explication de textes est l'un des exercices où se manifeste le plus la continuité entre l'enseignement des lettres et celui de la philosophie.

Cependant il y a lieu de souligner les points suivants :

1° Le cours de littérature française semble plus généralement centré sur et organisé autour de l'explication de textes ; cela est possible en philosophie mais ne se produit en fait qu'exceptionnellement.

2° Les « Littéraires » semblent ne jamais utiliser de textes proprement philosophiques, ne pas dépasser la zone frontalière ; les « Philosophes » au contraire auraient une plus grande tendance à viander sur les pâturages des « Littéraires ».

3° L'explication littéraire vise à saisir l'individuel et l'irremplaçable dans la contemplation d'une beauté par laquelle l'expérience est rendue communicable. L'explication philosophique visera toujours l'idée, non pas abstraite mais pure, et elle n'utilisera la médiation esthétique, comme celle du contenu circonstanciel, que pour purifier l'idée, pour en faciliter l'appréhension.

4° L'explication philosophique s'insère dans une pensée essentiellement orientée dans le sens de la considération des systèmes, des structures ; l'explication littéraire peut atteindre des vues systématiques et fortement structurées, mais ne les cherche pas par nature.

La différence n'est jamais bien tranchée et dans les discussions la ligne de partage ne passait pas toujours entre les deux groupes.

*
**

COORDINATION

(troisième commission)

Voici ce que portait le questionnaire :

A. De la première à la philosophie.

1. Dans quel état doit se trouver l'élève arrivant en philosophie ? La réponse à cette question devra être donnée séparément par le professeur de français et par celui de philosophie ; car il n'est pas sûr a priori que ce que le professeur de première puisse fournir soit exactement ce que le professeur de philosophie demande.

a) au point de vue de la pratique de la langue et de la rhétorique (comment concevoir, à ce propos, le Baccalauréat (1^{re} partie) et même les examens de passage antérieur ?).

b) au point de vue de la culture : le professeur de philosophie désire-t-il que l'élève ait déjà lu certaines œuvres littéraires (théâtre, roman) ? Comment concevoir la bibliothèque d'un élève qui sort de première ? Plus précisément, par exemple, que lui conseiller de lire pendant

les vacances qui séparent les deux classes ? La bibliothèque littéraire en classe de philosophie.

2. Plus spécialement faut-il ménager la transition, ou au contraire affirmer la discontinuité entre les deux classes ?

- a) Que faire des auteurs que l'on appelle, en première, les « philosophes », des « moralistes », des romans que l'on désigne comme romans « d'analyse psychologique » ?
- b) Pourrait-on concevoir — et sous quelle forme — une initiation à la philosophie commencée dans les classes de lettres et même de grammaire ? (recherche de la leçon morale qui se dégage d'un texte littéraire ?).
- c) Problème particulier : les premières leçons, et surtout les premières dissertations de la classe de philosophie.

B. De la philosophie aux classes supérieures.

Comment la classe de philosophie dispose-t-elle l'élève à reprendre et poursuivre l'étude du français.

La classe de philosophie a-t-elle doté l'élève de moyens nouveaux ? Il a, par exemple, étudié la sensibilité, la passion, l'inconvenient, l'imagination, l'esthétique peut-être, la philosophie de l'histoire. Y a-t-il là un acquis susceptible de l'aider en classe de français ?

Son jugement a-t-il gagné, d'autre part, en fermeté et en liberté ? Inversement des acquisitions faites en classe de philosophie lui occasionnent-elles certaines difficultés (par exemple, user, là où il ne convient pas, d'un vocabulaire philosophique) ?

C. La coordination en classe de philosophie.

L'enseignement littéraire dans cette classe :

1. Son rôle : relier la première à la première supérieure ? soutenir l'enseignement de la philosophie ?

2. Le choix des auteurs. Différentes solutions :

- suite du programme de première ;
- auteurs contemporains ;
- choix arbitraire : auteurs jugés importants ;
- auteurs philosophiques.

3. Le travail des élèves : explications ? lectures cursives ? exercices écrits ? Exposés (petites « leçons ») ?

D. La coordination dans les classes supérieures.

En première supérieure, apprendre aux élèves à distinguer :

- les deux types de dissertation (et même les trois) ;
- l'histoire de la philosophie de l'histoire des idées et de l'histoire littéraire.

On pourrait étudier la question des classes scientifiques (préparation aux grandes écoles).

RAPPORT DE LA TROISIÈME COMMISSION

De la Première à la Philosophie.

D'une manière générale le professeur de philosophie souhaite un élève ayant un vocabulaire riche, une syntaxe correcte, le goût de la forme, le goût des idées et un certain appétit de l'humain.

En ce qui concerne la pratique de la langue, il s'agit essentiellement d'obtenir un élève qui écrive correctement. Les philosophes insistent particulièrement sur la nécessité d'amener les élèves à réfléchir sur le sens des mots (on cite spécialement les confusions auxquelles ils prêtent : spirituel, abstrait, concret), à employer correctement les mots de liaison qui marquent les rapports logiques (ils aimeraient, au besoin, que les professeurs de français recourent à des exercices de type élémentaire pour fixer l'emploi de ces mots). L'élève qui n'est pas habitué à l'une ou l'autre de ces disciplines tombe facilement dans le verbalisme en classe de philosophie, c'est-à-dire qu'il construit des phrases grammaticalement correctes mais dénuées de sens.

Les professeurs de français répondent qu'ils souffrent les premiers de ces défauts. Parmi les exemples donnés, citons les deux suivants :

« Il était beau **mais** sa beauté ne l'empêchait pas de bien ramer... »

« Voltaire écrit en alexandrins et **cependant** il croit en Dieu... »

Quant au vocabulaire :

1° La réflexion peut porter sur les vocables qui sont propres à la discipline littéraire : comparaisons, métaphores, symboles, comédie, humour, ironie, etc...

2° Le Professeur de français s'abstiendra d'utiliser des mots proprement philosophiques chaque fois que leur emploi ne sera pas justifié par la lettre du texte (par exemple, on ne prononcera pas le mot « idéalisme » à propos de telle page de Montaigne, l'expression « condition humaine » qui s'y trouve fera l'objet de réflexions).

3° Il veillera à pourchasser les interprétations erronées que les élèves font des mots philosophiques d'usage courant : matérialisme n'est pas une injure, idéalisme n'est pas une louange, spiritualisme n'est pas la qualité de celui qui est spirituel, etc...

En ce qui concerne la rhétorique et spécialement son usage dans la dissertation, le professeur de philosophie souhaite avant tout ne pas avoir à apprendre à ses élèves les règles élémentaires de la dissertation. Certes il sera nécessaire, à partir de la dissertation littéraire, d'effectuer une adaptation pour aboutir à la dissertation philosophique. Cependant la capacité à composer directement une dissertation française apparaît comme la condition nécessaire pour passer à la dissertation philosophique. Les professeurs de français répondent qu'ils consacrent tous leurs efforts à apprendre aux élèves ces règles élémentaires. Les récla-

mations des philosophes prouvent que ces efforts ne seront jamais assez systématiques.

Les philosophes se penchent ensuite sur les élèves doués en français qui ne réussissent pas à s'adapter à la réflexion philosophique : il convient aux philosophes de faire part de la plus grande compréhension et de la plus grande souplesse à l'égard de ces élèves ; de façon générale, respecter leur originalité tout en essayant de les faire profiter, dans les meilleures conditions, de l'enseignement philosophique.

En ce qui concerne le bagage culturel, une minorité de littéraires se fait l'apôtre de la « prose d'idées » comme préparation à la pensée philosophique. La majorité des littéraires et la totalité des philosophes pensent que chaque enseignement doit conserver sa spécificité.

Certains philosophes souhaitent vivement que la culture littéraire des élèves ne s'appuie pas seulement sur les analyses de textes courts mais aussi sur des lectures. Certains, d'autre part, soulignent la pauvreté chez beaucoup d'élèves des apports dans la dissertation philosophique tirés des auteurs classiques (la plupart du temps des schémas de manuels).

Certains philosophes souhaitent que l'accent soit mis sur les textes anciens (XVI^e, XVII^e siècle), à cause du dépaysement qu'ils causent à l'élève. La majorité, au contraire, semble souhaiter qu'il soit mis sur la littérature du XIX^e siècle qui accroche davantage les élèves.

L'accord se fait sur les lectures à conseiller en vacances : les romans du XIX^e, Balzac, Stendhal, Flaubert entre autres, le théâtre moderne, **à l'exclusion de tout texte d'initiation philosophique.**

La commission décide ensuite d'examiner conjointement le problème des auteurs frontaliers et de l'initiation à la philosophie dans les classes de lettres.

En fait, il apparaît que les philosophes du XVIII^e siècle, les moralistes, etc., sont peu utilisés par les philosophes (certains semblent le regretter). Les professeurs de français ne les traitent pas différemment des autres auteurs. Pour clarifier la discussion, est qualifié d'auteur proprement philosophique celui qui intéresse essentiellement le spécialiste (ex. : Kant), l'auteur non proprement philosophique étant celui qui appartient au bagage de tout homme cultivé (ex. : Montaigne). Quelques littéraires s'effraient de voir des auteurs non dépourvus de mérite abandonnés par les littéraires et les philosophes, peut-être à cause de leur caractère frontalier (Joubert, Joseph de Maistre, Proudhon).

Certains littéraires avouent (sic) qu'ils ont parfois (sic) la tentation de grouper des textes sur un problème (le bien et le mal au XVIII^e siècle, le bonheur, l'intelligence, la solitude, etc.), et d'en faire l'étude dans leur sens. Les philosophes souhaitent (et il leur est répondu que les littéraires en général y veillent) que les élèves soient pourvus des connaissances techniques nécessaires (versification, etc.) pour apprécier

la valeur esthétique d'un texte et qu'ils soient amenés à réfléchir au moins à l'existence de certains problèmes (le tragique, le comique, le sublime, etc...).

Au fond, le professeur de philosophie désire que le professeur de français aille en sa direction aussi loin qu'il s'en sentira la force et le droit.

B. Coordination de la philosophie aux classes supérieures.

La question posée soulève peu de commentaires. L'un des littérateurs présents, s'appuyant sur ses souvenirs d'élève, déclare qu'à ses yeux le principal apport de la classe de philosophie a été de lui apprendre, non que tout peut toujours être remis en question, mais que **tout se tient** (la philosophie lui est apparue comme une discipline de synthèse), qu'il importe donc de mettre de la cohérence dans sa pensée; de lui apprendre par là même que toute œuvre et tout jugement littéraire engagent aussi tout le reste. Son jugement est devenu plus libre en ce sens qu'il est plus conscient de ce qui le détermine et des conséquences qu'il entraîne.

C. La coordination en classe de philosophie.

(Séance de nuit ; commission très restreinte.)

Le contenu de la classe de français en philosophie est conditionné par son caractère particulier (une heure seulement, caractère quasi volontaire). Le mieux semble donc de donner aux élèves ce qu'ils demandent; or ils demandent presque toujours une initiation à la littérature moderne (y compris certaines incursions dans les littératures étrangères). Le professeur de philosophie déclare ne voir aucun inconvénient à cette orientation de la classe; mais il voudrait que le professeur de français restât en contact avec lui :

1) pour le guider dans ses achats de livres littéraires (bibliothèque de classe) ;

2) pour coordonner le calendrier scolaire (plus souple pour le littéraire que pour le philosophe).

Cette classe emploie naturellement des procédés qui tendent à s'éloigner des exercices scolaires employés antérieurement (exposés, discussions, etc.).

La question D : **La coordination dans les classes supérieures**, n'a pu être traitée.



Notes sur l'objet et les buts de l'éducation comparée

Pour faire suite à notre article sur l'Education comparée Cf. « Les Amis de Sèvres », n° 25, p. 57 et suiv.), nous avons le plaisir de présenter à nos lecteurs, cette étude, brève mais riche et très dense, du grand spécialiste J.-A. Lauwerys, professeur à l'Institut d'Education de l'Université de Londres. Ces « notes » que l'on peut regarder comme représentatives de la position anglaise, viennent se joindre aux conférences de F. Schneider (Allemagne) et R. King Hall (Etats-Unis), pour achever aux yeux de nos lecteurs, le tableau d'une science si peu connue en France. Que leur auteur trouve ici l'expression de notre gratitude.

1° Je pars de l'idée que tous ceux qui étudient sérieusement l'éducation comparée essayent de comprendre ce qui arrive (ou ce qui est arrivé), en matière d'éducation, dans les sociétés (nations, etc...) avec lesquelles ils sont familiarisés. Ils ne se satisfont pas d'une simple description de ce qui se fait (programmes scolaires, organisation scolaire, etc...), ils veulent analyser et interpréter les systèmes qu'ils étudient de façon à comprendre pourquoi les choses sont ce qu'elles sont. Une simple collection de faits ne suffirait pas, les faits demandent à être arrangés en un système qui ait un sens.

De la sorte, une des façons de définir le but de l'éducation comparée en général serait : « l'éducation comparée est l'étude des « faits » concernant l'éducation, menée dans le dessein de comprendre comment les systèmes d'éducation en arrivent à être organisés et dirigés comme ils le sont ».

2° Ainsi le but de l'éducation comparée est à la fois théorique et pratique. Elle essaye de procurer un plaisir philosophique (intellectuel) qui est la récompense d'une

étude pénétrante. Mais en outre, en comprenant mieux les forces en jeu, on peut mieux les gouverner, de façon que le résultat final se rapproche du but souhaité. (Il faut comprendre avant de pouvoir gouverner).

3° Si la définition ci-dessus est acceptée — et elle me semble assez compréhensive pour englober toutes celles que j'ai entendues — il en ressort clairement que le champ de l'éducation comparée est pour ainsi dire illimité ; presque tous les problèmes que nous pouvons nous proposer peuvent faire l'objet d'une étude comparative. Par exemple, nous pouvons nous poser des questions comme celles-ci :

a) Quels sont les problèmes que pose l'attribution, dans un budget national, de fonds à l'Enseignement ?

b) Dans quelles conditions un système d'éducation fonctionne-t-il comme machine à sélectionner certaines personnes en vue de certains métiers ?

c) Le « caractère national » a-t-il une influence sur la forme et la structure d'un système d'éducation ? Et existe-t-il en fait un « caractère national » ?

d) Qu'est-ce qui aide ou gêne l'adoption de l'éducation mixte ? A quelles conditions réussit cette dernière ?

e) Qu'est-ce qui détermine les matières à enseigner dans les écoles ? Les méthodes d'enseignement employées ? Les formes de la discipline ?

f) Y a-t-il un lien entre la philosophie et l'éducation ? L'histoire des idées d'un pays exerce-t-elle une influence sur la structure et le contenu de l'enseignement ? Et si oui, de quelle manière ? etc...

D'une façon générale, quelles questions pourrait-on poser pour donner au travail un point de départ fécond ?

4° Le but assigné par le précédent paragraphe (l'éducation comparée comme façon d'étudier les problèmes) est tellement vaste qu'il peut donner l'impression d'inclure la totalité de cette branche du savoir habituellement nommée « Philosophie de l'éducation ». La différence est, je pense, que la philosophie de l'éducation est essentiellement normative ; l'éducation comparée, elle, s'intéresse à ce qui est, plutôt qu'à ce qui devrait être ; elle est plus aristotélicienne que platonicienne dans sa méthode.

5° Si l'éducation comparée est un essai pour comprendre et expliquer les éléments déterminants d'un système d'éducation par l'étude de problèmes particuliers (tels que ceux qui ont été donnés en exemple au paragraphe 3), elle pour-

rait dès lors être aussi définie comme une *méthode* de travail. A cet égard, elle n'est nullement différente des autres sciences : la chimie peut elle aussi être définie aussi bien par son but que par ses méthodes.

6° Peut-on, à proprement parler, appeler l'éducation comparée une « science » ? Il est difficile d'imaginer des expériences en matière d'éducation ; mais une science n'est pas nécessairement expérimentale : ce qui importe, c'est que les hypothèses de départ soient vérifiables dans les faits. Ainsi l'éducation comparée en tant que science présente des analogies avec l'astronomie ou la géologie, qui sont toutes deux plutôt des sciences d'observation que d'expérimentation.

7° L'éducation comparée, envisagée comme méthode d'interprétation des données en matière d'éducation, a un aspect statique et un aspect dynamique. Un système d'éducation est à certains égards statique et change assez lentement — à la façon des maisons, des ponts, des montagnes ; à certains moments les forces en présence sont en équilibre. C'est de ce point de vue que l'on doit considérer des aspects de la structure sociale tels que la langue, la race ou la religion, qui tous changent assez lentement. D'un autre point de vue, un système éducatif se développe sans cesse, et l'on doit considérer quels facteurs produisent ce changement permanent ou lui sont liés : par exemple l'évolution technique, la guerre, l'influence d'autres cultures, etc...

8° L'éducation comparée n'est certainement pas une science de base comme la physique ou la chimie ; elle se rapprocherait plutôt de l'art des médecins ou de celui des ingénieurs, qui dépendent des sciences plus abstraites et plus générales, et en sont des applications. L'éducation comparée s'appuie sur toutes les sciences humaines auxiliaires, telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, etc...

9° Dans un essai pour interpréter les situations éducatives actuelles, on peut se servir de la méthode historique (génétique) selon laquelle ce qui existe est tel parce qu'il est devenu tel — ou la méthode morphologique : ce qui existe est tel parce qu'il épouse les besoins du moment et résulte de forces concourantes.

Ainsi les sciences fondamentales au service de l'éducation comparée sont :

a) l'histoire ;

b) la sociologie, l'anthropologie, l'économie politique.

L'analyse de situation complète fera toujours appel à ces deux séries de sciences, car elles sont complémentaires, et

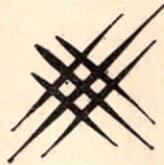
l'on pourrait parfaitement se servir de la méthode comparative pour l'étude de l'histoire de l'éducation ; par exemple :

- l'éducation en Angleterre en 1700, 1800 et 1900 ; ou
- l'éducation en France, en Allemagne et en Angleterre en 1700.

10° Les paragraphes ci-dessus peuvent paraître excessivement ambitieux. Il faut noter cependant que le but et la méthode indiqués présentent un immense avantage : celui de permettre et même de stimuler la recherche en équipe. Il est possible de proposer à plusieurs chercheurs de s'attaquer simultanément à un même problème. Telle est la méthode que nous appliquons dans le *Year-Book of Education*. En outre, la méthode (qui est une méthode d'analyse des problèmes) peut être enseignée à des étudiants ordinaires, sans qu'il faille exiger d'eux des aptitudes philosophiques spéciales. Ainsi l'éducation comparée peut devenir, comme toutes les sciences, non une entreprise d'une saison ou une intéressante passade, mais une tâche durable, un travail solide, de longue haleine, promis au succès et qui ne s'interrompt plus.

J.-A. LAUWERYS.

(Traduction M. Hignette.)



Une fructueuse expérience de compréhension internationale

Journal de voyage d'un Professeur de physique aux États-Unis

Sur l'initiative des Services Culturels de l'Ambassade des États-Unis, une quinzaine de professeurs français de physique ont été invités à un voyage circulaire d'une vingtaine de jours, précédé d'un séjour de six semaines dans une Université américaine. L'un des professeurs de Sèvres, Mme Moreau-Tauzin, nous a autorisés à publier quelques-unes de ses impressions.

L'université choisie était le « Massachusetts Institute of Technology » (M.I.T.), une des plus modernes et des plus belles universités scientifiques des États-Unis, étirant ses colonnades grecques et ses coupoles blanches au bord de la rivière qui sépare Boston de Cambridge, tout près de la vieille université plus spécialement littéraire de Harvard.

Le « M.I.T. » est une véritable cité et il est indispensable d'en posséder un plan pour s'y diriger sans guide. Il comporte, outre les très nombreuses salles de conférences et les laboratoires de recherche et d'enseignement très variés et abondamment équipés, une immense bibliothèque, une salle de musique, trois maisons d'étudiants de sept étages, des restaurants, sans parler des terrains de jeux, de la piscine et du club nautique avec ses quarante petits voiliers.

Des cours spéciaux d'été y sont donnés sur toutes sortes de sujets pendant la période des grandes vacances. En particulier, tous les ans, a lieu pendant six semaines un « Summer program » destiné à des professeurs de sciences de « high schools » (établissements secondaires américains). C'est à ce cours que nous fûmes conviés. Il est financé par les usines « Westinghouse » qui offrent cinquante bourses de 250 dollars chacune à des professeurs scientifiques (« science teachers ») venant de tous les États.

Les objectifs de cette fondation, définis par les Américains eux-mêmes, sont les suivants :

— accroître la culture générale des enseignants par une revue des sujets fondamentaux ;

— les mettre au courant des toutes dernières acquisitions de la science dans leur spécialité ;

— leur donner l'occasion de visiter des laboratoires de recherche et de voir fonctionner les appareils scientifiques les plus modernes ;

— les familiariser avec les activités professionnelles des ingénieurs.

Tout cela, dans le but final de leur faire provoquer le plus possible de vocations scientifiques parmi leurs élèves.

Cette collaboration entre l'Industrie et l'Enseignement, toujours accompagnée d'un appui financier de l'industrie qui y consacre une part non négligeable de ses bénéfices, est fréquente aux U.S.A. Courante également, la générosité reconnaissante des anciens élèves qui deviennent des mécènes pour leur université et l'enrichissent de « fondations » diverses : bâtiments de travail ou de réunion, création de cours nouveaux, etc...

Ces programmes d'été sont fort recherchés des enseignants. Dans certains Etats, ils sont même obligatoires une fois tous les cinq ans. Les cinquante bénéficiaires (« Westinghouse recipients ») auxquels nous nous joignîmes, venaient de tous les coins des Etats-Unis : Nevada, New Mexico, Californie, Montana, Oklahoma... Certains avaient parcouru autant de chemin que nous et se trouvaient presque aussi dépayés. Il n'y avait que onze femmes, dont deux religieuses, toutes célibataires ou veuves. En effet, les femmes mariées, surtout si elles sont mères de famille, peuvent difficilement exercer le métier de professeur, qui comporte bien plus d'obligations et de présence qu'en France, faute de pouvoir se faire aider à la maison, les femmes de ménage étant pratiquement inexistantes ou représentant un luxe inaccessible à la grande majorité des Américains. D'autre part, les écoles étant mixtes, les hommes choisissent plus volontiers l'enseignement scientifique et il y a peu de femmes professeurs de sciences ou de mathématiques.

Nous logions tous dans une des maisons d'étudiants de la Faculté, à cinq minutes à pied des salles de travail et des restaurants. Nos chambres, aux murs de brique rugueuse brun-rouge, carrelées de gris clair, au mobilier de chêne clair simple mais confortable, étaient reliées par un téléphone intérieur. Au rez-de-chaussée, des salons, une salle de musique, des tables de ping-pong nous invitaient à nous réunir en dehors des heures de travail.

Les classes avaient lieu cinq jours par semaine du lundi au vendredi. Le matin, nous entendions deux conférences d'une heure suivies d'une demi-heure de questions et discussion en commun sur le sujet traité. Deux après-midi par semaine étaient réservés à des travaux pratiques de laboratoire de physique et chimie. Les

trois autres étaient occupés par des promenades organisées à travers les différents laboratoires de recherches de l'Institut, ou des visites d'usines ou de « high schools » modernes des environs. Nous étions, en principe, libérés vers cinq heures le soir, mais bien souvent nous étions invités dans la soirée et les occasions provoquées de réunions avec les Américains étaient fréquentes. C'est ainsi que nous assistâmes au dîner d'accueil par petites tables comportant chacune un Français, à une réunion du Conseil municipal d'Arlington (banlieue de Boston), à une conférence sur l'astronomie avec projections à Harvard, au dîner présidé par le Directeur du « Summer program », à un dîner suivi d'une discussion entre les professeurs américains et un groupe de « supervisors » (sorte d'Inspecteurs) sur les méthodes d'enseignement des sciences, le recrutement des élèves et des maîtres.

Pour nos camarades américains, le cours était sanctionné par un diplôme. Ils avaient à rédiger les travaux pratiques, à faire un certain nombre de problèmes et à produire un petit travail personnel sur une question de physique ou de chimie. Si l'on songe que la plupart d'entre eux étaient des spécialistes dans leur enseignement, professant uniquement l'électricité ou la chimie organique ou la biologie, ce programme représentait un travail important. Aussi, le diplôme obtenu leur conférait-il le droit d'enseigner dans une école plus cotée, donc d'améliorer leur situation matérielle. Ceci explique le gros succès de ces cours d'été suivis par des gens de tous âges, la moitié au moins ayant dépassé la quarantaine.

*

**

Après ce séjour en université sur l'intérêt duquel je reviendrai plus loin, nous fut offert un voyage de 13.000 kilomètres dans les trains luxueux des grandes compagnies américaines. On nous imposa seulement la date de réunion finale à Washington. A part cela, billets en main, nous fûmes absolument libres d'organiser notre voyage à notre guise, individuellement ou en groupe, et d'aller où bon nous semblait. Ce voyage fut un enchantement. Son seul défaut fut d'être trop rapide : nous progressions par bonds de milliers de kilomètres d'une région à une autre, nous arrêtant un jour dans une ville, deux jours dans une autre... et nous avons vu en trois semaines bien plus de choses que l'Américain moyen dans toute sa vie, malgré sa tendance au déplacement. Il m'a fallu plusieurs mois pour classer les documents et souvenirs accumulés pendant cette course à travers vingt-cinq États différents entre l'Atlantique et le Pacifique.

Un tel séjour m'a apporté beaucoup, à des points de vue multiples.

Grâce à notre formation toute différente de celle des « teachers » de « high schools », beaucoup moins spécialisée, étayée d'une culture générale étendue et de bases mathématiques solides, le cours nous parut facile et nous pûmes appliquer toutes nos facultés à des observations psychologiques, sociales et humaines, combien passionnantes !

Pendant les conférences, en effet, nous avons pu constater que nos collègues américains n'avaient pas eu la culture mathématique générale qui leur aurait permis de comprendre d'emblée et de résoudre aisément les problèmes de la physique. Pour chaque question, le professeur faisait un petit cours de mathématiques le plus simplifié possible, juste ce qui était nécessaire à la compréhension du sujet traité.

Un fait qui m'a beaucoup frappée est la très grande simplicité, dénuée de tout sot amour-propre, avec laquelle les auditeurs, après les cours, demandaient des explications sur les points qui leur avaient paru obscurs, devant un public attentif et silencieux, pas le moins du monde enclin à la moquerie. Le professeur, sans marquer la moindre impatience ni la moindre ironie, répondait inlassablement avec un grand souci d'être clair.

Les visites des Centres de Recherches extrêmement variés de l'Institut (Insonorisation, Souffleries, Production de basses températures, Textiles modernes, Technologie de la nourriture, Rôle de la probabilité dans les problèmes du travail et du rendement... etc.) nous permirent d'admirer de splendides laboratoires équipés des plus modernes appareils : cyclotron, synchrotron, accélérateur Van de Graaff, appareil à fabriquer l'hélium liquide, spectroscopie à projection sur un écran de plusieurs mètres de large, machines à calculer électroniques résolvant des équations différentielles, microscopes électroniques, spectrographes de masse... et des oscillographes cathodiques à foison, un peu partout ! Nous rencontrâmes, là, de nombreux chercheurs étrangers paraissant heureux et travaillant, semblait-il, dans le plus parfait esprit d'équipe.

Certainement, un des meilleurs aspects du programme fut la cohabitation des Américains et des Français pendant six semaines, dans les mêmes conditions, celles de la vie d'un étudiant à l'université. Ce contact fermé journalier était très favorable à des réunions par petits groupes et à de longues conversations instructives ; nos collègues d'outre-Atlantique étaient tout heureux de bavarder avec nous et de répondre à nos questions. Ceux qui habitaient à proximité de Cambridge nous entraînaient chez eux, nous firent connaître leur famille et visiter leur école. Ceux qui venaient d'Etats lointains nous emmenèrent dans leur voiture à la découverte du pays. De cette façon nous fûmes mêlés de tout près à la vie américaine. Nous passâmes quelques soirées familiales devant l'écran de télévision, autour du piano à écouter chanter les maîtres de maison, à regarder les projections de vues en couleurs des dernières vacances de la famille, ou à aider le fils aîné à construire un bateau dans le garage transformé en chantier naval, l'auto couchant dehors pendant ce temps.

Dans les écoles, nous parcourûmes les salles de travaux pratiques de sciences où travaillent les élèves et nous eûmes même leurs cahiers entre les mains. Dans les bibliothèques, nous pûmes consulter à loisir les livres de classe et faire d'intéressantes comparaisons. D'une façon générale ces livres nous frappèrent par leur volume, au moins 600 pages pour le moindre manuel de physique

ou de chimie. On y trouve de belles photographies fort attrayantes et de nombreuses anecdotes montrant les applications des sciences à la vie moderne, beaucoup plus que des théories rigoureuses. On y parle de tout, et atomes et électrons y ont une grande place. Les explications des phénomènes sont justes ou non, souvent fort approximatives. Cela ne paraît pas avoir une grande importance. Ce sont des ouvrages d'information, de vulgarisation, destinés à entraîner des vocations d'ingénieur-spécialiste ou de technicien. Les livres de physique et de chimie de nos lycées sont beaucoup moins copieux, mais bien plus rigoureux et... peut-être, aux yeux de nos élèves, plus rébarbatifs.

Ce même souci de mettre chacun au courant des conquêtes de la science moderne se retrouve dans les musées scientifiques, bien plus fréquentés que chez nous, où les visiteurs peuvent eux-mêmes réaliser des expériences spectaculaires, d'électrostatique par exemple, ou animer des maquettes en pressant un bouton ou contempler un immense pendule de Foucault inscrivant dans la salle la rotation de la Terre...

Même souci éducatif dans toutes les usines que nous avons visitées : Avant la visite, on nous a toujours présenté un film (souvent un dessin animé coloré) destiné à frapper l'imagination et à y laisser une trace durable. Je pense à certain film sur la polarisation de la lumière vu à la « Polaroid Corporation » de Cambridge, qui enchanterait nos élèves de mathématiques élémentaires. De grandes compagnies comme la « General Electric » mettent en circulation dans les écoles des imprimés illustrés en couleurs, expliquant (?) de façon amusante des phénomènes aussi compliqués que la télévision. On y voit se déplacer les électrons, représentés par de comiques petits nains à grandes oreilles !... Chez nous les jeunes sont émerveillés par les petits nains de Blanche-Neige. Pour les petits Américains, les petits nains électrons font partie du même domaine familier.

L'enfant, dès son plus jeune âge, est mis en contact avec tout ce que la civilisation lui apporte de plus moderne, et comme il suit obligatoirement des cours de démocratie et d'histoire de son pays, il est, en fait, préparé pour être un bon citoyen, pour vivre en société. Il est parfaitement instruit de ses droits et de ses devoirs envers elle. Tout est axé dans le sens de la collectivité.

Quelle agréable récompense après ce séjour dans le Massachusetts que de pouvoir contempler des sites géographiques aussi remarquables que les chutes du Niagara, les Montagnes Rocheuses, la baie de San Francisco, le Grand Canyon du Colorado ou les innombrables bras du delta du Mississipi. Quelle merveilleuse occasion de voir un pays nouveau si différent du nôtre par ses dimensions gigantesques, son jeune âge, ses terres encore inexploitées et inhabitées, sa population relativement faible massée dans des villes géantes bien différentes les unes des autres !

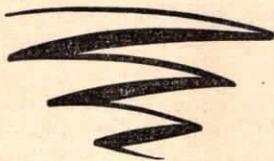
Et tout au long de notre voyage nous avons retrouvé la cordialité d'accueil et la gentillesse inlassable vis-à-vis des Français que nous avons pu apprécier au « Campus » du M.I.T. et qui n'étaient

pas dues seulement à la sympathie pour des gens de même profession. Elles nous furent prodiguées par des gens de toutes catégories : conducteurs de cars, employés de chemin de fer, personnel des hôtels ou simples touristes américains en vacances.

L'intérêt d'un tel voyage éclate aux yeux. Il nous a permis de satisfaire notre curiosité touristique et, du point de vue pédagogique, de voir fonctionner une grande université américaine, de connaître des gens faisant là-bas le même métier que nous et de pouvoir ainsi comparer leur formation et leurs procédés d'enseignement avec les nôtres.

Mais, plus que tout cela, à mon avis, cette expérience nous a fourni l'occasion de sortir pour quelque temps de notre milieu traditionnel et de vivre selon d'autres mœurs et d'autres usages. Je crois que c'est le moyen le meilleur par lequel les hommes peuvent apporter les uns aux autres les aspects de la culture d'un peuple, et je souhaite de tout cœur que l'expérience se répète et se généralise entre tous les pays.

M. MOREAU-TAUZIN.



UNE FRANÇAISE AUX ETATS-UNIS



L'imposante façade du Massachusetts Institute of Technology

(Photos MOREAU-TAUZIN.)



Un groupe de nos compatriotes se repose un instant
à l'entrée du Musée de Boston.

" ENFANTS, HEUREUX ENFANTS "



Le 17 mai, a eu lieu au Musée Pédagogique, la première projection en France du film de Luc HAESAERTS :- « Enfants, heureux enfants », consacré aux méthodes d'éducation nouvelle.

Devant une salle comble, M^{me} l'Inspectrice générale HATINGUAIS a ouvert la séance en évoquant la mémoire du D^r DECROLY et en rendant hommage à M^{lle} HAMAIDE, Directrice de « L'Ecole Nouvelle », où le film fut tourné. M. DUBOIS, Inspecteur honoraire représentant la Belgique à l'U.N.E.S.C.O., et de nombreux éducateurs assistaient à cette séance présidée par M. de VALKENAER, Attaché culturel à Paris. Le film est une sorte de documentaire passionnant qui montre des enfants à la découverte du monde, apprenant sans maussaderie, développant leur personnalité dans une atmosphère de joie et de solidarité.

LA VIE DU CENTRE

VISITES

ALLEMAGNE

- M^{me} Gerda von VACANO, Professeur de français et d'allemand au Wildermuth, Gymnasium de Tübingen.
M. Heinz GAU, Professeur au Lycée de Gaggenau (Bade).
M. Rudolf METZLAFF, Professeur adjoint à la Hans Thoma Schule (Berlin).
M^{lle} Elisabeth GUNTHER, Professeur de français et d'allemand au Realgymnasium de Gedern (Oberhessen).
M^{lle} Hedwig BENNINGHOFF, Surveillant général au Lycée Molière.
M. Karl ROHLING, Surveillant général au Lycée de jeunes filles de Viersen (Rhénanie).
M. Heinz HAHNE, Professeur de philosophie au Carl-Duisburg-Gymnasium de Barmen.
— Un groupe d'élèves du Pestalozzi-Gymnasium de Messe.

AUSTRALIE

- M^{lle} Bessie WHITHAM, Professeur de français à la High School de Strathfield.

BELGIQUE

- M^{lle} Louise CORNET, Professeur de dessin dans les écoles techniques féminines du Hainaut à Saint-Ghislain.
M. Nestor FRISON, Conseiller-directeur du Centre psycho-médico-social de Morlanwelz.
M. Freddy CULOT, Professeur de français et de philosophie à l'Ecole Normale Secondaire de garçons de Mons.
M. Jean SÉBILLE, Professeur de français et de philosophie à l'Ecole Normale de Nivelles.
M. Franz NISOL, Professeur de français à l'Athénée Royal de Mons.

BRESIL

- M^{lle} Jeanne BERRANCE de CASTRO, Professeur d'histoire au Ginasio Estadual de Santos Macuco (Etat de Sao-Paulo).

- M. Euclide PEREIRA DE MENDONÇA, Professeur de français au Collège de Nova-Friburgo (Rio de Janeiro).
 M^{lle} Isaura MARTINS CARDOSO, Professeur de Grec et de Latin à la Faculté des Lettres de Minas Gerais à Belo-Horizonte.
 M^{lle} Maria de LOURDE RODRIGUES, Professeur de français au Gimásio Estadual de Alvares Machado (Et. de Sao-Paulo).
 M^{lle} Isabel de CASTRO TEIXEIRA, Professeur de français à la Faculté des Lettres de l'Université de Juiz de Fora (Minas Geraes).

CANADA

- M^{lle} Louise PELLETIER, Institutrice déléguée à la Commission Scolaire de Sainte-Foy (Québec).

ETATS-UNIS

- M^{lle} Beatrice CARLSON, Professeur d'enseignement secondaire, membre du Board of Education de Los Angeles.
 M. Gerhard WILKE, Professeur de langues vivantes à la Technical High School de Springfield (Mass.).
 M. Henry L. WOOD, Professeur de mathématiques à la Brooklyn Technical High School de Brooklyn (N.-Y.).
 M. Paul MEADOWS, Chargé de cours de pédagogie au Hobart College à Geneva (New-York).
 M. Robert H. BECK, Professeur d'histoire et de philosophie de l'éducation à l'Université de Minnesota (Minnesota).
 M. Robert BEACHBOARD, Professeur de français à l'Université de Californie (Goleta, Californie).
 M^{me} Janine BEACHBOARD, Institutrice au Lycée de Santa Barbara (Californie).
 Sœur M. CHIARA (Gilleran), Professeur de français au Collège de Sainte-Thérèse, Winona (Minnesota).
 M^{lle} Elisabeth LABRANCHE, Chargée de recherches pédagogiques à l'International Schools Foundation Inc., Washington.
 M^{lle} Irène E. RAAWE, Professeur d'histoire à la High School de Rice Lake (Wisconsin).
 M. James MARSHALL, Professeur de langues vivantes à Whittier College, Whittier (Californie).
 M^{lle} Dixie LEE HARRIS, Etudiante au Teachers College de la Columbia University (New-York).
 M^{lle} Martha GOLDSTEIN, Etudiante à la Boston University.

FINLANDE

- M^{lle} Dagny PIA KATERMA, Professeur de dessin au Lycée de Helsinki.

GRANDE-BRETAGNE

- M. William FRASER, Professeur de langues à la Grammar School de Welwyn Garden City (Herts).
 M. John ALLEN, Ecrivain-metteur en ondes pour les émissions scolaires de la B.B.C. à Londres.
 M^{me} Lydie WEST, Professeur de musique (Coventry).
 M. Robert SHERWOOD, Etudiant en pédagogie (Manchester).
 M^{lle} Nancy ROSSIE EWING, Lectrice d'éducation au Département d'Education de l'Université de Birmingham.
 M^{lle} Marguerita Kathleen HANCOX, Professeur de pédagogie à l'Université de Southampton.
 M^{lle} JOYCE Mary Senior, Assistante de langue anglaise.

GRECE

- M^{me} Elli GEORGITSA, Professeur de littérature au Lycée de Jeunes Filles de Salonique.
M^{lle} Mary RAPTOU, Etudiante à l'Institut des Services de l'Education de Genève.
M. Nicolas MOUSTOS, Instituteur à Salonique.
M^{lle} Marie PETRARTSON, Institutrice à Patmos-Cora (Dodecanèse).

HAITI

- M. Jean-Baptiste SAINT-VICTOR, Professeur d'histoire au Lycée Toussaint-Louverture (Port-au-Prince).
M. Max PÉNETTE, Professeur de mathématiques à l'Ecole Polytechnique et au Lycée A. Pétion.
M. MARCEAU Louis, Directeur général adjoint au Ministère de l'Education Nationale.

INDE

- M^{lle} Lilo CHOWDHURY, Institutrice à Calcutta.

ITALIE

- M. Vittorio D'ALESSANDRO, Assistant en pédagogie à l'Université de Palerme.
M. Guiseppe MORI, Professeur à l'Institut « A. Rossi » à Vicence.

JAPON

- M. Eifiro TANABE, Professeur à l'École des Beaux-Arts de Kanazawa.

JORDANIE

- M. Mohammed KEILANI, Inspecteur de l'Enseignement (Amman).

LUXEMBOURG

- M. Joseph OTH, Inspecteur de l'Enseignement Primaire.

NORVEGE

- M^{me} Korsti VEVSTAD, Institutrice à la Mission Norvégienne, Tananarive (Madagascar).
M^{lle} Anncken Louise RESCH, Institutrice à la Mission Norvégienne.
M^{lle} Torild SKARD, Etudiante en biologie.
M^{lle} Bodil SVENDSEN, Institutrice à la Mission Norvégienne, Vain-gaindano (Madagascar).

PEROU

- M^{me} Carmela ROMERO DE RUTTÉ, Institutrice à l'Ecole Nouvelle (Lima).

PORTUGAL

- M. José-Mario GASPAS, Instituteur à Coïmbra.

REPUBLIQUE ARGENTINE

- M^{me} Nelly GARBERS, Professeur de français à l'Alliance Française de Buenos-Aires.
M^{me} Maria-Angelica BEAUTÉ, Institutrice privée à Vicente-Lopez.

SYRIE

- M. Salam KHARBOUTIY, Inspecteur de mathématiques (Damas).
 M. Ahmar EL KADIRI, Inspecteur de philosophie (Damas).

UNION SUD-AFRICAINE

- M^{lle} Alison Sabina CLARKSON, Lectrice de géographie au Springfield Training College Durbon.
 M. Peter DRUMMOND HEY, Lecteur d'Education, Université de Natal.

URUGUAY

- M. Sabas OLAIZOLA, ex-Chef expert en éducation à l'UN.E.S.C.O.
 M. Humberto MERIGO, Professeur de chimie au Lycée de Rocha.
 M^{lle} Rocina IPUCHE, Professeur de français au Lycée Bauza (Montevideo).
 M. Angel RAMA, Professeur de lettres à l'Instituto Alfredo Vasquez Auvedo (Montevideo).
 M. José Doroteo VARELO LACO, Professeur d'histoire et de géographie au Lycée de San-José.

VIET-NAM

- M^{me} LUU-THI-DAU, Surveillante générale au Lycée Gia-Long (Saïgon).

YOUgoslavie

- M. Stanko SKERLJ, Professeur de philosophie romane à l'Université de Ljublyane.
 M. Viljem KUNST, Directeur de l'Institut pour l'Equipelement scolaire.
 M. Dragoljub RAKIC, Inspecteur de l'Enseignement Secondaire, au Conseil pour l'instruction publique de la Province Autonome de Voïvodina, Novi-Sad.
 M. Milutin VRIJOVIC, Conseiller pédagogique au Secrétariat pour l'Enseignement Public à la Culture.
-

GROUPES ET STAGES

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES ECLAIREURS DE FRANCE
(3-4 mars 1956).

STAGE DES PROFESSEURS D'ÉTABLISSEMENTS-PILOTES
(6-7 mars 1956).

Après une courte introduction de *M^{me} l'Inspectrice Générale Hatin-guais*, qui fait un rappel de l'histoire des classes nouvelles et souligne que ce qui en constitue le caractère fondamental, c'est l'esprit *d'équipe*, la formation d'une *unité* éducatrice autour de l'élève, et de *M^{me} de Saint-Blanquat*, Directrice du Lycée de Sèvres, qui insiste particulièrement sur la découverte des capacités à travers les travaux dirigés et les conseils de classe, tout en soulignant qu'il ne faut pas craindre d'y associer les parents, en leur demandant par exemple de prendre part à telle recherche déterminée, *M^{lle} Roby*, conseillère pédagogique, met en évidence quelques traits propres au travail dirigé. La très grande variété du recrutement, le fait que le travail en équipe est une des conditions modernes du travail, le fait aussi qu'il permet l'emploi de techniques modernes exigent l'utilisation du travail dirigé. Il favorise chez l'élève l'esprit de recherche et permet au professeur de jauger les difficultés des exercices proposés. Il y a deux manières possibles de constituer les équipes : groupes homogènes selon le niveau des élèves (l'avantage est de pouvoir doser les difficultés selon les capacités) ou groupes hétérogènes, chacun étant constitué autour d'un bon élève jouant le rôle de moniteur.

Après cet exposé général, *M^{lle} Forgeot*, professeur à Sèvres, apporte quelques exemples. Le premier travail à opérer, dit-elle, est un travail de sondage, permettant de déterminer les manques. L'expérience de *M^{lle} Forgeot* l'amène à dire que le pire des manques en classe de 6^e n'est point relatif à l'orthographe mais à l'absence d'imagination et à la difficulté d'expression. *M^{lle} Forgeot* pense que l'emploi exclusif, en septième, du compte rendu de lecture n'y est pas pour rien.

En second lieu, le travail à la bibliothèque (une fois par quinzaine) doit mettre l'élève à même d'utiliser les instruments scolaires : fichier, dictionnaire, atlas, manuel.

Enfin *M^{lle} Forgeot* déclare qu'à son avis, le travail d'équipe doit toujours s'appuyer sur un travail individuel fait antérieurement.

M^{me} Chambard parle ensuite de l'étude du milieu. Il a pour avantage de mettre l'enfant en contact avec une réalité complexe, non étiquetée. C'est le lieu idéal du travail d'équipe, utilisant la technique de l'enquête. Les différents moments en sont : la préparation qui a pour but d'orienter la curiosité de l'enfant ; la classification des moyens à employer (évaluation des personnes, modes d'accès) ; la façon de prendre des notes (travail qu'on ne peut refaire) ; la synthèse ; le compte rendu (dont il est possible d'admettre des formes diverses : pittoresque, personnelle, documentaire). L'étude du milieu doit être progressive : les sujets abordés doivent être approfondis au cours des années suivantes. Les professeurs de Toulouse font savoir que l'étude du milieu fait l'objet, dans leur établissement, d'un plan de quatre ans.

M^{me} Bertran, Directrice des études techniques au Lycée de Sèvres, traite des travaux manuels éducatifs. Ils jouent un grand rôle dans la coordination de l'enseignement et dans la formation des enfants.

La coordination passe d'ordinaire par l'intermédiaire du professeur de dessin. C'est la liaison de cet enseignement avec les autres qui lui confère son prestige, mais inversement, les T.M.E. permettent de concrétiser telle forme ancienne, par exemple, étudiée en histoire.

L'apport spécifique des T.M.E. à la formation des enfants est le suivant : passage du plan à la forme ; formation du goût ; adresse manuelle. Celle-ci amène au sens de la précision (indispensable en cartonnage, par exemple) ; au sens de l'équipe (montage de pièces préparées par d'autres) ; sens du travail fini, le seul qui, aux yeux mêmes de l'enfant, ait une valeur.

Deux conditions indispensables : 1) il faut rester dans les possibilités de l'enfant, sinon l'exercice cesse d'être éducatif ; 2) il convient d'aboutir à des objets ayant une utilité. Objets utilisables dans la classe, à déterminer en conseil de classe. Objet que l'enfant garde pour lui, mais seulement quand il s'agit de petits objets. Enfin tout objet donné doit l'être par les enfants eux-mêmes : pas d'anonymat, toujours décourageant.

M. Weiler, proviseur du Lycée de Montgeron, précise que les T.M.E. doivent contribuer à améliorer l'installation de l'établissement. S'il faut éliminer tout travail dont le résultat ne reste pas, il convient de ne pas éliminer les travaux exceptionnels (ex. : construction d'un cadran solaire à Montgeron), qui intéressent toute la population scolaire et la stimulent. Enfin, dit *M. Weiler*, les T.M.E. ont ce mérite quasi unique : ils permettent d'avoir une conscience claire du point de départ, du point d'arrivée, et des obstacles qui les séparent.

M^{me} l'Inspectrice Générale Hatinguais souligne qu'il est bon de garder un échantillonnage des objets construits, qui jouent un rôle de stimulants pour les plus jeunes. Comme type d'objet utile pour toutes les classes, elle cite les cartes du monde en feutrine.

Des précisions sont ensuite apportées sur la contribution du professeur de musique et du professeur de dessin à la recherche des aptitudes.

La discipline musicale, dit *M^{lle} Levallois*, professeur au Lycée de Sèvres, est indispensable pour la recherche des aptitudes. L'horaire

des classes pilotes (une heure par quinzaine) lui permet de jouer ce rôle. Au milieu des difficultés résultant de l'hétérogénéité des élèves de 6^e (certains disposant d'une certaine culture musicale, d'autres en étant totalement dépourvus) le professeur de musique doit s'intéresser à deux groupes d'élèves : ceux qui font bien de la musique et ceux à qui la musique fait du bien (en particulier les nerveux, les timides que l'atmosphère détendue de la classe de musique libère). Pour déterminer les aptitudes des élèves, les exercices doivent être poussés à fond : l'incapacité à prendre la dictée musicale peut provenir soit d'un manque d'oreille, soit d'un manque d'aptitude à noter, point que l'on peut préciser en variant les exercices. Les exercices en coordination indiquent les capacités des élèves : mémoire, attention, imagination. Encore faut-il préciser ces résultats en les confrontant avec ceux qu'obtient le professeur de dessin, par exemple. D'une façon générale, les résultats observés ne sont valables que s'ils sont confrontés, au cours des conseils de classe, avec ceux qu'ont obtenus les autres professeurs. L'orientation des mieux doués en musique n'est guère possible qu'au niveau de la 4^e et de la 3^e : après, il est trop tard. A Sèvres, les mieux doués sont dirigés vers les sections techniques axées sur la musique, et dont la caractéristique est de donner à la fois une culture musicale, une culture générale et une formation commerciale.

Pour M^{lle} Roux, professeur de musique, l'éducation musicale se fait à travers plusieurs stades : 1) apprendre à entendre. On peut, en observant les enfants au cours de jeux musicaux, déceler déjà des aptitudes et des goûts. 2) passer au travail vocal. 3) apprendre que la musique est un langage : on peut, par un système de questions et de réponses, conçu comme un jeu, aboutir à de petites compositions faites par groupes. En ce qui concerne l'audition de disques, M^{lle} Roux note qu'elle exige une concentration profitable, mais fatigante, qui doit être de courte durée et terminée par une audition-détente. L'enfant doit y acquérir la connaissance des familles d'instruments, celle de la couleur des timbres, et une initiation aux modes. M^{lle} Roux recommande de ne pas trop s'appuyer sur la musique dite à programme. L'utilisation de la peinture pour traduire l'impression musicale (qu'il ne faut du reste manier qu'épisodiquement, et avec prudence) prouve que les enfants sont aussi à l'aise avec une musique dite abstraite.

M^{lle} Noyer, professeur de dessin au Lycée de Sèvres, recommande d'abord l'emploi du pinceau et non du crayon, et l'usage de grandes surfaces. Il s'agit d'amener l'enfant à conquérir l'espace, d'abord en le remplissant, puis en l'organisant. Cela fait, on peut passer à l'étude de la composition proprement dite (espace divisé à organiser sur la base des couleurs complémentaires) ; analyses de composition avec papier-calque ; emploi de papier découpé) ; ensuite seulement il convient d'apprendre à l'enfant à dessiner. La rapidité et la précision du trait sont à rechercher par le moyen de véritables « dictées ». M^{lle} Noyer insiste enfin sur la nécessité pour le maître de savoir, par la parole évocatrice, la lecture, l'appel aux sentiments, etc., « créer l'atmosphère », seule manière d'obtenir un travail « senti ».

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE LA CROIX-ROUGE (8-12 mars).

JOURNÉE D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES POUR LES PROFESSEURS DE TRAVAIL MANUEL (Claireau), 15 mars.

GROUPE DE PROFESSEURS ET D'ÉLÈVES DU SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE D'ESSEN (Allemagne).

SÉJOUR DE CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS BELGES (14-22 mars).

STAGE DE DIRECTEURS D'ÉCOLES INTERNATIONALES (5-6 avril).

STAGE DE LA « MODERN LANGUAGE ASSOCIATION » (8-12 avril).

STAGE DES INSTITUTS D'ÉDUCATION DES UNIVERSITÉS DE LONDRES ET D'OXFORD (12-23 avril).

Les professeurs et les élèves des Instituts d'Education des Universités anglaises sont venus à Pâques dernières rendre à Sèvres leur visite annuelle, la dixième du genre depuis la création du Centre. Peut-être est-ce cette fidélité, le sentiment d'une amitié de plus en plus solide et féconde, qui a donné à ce dixième anniversaire un ton particulièrement cordial. Le programme, comparable à celui des sessions précédentes, comprit une série de conférences et de visites de classes, coupées d'excursions et de divertissements. Un banquet et une fête folklorique offerte par nos visiteurs clôtura la « quinzaine britannique » de Sèvres.

JOURNÉE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS DE L'ACADÉMIE DE PARIS (19 avril).

Cette importante réunion, venant après les deux stages précédents et les journées réservées aux Censeurs, a permis de définir dans son ensemble le rôle du chef d'établissement tel qu'on peut le concevoir dans l'enseignement moderne. Nous en donnerons une étude complète dans notre prochain numéro.

CYCLE D'ÉTUDES SUR LES CRÈCHES, GARDERIES ET JARDINS D'ENFANTS (24 avril-3 mai).

COLLOQUE SUR LE CINÉMA, organisé par « Fraternité Mondiale » (28-29 avril).

RÉUNION DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENTS-PILOTES (3 mai).

**SÉJOUR DES PROFESSEURS VIETNAMIENS, LAOTIENS ET
CAMBODGIENS (3-5 mai).**

**JOURNÉES NATIONALES DE COORDINATION ENTRE
L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET CELUI
DU FRANÇAIS (8-10 mai).**

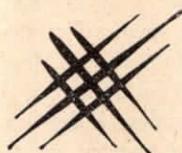
**ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES PROFESSEURS DE PHILOSO
PHIE (10 mai).**

JOURNÉE DES C.E.M.E.A. (11 mai).

**JOURNÉE DES CADRES DES STAGES RÉGIONAUX DES
MAITRES D'INTERNAT (12 mai).**

**JOURNÉES D'ÉTUDES DES FONCTIONNAIRES DES ACA
DÉMIES ET DES RECTORATS (14-15 mai).**

**JOURNÉE D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES POUR LES PROFES
SEURS DE TRAVAUX MANUELS (Claireau), 14 mai.**



Regards sur le Monde

DIX CARACTERISTIQUES DE L'EDUCATION DANS LE MONDE (1)

Au moment où l'on assiste au déclenchement d'une « course internationale à l'éducation », et ceci tout spécialement dans le domaine de l'enseignement technique, il est intéressant de connaître les caractéristiques de l'actualité pédagogique mondiale telles qu'elles apparaissent dans l'Annuaire international de l'éducation 1955, publié par l'Unesco et le Bureau international d'Education à Genève.

1) Développement très marqué des rouages administratifs, manifesté aussi bien par la création de nouveaux services que par l'élévation de services existant à un rang supérieur.

2) Augmentation de dix à onze pour cent en moyenne des dépenses affectées à l'éducation, soit une proportion à peu près identique à celle enregistrée en 1953-1954.

3) Pour la première fois, un des rapports des ministères de l'instruction publique affirme que, si le rythme des constructions scolaires ne ralentit pas, on espère pouvoir d'ici deux à trois ans répondre à toutes les demandes. Mais, dans l'ensemble, la situation apparaît nettement déficitaire, les besoins en bâtiments destinés aux enseignements secondaire et professionnel tendent à dépasser, dans certains pays, ceux qui se font sentir dans l'enseignement primaire.

4) L'accroissement des effectifs scolaires atteint tous les degrés de l'enseignement, le pourcentage d'augmentation des élèves des écoles secondaires (environ 8 %) surpassant celui de l'enseignement primaire (de 5 à 6 %).

5) L'enseignement primaire, dont le degré de stabilité était de beaucoup supérieur à celui des enseignements secondaire et professionnel, a subi des réformes de structure dans quinze pays au lieu de deux en 1953-1954, et des réformes de plans d'études et programmes ont été enregistrées dans la moitié des pays (un tiers l'année précédente).

(1) Ces dix brèves remarques condensent, pour l'année écoulée, l'immense travail de documentation et de synthèse auquel le *Bureau international d'Education de Genève* se livre, sans relâche, sous l'impulsion de son actif secrétaire — Ami de Sèvres de la première heure — M. Pedro ROSSELLO.

6) C'est l'enseignement secondaire qui continue à constituer la « zone névralgique » du mouvement éducatif mondial et par conséquent celle qui est la plus sujette à des variations.

7) Le développement accéléré de l'enseignement technique et professionnel se traduit cette année par une série de problèmes de frontières avec l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, problèmes qui, dans la majorité des cas, ont été résolus en faveur de l'enseignement professionnel.

8) Malgré le désir unanime de voir les plans d'études et les programmes s'alléger, on enregistre un peu partout l'introduction de nouvelles disciplines ou de nouvelles connaissances. On constate, d'autre part, qu'une importance de plus en plus grande est attribuée aux disciplines de caractère pratique et utilitaire, aussi bien dans les plans d'études primaires que dans ceux de l'enseignement secondaire et normal.

9) La pénurie du personnel enseignant continue à se faire sentir dans beaucoup de pays (cette crise atteint parfois l'enseignement secondaire et, à ce degré, spécialement les enseignements des mathématiques et des sciences). Toutefois, l'amélioration entrevue en 1953-1954 s'est accentuée et plus nombreux sont maintenant les pays où la situation est envisagée avec moins de pessimisme.

10) La formation du personnel enseignant primaire constitue toujours une des principales préoccupations des autorités scolaires; en effet, dans la même proportion que l'année dernière, des mesures ont été prises en vue d'une meilleure préparation des maîtres primaires (un pays sur deux), des maîtres secondaires (un pays sur quatre) et des maîtres de l'enseignement professionnel (un pays sur sept). Des améliorations ont été apportées à la rétribution des enseignants dans un tiers des pays et des mesures en faveur de l'égalité des traitements entre les deux sexes ont été prévues là où cette égalité n'était pas encore réalisée.

BELGIQUE

L'EDUCATION DEVANT LA VIE QUOTIDIENNE

C'est le 7 juillet 1955 qu'en conclusion des travaux du Colloque international tenu à Sèvres et consacré au thème de l'Education devant les problèmes de la vie quotidienne moderne, Mme l'Inspectrice Générale Hatinguais souhaitait qu'à l'instar de cette première rencontre puissent s'organiser, sur le plan international, des contacts périodiques entre éducateurs et spécialistes appartenant à différents domaines dans l'espoir de promouvoir la constitution de centres de documentation, de recherche et d'expérience pédagogique susceptibles d'aider tous les éducateurs qui veulent assumer leurs responsabilités sociales et humaines.

L'Institut Provincial de l'Education et des Loisirs du Hainaut ne pouvait pas rester indifférent à ce vœu ni à ces perspectives puisque

aussi bien, depuis plusieurs années déjà, sur le double plan de l'éducation des adultes et de l'éducation de la jeunesse, en accord avec les institutions scolaires, les foyers culturels, les cercles d'éducation ouvrière, les associations post-scolaires, il s'efforça de contribuer à la solution des problèmes que pose aujourd'hui l'accès à une véritable culture et à un style de vie.

Grâce à la bienveillante compréhension des Autorités de notre Province, à l'aide de l'accord culturel franco-belge et surtout à l'accueil aussi généreux que lucide de Mme l'Inspectrice Hatinguais, nous avons pu mettre sur pied à Mons, les 10 et 11 décembre dernier, un week-end d'étude qui s'est déroulé sous le signe de l'amitié franco-belge et qui a constitué dans toute la mesure du possible les Entretiens de Sèvres.

Ce week-end a été organisé dans le cadre traditionnel de la Journée du Citoyen (1) et a connu un très vif succès auprès d'un public particulièrement nombreux et représentatif.

Après l'allocution officielle de M. le Gouverneur Cornez, qui a présenté et remercié chacun des orateurs, Mme l'Inspectrice générale Hatinguais a introduit la conférence en illustrant le thème de la Permanence de l'Éducation et en rappelant l'esprit dans lequel le colloque de Sèvres avait organisé les travaux et les débats des différentes Commissions.

Dans un exposé illustré de projections lumineuses, M. Jacques Depel-senaire, architecte-urbaniste et Prix de Rome, a évoqué les problèmes de l'habitat contemporain et leur importance relative dans l'information et l'éducation du futur citoyen ; à M. Le Gall, Directeur des Affaires générales au Ministère de l'Éducation Nationale, il appartenait de nous entretenir d'un sujet qu'il comprenait particulièrement : le dialogue parents-enfants ; quant à M. Dreschel, Directeur général de l'Institut de Recherches Économiques du Hainaut, il nous a confié les raisons pour lesquelles les aspects économiques et sociaux des problèmes de la vie quotidienne lui paraissaient mériter l'attention des éducateurs de notre temps au même titre que les problèmes des sciences exactes ou des sciences de la nature...

Voilà le programme de la première journée. La seconde fut consacrée aux relations humaines dans l'entreprise, à la signification des loisirs ainsi qu'à l'initiation à la vie civique. Prîrent successivement la parole M. Doucy, Secrétaire scientifique de l'Institut de Sociologie Solvay, M. Dumazedier, Attaché de Recherches au Centre National de la Recherche Scientifique de France, et M. François, Inspecteur Général au Ministère de l'Éducation Nationale.

Comme ceux de la veille, les exposés des différents orateurs furent suivis d'intéressants échanges de vues.

Très souvent, on eut le sentiment que les questions soulevées rencontraient les préoccupations du grand public et des éducateurs. Malgré la durée de ce week-end, l'attention n'a pas faibli un instant ; la presse et la radio ont réservé à notre entreprise d'importants reportages.

En général, les problèmes de l'éducation se traitent entre spécialistes de l'éducation. Peut-être certains de nos auditeurs ont-ils trouvé notre initiative quelque peu insolite, puisqu'en même temps que nous sollicitons des personnalités engagées dans la vie quotidienne de l'enseignement, nous avons cru opportun de demander des clartés sur la vie quotidienne — en raison même des responsabilités que nous assumons en qualité d'éducateurs et de parents — à des spécialistes du logement, de la psychologie concrète et de la caractérologie, de l'économie sociale et de la sociologie du travail.

Un dialogue a donc commencé entre ceux qui se penchent en savants sur les problèmes de la vie de tous les jours et ceux qui, par l'action éducative, préparent la jeunesse au monde de demain et aux tâches qui l'attendent.

Les premiers nous ont révélé que les problèmes de l'habitat, des rapports entre parents et enfants, du budget et du niveau de vie familial, de la consommation et de la production, du chômage et de la sécurité sociale, de l'organisation du travail, du loisir et de la formation du citoyen font l'objet de recherches méthodiques de plus en plus poussées et méritent d'être posés et résolus avec plus de rigueur qu'ils ne le sont généralement lorsqu'on les abandonne au hasard de l'expérience personnelle ou de la routine.

Notre époque n'est pas que l'époque de la physique nucléaire et de la bombe atomique ; elle se distingue et s'impose aussi par le progrès des sciences humaines qui, pour être moins spectaculaires dans leurs applications pratiques, n'en sont pas moins significatives et précieuses. Les seconds nous paraissent avoir pris conscience que l'éducation ne se limite pas à l'œuvre scolaire ; si personne ne songe à en contester l'importance, il ne faut pas sous-estimer l'œuvre éducative de la famille et de l'expérience de la vie. De nos jours, en particulier, sous la double influence de la démocratisation de notre enseignement et du progrès des sciences humaines, des essais de collaboration de la famille et de l'école, d'éducation des adultes, se multiplient un peu partout. Les pouvoirs publics eux-mêmes sont de plus en plus attentifs à ces expériences car ils savent que c'est de leur succès que dépendent, en fin de compte, l'évolution et le sort de la démocratie, c'est-à-dire de la liberté de chacun et de tous.

Ce qui nous a particulièrement frappé au cours de ce dialogue et de ces débats, c'est que notre temps de crise et de confusion dispose en réalité d'atouts décisifs pour supprimer la misère et l'ignorance et pour reconstruire le monde selon les exigences mêmes de la civilisation.

Ces exigences, nous les connaissons bien, elles sont les exigences de la raison et de la conscience morale. Moins que tout autre régime, la démocratie ne peut se permettre de les négliger.

Au moment où le progrès technique a imaginé les armes les plus redoutables, qu'il nous soit permis — sans être taxés de naïveté ou

d'optimisme — de parler pour l'instinct de conservation et le bon sens des hommes.

Dans cette perspective, toute démocratie bien inspirée se doit d'assurer à tous les citoyens en même temps qu'un bien-être décent des conditions d'existence toujours plus humaines. Si nous ne voulons pas nous ménager des lendemains amers, il est temps que nous dépassions cette situation indécise où nous vivons encore pour enfin retrouver la pierre angulaire d'une cité harmonieuse.

A en juger par la plupart des exposés qui ont illustré notre week-end, il nous semble qu'au delà des considérations techniques inévitables et inhérentes à chaque discipline, on peut découvrir la ligne générale d'une philosophie de l'existence quotidienne susceptible d'assurer un décor et un sens nouveaux à notre vie moderne.

Pour notre part, nous y avons retrouvé les constantes de tout habitat humain : la lumière, l'ordre et l'équilibre, l'équipement rationnel et utile, le confort discret, la pureté et la sobre élégance des lignes, une conception géométrique du décor qui ne nuise pas aux modulations de l'atmosphère et de l'harmonie :

— les conditions de tout ordre social, à savoir la hiérarchie et la répartition des tâches, selon les responsabilités et les aptitudes; l'organisation humaine du travail inspirée par le souci d'intéresser l'homme à son métier et de le libérer de toute peine inutile, grâce au service de la machine; le respect de la liberté de chaque personne dans la justice sociale et la solidarité nécessaire des entreprises humaines ;

— les conditions et les valeurs de tout humanisme : pas de promotion humaine sans loisir, pas de loisir véritable sans la recherche d'un style de vie; pas de style de vie sans structure, cohérence et équilibre de la personnalité; pas de personnalité sans choix et sans esprit critique, sans résistance aux pressions sociales médiocres ou vulgaires, sans une méthode à la fois consciente et souple de perfectionnement de soi.

Devons-nous encore insister ? Vous avez deviné que si cette philosophie pratique de l'existence doit être comprise et incarnée par le plus grand nombre, les éducateurs de tous les degrés et de toutes les formes d'enseignement ne peuvent plus rester insensibles aux problèmes de la vie quotidienne et à cette initiation dont le colloque de Sèvres et les entretiens de Mons nous révèlent l'urgence essentielle.

Souvenons-nous toujours du mot de Condorcet : « Nous ne serons jamais assez nombreux pour rendre la raison populaire ! »

L. PHILIPPART,

Professeur de langue et de littérature françaises à l'Institut Supérieur de Commerce de Mons et à la Section des Hautes Etudes Industrielles de l'Université du Travail, à Charleroi.

Directeur de l'Institut Provincial de l'Éducation et des Loisirs du Hainaut.

FRANCE

UNE BELLE REUSSITE D'AMITIE INTERNATIONALE

En ce mois de juillet 1955 a eu lieu à l'École primaire de Filles Jules-Ferry, à Asnières (Seine), une exposition des travaux scolaires de l'année. Ce qui a caractérisé cette présentation, c'est la participation d'écoles de nombreux pays étrangers et le contact établi entre ces enfants et les fillettes de cette banlieue populaire.

Au cours de voyages à l'étranger, la Directrice de l'école Jules-Ferry, Mlle Legrand, avait préparé de longue date ces échanges et rapporté des documents : ces livres, dessins, objets divers venus directement des pays lointains ont été le point de départ, vivant et actuel, du travail de toute l'année.

Sollicitées par l'intermédiaire de nos amis du pays, les écoles envoyèrent spécialement des travaux d'enfants :

D'**Ecosse**, chaque classe d'une école présentait, collés sur une grande feuille de carton, les travaux d'un élève : exercices d'arithmétique, de géographie, dessins, etc., avec une lettre d'envoi qui allait de

I AM SIX YEARS OLD
I GO TO SCHOOL

à de véritables lettres aux amis inconnus de France.

Du **Danemark** était venue une collection de dessins d'une grande originalité, œuvre d'enfants d'une classe de perfectionnement (1).

La **Yougoslavie** montrait des documents sur la vie et les costumes populaires, des dessins et peintures de la vie rurale, des objets de folklore aux couleurs brillantes.

De **Suisse**, deux écoles envoyèrent des travaux manuels divers, vanneries, carreaux de faïence, gravure sur linoléum, etc., avec des cahiers de géographie locale particulièrement soignés.

De **Finlande**, d'une part des dessins et documents montraient la vie en Laponie. C'était l'œuvre d'enfants d'une école de langue suédoise où l'on pratique des méthodes analogues à celles de nos premières classes nouvelles. D'autre part, une école de langue finnoise avait envoyé de touchants cahiers d'écriture ou calcul d'une classe de tout petits.

N'oublions pas ces cahiers venus d'**Egypte**, où un petit Français de 9^e s'initie à l'écriture arabe, ni les intéressants tableaux d'**enfants japonais** d'un coloris sombre et puissant.

Les travaux des classes françaises développaient des thèmes variés : les « grandes » avaient toute une documentation sur le pétrole dans le monde, les autres sur le coton et par des schémas, des dessins, des

(1) Classe d'enfants en retard dans leur développement intellectuel.

tableaux et même des affiches, prouvaient l'intérêt qu'elles avaient porté à ce travail. Pour une autre classe, il s'agissait des grands transports et lignes d'échanges internationaux, sujet permettant toutes sortes de variations. A l'autre extrémité de l'échelle des âges, les petites avaient appris à lire par l'histoire de Rasmus, le petit Lapon qui vient voir sa petite amie Lili dans sa ferme de France : les découpages achetés en **Finlande** et **Norvège**, les photographies prises en Laponie, les documents de l'école finlandaise, les livres illustrés fournirent les modèles dont l'institutrice tira un charmant parti. Pour varier, la classe parallèle, à grand renfort de raphia et de carton de toutes couleurs, présentait le petit nègre Epaminondas dans son village de huttes en pleine forêt vierge.

La classe de perfectionnement (1) avait tout un stand des plus curieux, à base spécialement de documents **danois** (sur la bière, le fromage, etc.) et **groenlandais** (rapportés de Copenhague après le voyage de la famille royale au Groenland). Une fillette, pourtant bien peu développée à d'autres points de vue, exposait un panneau d'après un livre enfantin (Gaba petit garçon du Groenland) dont on lui avait fourni naturellement la traduction et elle avait créé un tableau parallèle entièrement inventé : Jeanne, petite fille de France. L'originalité et la puissance des coloris étaient fort remarquables.

Mais le clou fut sans doute l'exposition des travaux des enfants de dix ans sur les contes et légendes d'**Ecosse**, d'après des livres du pays. La carte artistique découpée en papier d'emballage est digne d'être adoptée par une agence de voyage !

Je ne parle pas des travaux qui ne sont pas inspirés par le thème des relations internationales, modelages, dessins, cahiers de classe, couture et stoppage, etc., malgré le goût et la fantaisie de la présentation.

Ce travail en union avec les pays de toutes latitudes a eu son couronnement durant l'exposition quand les parents souvent bien incultes, les garçons entrés pour rire et se moquer, se sont trouvés saisis et impressionnés par tout ce qu'ils voyaient et qu'on leur expliquait patiemment. Ajoutons que pour compléter la documentation à l'intention des grandes personnes on avait joint des objets d'art de plus de quinze pays dans trois vitrines : des bijoux, des verres de Venise, des objets précieux d'Extrême-Orient, etc., que les amis de Mlle Legrand avaient rassemblés avec elle-même dans des voyages. Et encore des tissus populaires divers (Indes, Grèce, Portugal, Yougoslavie, tissages danois, etc.), qui intéressaient les mamans.

C'est ainsi que, sans autre aide que celle des institutrices qui collaborent avec elle dans son école, celle aussi des concierges et des femmes de service conquises à l'œuvre commune, une Directrice au grand cœur, pour le couronnement de sa carrière, a réalisé une œuvre de coopération internationale qui laissera des traces dans l'esprit et le cœur des enfants et de leurs parents.

Lucienne FELIX,

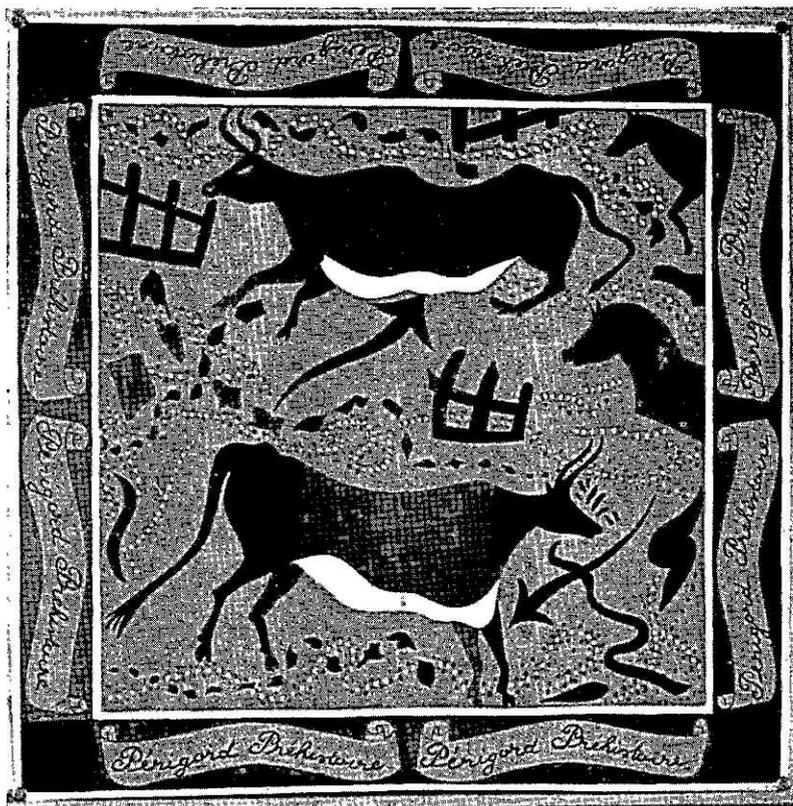
LA REFORME SCOLAIRE EN YUGOSLAVIE



(Photo UNESCO.)

Milica PETROVIC, étudiante industrielle, âgée de 22 ans et mère de deux enfants, fait son année de stage pratique dans une usine de Smederono (Yougoslavie).

ŒUVRES ENFANTINES



Voici deux des réalisations qui, à l'exposition organisée par M^l^{le} FELIX, ont le plus attiré l'attention des visiteurs.

SUISSE

LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET LES EXAMENS D'ADMISSION DANS LE CANTON DE VAUD

En Suisse, chaque Canton est souverain en matière d'enseignement. L'organisation scolaire diffère sensiblement d'un Canton à l'autre. Les différences portent sur l'âge d'entrée, l'âge de sortie des écoles et sur la répartition des programmes. Ces derniers varient naturellement en fonction de la langue maternelle qui, suivant la région, peut être l'allemand, l'italien, le romanche ou le français.

Dans le Canton de Vaud (région de langue française), on distingue deux écoles indépendantes l'une de l'autre :

a) l'Ecole primaire (de 7 à 16 ans) : obligatoire, gratuite et confessionnellement neutre ;

b) l'Ecole secondaire (de 10 à 18 ans) : accessible à tous les élèves qui réussissent l'examen d'admission.

Le système de l'école unique n'existe pas chez nous ; l'Ecole secondaire poursuit sa tâche parallèlement à l'école primaire. Ne viennent à l'Ecole secondaire que les élèves qui le veulent et qui sont aptes à la suivre.

Signalons encore que nous ne pratiquons pas systématiquement la méthode des cycles. L'étude assez poussée de toute connaissance nouvelle évite une reprise méthodique.

Organisation ancienne.

Jusqu'au printemps 1956, l'organisation de nos Ecoles secondaires était la suivante :

- a) enseignement séparé pour les filles et pour les garçons ;
- b) option obligatoire dès l'entrée en secondaire pour les garçons, après une année pour les filles ;
- c) les élèves avaient le choix entre les sections suivantes :
 - 1) conduisant au baccalauréat :
 - a) section classique avec latin, puis plus tard avec grec ou anglais ;
 - b) section scientifique, sans latin ;
 - 2) ne conduisant pas au baccalauréat :
 - a) pour les jeunes filles, après une année commune sans latin, possibilité d'opter pour la section de culture générale (sans latin). Les autres élèves suivant obligatoirement la section classique ;
 - b) pour les jeunes gens, possibilité après trois ans de passer en section technique ;
- d) le Baccalauréat ès lettres (classiques) permettait l'entrée de droit dans n'importe quelle Faculté ou Haute Ecole universitaire ;

e) le Baccalauréat ès sciences (sans latin) ne donnait l'accès de droit qu'en Faculté des Sciences ou à l'une des Ecoles polytechniques.

Parmi les inconvénients de cette organisation, relevons l'obligation pour les parents de décider de la carrière de leur enfant, alors qu'il a 10 ou 11 ans. Dans l'incertitude, cas le plus général, et pour réserver son avenir, l'enfant était inscrit en section classique. Celle-ci, seule à ouvrir toutes les portes universitaires, était surchargée. Les autres sections comprenaient, par la force des choses, des élèves de moins bonne qualité, des classes plus lourdes. D'autre part, le passage d'une section à l'autre en cours de scolarité ne pouvait se faire que dans un sens : classique vers scientifique puis vers culture générale ou technique.

Nouvelle organisation

Après adoption, en novembre 1955, par l'Autorité législative, du principe de l'Ecole secondaire mixte, l'Autorité exécutive, dont dépend l'organisation des programmes scolaires, décidait l'entrée en vigueur de la réforme de l'Enseignement secondaire. La nouvelle organisation débutait avec la rentrée scolaire d'avril dernier.

Dès maintenant, et pour les élèves entrés cette année à l'Ecole secondaire, l'organisation peut se résumer ainsi :

L'Ecole secondaire est fractionnée en trois cycles :

Premier cycle ou cycle d'orientation, de 10 à 12 ans.

Caractéristiques : Enseignement mixte. Pas de latin. Enseignement de l'allemand. Classes peu nombreuses (environ 25 élèves). Observation systématique des élèves de manière à permettre une orientation aussi juste que possible. Etablissement d'un dossier scolaire. Dans la mesure du possible, conseil de classe. Enseignement, pour les disciplines principales, partagé entre deux maîtres : maître de français, d'allemand, d'histoire, et maître d'arithmétique, de sciences naturelles, éventuellement de géographie. Utilisation de moyens variés d'enseignement : travail par équipe, individuel, par fiches, collectif, étude du milieu.

Horaire hebdomadaire des classes de première année

	Français	9 heures		
Allemand	4 heures	Dessin	2 heures	
Histoire	2 heures	Musique	2 heures	
Géographie	2 heures	Travaux manuels ou		
Arithmétique	4 heures	couture	2 heures	
Sciences naturelles....	1 heure	Gymnastique	2 heures	

Il est intéressant de souligner que le nombre des heures attribuées au français a été augmenté. Cette décision fut prise pour donner satisfaction au vœu général de renforcer l'enseignement de la langue maternelle.

Notons encore que pour la promotion, le français figure pour deux notes; les notes de quelques branches: dessin, travaux manuels, musique, gymnastique, n'interviennent pas.

Deuxième cycle, de 12 à 16 ans.

Caractéristiques : Option préalable entre deux sections : section classique avec latin, et section moderne avec anglais (sans latin). Après une année passée dans l'une ou l'autre de ces sections, les élèves devront choisir entre les sections : latin/grec ; langues modernes (trois langues) ; mathématiques/sciences ; latin/anglais ; technique ou culture générale.

Le choix de l'une ou de l'autre de ces sections se fondera sur les observations faites dans le premier cycle et pour autant que les parents choisissent la solution proposée par l'Ecole.

A la fin de ce deuxième cycle (16 ans), les élèves subiront les examens du Certificat d'Etudes secondaires, comme c'est le cas actuellement.

Pour les élèves des sections latin/grec, latin/anglais, mathématiques/sciences et langues modernes, le Certificat d'Etudes secondaires permettra l'entrée de droit au troisième cycle. En revanche, le Certificat technique ne donnera pas cette entrée, mais l'accès aux Ecoles professionnelles.

Troisième cycle, de 16 à 18 ans.

Il est la suite normale des cycles précédents. Il comprendra les mêmes sections, soit :

latin/grec	langues modernes
latin/anglais	mathématiques/sciences.

A la fin de ce cycle, les élèves devront subir les examens du Baccalauréat. Ils pourront alors entrer sans examens à l'Université.

Examens d'admission.

Les examens, forme ancienne, comportaient des épreuves écrites de français et d'arithmétique. Des examens oraux permettaient de juger les candidats n'ayant pas obtenu un certain résultat aux examens écrits. Chaque établissement (classique, scientifique, école supérieure de jeunes filles) établissait ses propres critères d'admission.

Avec l'entrée en vigueur du cycle commun d'orientation s'imposa la nécessité d'un examen identique pour tous. Pour chercher la meilleure formule d'examen, le Département de l'Instruction publique organisa en 1955, des examens d'essai. Ces examens furent réalisés à titre d'expérience et en blanc, sans que leur résultat influençât l'admission de manière quelconque. Celle-ci fut faite sur les bases habituelles.

Cet examen comportait deux types d'épreuves :

- a) des épreuves pédagogiques écrites;
- b) des épreuves écrites d'aptitudes.

Les épreuves pédagogiques furent composées de manière à permettre une meilleure sélection en contrôlant d'une part les acquisitions, d'autre part le raisonnement des candidats. Dans ce but fut introduite une épreuve de compréhension de texte et une épreuve dite de raisonnement arithmétique.

Les épreuves d'aptitudes devaient essayer de déceler les pouvoirs mentaux (aptitudes verbales, spatiales, de raisonnement).

Pendant l'année 1955-1956, ces épreuves furent examinées et élaborées statistiquement, leur validation en fonction des résultats scolaires entreprise. Il est encore trop tôt pour se prononcer définitivement sur leur valeur.

En 1956, cet examen nouveau était introduit pour l'admission. Celle-ci s'est faite au vu des résultats pédagogiques, l'examen d'aptitudes n'intervenant qu'en faveur des candidats.

L'avenir scolaire des admis permettra de juger si cette nouvelle manière de faire est plus satisfaisante que l'ancienne. Son application définitive n'a pu être décidée immédiatement, trop d'éléments manquent encore. Pour l'instant, elle a la valeur d'une expérience. Si l'avenir prouve la valeur de cet examen, son introduction sera faite par étape. Ce nouveau système heurte trop d'idées anciennes pour qu'il puisse être imposé sans tenir compte de l'opinion des milieux qui touchent de près à l'Ecole secondaire.

Charly PFISTER,

Collège secondaire du Belvédère
et de Villamont, à Lausanne (Suisse)

YUGOSLAVIE

LES EDUCATEURS YUGOSLAVES ENQUETENT A L'ETRANGER

Depuis 1945, le gouvernement yougoslave a pris des mesures importantes pour augmenter le nombre des écoles primaires, secondaires et professionnelles, ainsi que celui des universités. L'éducation est devenue obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans et gratuite à tous les degrés. Mais le système actuel est encore fondé, dans son ensemble, sur celui qui existait dans l'Empire austro-hongrois avant la première guerre mondiale. Le gouvernement yougoslave a estimé qu'une réforme de structure doit donc intervenir rapidement pour être en mesure de répondre aux besoins de notre époque. Aider à la préparation de cette réforme

constitue pour l'Unesco un de ses plus grands projets dans le domaine de l'assistance technique.

C'est ainsi que soixante-neuf éducateurs yougoslaves, bénéficiant de bourses de l'Unesco, ont été chargés de déterminer les principes de cette réforme de structure. D'ici à la fin de 1955, ils auront étudié les systèmes scolaires de plusieurs pays. Ils travaillent généralement par équipes de trois à huit membres.

A la suite de cette série d'études à l'étranger, des experts de l'Unesco séjourneront en Yougoslavie l'année prochaine pour y contribuer à la mise en œuvre des réformes envisagées. (UNESCO).

VERS LA REFORME SCOLAIRE EN YUGOSLAVIE

par Diana Tead Michaelis

Il arrive que les maîtres retournent sur les bancs de l'école. L'année dernière, par exemple, soixante-neuf éducateurs yougoslaves se sont remis à l'étude dans neuf pays européens et aux Etats-Unis afin de s'y familiariser avec les méthodes d'enseignement en vigueur. Ces stages prélevaient à la réforme du système scolaire qui doit commencer en Yougoslavie dans le courant de 1956.

Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, l'éducation publique a connu dans ce pays un essor sans précédent. En huit ans, on a construit plus d'écoles qu'il n'en existait avant guerre. Simple examen que l'on retrouve à tous les degrés de l'enseignement : en 1953, il y avait 1.904 écoles primaires contre 439 en 1939. Le nombre des enfants inscrits dans les écoles est plus élevé que jamais ; les effectifs de l'enseignement secondaire ont triplé par rapport à 1939, et le nombre des jeunes qui poursuivent leurs études soit à l'université, soit dans les écoles professionnelles (dont les effectifs atteignent 300 % par rapport à 1939) ne cesse de s'accroître.

Pourtant ces progrès ne satisfont pas les autorités yougoslaves qui n'entendent pas se contenter d'un simple accroissement du nombre des écoles et de leurs effectifs. Persuadés qu'un système d'enseignement moderne est la seule base solide d'une société prospère, elles se préoccupent depuis plusieurs années de l'amélioration de méthodes héritées de l'empire austro-hongrois : méthodes caduques et programmes désuets pour un pays qui veut vivre vraiment au vingtième siècle.

En mai 1953, l'Assemblée populaire yougoslave décida la refonte du système d'enseignement. L'Unesco devait contribuer à la préparation de cette réforme et aider les éducateurs yougoslaves à étudier les systèmes pratiqués dans diverses régions du monde. Dans le cadre du programme d'assistance technique, elle offrit d'organiser des échanges

de fonctionnaires yougoslaves et d'experts étrangers. Selon ce plan, les Yougoslaves consacraient un trimestre en 1955 à l'étude des méthodes éducatives pratiquées dans divers pays et, en 1956, des experts étrangers contribueraient sur place à la mise en train du nouveau système scolaire.

M. Ludwig Gabrowsek, sous-secrétaire d'Etat slovène à l'Education, fut alors envoyé à Paris pour mettre au point les détails du programme avec le Secrétariat de l'Unesco. Il s'agissait tout d'abord de déterminer les pays dont les expériences éducatives pouvaient utilement guider les autorités yougoslaves.

L'enseignement est soumis à des conditions particulières dont il faut toujours tenir compte avant d'élaborer une réforme scolaire. En Yougoslavie, l'enseignement est décentralisé et les autorités éducatives des six républiques fédérées — Serbie, Croatie, Slovénie, Dalmatie, Macédoine et Monténégro — conservent leur pleine autonomie. Il existe dans le pays trois langues officielles : le slovène, le macédonien et le serbo-croate, qui est de loin le plus répandu. Mais alors que les Croates et les Slovènes utilisent les caractères latins, les Serbes sont fidèles à l'alphabet cyrillique. La présence de trois minorités ethniques importantes : albanaise, hongroise et turque possédant leurs langues et leurs traditions culturelles, complique encore la tâche des éducateurs. Il existe en outre d'autres particularités dues à l'influence des cultures voisines : influences germanique dans le Nord-Ouest, turque dans le Sud-Est, italienne sur les côtes de l'Adriatique.

De toute évidence aucun pays ne pouvait à lui seul fournir une réponse valable à tous les problèmes que posent à la Yougoslavie la complexité de son histoire et sa diversité actuelle. On choisit donc plusieurs pays sur la base des informations réunies par l'Unesco, concernant les systèmes scolaires, les méthodes d'enseignement et les réformes pratiquées dans diverses régions du monde.

En définitive il fut décidé d'envoyer des groupes d'éducateurs yougoslaves en France, dans les pays scandinaves, au Royaume Uni, en Allemagne occidentale, en Belgique, en Hollande, en Suisse et aux Etats-Unis. Certains éducateurs se consacraient à l'étude des systèmes d'enseignement en général tandis que d'autres étudiaient certains domaines particuliers dans lesquels d'importants progrès ont été réalisés, notamment les sciences sociales, l'enseignement des sciences naturelles et la formation professionnelle. [...]

On ne peut dire encore avec précision comment les expériences acquises au cours de ces voyages seront appliquées à la solution des problèmes yougoslaves. Quoi qu'il en soit, ces contacts auront été extrêmement fructueux. La seule consultation de documents dans quelque bibliothèque centrale, au siège de l'Unesco par exemple, aurait-elle donné

d'aussi bons résultats ? Les enseignants yougoslaves sont formels : « La documentation fournie par l'Unesco nous a été très utile dans la préparation de nos travaux, a déclaré l'un d'eux, mais il y a un monde entre la description livresque et la réalité, entre les principes et l'expérience directe. »

De nombreux pays ont suivi avec intérêt cette première étape du programme d'échanges, prélude à la réforme scolaire en Yougoslavie. Si cette expérience initiale s'avère fructueuse, elle permettra certainement d'aider d'autres nations à développer et améliorer leurs systèmes d'enseignement. (UNESCO).

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

pour

L'Enseignement du Second Degré

Pour être renseigné sur tout ce qui concerne, en France, l'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ : problèmes, méthodes, informations, consulter : les **Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second degré**. Publication mensuelle (XI^e année). 8 numéros par an, de 80 pages.

Rédacteur en chef : François Goblot, 7, rue Jean-Marie-Duclos, Lyon.

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

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

Abonnements, ventes : Service d'Édition et de Vente des Publications de l'Éducation Nationale (S.E.V.P.E.N.), 13, rue du Four, Paris-6^e. C.C.P. 906Q-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.

CHRONIQUE

Un article d'E. FEY :

PARENTS ET MAITRES

La psychologie de l'enfant a permis de mieux connaître la nature enfantine et particulièrement de comprendre mieux l'adolescence. Mais les connaissances en matière de psychologie ne font pas forcément le bon éducateur. Ici plus qu'ailleurs peut-être, la divergence entre théorie et pratique s'avère sensible.

Les recherches psychologiques ont permis de mettre en valeur le caractère unique et irremplaçable du lien naturel qui unit les parents à l'enfant, lien qui ne peut cependant être identifié avec celui du maître et de l'élève. Les deux fonctions — paternelle d'une part, éducatrice de l'autre — ne se confondent point, elles sont complémentaires. C'est pourquoi, actuellement, s'affirme de plus en plus le besoin de relations régulières entre les maîtres et les parents.

La « psychologie de l'enfance » avait été un obstacle à la création de ce lien. Elle reléguait les parents dans un rôle secondaire, laissant aux psychologues l'exclusivité des connaissances scientifiques et en même temps, croyait-on, de l'efficacité pédagogique.

Cette attitude n'est plus justifiée. S'il est vrai que le pédagogue de profession doit encore étudier la psychologie de l'enfance, il est plus vrai encore qu'il doit en démontrer la valeur — et en même temps sa propre valeur — par une action pédagogique féconde. L'examen qui habilite à enseigner reste une nécessité, mais on doit voir clairement qu'en fait, les épreuves qui le constituent ne peuvent mettre en lumière ce qui fait le vrai pédagogue.

L'essentiel pour l'éducateur, c'est de savoir agir et d'exercer une action sur l'enfant. La pratique, l'expérience seules révèlent les qualités éducatrices. Cette expérience justifie — et aussi exige — les contacts avec les parents et donne au maître le droit de conseiller ceux-ci. Parents et éducateurs ont chacun un champ d'action déterminé. Les uns ne peuvent prétendre jouer le rôle des autres et inversement, et les maîtres ne doivent pas minimiser l'importance de celui qui incombe à la famille, seul centre possible où puissent converger et se compléter les influences naturelles et les acquisitions de la culture.

Seule, la conscience de ce rapport complémentaire d'influences permettra d'établir entre l'école et la famille les relations qu'exigent aujourd'hui les difficultés qui surgissent partout en matière d'éducation.

(Fin de la « *Psychologie de la Jeunesse* », parue dans la revue « *Freundliches Begegnen* » de Düsseldorf.) Traduction Mme BIDEAU.

Vient de paraître :

MANUEL DE LA LECTURE PUBLIQUE RURALE EN FRANCE

(Organisation et fonctionnement des bibliothèques centrales de prêt
et des services départementaux de lecture publique.)

Ce manuel s'adresse à tous ceux qui, à des titres divers, s'intéressent aux problèmes de l'éducation par le livre en milieu rural. On y trouvera en particulier et pour la première fois en France, des renseignements :

- sur les bibliothèques circulaires créées depuis 1945 à l'initiative de la direction des bibliothèques de France,
- sur leur organisation, les règles et les méthodes suivies,
- sur les textes qui les régissent,
- sur l'aménagement des « bibliobus ».

Cet ouvrage rendra plus particulièrement service à tous ceux qui participent ou souhaiteraient participer à l'œuvre entreprise : bibliothécaires, membres de l'enseignement, secrétaires de mairie, responsables de maisons de jeunes, de foyers ruraux, etc...

BÂTIMENTS D'ENSEIGNEMENT - SCHEMAS TYPES

Le Service Technique de la Direction de l'Architecture du Ministère de l'Éducation Nationale vient de faire paraître à l'intention des Architectes et des personnalités intéressées une nouvelle édition mise à jour et augmentée du recueil des schémas-types concernant la construction des bâtiments d'enseignement.

Les planches présentées dans ce recueil ont été étudiées et composées d'après les demandes des différentes Directions d'Enseignement. Elles serviront de base aux nombreuses réalisations exécutées dans le cadre du Plan d'Équipement.

- 9 planches sont consacrées aux Bâtiments du Premier Degré ;
- 33 planches concernent les Établissements du Second Degré et de l'Enseignement Technique : 27 étudient les classes et les logements du personnel et des élèves, 4 les installations de cuisine,
- 2 planches concernent les Bibliothèques et 3 les installations d'Éducation Physique.

Toutes les planches ont été établies à partir du module de 1 m 75 ou de ses multiples.

Ces deux ouvrages sont en vente au S.E.V.P.E.N., 15, rue du Four, Paris-6^e.
DAN. 36-92.

E. et C. FREINET :

ALAIN GERARD (Dessins)

(Un numéro spécial de la Revue *L'Éducateur*, Cannes).

Le Mouvement Freinet de l'École Moderne a déjà, au cours de ces dernières années, versé un certain nombre de documents essentiels au dossier d'une compréhension plus naturelle et plus juste du problème du dessin et de l'art enfantin : Livre de Freinet : *Méthode Naturelle de Dessin* - « Les Enfants poètes » (recueil de poèmes de l'École Freinet), aux Editions de la Table Ronde - *Genèse de l'Homme*, *Genèse de l'Oiseau*, que suivront d'autres *Genèses* - films fixes de peintures d'enfants.

Et pourtant les éducateurs, les professeurs, et de nombreux artistes fiers de leur personnelle réussite, continuent à se demander : l'enfant sait-il dessiner ? Est-il capable de sortir quelque chose de son univers créateur ou ne devrions-nous pas commencer par lui enseigner les éléments jugés indispensables du dessin et de la peinture ?

Ce recueil de 21 dessins (format 21 × 27) d'un enfant de 7 ans apporte un nouveau témoignage. Cet enfant qui, du simple point de vue scolaire, apparaît comme un anormal et un retardé, s'affirme ici avec une sûreté et une maîtrise, et une profondeur aussi qui devraient au moins nous incliner à une plus grande réserve dans nos jugements de pédagogues. Devant les peintures d'enfants nées de cette méthode naturelle et que l'École Moderne a déjà fait connaître par tant de manifestations à travers le pays, les grands noms de l'art contemporain s'offrent avec obstination à nos comparaisons. A propos d'Alain Gérard, Elise Freinet parle de Toulouse-Lautrec. Vous jugerez vous-mêmes en vous procurant ce superbe album édité par l'École Moderne, à Cannes.

« L'ÉCOLE DES PARENTS »

Dans le numéro de mars, le Docteur André Berge et M. Pierre Fouilhe étudient le problème de la lecture chez l'enfant, le rôle du livre et celui de la presse enfantine, les caractères des publications actuelles et les effets sur l'enfant, qu'une enquête récente a permis de déterminer. M. Ménard, instituteur public et directeur du journal « *Francs-Jeux* », a donné sur ce sujet le point de vue des éducateurs en contact quotidien avec les élèves.

« VERS L'ÉDUCATION NOUVELLE »

(Revue des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active)

La revue « *Vers l'Éducation Nouvelle* » publie un numéro spécial sur la lecture dans les colonies et les camps.

De plus en plus, les organisateurs et les responsables d'œuvres de vacances et de loisirs se préoccupent de donner aux enfants et aux adolescents qu'ils accueillent la possibilité de lectures saines et éducatives. Les colonies de

vacances peuvent être, en effet, l'occasion pour les enfants de retrouver le goût de la lecture et de corriger les effets dangereux de certaines formes de littérature pour la jeunesse trop répandues aujourd'hui. Pour y réussir, il faut non seulement réunir un choix d'ouvrages, mais encore mettre au point une organisation matérielle permettant aux jeunes lecteurs de trouver dans la collectivité un lieu propice au calme et au silence, des ouvrages attrayants, placés à leur portée.

Dans le numéro 100 de « Vers l'Education Nouvelle » consacré à ces problèmes, on trouvera un important article de M. Raoul Dubois, instituteur. L'auteur, dépassant volontairement la question des journaux d'enfants, traite de la presse tout entière. Il serait faux, en effet, de fractionner le problème. Devant un péril général, les solutions ne sauraient être partielles. Nourrie de chiffres, d'exemples précis, cette communication dénonce les feuilles abêtissantes ou malsaines et donne ainsi plus de poids aux conseils et expériences constructives qui vont suivre.

Mme Mathilde Leriche, bibliothécaire de l'Heure Joyeuse, à Paris, dit ensuite, avec toute son expérience, ce que lisent les enfants de 6 à 9 ans. A côté des précisions sur les genres, formats, présentations, illustrations, textes, qui conviennent le mieux aux jeunes enfants, Mme Leriche démontre que la hâte des adultes, leur manie de vouloir faire brûler aux enfants les étapes de l'acquisition des connaissances, les poussent au contraire à rechercher des lectures faciles, dont nous connaissons la médiocrité et l'indigence.

Deux expériences d'organisation de la lecture à la colonie ou au camp, l'une par M. Jean Le Hénaff, professeur d'Ecole Normale, pour une colonie de vacances d'enfants d'âge scolaire, l'autre par M. Maurice Bourges, avec de jeunes adolescents, apprentis du bâtiment, apportent aux éducateurs d'utiles conseils sur le lancement et le fonctionnement d'une bibliothèque d'enfants dans une collectivité temporaire. Un article de Robert Lelarge présente dans un texte clair et fort bien illustré, l'organisation et l'aménagement du « coin de lecture ». Des comptes rendus d'expériences, des informations font de ce numéro une étude intéressante et vivante sur l'importance de la lecture et son développement à la colonie.

CENTRE INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

LE PRIX " ENFANCE DU MONDE " 1956

Ce prix littéraire de 200.000 francs est décerné aujourd'hui, pour la deuxième fois, par le Centre International de l'Enfance, grâce à une donation privée.

Il couronne, selon le règlement, un manuscrit ou un livre édité entre le 1^{er} janvier 1955 et le 1^{er} janvier 1956, écrit en langue française, et s'adressant à des enfants de 8 à 11 ans. Le sujet est libre, mais il ne doit en aucune façon nuire à l'entente internationale ni à la coopération entre les êtres humains.

Le prix 1956 est décerné par un jury de quatorze membres présidé par M. Jacques de Lacretelle, de l'Académie Française, et comprenant des

hommes de lettres, des membres du Corps enseignant et des spécialistes de l'Enfance, psychologues et pédiatres, de nationalité suisse, polonaise et française. Il comprenait M. Henri Liebrecht, de l'Académie Royale de Belgique, décédé le 27 septembre 1955.

L'ouvrage couronné est : « Pouk et ses loups-garous », par L. Bourliaguet (Editions Mognard, Collection « Azur »).

Ont obtenu des voix : « Les Contes de Lautre », par Maurice Blanc (manuscrit) ; « Jean des Monts », par Royer-La Selve (Editions Casterman, Collections « Le Rameau Vert ») ; « Tim le Jockey », par Mme d'Alençon (manuscrit).

« Pouk et ses loups-garous » est le récit alerte et vivant de la lutte qui oppose des enfants d'un village du sud-est de la France à de petits étrangers affluant vers une nouvelle cité industrielle toute proche. Après de nombreuses aventures, les deux bandes d'enfants finissent par se lier d'une amitié profonde. Ce livre comporte une excellente description de la vie d'un village, de l'influence qu'y exerce le maître d'école et surtout de la psychologie des groupes d'enfants.

L'auteur de « Pouk et ses loups-garous », M. L. Bourliaguet, est Inspecteur de l'Enseignement du premier degré, à Toulouse.



COMMUNIQUÉS

Stages et Congrès pour l'été 1956

CONFERENCE INTERNATIONALE SUR LES RELATIONS HUMAINES

Une conférence internationale sur les relations humaines sera organisée à Berg en Dal, près Nimègue, du 3 au 15 septembre 1956. Le patronage de S.M. la Reine des Pays-Bas sera sollicité. Le thème de la conférence sera

L'EXAMEN DES FACTEURS PORTANT INFLUENCE SUR LES RELATIONS HUMAINES

Une attention spéciale sera prêtée aux :

- 1) fonctions, structures et actions des centres existants pour les relations humaines, leurs programmes de recherches, méthodes de travail, et la coopération entre experts de différentes sciences (présentés par les directeurs des centres) ;
- 2) recherches expérimentales dans le domaine de l'interaction humaine (informations sur l'étude expérimentale des facteurs gouvernant l'attitude et l'opinion) ;
- 3) enquêtes sur les lieux (« field studies ») concernant :
 - a) l'influence des contextes culturels (« cultural patterns ») et de leurs changements sur les relations humaines dans les différents continents et pays ;
 - b) l'influence des changements de la technologie et de l'organisation dans l'industrie et dans l'agriculture sur les relations humaines, et inversement.

Puisque la relation interpersonnelle est un sujet de la philosophie moderne, la condition humaine spécifique aux relations humaines, du point de vue de la philosophie, sera également examinée. Nous présumons, en outre, que les différences de conception des relations humaines avant et après la guerre fourniront matière à échanges de vues.

La discussion sera surtout axée sur l'échange d'expérience dans les différents problèmes, en soulignant leur solution pratique dans tous les secteurs de la vie sociale.

Des conférenciers venant de tous les continents du monde exposeront leurs idées et points de vue. Les comptes rendus à présenter par les experts des centres de relations humaines sur leurs activités et résultats serviront le développement des études dans les pays où le terrain a été moins exploré.

De l'examen des méthodes et techniques appliquées il résultera pour le moins des indications en ce qui concerne les chemins à suivre et les moyens à utiliser à l'avenir. Lieu de rencontre d'experts de tous les aspects des relations humaines (psychologues, sociologues, socio-psychologues, anthropologues, pédagogues et autres), la conférence pourra faire ressortir son thème sous tous ces points de vue.

Les langues officielles de la conférence seront le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol, avec interprétation simultanée.

SUMMER SCHOOL IN PARIS, JULY 1956

The are always Teachers of English who, while wishing to attend a course or summer school, are unable to go to England for family or financial reasons. For these the British Council has organised a Summer School in Paris every year for the last eight years, and it is proposed to hold one early in the coming summer.

By general request the Summer School will follow last year's plan and last rather longer than those which had gone before, from *July 8th to 27th*. By common consent also, the theme, which will for the third time include the past as well as the present, will be *THE LAST THIRTY YEARS*. An attempt will be made to cover all the main aspects of British life during this period : political, economic, social, musical and artistic as well as literary ; and to illustrate them as far as possible with slides and films. It is hoped that last year's lecturers will again take part.

The Summer School will for the third time be held in the new Foyer des Etudiantes in Passy, where all members will be lodged and will take their meals. Further information will in due course be available from the British Council, 28, avenue des Champs-Élysées, Paris (8^e).

LA 15^e SEMAINE INTERNATIONALE D'ART BELGE

Sous les auspices du Ministère de l'Instruction publique, du Commissariat général au Tourisme, et des principales autorités belges, la Fédération Internationale des Semaines d'Art a réalisé, jusqu'à présent, quatorze Semaines d'Art Belge. Ainsi, plus de deux mille personnes cultivées — originaires de quarante-six pays différents — ont pu admirer les belles cités d'art de la Belgique. Renouvelant ces importantes manifestations culturelles et artistiques, une 15^e Semaine d'Art Belge se déroulera du 31 juillet au 9 août prochain. Cet agréable voyage d'art permettra aux participants étrangers et belges de se rendre compte du très remarquable épanouissement des arts anciens et modernes en Belgique. Ils visiteront par petits groupes conduits par des Conservateurs de Musée et des Professeurs licenciés en histoire de l'Art, une sélection des principaux monuments et musées de Bruxelles, Anvers, Liège, Bruges, Gand, Tournai, Malines, Louvain, Hal, Ostende, Leau.

Ils assisteront également à des concerts typiques, à des fêtes et réceptions.

S'inspirant de cet exemple d'autres nations ont organisé officiellement, depuis une quinzaine d'années, et en étroite collaboration avec le Comité belge, quarante-cinq voyages d'art analogues. Cette année, des intellectuels, des amateurs d'art, des professeurs de différents pays, prendront part à d'intéressantes Semaines Internationales d'Art en Allemagne, Autriche, Danemark, France, Italie, Suède et Suisse.

Ce remarquable mouvement culturel et artistique international, vivement encouragé par l'UNESCO, s'amplifie de plus en plus et tend à amener — grâce à l'art et à l'amitié internationale — une féconde et indispensable compréhension entre les peuples.

S'adresser, dès maintenant, au Président de la FISA, le Professeur Paul Montfort, 310, avenue de Tervueren, à Woluwe (Bruxelles).

FREUNDLICHE EINLADUNG FÜR DIE DRITTE INTERNATIONALE LEHRERTAGUNG IM KINDERDORF PESTALOZZI IN TROGEN

(16-24 Juli 1956)

Unter dem Patronat des Schweizerischen Lehrervereins, des Schweizerischen Lehrerinnenvereins, der Société Pédagogique Romande und der nationalen schweizerischen Unesco-Kommission findet wiederum eine internationale Lehrertagung in Trogen statt. Zweck dieser Tagung ist der Gedankenaustausch zwischen Lehrerinnen und Lehrern aller Schulstufen und verschiedener Länder, um damit zur internationalen Verständigung beizutragen.

Vorläufiges Programm

Vorträge (vormittags oder abends) :

Gemeindepräsident *Ernst Brugger*, Sekundarlehrer und Kantonsrat, Gossau, Zürich : Die Gemeinde als Kernzelle des schweizerischen Staates.

Hans Ess, Zeichenlehrer am Zürcher Kantonalen Oberseminar : Zielsetzung und Führung im heutigen Zeichenunterricht.

Walter Robert Corti, Schriftsteller (Zürich), Initiant des Kinderdorf Pestalozzi : Die Anarchie der Weltanschauungen (Zum Plan einer Neugründung der platonischen Akademie).

Direktor *L. Bucher*, Pädagogisches Institut Weingarten b. Ravensburg : Probleme der Lehrerbildung.

D^r *Stella Klein-Löw*, Gymnasialdirektorin, Wien : Was erwartet das Kind von der Schule → Was erwartet die Schule vom Kind ?

Prof. D. *Hans Köhler*, Freie Universität Berlin : Die geistige Situation der Gegenwart.

D^r *Friedrich Plötz*, Kreisschulrat, Seeheim b. Darmstadt : Das Schuldorf Bergstrasse in Hessen-Aufgaben und Ziele.

Aktuelle Probleme der UNESCO (behandelt durch einen Beauftragten des Unesco-Hauses Paris).

Referat über ein pädagogisches Problem der Westschweiz (Name des Referates wird später bekanntgegeben).

Kurzreferate :

Camillo Bariffi, Schuldirektor, Lugano : Erfahrungen im internationalen Kontakt von Schülern und Lehrern.

M^{lle} *Carroi*, professeur, Paris : Le centre national d'enseignement par correspondance, Radio et Télévision de Paris-Vanves.

D^r *E. Gawronski*, Volkshochschuldirektor, Wien : Wie machen sich die Lehrer in Wien mit der Methode der Erwachsenenbildung vertraut ?

D^r *Alceste Mainardis*, Lehrer, Amaro (Udine, Italien) : La situation actuelle du pédagogue en Italie.

Rektor *Hansjürgen Becker*, Schuldorf Bergstrasse, Seeheim b. Darmstadt : Zum Problem des Ubergangs von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen.

Ein Beauftragter des Sonnenbergkreises : Aus der Tätigkeit des Internationalen pädagogischen Arbeitskreises.

D^r *Pierre A. Visseur*, Genf : Wege und Ziele der Fraternité mondiale (Fraternitas, World Brotherhood).

Im Anschluss an die Vorträge finden Aussprachen statt. Die Vorträge und Diskussionen werden auf die Vormittage und die Abende angesetzt, so dass die Nachmittage für Exkursionen, Besichtigungen und Spaziergänge freibleiben.

L'UNIVERSITE D'INNSBRUECK

L'Université d'Innsbruck a l'honneur d'attirer l'attention sur les possibilités de travail scientifique qui sont données par la station alpine de recherches à Obergurgl (gare : Otztal), surtout pour les recherches de sciences naturelles et de médecine. Les installations de la maison sportive et de la station alpine de recherches sont ouvertes aux chercheurs autrichiens comme aux étrangers. Nous vous demandons de nous faire connaître la nature de vos recherches et le matériel dont vous avez besoin. Avec l'accord du directeur, les groupes des sportifs qui séjournent au Bundessportheim, peuvent être pris comme objet d'observation médicale. La maison offre aux chercheurs un logis confortable et de bonne nourriture à frais modérés. Adressez toutes les questions et inscriptions directement à la maison sportive ou au bureau à Innsbruck, Neue Universität.

COURSES ORGANISED BY THE BRITISH COUNCIL

<i>Title</i>	<i>Place</i>	<i>Dates</i>	<i>Cost</i>
Publishing and Book Production..	London	29th April- 12th May	£40
The Theatre in Britain	Stratford- upon-Avon London	24th June 7th July	£39
Shakespeare (I)	Stratford- upon-Avon	7th-28th July	£32
Shakespeare (II)	Stratford- upon-Avon	28th July- 18th August	£32
Modern English Literature	Oxford	12th-30th August	£35
The Conservation of Works of Art.	London	9th-22nd September	£38
EDUCATION			
a) <i>Summer Schools for Teachers of English :</i>			
English Language and Literature..	Glasgow	2nd-21st July	£32
Twentieth Century English	Leeds	7th-28th July	£32
English Language and Contem- porary Literature	Newcastle	11th July- 1st August	£32
English Language and Literature..	Southampton	15th July- 4th August	£32
Modern English Literature and Language Practice	Cambridge	2nd-21st August	£34
Summer School of English Studies	Liverpool	2nd-23rd August	£32
Contemporary English Literature and Language	Cardiff	15th August- 5th Sep- tember	£32
English as a Foreign Language ..	Oxford	23rd August- 11th Sep- tember	£34
b) <i>Specialist :</i>			
Music in English Education	London	23rd march- 6th April	£30
Education of the Blind	London Birmingham, Shrewsbury	23rd Sep- tember- 6th October	£41
Technical Education	Leeds		
MEDICAL			
Anaesthesia	London	11th-24th March	£38
Orthopaedic Surgery	London	17th-30th June	£41
Radio-Isotopes in Medicine	London		£41
SCIENCE			
Factory Layout for Production ...	Birmingham	27th May- 9th June	£40
Livestock Breeding	Newcastle and Cambridge	4th-19th July	£38
Non-destructive Testing of Mate- rials	London	4th-16th November	£41
SOCIAL SCIENCE			
Methods of Social Statistics	London	13th-26th May	£40
The City of London	London	27th May- 9th June	£50

CONDITIONS D'ABONNEMENT

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

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

AFRIQUE DU SUD : Constantia Booksellers, P.O.B. 7753, Johannesburg. — **ALLEMAGNE** : Ausland Zeitungshandel, Boppstrasse 60, à Mayence, et W.E. Saarbach, g.m.b.h., à Cologne. — **ARGENTINE** : Librairie Hachette, 739-745 Rivadavia, Buenos-Ayres. — **AUTRICHE** : Firme Morawa, 1, Wolzeille, 11, Vienne. — **BELGIQUE** : Agence et Messageries de la Presse, 14 à 22, rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : Livraria Hachette S.A. do Brasil, 299, avenida Erasmo Braga, 3^e andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : Agence Canadienne Hachette Ltée, 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. — **GRECE** : Librairie Kauffmann, 28, rue Winston-Churchill, Athènes. — **HAITI** : Maison du Livre, 20, rue Roux, Port-au-Prince. — **HONGRIE** : Kultura, P.O.B. 149, Budapest 62. — **INDES ANGLAISES** : The happy book stall, 2 Rohim Mansion, Causeway Fort P.O. Box 395, Bombay. — **IRAK** : Al R. Library, Al Rashid Street, Bagdad. — **IRAN** : Librairie des Lettres Françaises, M.-A. Khodjamirian, Carrefour Youssef Abad, Téhéran. — **ITALIE** : Messagerie Italiana, Via P. Lomazzo, 52, Milan. — **LIBAN** : Mr. A. Naufal, Librairie Antoine, rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : Messageries Paul Kraus, 29, rue Joseph-Junck, Luxembourg-gare. — **MEXIQUE** : Libraire Française, 12, Pasco de la Reforma, Mexico. — **NORVEGE** : A/S Narvesens Kioskkompani, Stortingsgata, 2, Oslo. — **PALESTINE** : Pales Press Co, 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS** : Van Ditmar, Schiestraat, 32 B Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PEROU** : Oficina Distribuidora Brignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL** : Livraria Bertrand, 75 Rua Garrett, Lisboa. — **SUEDE** : Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D., Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE** : Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : Goffard y Castro, Rincon, 510, Montevideo. — **VENEZUELA** : Libros y Arte, Av. L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUGOSLAVIE** : Znanstvena Knjizara, Preradoviceva, 2, Zagreb.

Imprimé par l'Imprimerie de Persan-Beaumont, 80, avenue Gaston-Vermeire, Persan (Seine-&Oise), pour le Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-&Oise). — 2^e trim. 1956. — Dépôt légal : juin 1956. — N° d'impres. : 48.103

La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

