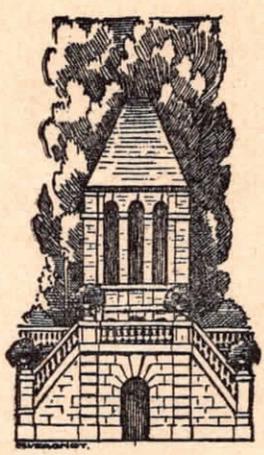


BULLETIN D'INFORMATION
ET D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

LES AMIS *de* SÈVRES



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

2829

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.

SIEGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :

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

COMITÉ DE RÉDACTION

Directrice : M^{me} HATINGUAIS.

Rédacteur en chef : M. HIGNETTE.

SOMMAIRE

CONGRÈS DE L'ÉTÉ 1956

NICE : Linguistics and Methodology	4
SALZBURG : American studies	8
BRUXELLES : L'enseignement des langues anciennes.....	10
AVIGNON : Le latin vivant	13
FLORENCE : VIII ^e Congrès sur l'histoire des sciences.....	17
EVIAN : Colloque médico-social. Conclusion sur la formation des éducateurs, par M ^{me} E. HATINGUAIS.....	22

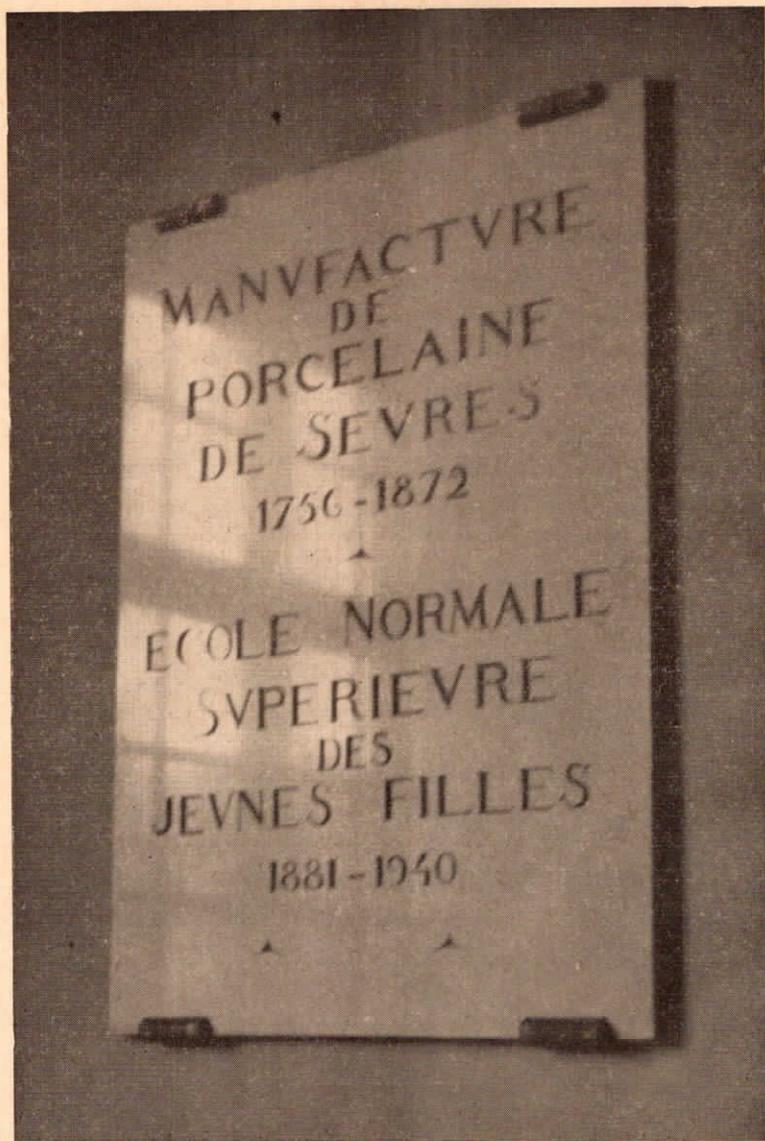
COMPRÉHENSION INTERNATIONALE

Deux rencontres à Ettal , organisées par Fraternité Mondiale.	25
Le Congrès de Gauting , organisé par l'U.N.E.S.C.O.	30
Réunion d'experts sur la préparation de manuels	50
Conférence d'éducateurs, organisée par le Service d' Appariements d'écoles	52
Une étude sociologique sur Vienne, cité française	54
Un pionnier de l'éducation moderne : J.-J. BACHELIER, par N. HANS	57
Une école buissonnière officielle , par C. MACKWORTH..	63
XIX^e Conférence Internationale de l'Instruction Publique ..	67
La Ronde des Fables , par RAJA RAO	71

LA VIE DU CENTRE

Visites	75
Groupes et Stages	80
Stages sur « Le rôle du chef d'établissement »	85
Conférence sur « Les bibliothèques d'élèves »	91
Rencontre sur « Théâtre et Enseignement »	97
Echos et Communiqués intéressant la vie de l'enseignement.	105

75^e ANNIVERSAIRE
DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE JEUNES FILLES



(Photo PREVOST.)

A l'occasion du bicentenaire de la Manufacture Nationale de porcelaines de Sèvres, et du 75^e anniversaire de l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles, une plaque a été apposée dans le hall d'entrée du Centre International d'Études Pédagogiques, pour rappeler la destination première des locaux, et les souvenirs illustres qui s'y rattachent à l'histoire des arts comme à celle de la pédagogie.

Dans les jours tragiquement troublés que nous vivons, il semble que le « progrès » technique, le développement des moyens de communication, la multiplication des intérêts communs ne réussissent guère à rapprocher les peuples comme l'avaient cru les rêveurs du siècle passé ; qu'ils augmentent au contraire les occasions de conflit et leur ampleur.

Une des lueurs d'espoir, dans cet univers âpre et divisé par la haine, vient des Universitaires qui sont les « hommes de bonne volonté » du temps actuel : plus conscients peut-être que les autres de la proximité du danger, mieux armés pour le dialogue par leur connaissance des langues et leur entraînement à comprendre, ils se réunissent de-ci de-là par l'univers, en congrès de plus en plus nombreux.

Les « Amis de Sèvres » ont voulu consacrer une part notable du présent numéro aux congrès universitaires internationaux qui se sont tenus cet été, à ceux du moins où Sèvres était présent. Ils espèrent que leurs lecteurs y puiseront un réconfort moral, et aussi — en raison du large développement accordé aux comptes rendus — plus d'une information utile sur le plan professionnel et pédagogique.

Les A. de S.

Nice seminar on methodology and linguistics

Le « *Seminar of methodology and linguistics* » de Nice a réuni, du 16 au 21 juillet 1956, une vingtaine de professeurs d'anglais venus de toutes les régions de France et M. CORNELIUS, phonéticien.

Les tables devant lesquelles nous redevenons élèves sont, comme dans nos classes, les unes derrière les autres. Et, debout devant nous, M. CORNELIUS dirige les débats. Le cadre familial, la détente née d'une libération de notre responsabilité d'il y a quelques jours encore, contribuent nettement pour leur part à la réussite de cette réunion. M. CORNELIUS, restant en apparence au second plan, ouvre les débats.

Quels sont les problèmes particuliers à l'enseignement des langues vivantes ?

Le premier, à l'avis de tous, est le faire intervenir oralement et d'une manière cohérente, dans une classe nombreuse, un grand nombre d'élèves. Cette lutte contre la passivité, nécessaire même dans les classes où l'on s'exprime dans la langue maternelle, exige dans celle de langue vivante, pour la formulation la plus simple, de la part de l'élève une concentration et de la part du professeur une ténacité permanente inconnue à ce degré dans toute autre discipline, nos souvenirs de collège sont unanimes à cet égard. La timidité, le manque de confiance en soi, y sont, eux aussi, plus marqués, en particulier dans le deuxième cycle où l'inégalité considérable de l'acquis suscite, non seulement chez les moins doués mais chez les plus démunis des connaissances et des habitudes nécessaires, un lourd sentiment d'infériorité.

Tous les participants ont, par ailleurs, trouvé, en raison aussi de l'âge psychique ou mental, les classes du premier

cycle plus satisfaisantes quant à la spontanéité de l'expression orale. Tous ont noté, en outre, au niveau de la Troisième, un ralentissement de l'intérêt pour les langues, une paresse à s'exprimer. Ensemble, nous avons cherché les raisons de cette rupture d'intérêt, presque toujours sensible à l'entour du passage de la Quatrième à la Troisième. Mais l'âge seul est-il en cause ? N'y a-t-il pas, à ce stade des études, opposition entre les possibilités d'expression en langues étrangères et le désir normal d'envisager des questions plus difficiles, de celles que peuvent aborder, sans avoir à créer le véhicule de l'expression, nos collègues de français ou d'histoire comme, plus tard, de philosophie ?

Le maintien indispensable de la disponibilité orale du vocabulaire ou de la syntaxe élémentaire dont la plupart des classes de Troisième ont encore besoin exige la poursuite ou la reprise de l'effort initial, mais celui-ci ne paraît plus les intéresser, faute — pour une grande part — d'une nouveauté d'aspect suffisante ; d'autre part, les mots manquent pour exprimer à l'aide d'éléments étrangers, les idées qui, dans les classes faites en français, passionnent les adolescents et dont la formulation, même imparfaite, obéit à l'élan de la réaction première. Comment résoudre ce problème ou même jusqu'à quel point est-il soluble ?

Les discussions se sont poursuivies à propos de la difficulté de mener de front l'étude de l'anglais parlé et de l'anglais écrit ; du danger que court l'élève d'employer en anglais telle tournure désuète ou littéraire rencontrée dans un texte. Mais, au stade scolaire, ces préoccupations surtout esthétiques doivent, la plupart du temps, céder le pas aux problèmes plus urgents déjà abordés : corrections phonétiques et grammaticales.

Phonéticien, M. CORNELIUS expose le résultat de ses enquêtes dans nombre de régions linguistiques où il a observé des méthodes variées : il nous dit, en outre, son expérience des classes d'adultes dans des pays très différents.

L'essentiel lui paraît être de créer l'atmosphère, c'est-à-dire, dès le début, de faire comprendre à l'élève puis de continuer à lui faire sentir que la classe de langue vivante est et sera différente des classes de langue maternelle. Elle sera basée uniquement sur la *répétition* des sons et des phrases. Il faudra, nous dit-il, que du moins pendant les années d'apprentissage, l'élève renonce en partie au plaisir de la découverte des idées ou de la création personnelle qu'on peut éprouver

dans les autres disciplines ; qu'il sache trouver sa joie dans la reproduction parfaite des sons, puis des intonations, comme de la modulation exigée par le sens ; plaisir des débutants, sans aucun doute analogue à celui de l'initiation musicale.

Il s'agit donc d'obtenir l'imitation parfaite des sons, puis la rapidité d'acquisition des automatismes.

Mais nous nous inquiétons de la monotonie possible d'une telle méthode : une classe fondée sur la répétition et sur la réponse prévue d'avance fournie par le professeur ne risque-t-elle pas de rebuter un jeune auditoire ? Le recours à des questions qui suscitent des réponses diverses, montées par les élèves eux-mêmes à l'aide de mots connus, n'est-elle pas en effet préférable ? N'est-elle pas suffisante pour développer les automatismes de « mobilisation » verbale et de correction grammaticale, tout en exigeant précisément un effort intellectuel et imaginaire ?

Ici, M. CORNELIUS reste en désaccord avec nous, car il veut pousser jusqu'à l'extrême l'acquisition des automatismes. Selon lui, l'élève doit reproduire des phrases dont il connaît le sens global, sans comprendre avec exactitude celui de chaque mot. Cette phrase, dès la deuxième leçon, pourra contenir aussi bien un conditionnel qu'un présent, utiliser indifféremment une tournure syntaxique difficile ou élémentaire. Il ne s'agit plus de comprendre le détail de la construction mais de réaliser une reproduction globale. Le but est d'obtenir, dans toute la mesure possible, les réflexes rapides de la conversation, indépendamment même de tout enchaînement logique. Il importe, en outre, de bannir de la langue parlée toute tournure, même correcte, que jamais l'on n'entend sur les lèvres des usagers de leur langue maternelle : par exemple, « will not » au lieu de « won't » dans certains cas est ridicule.

D'après M. CORNELIUS, notre méthode, qui fait construire par les élèves le plus grand nombre possible de réponses à une question donnée, présente des dangers, précisément parce que le recours à l'intelligence et à l'imagination diminue la permanence des automatismes et parce que l'élève est amené ainsi à adopter des tournures non conformes à l'usage ou même parfois incorrectes. Même si le professeur corrige et fait reprendre la phrase, elle a tout de même été dite : elle a été entendue par les autres. C'est le début de l'habitude, celle de construire des phrases trop inévitablement calquées sur la syntaxe de la langue maternelle.

Selon lui, au contraire, un apprentissage basé sur la seule répétition de phrases impeccables aboutit à un ensemble de tournures vraiment fidèles à la langue parlée ; il aboutit, en outre, à une perfection plus grande de l'intonation, chassant ou diminuant ainsi le sentiment d'infériorité fréquent chez nos élèves du second cycle. Sûrs de leur anglais de base, de leur prononciation, n'abordant les textes que lorsque leur langue usuelle est suffisamment affermie, ils n'éprouvent plus, croit-il, cette gaucherie qui les paralyse lorsqu'ils abordent trop tôt des discussions trop difficiles. Rompu ainsi au travail de reproduction de plus en plus juste, ayant appris enfin à considérer la classe de langue étrangère d'abord comme un exercice d'intonation, de réflexe rapide, l'élève, même plus tard, acceptera mieux de poursuivre les exercices simples d'entraînement oral, fut-ce uniquement tant que les automatismes indispensables ne seront pas acquis, à propos de constatations concrètes, de faits de la vie quotidienne la plus générale.

Nous avons abordé surtout le problème de l'apprentissage de la langue usuelle, apprentissage qui prépare l'aptitude de l'élève et ses possibilités d'expression pour le second cycle. Nos réunions ont comporté, en outre, des démonstrations d'enseignement à différents niveaux faites par des professeurs français. Par petits groupes, nous avons fait l'expérience, trop brève pour être probante, de la méthode de M. CORNELIUS, à propos d'une langue inconnue pour nous, le russe, où nous nous trouvions absolument dans la situation de débutants. Répétition sur un rythme de plus en plus rapide de phrases usuelles dont nous connaissions le sens global sans connaître la construction précise de chaque phrase.

La méthode de M. CORNELIUS nous a paru valable pour de petits groupes. Mais il semble difficile de l'appliquer à trente, trente-cinq ou quarante élèves... : on ne peut alors faire répéter trente-cinq fois la même phrase ; ou si, par exemple, on divise la classe en quatre groupes, dont chacun répète une phrase différente, les groupes non-participants restent passifs. Cette méthode semble ne pas convenir à une classe nombreuse, à moins peut-être qu'elle ne comprenne que des adultes. Il semble que, même pour des groupes réduits, la monotonie soit à craindre avec des enfants de dix à treize ans. Sans doute est-il possible de l'essayer, en l'adaptant, pendant les heures de travail dirigé.

Quelles que soient les conclusions de chacun à l'issue de nos réunions, celles-ci auront été précieuses car, redevenus

élèves, nous avons repris nos problèmes ; nous avons fait avec modestie de salutaires retours sur nous-mêmes, mesuré nos échecs, accru notre désir de renouvellement. Ce fut, certes, pour une grande part, grâce à celui dont la présidence fut si efficace et si discrète ; car, si à la fois enthousiaste et subtil, procédant surtout par suggestion, il a su rendre vivantes ces discussions professionnelles et faire de ce « seminar » au titre austère une semaine passionnante pour tous : ce stage fut cependant trop bref pour ériger en certitude et en méthode une pratique pourtant issue d'une authentique expérience personnelle que, d'ailleurs trop modestement, M. CORNELIUS se refusait à appeler une méthode.

G. GOASDOUÉ,

Professeur au Lycée de Sèvres.

Salzburg Seminar in American Studies consacré à l'Enseignement Américain

C'est dans le très beau cadre du Schloss Leopoldskron, vieux château du dix-huitième siècle, aux portes de Salzbourg, que s'est déroulée, du 19 août au 15 septembre, la 46^e Session du Salzburg Seminar in American Studies, consacrée pour la première fois à **l'Enseignement aux Etats-Unis.**

Pendant quatre semaines, cinquante-cinq participants, historiens, jeunes professeurs et pédagogues avertis, venus de treize pays d'Europe, travaillèrent sous la direction de professeurs américains.

Des conférences furent données chaque matin. Les professeurs **Cremin** et **Bereday**, du Teachers'College de l'Université Columbia, parlèrent de l'enseignement secondaire, des hommes et des mouvements qui l'ont influencé. Deux autres professeurs de cette même

Université, les historiens William Leuchtenberg et Walter Metzger, étudièrent l'un le développement de l'enseignement aux Etats-Unis et l'autre l'enseignement supérieur vu sous l'angle de l'histoire. Enfin, le professeur Odegaard, doyen de l'Université du Michigan, entretenait plus particulièrement son auditoire des problèmes contemporains dans le domaine des études supérieures.

Plusieurs fois par semaine, les participants, groupés en « seminars » autour d'un professeur, s'attaquèrent à des questions plus précises :

- études des œuvres de pédagogues américains tels que Horace Mann, Stanley Hall, John Dewey pour n'en citer que quelques-uns ;
- enseignement de l'histoire aux Etats-Unis ;
- libertés universitaires ;
- buts de l'Enseignement Supérieur.

Conférences et seminars furent pour tous l'occasion de débats mouvementés et de fructueux échanges de vues. En vivant côte à côte pendant près d'un mois, des éducateurs venus de presque tous les coins d'Europe, d'Irlande et d'Italie aussi bien que de Finlande ou de Yougoslavie, apprirent à se connaître et à se mieux comprendre.

Rappelons que le Salzburg Seminar in American Studies dirigé actuellement par le professeur Georges W. Adams a été fondé en 1947 par des professeurs, étudiants et anciens étudiants de l'Université de Harvard pour permettre aux jeunes intellectuels européens de se familiariser avec la culture américaine.

Plusieurs sessions ont lieu au cours de l'année et sont consacrées à des sujets variés : littérature, droit, économie politique, Beaux Arts. Les professeurs sont tous bénévoles et des dons généreux venus d'Amérique permettent aux participants de résider gratuitement au Schloss Leopoldskron.

(C.-R. Elizabeth KASTNER.)

Stage franco-belge sur l'enseignement des langues anciennes

Du 19 au 21 septembre a eu lieu à Bruxelles un stage franco-belge sur l'enseignement des langues anciennes : il s'agissait de voir fonctionner des classes expérimentales de latin et de grec, d'en faire connaître les méthodes et les résultats.

La délégation française, sous la conduite de M. l'Inspecteur Général BERGUIN, comprenait M. Roger GAL, Mlles GIET et DELEBEQUE, MM. SIMON, BEAUGRAND, QUEREUIL, GAILLARD et GUIBERT. Les professeurs français, arrivés en gare de Bruxelles-Midi le 18, vers 19 heures, furent accueillis et pris en charge par M. RENIER, Inspecteur des langues anciennes, et par M. ROGER, Secrétaire général de la Réforme de l'Enseignement au Ministère belge de l'Instruction publique. Ils furent immédiatement accompagnés à la Cité universitaire de l'Université de Bruxelles, où ils devaient trouver repas et logement confortables. Là les attendaient leurs collègues belges venus de province, ainsi que MM. les Professeurs PEETERS, de l'Université de Bruxelles, et MEUNIER, de l'Université de Louvain, le premier chargé de la formation pédagogique des professeurs de langues anciennes, le second initiateur de la réforme de l'enseignement du grec, et qui avec M. le Professeur FOHALLE, de l'Université de Liège, assuraient la participation de l'enseignement supérieur belge au stage.

Le premier repas, tout empreint de courtoisie et de cordialité, donna le ton de ce stage et préluda, grâce à des entretiens individuels fructueux, aux échanges officiels des journées suivantes.

Arrivés dès 9 heures à l'Athénée Royal d'Etterbeek, les stagiaires, après une courte séance inaugurale, ont pris immédiatement un contact direct avec l'enseignement des langues anciennes en assistant par groupes aux classes de MM. DEBECQ (5^e latin), LURQUIN (4^e grec) et BINGEN (3^e grec). Après le repas pris en commun à l'Athénée même, les professeurs cités plus haut ont exposé à leurs collègues belges et français les principes de leur expérience et en ont précisé l'application : accéder le plus rapidement possible aux textes authentiques, partir dès le début de textes simples, de proverbes, voire de mots (cf. **chaïre**, chez M. LURQUIN), procéder de façon strictement inductive en réservant des regroupements synthétiques de vocabulaire et de grammaire, utiliser largement la philologie, notamment la phonétique et la comparaison dans la présentation et l'explication des formes, entourer chaque texte et chaque mot de son « aura » de civilisation et de culture.

Les professeurs belges estiment parfaitement mise au point leur expérience d'enseignement du grec et le spectacle de leurs classes semble

leur donner raison. Les principes et la méthode font l'objet d'un manuel de M. LURQUIN : « L'Enchiridion ».

L'expérience de ce type d'enseignement dans les classes de latin est moins avancée mais repose sur les mêmes principes.

Très intéressés, les stagiaires français notent toutefois deux conditions qui favorisent de l'extérieur l'expérience de leurs collègues belges : les professeurs de langues anciennes n'enseignent que celles-ci, à l'exclusion du Français, ils disposent de six heures hebdomadaires dans chaque classe. Ils remarquent aussi l'importance, souvent excessive à leur sens, donnée à la philologie et à la phonétique, au détriment de l'aspect plus proprement littéraire du texte.

La première journée vit ensuite les communications de M. le Professeur MEUNIER et de M. Roger GAL illustrer le dialogue franco-belge sur les recherches pédagogiques concernant les langues anciennes. M. le Professeur PEETERS présenta en fin de journée une communication importante dont il avait fait remettre le texte complet à chaque stagiaire et une courte discussion clôtura les débats vers 19 heures.

Après le dîner, quelques collègues belges, dont M. le Professeur PEETERS, firent refaire aux stagiaires français une visite précise de la ville et de ses monuments.

Le jeudi 20 septembre vit les stagiaires quitter Bruxelles en car. Un premier arrêt à Flobecq permit d'examiner le matériel didactique de latin et de grec réuni depuis quelques années par M. HERMAN qui, au sein d'une école moyenne (équivalent d'un C.C. Industriel de chez nous) mène avec foi le bon combat des humanités anciennes. Un peu plus tard, dans le magnifique bâtiment de l'Athénée neuf de Saint-Ghislain, une leçon de grec en 4^e par M. HUVELLE et une magistrale leçon de latin en 6^e par M. MASURE permirent aux stagiaires de voir comment la même expérience s'adaptait aux tempéraments divers des professeurs et à des élèves de province, de milieux différents de ceux de la capitale.

Puis les stagiaires partirent pour Morlanwelz ; le Lycée provincial de filles les accueillit avec une présentation musicale et chorégraphique de l'épisode de Nausica et d'Ulysse, dont les gracieuses images restèrent longtemps dans le souvenir des spectateurs. Il y eut aussi une leçon de latin en 4^e de Mme GODEFROID-JONNART. Le préfet de l'Athénée provincial voisin (garçons) conduisit ensuite les stagiaires dans la bibliothèque de son établissement, qu'enverraient bien des maisons plus importantes, et il en fit l'historique.

Un peu plus tard, la visite du domaine de Mariemont, de son château et de son musée, conduite par Mme FAIDER, conservateur, fut pour tous une révélation : la richesse, la présentation sobre et intelligente, l'utilisation pédagogique et sociale du musée et d'une bibliothèque d'une exceptionnelle richesse, les résultats des fouilles archéologiques gallo-romaines et mérovingiennes de la région, enfin l'aisance et la culture du conservateur font de Mariemont une réalisation dont nos amis belges sont justement fiers.

Le vendredi 21 septembre, dernier jour du stage, eut à nouveau pour cadre l'Athénée d'Etterbeek. MM. MASURE et HUVELLE y présentèrent leurs classes de la veille et répondirent à quelques questions. Mmes DELWARDE et PREAUX donnèrent quelques précisions assorties d'exemples sur les problèmes que pose l'enseignement des langues anciennes dans les établissements féminins. M. ETIENNE, professeur à l'Athénée Royal de Malmédy, fit un exposé très écouté sur la culture et l'art dans les explications d'auteurs anciens. M. le Professeur FOHALLE traita de la question de la prononciation du latin et, tout en formulant des remarques importantes sur le caractère scientifique de la prononciation « restituée », en conseilla l'usage, à peu près exclusif d'ailleurs dans les classes belges.

MM. BEAUGRAND et SIMON prirent alors la parole pour les communications réservées à la délégation française et donnèrent quelques précisions à nos collègues belges, l'un sur la réforme française de l'enseignement, sur les horaires et sur les classes des établissements « pilotes », l'autre sur les buts de l'enseignement classique et sur sa nature au niveau des classes de 1^{re} Supérieure.

L'après-midi, sous la présidence de M. l'Inspecteur Général PEETERS, chef de cabinet du ministre belge de l'Instruction Publique et le représentant, fut consacrée à un élargissement des débats. M. RENIER, Inspecteur de l'enseignement des langues anciennes, parla du rôle de celles-ci dans la coordination « à la recherche de l'unité perdue ». M. BACHY, Professeur à l'Athénée Royal de Malmédy, étudia le rôle des professeurs de langues anciennes dans l'effort commun de culture et d'éducation, en s'appuyant sur les réalisations concrètes de son établissement. M. JANSSENS, Professeur à l'Athénée Royal d'Uccle, exposa ses vues sur l'enseignement de la grammaire dans les classes supérieures. M. le Professeur PEETERS annonça la création à l'Athénée d'Uccle d'une section « pilote » consacrée à l'enseignement des langues anciennes et à la formation pratique des futurs professeurs de ces disciplines.

Au cours du thé qui suivit, M. l'Inspecteur Général BERGUIN remercia au nom de la délégation française les administrateurs et les professeurs de l'enseignement belge de leur accueil cordial, se félicita de la richesse des échanges professionnels, culturels et humains qui eurent lieu, fit une synthèse de ces journées, soulignant les réticences ou l'adhésion sans réserve de la délégation française sur tel ou tel point du programme de réforme, et exalta le rôle de l'humanisme classique.

Les stagiaires français se plaisent à souligner l'intérêt, la richesse de ces journées. Ils estiment avoir beaucoup gagné à confronter leur expérience à celle de leurs collègues belges. Se plaçant enfin sur un plan plus élevé, ils sont heureux de voir combien des rencontres de ce genre facilitent et renforcent les liens d'amitié avec le pays voisin du leur.

E. GUIBERT.

CONGRES INTERNATIONAL POUR LE LATIN VIVANT

Il s'est tenu en Avignon du 2 au 6 septembre, et sans doute la nouvelle a-t-elle recueilli bien des sourires, même de professeurs de latin.

Parfaitement organisé par un secrétariat méticuleux et prévenant, il réunit pendant quatre jours, avec il est vrai l'interclasse d'une journée d'excursion à Orange et Vaison-la-Romaine, quelque 200 personnes, venues de 22 pays différents, de la Finlande au Vénézuéla.

On sait que l'initiateur de la rencontre était M. le Recteur **Capelle**, Directeur Général de l'Education en A.O.F., et on connaît ses idées sur la question puisqu'il les a publiées dans l'« Education Nationale », alors qu'il était Recteur de l'Académie de Nancy.

Au milieu du « babelisme moderne » le latin peut redevenir un moyen de communication entre les savants du monde. Ceux qui s'intéressent au latin en soi le défendent surtout comme moyen de culture. En fait, « si notre génération le veut, pour les générations à venir, il peut devenir un instrument merveilleusement adapté au commerce des choses et des idées, et, par là, un facteur puissant de progrès, de fraternité et de paix. »

Certes, il ne s'agit pas de faire revivre le latin de Cicéron, mais comme le proclamait un fougueux congressiste italien, directeur-fondateur de la revue « Antiquitas » à Rome, le professeur de Riccardo Avallone : « Ne diutius Erasmus exspectet, Erasmi heredes, Latinam linguam tandem in syntaxi, in stilo, in lexico renovemus ! »

La mise au point d'une langue latin simple — non pas la résurrection du latin en une langue vivante qui, comme toutes les langues vivantes, évoluerait et perdrait vite son caractère universel, ni non plus sa résurrection en une langue de clercs, artificielle, quasi secrète, et, par là, incompréhensible aux non-initiés — tel fut le thème de la leçon inaugurale de M. Jean **Bayet**, examinant les sacrifices à consentir dans la prononciation, la morphologie et la syntaxe, pour aboutir à cette réalisation.

Ce fut aussi la conclusion des Journées. L'invention — à partir du fonds classique — « d'une langue latine sans prétention et s'en tenant à l'essentiel », essentiel magistralement précisé par le Directeur de l'Ecole française de Rome, ne paraît pas déraisonnable. Cette langue

pourrait alors, introduite très tôt dans les programmes, devenir une discipline utile pour l'option Sciences autant que pour l'option Lettres.

M. Bayet parla en français ; sa conférence, imprimée pour les congressistes, était suivie d'un résumé en latin.

C'est en français aussi que s'exprima le D^r Burck, professeur à l'Université de Kiel, pour traiter de la prononciation. Son rapport, d'une logique impeccable, modéré, plein de bon sens, conclut à la nécessité d'adopter la prononciation dite « restituée » avec accentuation.

La prononciation et l'accent sont bien en effet l'obstacle majeur contre lequel risque d'achopper le latin vivant. Les congressistes en firent la pénible constatation lorsqu'ils voulurent saisir au vol les communications rédigées, dans le plus pur style cicéronien, par certains savants étrangers. Personne n'osait avouer à son voisin qu'il ne comprenait pas ce qu'il entendait, un peu à cause de la mauvaise acoustique de la salle de la grande audience du Palais des Papes, certes, mais aussi parce que le latin prononcé à l'espagnole ou à l'italienne surprend un Français qui l'a étudié comme une langue morte.

La place qui m'est accordée est trop réduite pour que je puisse reprendre ou même résumer ce qui fut dit et sur la pédagogie du Latin, par le professeur Beach, de Trinity College, et sur l'adaptation de son vocabulaire à la vie moderne, par le professeur Pacetti, de l'**Istituto di Studi Romani**. Citer simplement les communications et les interventions plus ou moins longues et plus ou moins pertinentes qui suivirent les rapports de base me serait également difficile. Je dirai seulement que les auditeurs eurent parfois le regret de constater que certaines personnes perdaient de vue l'objet du congrès et introduisaient dans les débats des querelles de méthodes ou de mots. Mais ces discordances n'allèrent pas loin et il me semble que je ne puis mieux faire, pour montrer que les journées d'Avignon peuvent être constructives, que de reprendre, pour les professeurs qui liront ces lignes, les vœux unanimement approuvés et qui portent sur la pédagogie. Ils sont au nombre de sept :

1° « La pédagogie du latin ne doit pas être affectée par l'idée que le latin est une langue morte. »

2° « Une propagande doit être faite pour souligner que le latin est non seulement un facteur de culture mais pourrait être aussi une langue d'intérêt pratique. »

3° « Il faut s'efforcer de rendre l'enseignement du latin moins austère et mieux adapté à la psychologie des enfants sans cependant tomber dans la facilité à tout prix. » Qui d'entre nous ne souscrirait à ce vœu en applaudissant la réserve qui le suit ? « Pour l'initiation du latin on s'efforcera de faire appel aux réalités de la vie quotidienne. » Une précision manque : à Rome ou aujourd'hui ?

4° « Les professeurs sont invités à acquérir systématiquement et à entretenir un vocabulaire suffisant qui permette aux élèves de faire des lectures. » Ne sauverions-nous pas le latin en répondant à cet appel, nous qui constatons dans toutes les classes et dans les examens les méfaits du culte des lexiques et des dictionnaires ?

5° « L'emploi des méthodes actives est conseillé dans l'enseignement du latin. »

6° « Il faut inviter les maîtres de langue et de littérature latines à écrire et à parler entre eux latin le plus souvent possible. » Ce vœu doit être du Pr. J. Enk, de l'Université de Groningen, auteur d'une communication dont le titre était celui-ci : « *Quae causa est, cur scientia linguae latinae nostris temporibus vulgo tantopere imminuta sit quibusque modis augescere possit* », et qui montrait que le fait pour les élèves et les étudiants de ne plus écrire en latin est la cause de la décadence du latin.

7° « Outre les auteurs classiques, il est souhaitable qu'on fasse une place à des textes récréatifs tirés soit de l'antiquité soit du Moyen-Age, soit même de l'époque moderne, s'il est nécessaire réécrits dans un langage simple, correct, élégant. » Nos morceaux choisis français d'auteurs latins sortent moins que les éditions étrangères, italiennes en particulier, de la période classique. Quant à réécrire certaines œuvres, personne sans doute ne pensera du bien de la chose. Au contraire, traduire en latin, pour les petits, certaines œuvres qu'ils lisent dans leur langue maternelle, serait peut-être plus heureux. Je viens de lire les aventures de Pinocchio, « *Pinoculus* » en latin. Il s'agit d'une édition Marzocco, de Florence. Je crois que des élèves de 5° en France n'abandonneraient pas ce livre une fois ouvert.

*

**

Tels sont les vœux concernant la pédagogie du latin; le congrès en approuva d'autres sur la grammaire latine, qu'on voudrait simplifiée, systématique, élaguée des exceptions, selon les suggestions singulièrement heureuses et pondérées du professeur Bayet :

— sur la prononciation du latin « pour l'adoption de la prononciation restituée et accentuée », l'accentuation se trouvant notée dans tout manuel élémentaire « soit par un accent aigu, soit par l'indication des longueurs qui la régissent » ;

— sur la formation des néologismes « qui seront l'œuvre de techniciens ».

Car le congrès aboutit aussi à des résolutions, à savoir :

1° Constitution de trois Commissions, la première chargée de l'étude du dictionnaire, la seconde de la grammaire et de la pronon-

ciation, la troisième chargée de se mettre en relations avec les initiatives pédagogiques nationales.

2° Publication dans les revues scientifiques d'articles d'intérêt international écrits en latin ou accompagnés d'un résumé en latin.

3° Emploi du latin dans les éditions critiques de textes anciens.

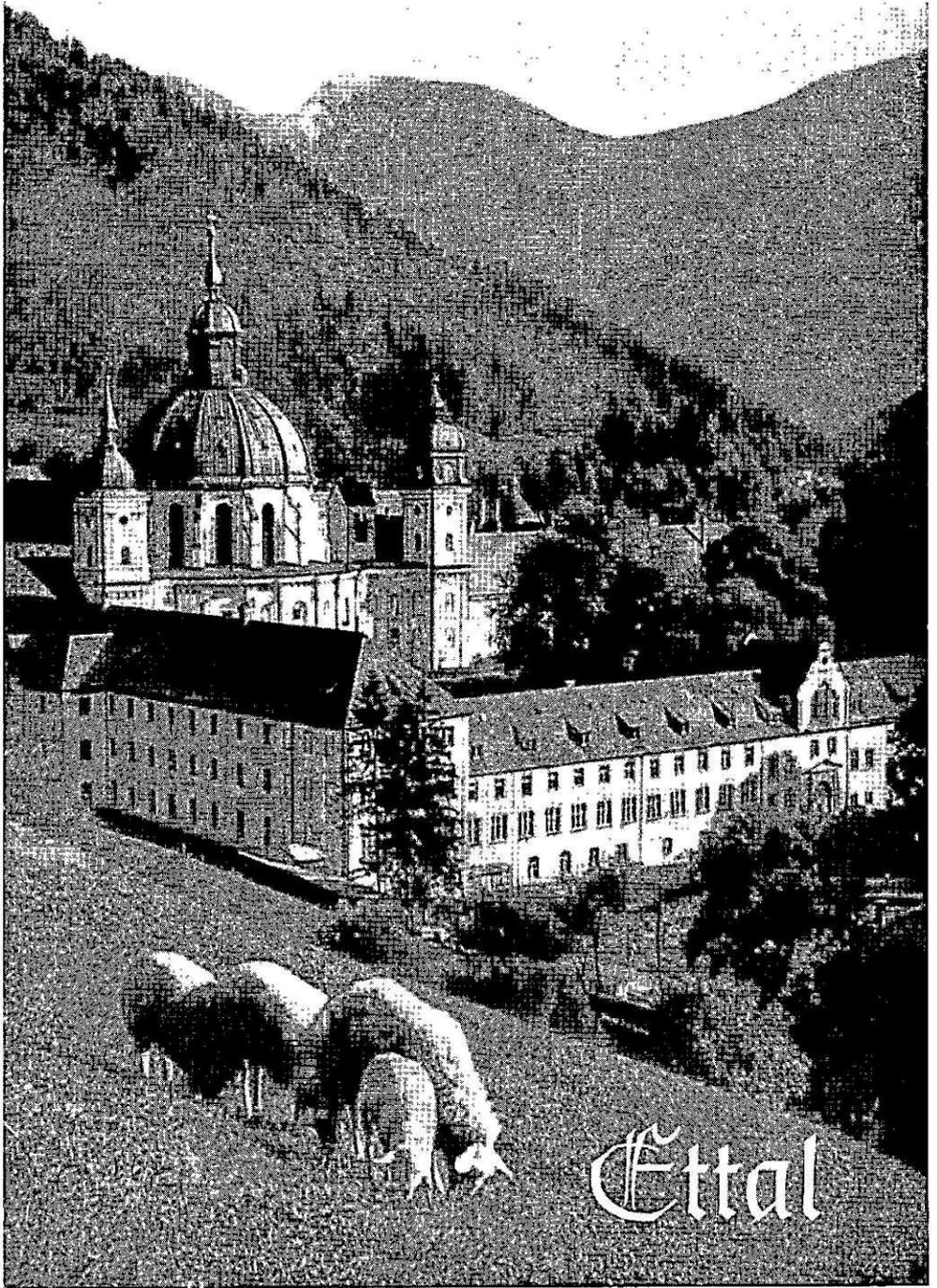
*
**

Voilà, très résumé, ce qui se dit et se fit en Avignon du 2 au 6 septembre. La lecture de ce compte rendu trop rapide désarmera peut-être les sceptiques en les amenant à penser que le projet du Recteur Capelle pourrait, à la réflexion, avec le bon sens et le sens pratique que beaucoup de congressistes apportèrent dans les débats, ne pas être une utopie. Dans deux ans, à Bruxelles, sera dressé le bilan des premières réalisations pour le latin vivant.

M. ROUSSELET,

Professeur au Lycée H.-Poincaré, à Nancy.





Ettal

(Photo P.S. WELLNHOFER.)

VIII^e CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'HISTOIRE DES SCIENCES

(Florence - Septembre 1956)

Intérêt culturel de l'Histoire de la Technique
dans l'enseignement des adolescents

Il y a trois ans, j'ai eu l'honneur, au Congrès qui s'est tenu à Jérusalem, de montrer l'intérêt culturel qui s'attache à l'emploi de la Méthode historique dans l'enseignement des sciences physiques; je n'ai eu aucun mérite à convaincre des Historiens des Sciences de la valeur éducative d'une telle méthode, puisque nous sommes tous d'accord ici avec A. Comte qu'on « ne connaît pas complètement une science, tant qu'on n'en sait pas l'histoire ». Mon but était, en attirant l'attention sur ce point, de faire prendre des vœux capables, tôt ou tard, d'une réalisation pratique (1).

Aujourd'hui, je voudrais plus particulièrement insister sur l'histoire de la Technique, qui peut jouer un rôle analogue, et rechercher dans quelles limites elle peut être introduite dans l'enseignement secondaire sous son aspect **humain**, donc éducatif. Ainsi comprise, elle serait alors, sous cette forme originale, un élément de culture générale.

N'oublions pas que nos élèves vont être jetés en quittant le lycée — qui les isole du monde pendant une longue durée de leur vie consciente — dans une société en évolution, hautement technicisée.

Une réflexion bien orientée sur l'histoire de la Technique semble pouvoir, jusqu'à un certain point, combattre quelque pessimisme juvénile et préparer l'adolescent à réagir sainement devant les difficultés variées et inattendues qui l'attendent; c'est la forme de culture la plus directement liée à la vie moderne.

Pour comprendre et essayer de résoudre des problèmes concrets, et s'adapter plus facilement à un présent bien mouvant, ne faut-il pas avoir déjà une perspective éclairée sur les expériences du passé, c'est-à-dire connaître quelque peu l'histoire de la civilisation et du progrès humain liée à l'évolution de la science et de la technique, en ses diverses directions ?

(1) Actes du VII^e Congrès International d'Histoire des Sciences, page 62, Résolutions.

La formation scientifique des adolescents doit donc, pour être valable, s'imprégner, à propos d'une leçon **précise**, de quelques notions historiques bien choisies ; il est possible sans grande perte de temps (mais il n'y a jamais temps perdu s'il y a eu motif à réflexion) d'attirer, à l'occasion, l'attention sur les causes qui ont pu favoriser ou entraver tel progrès technique (structure de la société, conditions démographiques, financières et économiques, d'une part, tradition et routine, ou reconnaissance insuffisante, à l'époque, des lois naturelles d'autre part), puis sur les répercussions sociales, voire politiques, qui ont pu en résulter. Enfin, c'est au cours de ces deux cents dernières années que la technique, qui ne fut d'abord qu'artisanale, est devenue « Science appliquée » ; il convient d'en dessiner la physionomie caractérisée par une évolution accélérée de la « civilisation industrielle » que nous vivons. Pourquoi cette accélération ? parce qu'il y a égale accélération, depuis deux siècles, de la science pure sur laquelle la technique s'appuie de plus en plus, illustrant cette phrase écrite, dès le seizième siècle, par F. Bacon : « Savoir, c'est pouvoir ». Et, si Péguy a pu dire de Descartes « qu'il conduit sa pensée comme une action », aujourd'hui plus que jamais, la pensée se déroule dans l'action.

Enfin, autre motif de réflexion, et aussi objet d'inquiétude et de discussion pour beaucoup : à quelles fins doit viser la science appliquée ? La réponse n'appartient pas au fief d'un seul éducateur mais de tous, qui doivent placer l'adolescent devant la responsabilité morale, civique et internationale qu'entraîne le développement actuel de la Puissance technique.

Alors, l'histoire de la Technique devient une source d'enrichissement pour la pensée, en même temps qu'elle complète l'éducation des Jeunes dans le domaine du concret. J'ajouterai que l'aspect historique d'une question a l'avantage de la rendre plus vivante, il en supprime le caractère dogmatique et utilitaire, tel qu'il ressort trop souvent de leçons faites à nos élèves entre 14 et 18 ans.

*

**

Mais comment, pratiquement, faire place à cette étude ? Deux moyens me semblent particulièrement efficaces.

D'abord en classe, nous avons déjà suffisamment indiqué, pour ne pas insister davantage, la possibilité de procéder par allusions au cours d'une leçon, à l'occasion de certains sujets ; la leçon gagne en intérêt. et le professeur aux yeux des élèves, n'apparaît plus toujours enfermé dans une étroite spécialité, il n'en est que plus écouté et plus respecté.

Le thème le plus fréquent sera sans doute celui de l'influence réciproque Technique-Science pure ; d'ailleurs, l'épistémologie scientifique

ne peut plus maintenant négliger la technique. Les exemples de répercussion de l'une sur l'autre abondent; citons au hasard les applications pratiques des connaissances théoriques acquises en chimie (vêtements, produits pharmaceutiques et de beauté, agriculture, matériaux de synthèse en tous genres...); celles chaque jour plus nombreuses d'une science cependant bien jeune : l'électronique ; la mécanique ondulatoire elle-même a déjà donné lieu à des applications concrètes, et l'on ne compte plus les applications médicales et industrielles des radioisotopes.

Inversement, il est banal de rappeler que le technicien stimule les recherches du biologiste et du physicien, et celui-ci du mathématicien. Est-ce que ce ne sont pas des problèmes posés par l'industrie qui ont orienté Pasteur vers l'étude des maladies ?

L'invention technique est donc **collective** : de tout temps, d'ailleurs, il ne semble pas qu'une invention soit jamais apparue brusquement sous sa forme définitive. Pour la plupart d'entre elles, son origine est souvent assez éloignée de son utilisation actuelle : la machine à vapeur est née, en Angleterre, du souci de pomper l'eau des galeries de mines.

Quelques dates au travers des siècles, quelques grands noms (sans oublier ceux des pionniers), mais surtout des idées, des bilans et l'évocation de quelques révolutions importantes — agissant même sur la pensée (2) — suffiront à exciter et à entretenir un intérêt chez nos élèves pour la promotion de la Technique. Il conviendrait aussi de signaler le malaise (dont ils souffrent eux-mêmes inconsciemment) que crée une évolution trop rapide du progrès technique pendant que se transforme beaucoup plus lentement la structure sociale.

En résumé, un mot, une phrase, un court développement donné bien à propos sont souvent plus évocateurs que quelque long discours où se noie l'idée essentielle à mettre en relief.

Le second moyen, celui-ci de choix, serait la création d'un **Club scientifique** qui fonctionne hors des heures de cours et qui ne réunit que des volontaires. Jouissant d'une entière liberté dans l'organisation du travail de groupe, il est possible de satisfaire les préoccupations dominantes de l'auditoire, en particulier en ce qui concerne le choix d'exposés, suivis de débats, sur diverses questions. Ainsi les techniques modernes ont la grande faveur des Jeunes, mais une technique locale peut aussi donner lieu à une recherche documentaire par équipe.

En alternance avec ces débats très fructueux, peuvent être tracées les grandes étapes de l'évolution de la Technique, c'est-à-dire des phases techniques de la civilisation, d'une importance capitale pour l'histoire de l'esprit humain. Là serait intéressante, sinon indispensable, la collaboration des historiens qui, précisément, se préoccupent en ce moment d'introduire dans leur enseignement quelques chapitres sur le rôle dans

(2) Pensons à l'imprimerie et à ses conséquences, par exemple.

l'Histoire, de la science et de la technique, à côté de celui des lettres et des arts (3).

Voici, brièvement, pour terminer, l'essentiel d'un développement que je proposerais à l'attention de nos élèves, et qui devrait être accompagné d'une documentation que peuvent nous fournir des **Musées**.

Passage assez rapide sur les techniques primitives nées du besoin qu'a l'homme de s'assurer de meilleures conditions de vie et de sécurité (avec l'aide du naturaliste) pour aborder la période historique marquée depuis l'antiquité jusqu'au dix-huitième siècle par **des progrès discontinus**, dont il est intéressant de souligner les causes. Après une phase brillante de mise au point qui se situe en Grèce entre le IX^e et le VII^e siècles avant J.-C., s'opposent Sparte dédaigneuse du travail manuel et Athènes bien plus libérale; ensuite survient un arrêt de la civilisation causé par les désastres subis par les grandes cités helléniques. Mais au III^e siècle avant J.-C. surgit la figure d'Archimède, savant et ingénieur, qu'on ne peut oublier. Deux siècles plus tard, l'essor technique a repris à Alexandrie, à Rome surtout qui apprécie le talent des ingénieurs. Puis l'écroulement de l'empire romain, la poussée des Barbares créent à nouveau une très longue période sans progrès appréciable. Les étapes de la technique et de l'histoire se conditionnent les unes les autres pour des raisons analogues que nous retrouvons à des siècles de distance.

Au Moyen Age, la technique se relève peu à peu pour retrouver un éclat particulier entre les XI^e et XIII^e siècles, puis au XV^e siècle où la forme artisanale, encore à peu près indépendante de la science, qui doit surtout son essor à l'ingéniosité et à l'observation, réagit au contraire sur la science du moment.

Jusqu'à la Renaissance, les savants sont à la fois ingénieurs et techniciens : Léonard de Vinci n'en est-il pas le plus brillant exemple ?

Le XVII^e siècle mérite un arrêt : Descartes et Huyghens affirment la valeur des techniques, et Pascal à l'époque n'est-il pas un très habile expérimentateur ?

Le XVIII^e siècle, plus soucieux encore de la technique, construit d'admirables instruments scientifiques pour les savants (et aussi pour les Princes et les Rois); donne en France l'Encyclopédie, « Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers », et l'Académie des Sciences récompense ceux qui apportent des solutions à des problèmes pratiques qu'elle met au concours; ainsi Lavoisier, à 23 ans, obtient un prix pour son mémoire sur « les différents moyens pour éclairer une grande ville ».

A cette époque, la Révolution industrielle est commencée en Angle-

(3) Une section de travail avec nos collègues italiens concernant l'Histoire de la Science et des Techniques a eu précisément lieu, à Paris, du 1^{er} au 7 octobre 1956 (UNESCO).

terre, plus précocement qu'en France. Enfin, dès que la technique industrielle est devenue tributaire de la Science, nous assistons à un progrès **en chaîne**. Ce sont les grands travaux entrepris sur toute la planète, et les applications les plus surprenantes que les Jeunes sont très avides de connaître (4).

N'oublions pas enfin que l'homme a toujours recherché de nouvelles sources d'énergie ; or, l'histoire passionnante de l'Énergie menée jusqu'à la dernière en date, l'énergie nucléaire qui nous réserve bien des possibilités pratiques, et souhaitons pacifiques, encore à l'état de rêve, explique en grande partie l'histoire du monde : nos élèves ne peuvent pas l'ignorer.

Pour conclure, il nous semble donc indispensable que la Jeunesse ne termine pas des études secondaires sans être instruite des réalités qui font honneur à l'intelligence de l'homme, et sache que l'avenir d'une nation réside dans son équipement technique, c'est-à-dire finalement dépend de la valeur de son capital scientifique en savants, en ingénieurs, en techniciens et en ouvriers spécialisés.

Mlle COURTIN,

Inspectrice de l'Académie de Paris.

(4) Quel n'est pas l'étonnement des jeunes filles lorsqu'elles apprennent que pour obtenir un remplissage parfait des boîtes de poudre de beauté, il est fait usage de radio éléments.

COLLOQUE ÉDUCATIF ET MÉDICO-SOCIAL D'ÉVIAN

(3-5 Septembre 1956)

Formation des Educateurs en vue du monde de demain

Du 21 au 7 juillet 1954, un Colloque international ayant pour thème : « L'éducation devant les problèmes de la vie quotidienne moderne » groupait au Centre international d'Etudes Pédagogiques de Sèvres quatre cents éducateurs de vingt-deux pays, sous la présidence des directeurs généraux de l'Enseignement Supérieur, de l'Enseignement du second degré et de l'Enseignement Primaire. Educateurs et spécialistes des problèmes économiques et sociaux, de l'habitat et des relations humaines étaient réunis pour se transmettre leurs expériences au lieu de travailler isolément.

En décembre 1955, quelques membres du groupe, sur l'invitation de M. Philippart, directeur de l'Institut Provincial de l'Education et des Loisirs du Hainaut, étudiaient, à Mons, le même thème en fonction de l'éducation des adultes.

Aujourd'hui, le Colloque éducatif et médico-social d'Evian, organisé par M. le professeur Delore, pense à nouveau le problème en l'éclairant de façon différente, grâce à la présence des médecins et des assistantes sociales.

Personne ne sait ce que sera le monde de demain : libération ou asservissement de l'homme ? ruine ou entente économique ? Nous pensons seulement qu'il sera complexe, hétérogène, soucieux de la masse, conscient du monde entier et surtout qu'il réservera une part immense à l'inconnu et à l'imprévisible. Faut-il adapter l'enfant à ce monde futur ? Lui apprendre à maintenir les forces permanentes de culture

transmises par les siècles ? Développer en lui les forces d'opposition et la combativité ? Certes, l'éducation ne peut pas tout. Elle doit tenir compte des données premières et de l'influence du milieu mais elle seule peut faire pencher la balance et modifier l'avenir. A l'heure actuelle, médecins, assistantes sociales, journalistes, cinéastes, peuvent tous se considérer comme des éducateurs, non seulement professeurs et parents. Tous peuvent se mettre d'accord sur quelques grands principes :

1. — *Il importe que le milieu éducatif ne soit pas coupé de la vie.*

L'éducateur ne doit pas s'enfermer dans l'école ou dans sa spécialité, il doit ouvrir les fenêtres toutes grandes sur le réel. Il ne faut pas donner à l'élève l'impression qu'il y a deux mondes : le monde passionnant du dehors, avec ses compétitions sportives, son cinéma, ses évasions et le monde conventionnel et désuet de l'école. Il faut donc montrer à quoi servent les connaissances, rattacher l'ancien au nouveau, les idées exprimées par les textes aux problèmes actuels.

Les maîtres actuels doivent être formés avec ce souci, il convient de leur donner une ouverture sur les disciplines voisines, sur le monde du travail, sur les différents milieux, sur l'univers dans sa complexité (voyages, utilisation du cinéma, de la radio, etc...).

2. — *L'éducateur doit apprendre à travailler en équipe avec ses collègues, le médecin de l'école, avec les parents. Toute éducation est globale et doit considérer l'élève sous tous ses aspects.*

3. — *L'éducateur doit connaître individuellement ceux qu'il forme, afin de les orienter suivant leurs aptitudes propres. Il s'appuiera sur la psychologie et s'informerera des différentes carrières et des débouchés possibles.*

4. — *Un véritable éducateur du monde de demain doit, avant tout, apprendre à faire face à l'inattendu et développer le sens de l'initiative. Pratiquant les méthodes actives, il posera des problèmes au lieu d'apporter des solutions. Il inci-*

tera ses élèves à chercher par eux-mêmes, à se documenter, à pratiquer la re-découverte. Il ne se contentera pas de « corriger », de redresser des erreurs, il stimulera le goût du travail, l'appétit de la culture.

5. — S'effaçant lui-même, l'éducateur insistera surtout sur la *formation personnelle* qui permet à l'élève de prendre en main sa propre culture et de la poursuivre toute sa vie — même en s'écartant des principes reçus et de la voie primitivement indiquée par le maître.

6. — Enfin, le véritable éducateur créera autour de l'élève une atmosphère de *joie*. Tout en gardant l'exigence nécessaire, en se méfiant du désordre et de l'indiscipline, le maître essayera surtout de développer la curiosité heureuse et spontanée qui entraîne peu à peu vers l'effort volontaire.

Préparer l'éducateur à former l'enfant pour le monde de demain c'est, tout en lui donnant une très forte culture, à la fois *générale et spécialisée*, développer en lui la curiosité du monde, la faculté de contact avec la vie, l'habitude de travailler en équipe, le sens de l'effacement, le pouvoir de contribuer à l'affirmation des personnalités. C'est aussi développer en lui les forces d'amour et de don de soi qui, seules, suscitent les énergies créatrices.

E. HATINGUAIS,
Inspectrice générale,
Directrice du Centre International
d'Etudes Pédagogiques de Sèvres.

RENCONTRES

FRANCO-AUTRICHIENNE ET FRANCO-ALLEMANDE

organisées à Ettal par Fraternité Mondiale

Paix bénédictine et grandeur alpestre, tel fut au mois d'août 1956 le double accueil d'Ettal aux hôtes de Fraternité Mondiale. Le monastère où nous tenions séance surgit en 1330 d'un vœu impérial : Louis I^{er} de Bavière, excommunié, en avait fait le gage de sa rentrée dans l'Eglise. Lieu de pèlerinage depuis le XIV^e siècle, mais rebâti au XVIII^e, Ettal offre à la ferveur des fidèles une belle vierge médiévale dans une église baroque, blanche et or. La Haute-Bavière aux rocs démesurés, fut le haut lieu de plus d'un idéal : près d'ici, Oberammergau commémore la Passion sur son théâtre populaire ; guère plus loin, Wagner crut reconnaître le château de Klingsor et fit jouer « Lohengrin » dans une grotte fantastique, creusée par le roi Louis II de Bavière.

Ettal où souffla l'esprit avait été admirablement choisi par Fraternité Mondiale (1) pour deux rencontres d'éducateurs : l'une, franco-autrichienne, du 21 au 25 août, l'autre, franco-allemande, du 25 au 28 août 1956.

I

RENCONTRE FRANCO-AUTRICHIENNE

C'était le premier colloque de ce genre auquel aient pu se joindre nos collègues autrichiens. Libérée récemment d'une quadruple occupation étrangère, l'Autriche vient de recouvrer le total contrôle de ses écoles : elle pourra, par exemple, changer l'unique manuel d'histoire que lui avaient imposé les quatre autorités occupantes. L'éducation nationale est pour les Autrichiens un problème vital. Leur désir de confrontations et d'échanges tend à des réalisations immédiates. C'est pourquoi les notions fondamentales : organisation de l'enseignement, méthodes et

(1) Rappelons que *Fraternité Mondiale* est une organisation internationale, non gouvernementale, fondée à Paris, à la Maison de l'UNESCO, en 1950. Elle travaille à la compréhension et à la collaboration entre hommes de toutes races, religions et cultures. Ses moyens sont éducatifs. *Présidents d'honneur* : H. COMPTON, prix Nobel ; M^{me} PANDIT, P.H. SPAAK, C. ADENAUER, C. ROMULO. *Président français* : A. DAIN. *Secrétariat européen* : F. BRUNEL et P. VISSEUR, Genève.

esprit des disciplines littéraires, historiques, philosophiques étaient d'abord au programme. C'est pourquoi aussi elles apparaissaient sous un jour assez différent dans nos deux pays.

Citons parmi les délégués le docent Nikoletzky, de l'Université de Vienne, les professeurs Fadrus, Jelusic, Klein, Erwin et Ilse Schmidt, de Vienne, Bauer, de Graz, Wagner, d'Innsbruck, et parmi les Français: les Inspecteurs généraux Charton et Santelli, MM. Baumont, professeur à la Sorbonne, Bruley, Marc Bonnet, Marbach, Balland, professeurs.

Les Français ne pouvaient qu'accueillir avec beaucoup de sympathie les témoignages d'une vie scolaire intense dans un pays qui, retrouvant son équilibre après des catastrophes, veut former une jeunesse capable de lui rendre promptement son originalité nationale et sa place parmi les nations libres. Une école démocratique donne à chaque enfant sa chance d'avenir, pourvu qu'il travaille. L'enseignement féminin unit la double formation intellectuelle et ménagère ; n'en citons que ce détail : aux cours de coupe, à Vienne, on parle français.

En revanche, les Autrichiens écoutèrent avec intérêt M. l'Inspecteur général Charton exposer le complexe système français et les projets d'une réforme qui devra adapter notre enseignement aux nécessités de l'heure sans sacrifier pour autant sa valeur traditionnelle. Ils furent aussi renseignés sur les activités du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, la formation professionnelle des maîtres, les lycées pilotes. A propos de nos méthodes actives, les Autrichiens indiquèrent que leurs élèves actuels réclament surtout une autorité éclairée qui les guide de près.

Les entretiens sur l'histoire firent apparaître, comme il est fréquent dans les rencontres internationales, des divergences. Le rapporteur autrichien dit qu'il donnait pour but à son enseignement de montrer les progrès de la démocratie et ceux de la collaboration entre les peuples. Le rapporteur français expliqua qu'il évitait de donner un sens à l'histoire et de la lier à une doctrine politique : l'instruction civique, pour lui, est bien distincte de la science historique. On se mit d'accord sur une conclusion commune :

« Les deux délégations reconnaissent que le souci d'entente entre nations ne doit, en aucun cas, nuire à la vérité historique qui doit rester la base de l'enseignement. Pour atteindre à cette vérité, un échange de manuels d'histoire et de géographie apparaît hautement souhaitable. Ces manuels devraient être étudiés en commun pour en faire disparaître les indications inexactes ou formulées de manière choquante et pour combler les lacunes qui apparaîtraient. Ces réunions d'étude pourraient être organisées par les commissions nationales de l'UNESCO qui fourniraient aux deux pays la documentation indispensable. »

Les enseignements des langues et de la philosophie ne donnèrent guère lieu à des discussions, les premiers étant analogues, les seconds très différents. Aussi bien, au-delà de ces exposés de méthode, le sujet essen-

tiel de la rencontre était : « **Comment chacun des deux pays est présenté aux jeunes gens de l'autre au cours de leurs études.** »

Quatre professeurs autrichiens nous montrèrent quelle part importante est faite à la France dans l'enseignement historique, géographique, linguistique et littéraire de leur pays. Ce n'est pas sans émotion que les Français ont feuilleté les manuels et écouté les exposés qui témoignaient d'une connaissance de la France allant jusqu'à un attachement réel.

Ils durent convenir que la part faite à l'Autriche dans les programmes français d'histoire et de géographie est assez réduite. M. l'Inspecteur général Santelli montra du moins que l'enseignement littéraire ne présente pas ces lacunes : « Dans les manuels français pour l'enseignement de l'allemand, une large place est faite aux auteurs autrichiens et à travers eux à la civilisation autrichienne. »

M. Santelli rappela aussi que l'influence spirituelle d'un pays ne se mesure pas à son rôle politique et que l'Autriche est pour les Français un pays d'art, de musique, de théâtre, de civilisation aimable, un pays volontiers visité par les jeunes, attirés en outre par les sports.

Le désir, cependant, des Autrichiens d'être mieux connus et mieux compris en France, nous l'avons senti. Les uns et les autres nous gagnons beaucoup à des rapports plus fréquents entre éducateurs. Sur un point précis, les Autrichiens ont fait appel aux Français : leurs bibliothèques scolaires font une large place aux ouvrages étrangers et un plan de traductions est en cours ; ils nous demandent de leur indiquer sans retard les livres français récents valables pour la jeunesse. Pour leur part, les Français ont appris des Autrichiens par quels moyens s'intègre chez eux l'école à la vie sociale ; nous avons émis en commun le vœu « **que l'enseignement de l'histoire soit poursuivi jusqu'à l'époque contemporaine, afin de bien faire comprendre aux élèves les problèmes actuels** ». Pour les Français, ce vœu concerne surtout l'instruction civique.

Au total, en remerciant les organisateurs de Fraternité Mondiale pour ces journées, nous avons le sentiment d'avoir, ainsi qu'ils l'avaient souhaité, commencé une action commune franco-autrichienne qui pourra être fructueuse.

II

RENCONTRE FRANCO-ALLEMANDE

Les entretiens franco-allemands ont été nombreux ces dernières années et ceux de Wiesbaden, en 1953, sous les auspices de Fraternité Mondiale, restaient présents au souvenir de plusieurs participants d'Ettal. Nos colloques en étaient donc à un autre stade qu'avec l'Autriche, les sujets proprement pédagogiques et la question des manuels ayant été souvent traités.

En juin 1956, le professeur Haupt, directeur de l'Institut Pédagogique de Francfort, proposa d'inaugurer un cycle d'entretiens de nature à

éclairer réciproquement les Allemands de l'Ouest et les Français sur leurs vies nationales. Le premier sujet choisi fut Centralisation, Décentralisation et Fédéralisme dans l'Etat.

Nous savions tous d'avance qu'essentiellement la France est un Etat centralisé et la République fédérale allemande un Etat décentralisé. Mais nous prévoyions moins que tous les rapporteurs s'attacheraient à montrer que l'administration de leurs deux pays garantit les libertés individuelles. Aussi les deux délégations affirmèrent-elles :

« A condition que les droits de l'homme soient assurés, les régimes centralisés ou décentralisés sont également admissibles. »

Deux conférences initiales ont éclairé les débats : l'une de M. Prélot, professeur à la Faculté de Droit de Paris, sur les notions juridiques essentielles au sujet, l'autre de M. Gasser, professeur à l'Université de Bâle, sur les formes actuelles de gouvernement et d'administration de divers pays d'Europe, notamment de la Suisse.

La seconde journée d'étude fut consacrée à « **l'expression de la volonté du citoyen sur les plans de la commune, du département et de la nation** » (avec d'autres désignations pour l'Allemagne). M. Coornaert, professeur au Collège de France, nous conduisit en 1956 par un vivant exposé historique et M. Malsch, ancien Proviseur, nous montra la vie civique contemporaine des Allemands de l'Ouest et leur entraînement local à l'exercice de la liberté politique.

Puis l'étude des partis politiques dans les deux pays nous permit d'entrer plus avant dans la compréhension des deux régimes (M. Baumont, professeur à la Sorbonne, et D^r Hartig, de Berlin). En toute liberté, nous pûmes questionner les Allemands sur l'histoire du parti nazi.

Enfin, les éducateurs présents ont été ramenés à leurs préoccupations plus habituelles par la confrontation des systèmes scolaires. Les Allemands de l'Ouest ont opposé le système centralisé et étatisé de la zone soviétique à celui de l'Allemagne fédérale, qui s'est élevé lentement mais sûrement d'une situation chaotique en 1945 à une nette organisation très décentralisée ; ils souhaitent continuer dans cette voie, et assurent aux élèves qui changent de région une année de réadaptation scolaire (D^r Müller, de Francfort). Le rapport français s'attacha à montrer que l'extrême centralisation, à laquelle échappe seul l'enseignement des Facultés, garantit aux maîtres une carrière équitable, aux élèves un enseignement et une orientation qui tendent à leur donner des chances égales, et assure à tous la liberté de pensée. La centralisation des programmes et des examens a des inconvénients, mais aussi des avantages certains. Enfin les Conseils d'enseignement, les Syndicats du personnel, les Associations de parents d'élèves donnent aux maîtres comme aux usagers une part d'influence sur les destinées de l'éducation nationale (Mme Moderne, Sèvres).

M. Marbach, professeur de philosophie a exposé la situation de l'enseignement catholique français, fortement centralisé lui aussi.

Dans leurs conclusions communes : « **les participants français et allemands se sont réjouis d'être parvenus à une claire vision de la situation du voisin et ils ont émis le vœu d'étudier ultérieurement, au cours de rencontres placées sous l'égide de Fraternité Mondiale, les problèmes de la structure sociale, juridique et économique des deux pays, dans le but d'une entente franco-allemande.** » Ils ont aussi souhaité que les questions des régimes centralisés, décentralisés et fédéraux soient traitées dans les établissements secondaires, en Allemagne dans le cadre de la Sozial Kunde, en France dans celui de l'éducation civique.

Il est hors de doute que les propos échangés par des hommes et des femmes de bonne volonté dans la paix d'un vieux monastère bavarois semblent d'une importance mondiale infime. Mais les valeurs spirituelles sont d'un ordre de grandeur auquel nous n'aurions pas consacré notre vie en devenant éducateurs si nous ne croyions que « les choses faibles du monde » peuvent un jour « confondre les fortes ».

J. MODERNE-MONOD,
Professeur honoraire au Lycée de Sèvres.



COMPRÉHENSION INTERNATIONALE

LE SEMINAIRE U.N.E.S.C.O. DE GAUTING

Du 23 juillet au 4 août, s'est réuni, à Gauting, près de Munich, un séminaire sur les obstacles psychologiques et sociologiques à la compréhension internationale, et les remèdes que peuvent y proposer les hommes, en général, mais très particulièrement les professions.

A l'invitation de M. LANGELAND, Directeur de l'Institut Unesco de Pédagogie de Hambourg, s'étaient rendus une trentaine d'universitaires européens et américains, tous qualifiés à un degré quelconque par des recherches ou des réalisations dans ce domaine.

Les travaux se déroulèrent dans le cadre idéal d'une villa dotée d'un agréable parc sous la direction infatigable d'un des secrétaires de l'Institut de Hambourg, M. REIMERS. Les matinées étaient, en général, consacrées à des discussions d'ensemble (facilitées par une organisation de traductions simultanées), ou à des conférences qui servaient à lancer les débats, et dont on trouvera ci-dessous les quatre plus importantes. Les après-midi se passaient à travailler en groupes restreints, où chacun avait la liberté d'exposer à loisir ses points de vue ; les trois groupes, distingués par la langue véhiculaire, étaient dirigés : pour l'anglais, par M. GILLET (de l'Institut de Hambourg) ; pour l'allemand, par M. SCHEPPERS ; pour le français, par M. HIGNETTE (du Centre d'Etudes Pédagogiques de Sèvres).

Le Congrès s'ouvrit par une allocution du D^r Theodor STELTZER, Président de la Commission allemande pour l'Unesco, qui, en quelques mots très fermes et d'une inspiration élevée, posa l'ensemble du problème et traça aux participants les voies de leur réflexion.

En apparence, dans le monde, le commerçant, le technicien, le politicien sont au premier plan, l'esprit se cache. Faut-il laisser chaque groupe dans son domaine, ou ont-ils une interrelation ? N'y a-t-il pas dans l'esprit des fondements communs aux différentes formes de la vie humaines ? Dès lors, ce seraient tout au contraire les intellectuels qui auraient sur leurs épaules la responsabilité non seulement de la culture, mais de la vie dans tous les domaines. Il en résulte que les éducateurs ont à connaître de toutes les activités humaines et *doivent* s'occuper des conditions de la vie politique, commerciale et technique même.

Ce que nous devons, c'est mener l'homme à la conscience de sa totalité personnelle, à la connaissance et au plein développement de ses possibilités. Cela n'est possible que dans un monde apaisé, et surtout un monde solidaire, où l'on renonce à penser par blocs antagonistes. Devant l'effroyable danger de la bombe atomique, il n'est plus imaginable que quelqu'un pense qu'il sortira quoi que ce soit de bon des solutions violentes. D'autre part, le développement des peuples d'Asie et d'Afrique oblige à regarder le monde comme un grand tout, dont toutes les parties sont égales et solidaires.

Cette interdépendance nous contraint à reconnaître la responsabilité commune qui implique tous les peuples dans la conservation de la paix.

Entre tous les moyens de faire sentir et respecter cette responsabilité commune, l'U.N.E.S.C.O. est, certes, l'un des organismes les plus aptes. Le développement de l'instruction, la lutte contre la mécanisation et contre l'anarchie sont des guerres efficaces ; leur meilleure arme est peut-être l'éducation artistique qui se rit des frontières.

Ainsi, arrivons-nous à souligner le rôle des éducateurs qui peuvent peut-être plus que les hommes politiques pour promouvoir la compréhension et la coopération entre les peuples.

I. - EXAMEN DES DIFFICULTÉS

Le travail des groupes prit pour point de départ la proposition paradoxale : « **La compréhension internationale est impossible. Pourquoi ?** » Lancés par cette affirmation, les participants examinèrent dans une première démarche les raisons qui empêchent la compréhension entre groupes et entre peuples. Pour empêcher le débat de verser dans un académisme de bon ton, mais stérile, les discussions s'appuyèrent sur des exemples précis, actuels, hardiment choisis parmi les plus litigieux : l'opposition idéologique Est-Ouest, la question de Chypre, le problème noir aux Etats-Unis et en Afrique du Sud.

Dès le début apparut la complexité des problèmes vivants, qui mêlent des facteurs nationaux, politiques, religieux et économiques aussi bien que moraux et sociaux. Démêler, discerner, analyser ces facteurs est une nécessité si l'on veut trouver les remèdes correspondants au lieu de laisser les peuples s'y scléroser. Détail intéressant : les trois groupes qui travaillaient en parallèle aboutirent à des conclusions très voisines les unes des autres; toutes les trois dénoncèrent :

- 1° **L'ignorance**, qui empêche de connaître les faits concernant les peuples étrangers : il y a des chrétiens qui croient que la religion bouddhique manque à la charité ; il y a des pays qui condamnent le « colonialisme » sans savoir ce que les colons ont pu apporter de bienfaits à des peuplades arriérées ravagées par la maladie et la famine.
- 2° **Le défaut d'information**, qui fait vivre sur des positions dépourvues de fondement, par exemple sur l'impression que dans tel pays la pratique de la religion n'est pas encouragée, ou que dans tel autre « on » est agressif — alors que c'est inexact.
- 3° **Les préjugés**, qui constituent des idées hâtives et en général négatives. Exemple : le préjugé racial.
- 4° **L'incapacité à prendre contact avec autrui**, et à admettre l'existence de groupes différents, à admettre la différence.
- 5° **L'intolérance**, qui empêche de respecter les positions différentes des siennes propres, et de leur reconnaître une valeur égale.
- 6° **Le fanatisme**, qui crispe les consciences autour d'une foi — position partielle, donc partielle.
- 7° **Le manque d'esprit critique**, tant à l'égard des faits et des arguments que vis-à-vis de soi-même.
- 8° **L'absence de « bonne volonté »** pour essayer d'engager le dialogue et trouver un compromis.
- 9° **Le manque de désir de coopérer** et d'assumer ses co-responsabilités.
- 10° **La peur de la vérité.**

- 11° **L'égoïsme**, et notamment tous les intérêts égoïstes, qui par exemple refusent à tout un peuple l'accès à la culture, ou à la mer, etc.
- 12° **L'incapacité** à dépasser ses propres étroitesse et à **se sacrifier** pour une juste cause.

De toute évidence, ces obstacles, une fois reconnus, conduisent à un nombre égal de solutions à préconiser. Ces dernières peuvent se ramener grossièrement à deux groupes : **informer** les esprits, **réformer** les cœurs. Informer, ce sera le rôle des organismes internationaux, des éditeurs, de la presse, peut-être des gouvernements ; réformer, c'est par élection la tâche des professeurs, et c'est dans cette mesure que de pareilles discussions, des analyses qui pourraient paraître subtiles ou stériles, sont en réalité les bases de notre action de demain.

Si l'on veut pénétrer plus avant dans les inter-relations de ces facteurs, on peut les présenter sous une forme différente, en procédant par analyse descendante, de l'extérieur vers l'intérieur. Qu'est-ce en effet qui sépare le plus évidemment les peuples ?

A. C'est d'abord sur le plan matériel que les rivalités sont les plus après, les plus anciennes. Il y a mésentente dès que des **intérêts** antagonistes sont en présence, dès qu'un territoire ou un marché économique est disputé entre deux nations : Corée - Suez - couloir de Dantzig.

Imaginons pour un instant que l'on puisse donner aux adversaires tout ce qu'ils réclament : s'entendront-ils dès lors ? Nous savons bien que non, car

B. Sur le plan idéologique, on trouvera de nouveaux germes d'opposition, et plus virulents encore parce que leurs revendications sont inépuisables : chacun des deux blocs qui prétendent se partager le monde repose sur un **idéal** — ou mieux un système d'idées — qui dirige la totalité de ses manifestations. Or, le malheur veut que marxisme et capitalisme soient incompatibles, s'excluent l'un l'autre ; on le dirait aussi du marxisme et du christianisme.

Imaginons que les « deux grands » s'accordent sur une thèse commune, qui pourrait être que les deux systèmes proclament tous les deux vouloir le bonheur de l'homme. S'accorderont-ils pour autant ? Non, car ils le veulent par des voies différentes :

C. Car sur le **plan humain** non plus les peuples ne sont pas disposés à s'entendre. Lorsque les Russes ont occupé les usines Zeiss, à Iéna, ils ont trouvé des réformes sociales très avancées, participation des ouvriers aux bénéfices et à la gestion de l'entreprise, horaires et loisirs aménagés, allocations, assurances, etc., bref, réalisé tout un programme socialiste. Toutefois, ils ne l'ont pas approuvé !

Les différences de niveau de vie paraissent également creuser d'infranchissables fossés.

D. C'est qu'en effet, deux pays ont du mal à communiquer, même lorsque le dialogue est instauré en apparence. Les **formes politiques** ont leur importance, et un Etat enserme dans le double filet de ses frontières et de son régime les individus qui lui sont soumis. Parfois volontairement (régimes de dictature), efficacement toujours, les formes gouvernementales pèsent sur les consciences, sur les mœurs et croyances politiques comme sur les agences de presse, constitue des censures, cristallise des fois, oriente l'enseignement. Que l'on pense aux mots d'ordre d'indépendance, qui mobilisent tout un peuple pour « jeter les étrangers à la mer » et... retomber dans la misère et l'anarchie ; ou encore aux déformations systématiques des cœurs et de la vérité par les régimes fascistes.

E. Le mythe de la Tour de Babel pèse encore sur l'humanité, et la **différence de langues** est un obstacle que les écouteurs-traducteurs sont loin d'éliminer, d'abord parce qu'aucune langue n'est traduisible en aucune autre, et parce qu'une langue maternelle forme profondément, incurablement, la mentalité de ceux qui la parlent et pensent selon ses formes.

F. C'est ainsi que se constitue le **groupe à homogénéité interne**, c'est-à-dire le plus difficile à dissocier, celui qui ne tient pas ensemble par un cadre extérieur (plus ou moins artificiel et donc fragile), mais par des liens intérieurs ; et qui donc s'agglomère automatiquement en opposition à tout autre groupe. Et là est le danger. Dès l'origine, la tribu se constitue contre les autres tribus ; son ciment spirituel, le totem, est le prototype du préjugé ; il est aussi le symbole de l'étrange force spécifique qui définit les groupes, et qui lui permet notamment d'assimiler sous une forme propre des éléments étrangers. Plus tard, les religions seront des forces d'opposition.

G. Lorsque le groupe a évolué et duré, il devient nation. Celle-ci admet une série de définitions raciales, géographiques, climatiques, linguistiques, économiques, qui sont autant d'exclusions. De plus, une nation est une **patrie**, à laquelle nous sommes attachés par un passé dont nous sommes fiers et que nous voulons continuer, et par des traditions dont nous sommes imprégnés, et que nous voulons illustrer. Enfin, une patrie a une culture propre, qui est déjà... un système de préjugés. Propagande et publicité achèvent d'enfermer l'individu dans le groupe, de lui inculquer l'opposition aux autres groupes.

H. C'est plus particulièrement (et ici nous retrouvons le domaine de l'éducateur) par ses **livres** qu'une nation exalte son propre passé, sa culture, et menace de limiter l'horizon intellectuel aux frontières politiques. Il est facile de citer les manuels luthériens qui décrivent les pays catholiques, les ouvrages à inspiration totalitaire qui traînent les démocraties dans la boue, les atlas qui biffent certains pays de la surface du

monde... Entre tous est sujet à caution l'enseignement de l'histoire, parce qu'il tend à magnifier batailles et généraux, à centrer les perspectives historiques autour d'une nation-soleil, à entretenir des fiertés séculaires.

*

**

L'analyse précise de ces obstacles conduisit les groupes à définir clairement deux groupes de solutions :

1° Sur le plan politique, l'affrontement des nations est nuisible, l'arbitrage entre nations est utopique et stérile, la coopération est seule féconde ; elle n'est possible que par un minimum de sacrifices réciproques. Il faut que se répande l'idée que comprendre et reconnaître une position adverse n'est pas se dérober, mais au contraire s'augmenter d'une vue élargie.

2° Sur le plan individuel, le développement des techniques de diffusion de la pensée fait un devoir aux professionnels de la pensée — c'est-à-dire aux professeurs — de s'emparer des postes-clés (édition, presse, radiodiffusion) au lieu de les laisser à des amateurs sans compétence, et de faire le maximum pour diffuser, par la parole, l'écrit, l'imprimé et tous autres moyens, des idées saines et justes.

*

**

Les études précédentes montrent que les vraies racines des tensions résident dans le cœur des hommes, les conflits matériels étant surtout des occasions pour les tensions de se manifester ; que l'origine de ces tensions est plus souvent illusoire que réelle, et est à chercher dans des attitudes d'esprit fixées a priori ; que presque toutes par conséquent puisent leur virulence dans des préjugés ; c'est ce qui rend si importante l'étude que le Professeur DUFRENNE, de l'Université de Poitiers, a consacrée au préjugé.

LE PREJUGE, BASE SOCIOLOGIQUE DES TENSIONS ENTRE PEUPLES ET GROUPES

L'éducation se doit non seulement d'être sans préjugés, mais de combattre les préjugés qui alimentent les tensions. Pourtant il n'est pas sûr que les préjugés doivent être combattus. De toute façon, ce combat est sérieux (les préjugés sont difficiles à dépister) et délicat (certains sont respectables).

I. — « Pré-jugé » est formé avant le jugement, et l'éducation consiste à former le jugement, à donner possibilité d'avoir des idées vraies reconnues pour telles ; donc d'éliminer la méthode d'autorité.

Préjugé est ignorance ; la connaissance le détruit (cf. l'*Aufklärung*, le positivisme).

Mais le bon sens n'est pas « également partagé », et puis on ne peut pas tout savoir. Il y a donc toujours une place pour les préjugés (ils sont indéracinables).

D'autre part, il faut *pratiquement* choisir, parier, ne pas rester dans l'irrésolution ; or le parti pris est préjugé, mais préjugé pratiquement nécessaire. Toutes nos adhésions ne peuvent pas être intelligentes.

II. — Nous pensons toujours à ceux des préjugés qui justifient le recours à la violence : Impérialisme et Intolérance (sous toutes leurs formes) — d'autant plus dangereux qu'ils ont l'air scientifique : exemples : « les primitifs sont de grands enfants » — « on ne peut pas être à la fois médecin et fonctionnaire » — « le travail est une vertu ».

Les plus dangereux sont ceux fabriqués et entretenus par les pouvoirs. Ils sont toujours *anti* ; ce sont des fournisseurs de boucs émissaires, qui canalisent vers l'extérieur les forces d'opposition intérieures (exemples : l'antisémitisme — l'anticommunisme aux U.S.A. sert à détourner les citoyens de leurs propres problèmes, de la perspective d'arrêt des usines à laquelle on a préféré la guerre froide). De plus, ces armes de guerre font naître en réponse des contre-préjugés.

D'autres sont plus superficiels et incoordonnés : « Les Turcs sont forts » « Les Arméniens sont sales » ; ce sont d'inopérantes images d'Epinal, faciles à détruire. Mais la ligne de clivage entre ces deux catégories est parfois difficile à déterminer.

D'autres enfin sont caractéristiques d'une culture : mythes propres à une société donnée. Telle tribu d'Indiens (les Yuroc) voient l'espace comme un cylindre, auquel ils ordonnent leur architecture ; préjugé fondamental, bien qu'infondé sur l'expérience ou la raison. Ou encore le sentiment de l'honneur

dans le monde féodal ; il est plus déshonorant d'être giflé que trompé ; pourquoi ? Combattre ces préjugés, c'est risquer de détruire une culture ; nous n'en avons pas le droit. Or c'est le plus important des problèmes internationaux.

Il faut donc combattre les préjugés qui emportent violence. Mais *faut-il* essayer de désarmer toutes les tensions sociales ?

III. — L'opportunité, l'efficacité et la légitimité de cette lutte sont limitées :

1° L'opportunité, parce qu'il convient de distinguer les tensions intra-sociales et les tensions internationales ; certaines luttes sociales, si elles doivent être assumées, peuvent-elles l'être en désarmant les préjugés ?

2° L'efficacité :

a) parce que les préjugés ne sont pas le plus souvent la cause des tensions, mais leurs expression psychologique. Ils sont fréquemment les reflets dans la conscience individuelle des antagonismes sociaux que l'individu est obligé d'assumer.

A quoi l'on pourrait répondre que ces tensions sociales mêmes sont pensées et vécues psychologiquement ; qu'un même état social par exemple peut être accepté différemment, par exemple le concept de pauvreté, ou celui de suzeraineté. Ce qui rendrait ses chances à l'éducateur, habile à orienter les âmes dans le sens qu'il choisit.

Le problème est alors sociologique et non pédagogique ;

b) parce que pour faire disparaître certains préjugés, il vaut mieux parfois ne pas les dénoncer, mais les attaquer par des moyens obliques, sans heurter l'opinion (exemple : la ségrégation).

3° La légitimité :

parce que certains préjugés sont respectables ; les seuls dangereux sont ceux qui justifient le recours à la violence, c'est-à-dire l'intolérance et l'impérialisme.

Pourtant certaines luttes ne sont-elles pas bonnes ? Il y a une violence conservatrice qui conserve les intérêts établis ; mais une progressivante, qui aboutit à l'amélioration du système social, une violence créatrice. Cela est vrai surtout à l'intérieur des nations.

Mais sur le plan international, y a-t-il une guerre juste ?

IV. — Le problème est donc de savoir au service de quelle cause sont les préjugés ? Le préjugé est toujours mauvais parce qu'obscurcissant l'intelligence. Seulement l'intelligence n'est pas toujours capable de se passer des passions, elle a des préjugés nécessaires à maintenir pour garder ses forces vives.

De toute façon, les éducateurs ne peuvent pas grand chose contre les préjugés, car les préjugés ne sont pas la cause des conflits et des tensions, ils en sont l'expression psychologique. Le préjugé du « bon patron », du « patron-tyran » exprime la lutte des classes : l'éducateur peut-il supprimer la lutte des classes ?

Il ne faut pas oublier non plus qu'attaquer de front un préjugé est un bon moyen de le renforcer ; le moyen oblique est meilleur ; il donne le moyen de vérifier par l'expérience ce que l'intelligence se refusait à reconnaître.

Il y a aussi les divorces profonds entre cultures qui ne laissent guère d'espoir à une pénétration rationnelle : les Bakongo, peuplade noire du Congo, ont fait du Christ prêché par les missionnaires un Messie qui... les délivrera des colons blancs !

*
**

Conclusion. — Que peut en définitive l'éducation ?

- Développer le jugement, l'esprit critique ;
- Eveiller le sens de la pluralité et de la spécificité des cultures ; non la dualité des Bons et des Mauvais, mais la reconnaissance des plusieurs ;
- Apprendre à reconnaître l'identité humaine, sans la diversité et à respecter l'autre, l'humain, en tout homme.

Mais elle ne peut :

- Ni triompher de l'ignorance par le savoir (comme de la superstition par la science), car nous ne savons pas tout ;
- Ni apaiser les passions, lutter contre l'amour de la mort et de la violence ;
- Ni extirper les causes objectives des tensions (structures sociales comportant des intérêts divergents).

La plus vraie raison en est que l'éducateur est pris lui-même dans le système.

II. - A LA RECHERCHE D'UNE SOLUTION

COMMENT ON ENSEIGNE LA COMPREHENSION INTERNATIONALE DANS LES ECOLES AUX ETATS-UNIS

(Conférence du Professeur CALLAHAN)

Pour qui a vécu les affres de la « crise » de 1929, les grèves, la faim, l'absurdité de notre organisation économique et sociale apparaît à plein : les agriculteurs ne plantent pas tandis que le peuple a faim, les usines ferment tandis que le pays manque de produits manufacturés. Pour qui a vécu la guerre apparaît à plein l'inhumanité et le gaspillage que représentent les conflits. Or, tous ces problèmes — d'incompréhension, de tension — ne sont pas des problèmes politiques, économiques ou sociaux mais bien psychologiques ; à ce titre, ils relèvent de l'éducation. C'est, en effet, le professeur qui, d'un part, grâce à sa culture et à sa vision plus large des choses, est capable de trouver des solutions, c'est lui, d'autre part, qui a, entre tous les hommes, la plus grande influence sur la société. Il est donc tout à fait essentiel de former des éducateurs, avec le plus grand soin et le plus grand scrupule, et de leur donner le plus de connaissances possible, notamment en matière de psychologie et de sociologie.

L'organisation de l'enseignement dans les écoles américaines repose sur six principes de base :

- a) Tous les hommes sont égaux, sans considération de race, de religion ou de nationalité.
- b) La liberté politique, économique et religieuse est la condition préalable de l'entente entre les nations.
- c) Les différences entre cultures qui existent de par le monde sont la richesse de l'humanité ; la diversité est donc louable. Mais l'accord sur les valeurs fondamentales est essentiel. Les principes de base sont contenus dans la Déclaration des droits de l'homme.
- d) L'être humain ne naît pas agressif, égoïste, etc. Ces tendances sont apprises, et peuvent par conséquent être désappries, ou mieux, n'être jamais apprises du tout si l'éducation est convenablement donnée.
- e) L'homme est un être intelligent, capable d'acquérir la connaissance et l'habileté nécessaires pour qu'il puisse vivre en paix avec ses semblables.

Voici comment, dans cette perspective, on aménage les programmes dans les écoles aux Etats-Unis :

1. *Les écoles primaires.* Presque toutes les écoles primaires aux Etats-Unis comptent parmi leur objet essentiel le développement de la compréhension internationale. Dans la plupart, les Maîtres essaient de faire comprendre dans les différentes matières, l'apport des nations étrangères ; par exemple : la collaboration internationale dans l'édification de la science, ou encore, le caractère supra-national de l'art, de la musique, etc., etc...

Les écoles possèdent dans leur bibliothèque, des livres sur les pays étrangers et l'on assiste même depuis peu, à l'introduction des langues étrangères dans les programmes, spécialement le français, l'espagnol. Evidemment, on se heurte ici à des limites du côté de la Chine, de la Russie ou des pays arabes, par exemple. Par ailleurs, le problème est évoqué directement dans les études que l'on nomme « social studies ».

Voici par exemple, les thèmes de base autour desquels avaient été organisées, dans ma propre école, les études tout au long des six années :

- Tous les hommes ont des besoins fondamentaux communs : la nourriture, l'habillement, un toit, une langue et ensuite une éducation convenable et des conditions économiques qui leur permettent de se développer.
- L'interdépendance des hommes se vérifie de la façon la plus concrète au départ par le moyen d'une étude de l'entourage de l'enfant, son village ou son quartier, puis sa province, sa nation pour aboutir au monde entier. Dans ces études, on souligne simplement le rôle des institutions qui maintiennent la communauté : législation, police, pompiers, organisation postale. Puis, on étudie comment ces institutions ont été organisées dans les autres pays et l'on en examine les ressemblances ainsi que les différences. On évite toujours d'affirmer que l'un est meilleur que l'autre.
- La relation entre l'homme et son entourage est regardée comme la base de la géographie et notamment de la géographie économique. Elle explique les différences de culture.
- Les Sciences peuvent montrer de quelle manière l'homme s'est rendu maître des forces naturelles.
- L'homme ayant seul, de toutes les créatures, la possibilité d'accumuler ses expériences de génération en génération, voici justifiée l'étude de l'histoire.
- Les « social-studies » étudient successivement :
 - en première année : le home et la famille,
 - en deuxième année : le voisinage,

- en troisième année : la ville,
- en quatrième année : la province,
- en cinquième année : la nation,
- en sixième année : le monde.

Les méthodes d'enseignement à ce niveau sont essentiellement la coordination (qui montre le lien entre les différentes activités humaines, politiques, économiques, scientifiques et artistiques) et le travail en groupes qui permet les discussions, les rapports et même les jeux, et tout spécialement le socio-drame dans lequel on demande aux enfants de jouer le rôle d'homme placé dans telle ou telle condition sociale, la venue d'hommes étrangers à leur propre pays : l'identification au personnage qu'implique le jeu dramatique, oblige l'enfant à découvrir la pesanteur des conditions extérieures.

Le matériel éducatif, c'est plutôt des livres, des brochures d'information, et des livres reçus du monde entier et des films. Il est à peine besoin de dire que dans toutes ces activités, le rôle du maître est absolument essentiel et que c'est son attitude qui fait finalement le prix de son enseignement. S'il possède les informations les plus riches sur les autres pays mais les distribue sur un ton condescendant ou agressif, il est évident que sa parole restera sans vertu.

C'est pourquoi les maîtres doivent être choisis non seulement pour leur compétence, mais pour leur caractère exempt d'étroitesse, d'égoïsme et de préjugés.

2. *Les écoles secondaires.* L'effort dans le secondaire est peut-être moins grand que dans le primaire à cause de la spécialisation plus poussée dans chacune des disciplines. Cependant, la plupart des chapitres de l'histoire par exemple, et surtout d'histoire contemporaine, sont autant d'indications pour redresser les fausses conceptions, les préjugés raciaux, les antagonismes héréditaires, etc. Pour un Américain, il est facile de traiter le thème de l'immigration pour montrer comment, dans le monde, des hommes venus de différents pays peuvent apprendre à vivre ensemble paisiblement sans renoncer complètement à leur personnalité.

Les langues étrangères, qui pourraient fournir un excellent instrument de formation, ne sont que peu enseignées car la plupart des jeunes Américains estiment qu'ils ont trop peu d'occasions d'entrer en contact avec des étrangers pour qu'il soit utile d'apprendre leur langue, et de leur côté, les maîtres sont souvent insuffisamment préparés.

Notons toutefois un essai qui a été fait dans plusieurs

écoles et notamment à Saint-Louis, celui d'une Assemblée des Nations Unies Junior, organisée par les élèves avec discussion sur les grands problèmes contemporains, rapporteurs, délégations nationales, dépouillement de dossiers, etc. Il est difficile de se prononcer sur les résultats de ces tentatives qui risquent facilement d'être caricaturales.

3. *La formation des maîtres.* La plupart des professeurs américains reçoivent une formation de quatre ans durant lesquels ils se mettent à l'enseignement tout en continuant à s'instruire au moins jusqu'au degré nommé M.A. Durant ces années, ils ne s'occupent, en général, que fort peu des relations internationales — moins qu'à l'école ou au lycée — à moins qu'ils n'aient choisi de se spécialiser dans les sciences politiques ou sociales. Pratiquement, même pour ceux qui étudient les langues étrangères ou les humanités, les problèmes de compréhension internationale n'interviennent qu'incidemment.

Ceux qui se destinent à l'enseignement secondaire doivent en sus de leur discipline, avoir une certaine formation en psychologie, psychologie sociologique, sociologie et aussi en histoire et philosophie de l'éducation, ce qui leur fournit autant d'occasions de réfléchir sur les méthodes pédagogiques et plus essentiellement sur les relations humaines nationales et internationales.

Ceux qui se destinent à l'enseignement primaire ne reçoivent pas non plus de formation bien spéciale sur le plan international bien qu'en ce qui me concerne, je pousse ordinairement mes étudiants à travailler sur l'histoire d'Europe considérant que celle-ci fournit la clé à presque tous les problèmes du monde moderne et notamment au nationalisme, à l'industrialisation, au socialisme, au colonialisme et à l'impérialisme. Je leur demande aussi de choisir des thèmes d'études (area study) en relation avec la langue vivante qu'ils étudient.

Ceux qui arrivent à la cinquième année de préparation reçoivent, en général, des travaux plus poussés sur les affaires internationales, par exemple, sur l'histoire des Soviets, la culture indienne, les peuples d'Afrique, etc...

Toutefois, toutes ces possibilités sont limitées. Nos professeurs connaissent généralement mal les pays étrangers, et devant la nécessité de développer les relations internationales nous avons dû imaginer de nouveaux plans de travail. L'une de nos tentatives a été le séminaire d'éducation et de culture comparées que j'ai organisé au Mexique durant l'été 1953, qui fait maintenant l'objet d'un des cours réguliers

de l'Université de Washington. Les buts de ce séminaire étaient :

- Briser l'ethnocentrisme ou le nationalisme étroit.
- Aider les professeurs à reconnaître les ressemblances et les différences entre cultures.
- Faire toucher du doigt la barrière que constituent les langues.
- Faire naître un intérêt positif pour les questions du monde moderne.
- Développer non seulement une connaissance du Mexique et de ses habitants, mais procurer avec eux un contact amical.

Le groupe se composait de vingt professeurs qui choisirent comme centre de rayonnement San-Miguel de Allende, petite ville de 10.000 âmes, située à 300 km au nord de Mexico, petite ville suffisamment éloignée de l'envahissement touristique pour être restée typiquement mexicaine. Il avait étudié l'histoire, la géographie et la langue mexicaines durant un mois avant de quitter les Etats-Unis. Une série de conférences leur avait été faites sur les principaux sujets concernant la civilisation et les cultures du Mexique. Des excursions furent organisées dans des fermes, des écoles, des usines, des cités historiques et durant tout ce temps, le groupe resta un groupe homogène.

Le séminaire dura un mois et coûta à chaque étudiant 275 dollars. A la fin, chacun des participants dut remettre un rapport sur San-Miguel, sur l'histoire de la Cité, sa vie économique, son organisation politique, son système d'éducation, son architecture, etc.

Les résultats de semblable entreprise furent très encourageants — encore que nous n'ayons pas eu la possibilité de les mesurer et de les évaluer avec précision, malgré le développement de nos techniques de test — non seulement tous les professeurs participants apprirent beaucoup au sujet du Mexique, mais ils comprirent mieux, je pense, la façon dont se posent les problèmes internationaux. Ils purent notamment corriger les préjugés courants (et voir par exemple *in vivo*, la fameuse question de distinction de classe entre Espagnols et Indiens).

Il est, certes, bon pour les professeurs de voyager, mais voyager en touriste n'est pas grand'chose : ce qu'il faut, c'est faire des voyages intelligemment organisés à l'avance, y apporter la puissance de sa réflexion, et surtout essayer de développer le sens de l'humain.

TOLERANCE ACTIVE

(Conférence du Docteur BOHNSACK)

Tous les êtres humains sont différents, et leurs caractéristiques dépendent de leurs dispositions héréditaires, des influences du milieu, du foyer, etc. Ceci forme les opinions et les jugements de chaque être humain, ou plutôt ses préjugés. En effet, le « pré-jugé » veut dire un jugement formé avant, c'est-à-dire trop vite, trop tôt, et qui, par conséquent est faux. Nous n'allons pas jusqu'au bout du chemin qui mène à la vraie connaissance du sujet. Le préjugé est faux en ceci qu'il considère le sujet d'une façon négative. Moi-même je ne me rends pas compte de ce que mon jugement a de faux, de négatif. Je suis convaincu de sa valeur.

Dans beaucoup de cas, on peut vérifier le bien fondé d'un jugement, par exemple dans le domaine de la connaissance, dans les sciences de la nature. Mais cela n'est plus vrai dans le domaine des valeurs de l'éthique, de l'esthétique, de la philosophie, de la religion, de la politique. La vérité n'est pas mesurable de la même façon. Peut-être même est-elle subjective ; peut-être dans ces domaines n'existe-t-il par un « juste » ou un « faux » absolu mais simplement un « juste-pour-moi » : pour moi à cause de mon caractère, de ma façon de voir. Pour une autre personne, c'est une autre façon de voir qui est valable. Mais chacun de nous est convaincu de suivre la bonne route valable pour tous. Ceci nous ramène au préjugé : le préjugé serait donc un jugement dont nous ne voyons pas la subjectivité.

Mais personne ne vit dans l'isolement. Nous nous développons tous et vivons tous en relation avec les autres êtres humains, nous communiquons avec eux. Dès lors :

- a) Je m'aperçois que l'autre juge autrement et suit une autre route.
- b) Je m'en étonne et me demande : comment cela se fait-il ?
- c) Je discute avec lui et je tâche de me mettre à sa place, de voir avec ses yeux.

Il s'ensuit que :

- a) Je comprends la légitimité de la position de l'autre pour lui.
- b) Je tolère sa façon d'être (« tolérance »).
- c) J'examine ma propre position, je la comprends mieux et je comprends ce qui nous unit et ce qui nous sépare : j'avance sur ma propre voie.

II. — Nous voici arrivés à l'idée de tolérance. Il s'agit maintenant de l'examiner plus en détail.

Tolérance, cela veut dire : supporter, subir la divergence dans le comportement des autres êtres humains. L'intolérance revient à ne supporter pas que l'autre soit autre. Mais il s'agit de distinguer plusieurs niveaux. Le premier est « l'indifférence », attitude que j'adopte lorsque je ne veux pas prendre en considération cette divergence de pensée ou de comportement. Je ne veux ou je ne peux pas la voir. Mais nous entendons généralement par tolérance : « Je prends acte de cette divergence, je ne l'approuve pas, mais je la supporte. » Mes raisons peuvent être très différentes :

1) Je reconnais que l'autre n'est pas responsable. Ce n'est pas de sa faute si son opinion diffère de la mienne et s'il agit « mal ». Il se peut qu'il soit forcé d'agir ainsi par des circonstances particulières ou par une éducation faussée.

2) Je supporte que l'autre se comporte autrement, parce que, si je ne le supportais pas, je ferais du tort non seulement à nous deux mais à tous ceux qui partagent notre communauté de vie (village, pays, nation). Bien souvent on appelle ce genre de tolérance « coexistence ».

3) Je respecte l'esprit de suite de l'autre, sa fidélité à ses convictions même si elles sont « fausses ». Je l'accepte comme être humain, quoique je refuse ses convictions.

Toutes ces formes de la tolérance me montrent que l'autre diffère de moi-même. Cette divergence, pour moi, reste négative, et moi-même je reste passif. Je serais actif dans le cas où l'autre serait mon ami, où je l'aimerais, où je regretterais sa « mauvaise » façon de penser ou d'agir, et où je tâcherais de le ramener dans le vrai. Ce comportement pourrait être appelé « actif », car j'agis ouvertement envers l'autre, le « toi ». Mais je ne serais point sincère car c'est moi possède la vérité ! Un dictionnaire de pédagogie moderne allemand (Herder IV/621) explique le problème de la tolérance de la façon suivante :

« Une tolérance théorico-dogmatique », c'est-à-dire l'approbation théorique d'une conviction contradictoire, est impossible. Il n'existe pas deux vérités contradictoires, et c'est pour cette raison qu'il n'est pas possible de donner une justification objective à une erreur donnée ; on peut seulement la « supporter » pratiquement.

Nous arrivons aux frontières de la tolérance dans le sens usuel : il n'existe pas deux vérités contradictoires ; puisque je suis convaincu de la vérité de ma propre conviction — que ce soit dans la pensée ou dans la vie — la conviction de l'autre, si

elle diffère de la mienne, est fausse. Au point de vue pratique, je peux être prêt à, ou forcé de supporter cette fausse conviction ; théoriquement je ne pourrai jamais la supporter. En ce qui nous concerne on doit se demander si cette tolérance pratique mise en face de l'intolérance théorique dogmatique est suffisante pour cette compréhension et cette collaboration entre les nations auxquelles nous aspirons. On aurait peut-être besoin d'un autre genre de tolérance, qui ne tende pas seulement à vouloir communiquer sa propre conviction à l'autre, mais qui se comporte « activement » et « ouvertement » envers la propre vérité et la propre conviction *de l'autre*.

Kierkegaard a dit « Celui qui incarne la vérité ne peut pas faire de concession, mais aucun homme ne se distingue suffisamment des autres pour pouvoir prétendre incarner la vérité » (Oetinger 152) ! Nous avons déjà constaté que, dans certains domaines de la vie, personne ne peut s'estimer en possession d'une solution valable pour tous. Dans ces domaines nous sommes tous différents. Nous entretenons là avec l'unique vérité des rapports qui diffèrent en fonction de nos particularités individuelles. Nous avons vu que c'est la discussion, le « dialogue » avec l'autre qui nous fait avancer sur cette route : chacun dépend de l'autre, et a besoin de lui s'il veut avancer lui-même. Le dialogue et la discussion avec l'autre permettent d'approcher de la vérité définitive mais non de posséder définitivement la vérité absolue. L'individu reste toujours lié à sa situation historique (terrestre). Il doit donc rester ouvert, prêt à remettre en question sa pensée et sa conduite, il doit se garder de se croire en possession de la vérité absolue et de se reposer sur cette conviction, il ne doit jamais rompre la communication avec l'autre. C'est ce que demande Karl Jaspers : « sa volonté de communiquer doit être sans limites » (Autorité et Liberté, p. 22). Cela veut dire que nous devrions toujours rester disponibles et prêts à recevoir des enseignements, non seulement en ce qui concerne nos préjugés mais également en ce qui concerne nos jugements.

Il est évident que en reconnaissant l'importance de cette différence de l'autre, j'arrive à trouver une forme totalement nouvelle de « tolérance » vis-à-vis de cette différence elle-même : cette autre forme d'être n'est donc plus un « mal » et ma première réaction n'est plus automatiquement une défense, mais m'amène à écouter avec intérêt et compréhension les paroles de l'autre. S'il est vrai que deux êtres ont, par leurs particularités, une relation spéciale, unique, avec la vérité absolue, le véritable dialogue avec l'autre sur cette vérité propre à chacun devrait les faire avancer l'un et l'autre, car ce dialogue les aide à découvrir les racines communes de la même vérité.

III. — Notre réflexion nous a conduits à des vues quelque peu abstraites. Revenons à la pratique, et à l'application du *dialogisches Prinzip* du « principe de dialogue ». Ce principe joue tout d'abord dans les relations entre personnes.

C'est ainsi que dans la vie scolaire, le maître doit accepter ce dialogue véritable avec ses élèves. Il ne doit pas les former d'après son propre idéal, comme Prométhée formait ses hommes de glaise, il doit les accepter tels qu'ils sont. Il incombe au maître de ne pas enter sur les élèves sa propre vérité, mais de laisser pousser et fleurir dans la forme conforme à l'individu ce qui a été reconnu comme vérité et ce dont la substance doit être enracinée dans l'autre individu. (Buber, *Urdistanz*, p. 37). Se comporter autrement, ce serait faire de la propagande ou de l'hypnotisme. Concrètement, il faut reconnaître que certaines matières scolaires ne comportent pas toujours un « juste » ou un « faux » que le maître est supposé détenir : la langue maternelle, les langues étrangères avec leur littérature et leur poésie, l'histoire avec ses interprétations de l'action humaine et des convictions politiques, la philosophie, la religion, etc. Dans toutes ces branches, chaque élève prend une position spéciale selon ses caractéristiques personnelles, dont il faudrait profiter dans la discussion générale en classe. L'élève, partant de son point de vue individuel, peut avoir du sujet traité une conception qu'aucun autre n'aura. La confrontation de ces différentes attitudes apporte à la discussion commune la tension et le dynamisme si nécessaires au progrès de tous dans la communication. Cela n'est pas seulement valable pour l'enseignement et la connaissance théorique, mais également pour l'action et la morale pratique. Ce n'est que le véritable dialogue, c'est-à-dire la communication avec autrui, les contacts, la solution commune de tâches pratiques, qui amène les partenaires à trouver la solution juste.

Pour y arriver il faut une vraie vie scolaire, qui impose aux élèves de véritables tâches et leur confère de vraies responsabilités comme c'est le cas dans quelques écoles anglaises par exemple. Cela commande l'attitude des élèves envers les élèves, des élèves envers les maîtres, leurs relations humaines comme « partenaires ». Ainsi est créée une véritable « tolérance », une attitude par laquelle on ne se contente pas de supporter l'autre, mais on s'efforce de l'écouter avec un esprit ouvert et en désirant comprendre sa façon d'être autre.

Vous me direz : certainement, ce principe de dialogue est valable et utilisable quand il s'agit des relations directes entre personnes ; mais peut-il garder sa valeur pour les échanges entre conceptions politiques, religieuses, entre pays et nations ? Celui à qui la compréhension internationale tient à cœur cher-

che à construire des ponts, et souligne ce qui unit les différentes nations, le sentiment humain commun. D'où le danger de laisser échapper les vraies différences, de les amoindrir d'une façon qui ne corresponde pas à la réalité. C'est mon but aujourd'hui de vous démontrer que les hommes ne sont pas seulement unis par ce qui leur est commun, par ce qui se ressemble, mais aussi par ce qui est différent. Chaque conception du monde, chaque forme individuelle du comportement ou de la pensée n'est qu'un aspect possible, qu'une interprétation possible de l'existence. Si j'essaie de découvrir les particularités d'un autre peuple, soit par les études, soit en voyageant à l'étranger, je trouve des aspects nouveaux, je comprends comment on peut vivre en partant de cette nationalité, je m'enrichis et me comprends mieux moi-même, et je reconnais que mes préjugés nationaux sont étroits.

Cela ne veut nullement dire qu'il faudrait abolir les différences nationales : la nivellation ne rapproche pas. Les individus, les groupes politiques et religieux et les peuples ne peuvent pas se rapprocher en s'imposant l'un à l'autre leur opinion et leur façon voir comme étant absolument vraies et en acceptant l'un de l'autre telle opinion comme la solution définitive et juste, mais seulement en devenant eux-mêmes à leur façon propre, par le dialogue avec autrui. En découvrant leur propre personnalité, ils ne s'éloignent pas de la vérité ontologique unificatrice, ils s'en approchent.

L'évêque suédois Nygren a dit, en parlant du mouvement oecuménique, c'est-à-dire de la tendance des églises protestantes à chercher une base commune d'entente : « La voie de l'unité est la voie orientée vers le centre ». Et l'évêque allemand Lilje ajoute : « les Eglises ne s'approchent pas de l'unité en s'avançant les unes vers les autres, mais en avançant vers le Christ. Si telle est l'attitude des Eglises, les différences historiques ne seront pas atténuées, mais sur ce plan élevé elles perdront leur caractère épineux » (Hans Lilje : La situation présente du mouvement oecuménique, dans « Theologische Literatur Zeitung », février 1953, Sp. 66-74).

La vérité est éparsée dans le monde ; c'est un fait, et nous devons en trouver le sens.

IV. — Je voudrais terminer par une question ouverte : dans les sports, dans les jeux d'équipe comme le football, l'élève a l'occasion d'apprendre non seulement que le gardien de but dépend de ses arrières, que l'avant-centre dépend du centre-droit, c'est-à-dire que chacun dépend de tous les autres, et que les autres dépendent de lui, mais il reconnaît également que

VIENNE, CITÉ FRANÇAISE



Cloître roman de Saint-André-le-Bas

(Photo UNESCO.)



Vue générale aérienne de la ville

(Photo UNESCO.)

son équipe ne peut ni jouer ni gagner sans l'équipe adverse : si celle-ci n'existait pas, il n'y aurait ni jeu ni victoire. Des essais ont été faits pour transposer cette idée du domaine sportif au domaine politique et religieux, et on a exigé pour les relations religieuses et politiques entre groupes et nations un changement du style de combat. Ce changement de style ne doit pas atténuer la passion avec laquelle je défends ma vérité, mon droit, mes intérêts même : il n'y aura jamais de vie sans combat. Mais ce combat devrait exclure par principe que je traite mon adversaire comme ennemi et désire le détruire.

Maintenant, je voudrais demander : avec un adversaire qui ne suit pas les règles du jeu, faut-il rompre le jeu ? Dans quelle mesure devra-t-on tâcher de trouver un accord sur une autre règle de jeu ? Qu'advient-il si l'adversaire ne joue plus du tout, et s'il essaie de me détruire ? Autrement dit : est-ce qu'il y a une tolérance envers l'intolérance ? Si oui, jusqu'où ? Y a-t-il une limite à la liberté lorsqu'elle désire détruire la liberté ? Ou n'y a-t-il point de limites ?

(Compte rendu M. HIGNETTE.)



Réunion d'experts sur la préparation d'ouvrages consacrés aux apports des différents peuples à la civilisation humaine

Maison de l'U.N.E.S.C.O., Paris, 10-12/9/56

Pour mettre à exécution le vœu de son Assemblée Universelle de Bruxelles, de juillet 1955, Fraternité Mondiale a organisé à la Maison de l'Unesco, du 10 au 12 septembre 1956, une réunion d'experts de différents pays d'Orient et d'Occident, afin d'étudier dans quelles conditions pourrait être envisagée la préparation d'ouvrages consacrés aux apports des différents peuples à la civilisation humaine.

La conférence a admis que ces ouvrages devraient être destinés aux éducateurs de tous les pays pour les aider à développer dans les nouvelles générations le sens de l'unité humaine, en mettant en pleine lumière la diversité des influences qui constituent la civilisation contemporaine.

Les quatre grands projets suivants ont été retenus :

1° une étude générale de l'histoire des civilisations.

L'ouvrage comprendrait : la détermination des grandes aires ou zones de civilisation ; un tableau synoptique de l'histoire de ces civilisations, accompagné au besoin de cartes géographiques montrant leur extension aux différentes époques ; enfin, une étude de ces civilisations insistant sur leur interdépendance et leurs points de contact au cours des siècles.

2° Une série de monographies particulières.

Ces études pourraient porter sur les aspects les plus divers de la civilisation, aspects de la vie matérielle, comme la maison, le costume ; aspects de la vie politique, économique et sociale, comme l'éducation, l'Etat, l'agriculture ; aspects spirituels, comme les idées de justice ou de charité. Il serait souhaitable que ces études soient choisies dans chacune des grandes catégories ci-dessus mentionnées dès la mise en route du travail. Elles devraient tendre à constituer des synthèses, montrant par des exemples précis l'unité profonde de l'humanité.

3° Des recueils de textes et documents figurés.

Ces recueils pourraient être préparés parallèlement aux monographies et porter en général, sur les mêmes sujets, sans cependant leur être subordonnés.

4° Présentation des arts.

Un ensemble de reproductions devrait être réuni afin de montrer l'évolution générale des arts et de mettre en lumière l'influence que les grandes civilisations ont exercée les unes sur les autres.

Ces ouvrages devraient être rédigés par un très petit nombre d'auteurs, mais des spécialistes de tous les pays devraient être consultés, d'abord avant la rédaction, pour fournir la documentation indispensable et donner leur point de vue propre, ensuite, après cette rédaction, pour la réviser avant que lui soit donnée sa forme définitive.

Par ailleurs, la Conférence émet le vœu que Fraternité Mondiale se préoccupe de la question du cinéma pédagogique, dans un sens parallèle, en constituant une collection de films conçus dans l'esprit de l'unité humaine, en en réalisant de nouveaux et en assurant la nécessaire coordination des efforts tendant au même but.

SERVICE D'APPARIEMENT D'ÉCOLES

Conférence Internationale d'Éducateurs

(31 Juillet - 9 Août 1956)

La conférence internationale de S.A.S. est en train de devenir une sorte de tradition, le point culminant d'une année de travail et d'efforts ; certains participants y reviennent, année après année, non que la technique des appariements ait encore beaucoup de secrets pour eux, mais à cause de l'occasion qu'elle leur donne de rencontrer des collègues, français et étrangers, appartenant à tous les degrés de l'enseignement, et tous animés d'un même idéal de paix et de compréhension, qui s'incarne dans des réalisations concrètes.

— *Le cadre de la conférence*, tout d'abord : le Cercle Culturel de Royaumont, installé dans une ancienne abbaye cistercienne, fondée par Saint-Louis, non loin de Chantilly, offre un cadre idéal pour la méditation, l'étude et les joies des amitiés créées ou retrouvées. Qu'il s'agit de l'ancien réfectoire, où nous eûmes le privilège d'un concert de choix ; du cloître, propice aux paisibles entretiens ; de la petite chapelle où, chaque matin, ceux qui le désiraient pouvaient commencer la journée par un quart d'heure de méditation silencieuse ; de la vaste bibliothèque où de nombreux travaux d'élèves échangés par-dessus l'Océan avaient été exposés ; du confortable salon de lecture où bien des discussions se prolongèrent fort avant dans la nuit ; de la longue salle à manger aux murs de pierre, où de succulents échantillons de la cuisine française nous étaient quotidiennement servis ; ou des petites cellules en voie de modernisation, mais déjà fort accueillantes où nous nous reposions des fatigues de la journée ; sans oublier le parc, dont le mauvais temps ne nous permit malheureusement pas de jouir au maximum ; partout, on trouvait une atmosphère de paix, de beauté et de sérénité.

— *Les participants* venaient de Grande-Bretagne (6), d'Allemagne (Est : 2 ; Ouest : 28), des Etats-Unis (9), de Suisse (2), de France (22), de Hollande (1) et d'Ecosse (1). A ce nombre, il convient d'ajouter certains amis ou conférenciers qui ne vinrent que pour une journée, ainsi que le personnel S.A.S. des bureaux de Philadelphie (1), Darmstadt (4), Oxford (1), Rome (1) et Paris (4).

*

**

— *Le thème de la conférence : L'Ecole, centre de recherches pratiques pour le développement de quelques techniques d'échanges culturels. Comment le Service d'Appariement peut-il contribuer à former éducateurs et élèves à cette conception du rôle de l'école, moyen d'étude et d'interprétation de la vie d'autres pays ?* n'a pas, il faut le dire, été serré de très près, ou plutôt, il a surtout servi de toile de fonds à toute une série d'exposés relatifs à la compréhension internationale et au rôle que l'école en général, et S.A.S. en particulier, peuvent jouer dans ce domaine.

On peut toutefois dire que c'est surtout autour des quatre centres d'intérêt suivants que la conférence a orienté ses recherches :

1. — La compréhension internationale et ses rapports avec l'enseignement de certaines disciplines spécifiques : histoire, géographie, langues vivantes.
2. — Les échanges de personnes.
3. — Le rôle de l'U.N.E.S.C.O. auprès des écoles et des éducateurs.
4. — Les techniques d'appariement d'écoles.

*

**

Un journaliste parisien, venu nous interviewer le dernier jour de la conférence, s'étonnait que nous n'ayons pas de « motion » ou de déclaration solennelle à lui donner à remporter, comme conclusion à notre rencontre.

Nous avons essayé de lui expliquer que ce n'était pas là le but de nos réunions, et que l'enrichissement et l'encouragement trouvés dans ces journées de travail en commun suffisait à les justifier. Ainsi donc ce rapport non plus n'aura pas de conclusion ; il n'a d'autre prétention que d'être un reflet aussi fidèle que possible de nos travaux ; il n'est pas une fin, mais un point de départ pour une nouvelle année d'échanges, de progrès, de contacts, d'ouvertures sur des horizons plus larges, pour nos éducateurs et pour les jeunes dont ils ont la charge.



Vienne sur le Rhône

Sociologie d'une cité française

Pour étudier les états de tension sociale, l'Unesco a inspiré huit enquêtes, menées parallèlement en Australie, en Inde, en Suède et en France, quatre en milieu urbain et quatre en milieu rural. Ce sont des enquêtes sociologiques, et ce mot paraît un peu rebutant. Mais nous faisons tous plus ou moins de la sociologie, comme M. Jourdain faisait de la prose, sans le savoir. Vous avez un jour ou l'autre discuté avec vos amis les résultats d'une élection : la gauche a-t-elle progressé dans les villes ? Non seulement, direz-vous, les zones urbaines votent traditionnellement « à gauche », mais certaines difficultés économiques, voire certaines décisions de politique extérieure ont renforcé ce courant. Dans les campagnes, ajouterez-vous, ces conditions n'ont pas joué car d'autres éléments se sont montrés plus forts : par exemple, une économie moins sensible aux fluctuations. Ce n'est pas vrai pour toutes les régions rurales ? Il y a encore la mévente d'un produit local, ici une tradition plus radicale, qui peut remonter à cent cinquante ans, là un clergé plus ou moins influent. Vous aurez donné du résultat du vote une analyse sociologique, employé des données historiques, économiques, psychologiques qui expliquent la réaction collective d'une série de groupes.

Les sociologues professionnels, s'ils disposent d'un arsenal technique plus important, ne procèdent pas autrement. Ainsi, lorsque l'Unesco décida d'entreprendre dans divers pays une enquête sur les causes sociologiques des états de tension sociale, confia-t-elle à une série de sociologues des enquêtes partielles, portant chacune sur une collectivité donnée. Ces enquêtes décèleraient les tensions latentes, en préciseraient les causes, en exposeraient les répercussions.

Parmi les zones désignées aux enquêteurs comme terrain de chasse se trouvait la petite ville française de Vienne, située sur

la rive du Rhône au sud de Lyon. Cette ville de quelque 26.000 habitants a été fondée avant la conquête romaine par les Gaulois Allobroges. Bâtie dans une vallée étroite, ancienne ville frontière entre Royaume de France et Saint Empire Germanique, elle a joué également le rôle de verrou stratégique, et de port sur le Rhône. C'est depuis le XVIII^e siècle une ville industrielle ; enfin, la présence de nombreux vestiges romains et médiévaux font de cette pittoresque cité aux rues tortueuses un centre touristique de plus en plus important. L'ethnographe belge Pierre Clément, et la psychologue française Nelly Xydias devaient, pour remplir leur mission, définir d'abord le cadre dans lequel elle allait se dérouler. C'est pourquoi leur rapport (1) présente en plus des tableaux et des questionnaires d'usage, une étude détaillée de la ville.

On ne peut en effet songer à analyser l'opinion des gens, si l'on ne précise d'abord de qui on exprime l'opinion, et par quelles conditions cette opinion a été façonnée, dans quel cadre elle s'exprime. Par exemple, les enquêteurs ont constaté que 76 % des ouvriers viennois se considèrent comme prolétaires, « signe d'une nette conscience de classe » et que 75 % des Viennois sont mécontents de leurs revenus. On remarque cependant que les conflits sociaux sont moins violents à Vienne que dans d'autres parties de la France. 75 % des Viennois se déclarent satisfaits de leurs employeurs, parmi ceux-ci 80 % sont satisfaits de leurs subordonnés. Il faut alors se souvenir, disent les enquêteurs, que les entreprises industrielles de Vienne sont de très moyenne importance, et dans l'ensemble établies de longue date.

Mais pour bien comprendre, il faut fractionner davantage. La société de notre petite ville est déjà suffisamment complexe pour que la vérité reconnue au Mont-Arnaud ne le soit plus dans le quartier d'Estressin. Et nous voyons Vienne se fractionner en une douzaine de zones plus homogènes, à l'intérieur desquelles la population semble adopter les mêmes journaux, les mêmes opinions politiques, la même attitude religieuse. Certaines contradictions pourraient encore arrêter l'enquêteur : un quartier lit un journal conservateur, marque peu d'assiduité religieuse, et vote « à droite » ? Mais en France, l'évolution politique des cinquante dernières années a amené certains par-

(1) « Vienne sur le Rhône : sociologie d'une ville française » par Pierre Clément et Nelly Xydias. Librairie Armand Colin, Paris.

tis toujours attachés à la laïcité absolue de l'Etat à prôner un programme social conservateur ; l'histoire explique ce que le tableau ne montrait pas.

Ainsi se trouve, trait par trait, dessinée la physionomie générale de la cité : des rivalités électorales, des querelles de personnes, bien sûr ; même des conflits plus profonds, que l'on souhaite résoudre de façon radicale : 25 % des ouvriers déclarent nuisible l'existence de plusieurs classes dans la société ; mais aussi des préjugés qui s'exercent à l'égard de certaines minorités ethniques habitant Vienne. Ces préjugés ne sont d'ailleurs pas toujours réciproques : si par exemple les Français n'aiment guère travailler avec des Italiens ou des Arméniens, ces derniers préfèrent les Français à leurs compatriotes, ou tout au moins les mettent sur le même pied. Les problèmes philosophiques ou religieux, par contre, sont considérés par tous avec tolérance. L'unanimité des Viennois se fait pour célébrer les victoires de l'équipe locale de rugby.

Quelle peut être l'utilité d'une pareille enquête ? Du point de vue scientifique, elle est incontestable. Le géographe, l'historien, le démographe tireront de ces patients travaux des éléments qui feront progresser non seulement leur connaissance de tel ou tel pays, mais encore l'ensemble de leur discipline. L'Unesco, de son côté, pouvait montrer, par exemple, que la méfiance habituelle vis-à-vis des étrangers n'obéit pas à de simples clichés ou « stéréotypes », mais s'appuie aussi, dans de nombreux cas, sur des expériences historiques. Le remède est à portée de la main, puisque aussi bien Vienne est proche de plusieurs frontières, et les Viennois qui ont voyagé sont nettement plus ouverts en moyenne aux étrangers que les sédentaires endurcis.

Mais chacun de nous peut encore puiser dans cette étude une leçon de sagesse. Il faut que l'homme se connaisse ; une société, plus lente à évoluer, plus égoïste, bien sûr, ne diffère cependant pas tellement d'un individu ; à mieux comprendre ce monde où nous vivons, ses rêves, ses sentiments, ses réactions, nous nous préparons à jouer, à notre plus grand bénéfice, à dans son ensemble en tirera profit.

Un pionnier de l'éducation moderne :

J.-J. BACHELIER

Le peintre J.-J. Bachelier fut le premier directeur de la manufacture de Sèvres. Lorsqu'il voulut y introduire de nouveaux procédés de décoration et de nouvelles méthodes de fabrication, il s'aperçut que les artisans employés à la manufacture ignoraient les éléments de la géométrie et du dessin. Il créa donc en 1776 une école gratuite de dessin à laquelle il consacra la totalité de son traitement de Directeur. Le roi lui accorda une Patente Royale et une subvention de 1.000 louis ; l'école forma 1.500 élèves.

Bachelier écrivit un « *mémoire historique sur la manufacture nationale de porcelaines de Sèvres* » ; il nous a conservé le texte des discours qu'il y prononça en diverses occasions : le premier, prononcé lors de l'inauguration de son école de dessin nous apporte une contribution intéressante à la réforme du 18^e siècle. Toutes ces activités diverses de J.-J. Bachelier sont bien connues et Ferdinand Buisson en fait mention dans son « Dictionnaire Pédagogique ».

En 1789 Bachelier publia un « *Mémoire sur l'Education des filles* ». Il semblerait que ce mémoire soit demeuré inconnu en France. Ferdinand Buisson cite dans son article sur J.-J. Bachelier, ce mémoire « que nous regrettons de n'avoir pu lire nulle part, pas même à la Bibliothèque Nationale ». Ceci est d'autant plus étrange que le Catalogue de la Bibliothèque Nationale en dénombre trois exemplaires ; en outre la Bibliothèque du British Museum en possède un quatrième exemplaire, que j'ai pu lire. Dans ce « Mémoire », Bachelier expose toutes les raisons — dépassées depuis — qui militent en faveur de l'éducation des jeunes filles, en démontrant que celles-ci sont capables de tirer profit des

études qui étaient, à l'époque, le privilège exclusif des jeunes gens. A la fin de son mémoire, Bachelier présente un « *Détail sur l'établissement d'un Institut destiné à l'instruction des Jeunes Filles* ». Il y préconise l'ouverture dans chaque paroisse, d'une école publique gratuite pour les filles. Il faudrait, dit-il, prévoir des bâtiments pour 200 élèves qui seraient choisies parmi la population locale, par le curé du village. Les jeunes filles devraient savoir lire et écrire et être âgées de 7 ans. La durée des études serait de sept ans — jusqu'à l'âge de 14 ans. Les deux premières années seraient consacrées à l'étude des éléments de la géométrie et du dessin destinés à servir de base à un enseignement professionnel. Tous les arts et tous les métiers devraient être présentés aux élèves sous une forme pratique en accord avec ce qui se faisait réellement dans l'industrie et dans les ateliers. Les 200 élèves choisies par leur curé recevraient gratuitement tous les livres, outils et matériaux qui leur seraient nécessaires. Bachelier offrait de payer lui-même pour les élèves qui n'auraient pas pu entrer à l'école gratuitement, en plus des 200 privilégiées. Deux équipes de travail devaient fonctionner, l'une le matin et l'autre l'après-midi. Durant l'été, chaque équipe allait en classe durant six heures, et seulement durant quatre heures au cours des mois d'hiver. Comme il l'avait institué dans son école de dessin, Bachelier envisageait de donner des primes d'apprentissage et de maîtrise. L'école devait — comme son école de garçons — être placée sous le patronage royal. Voici comment Bachelier énumère « l'objet des études » :

La religion, l'écriture et le calcul, l'orthographe, la géométrie pratique, les langues vivantes, la géographie, le dessin dans tous les genres, les talents de l'aiguille, l'horlogerie, le tour et ses dérivés, la tapisserie, la ciselure et la gravure, la musique, la broderie en soie, métal et autres matières, la fabrication des outils de mathématiques, l'optique, le guiloché, le revidé, le joaillier.

Ce programme est établi en vue d'une profession, mais il comporte une base d'enseignement général et culturel. Il est très probable que ce memorandum était connu de Condorcet qui, dans son « Rapport » célèbre, suggéra de faire donner aux filles une instruction égale à celle qu'on donnait aux garçons. Toutefois le Memorandum de Bachelier dut se perdre dans quelques archives, car il ne figure à ma connaissance, dans aucune histoire de Pédagogie française.

L'École Royale gratuite de Dessin. — Cette école fut fondée par J.-J. Bachelier qui fut le premier Directeur de la Manufacture Royale de Porcelaine de Sèvres en 1766. C'était une entreprise privée. Bachelier consacra environ 60.000 livres à sa fondation ; en outre, il fit appel aux dons des membres de la famille royale et des membres les plus en vue de l'aristocratie, afin d'obtenir des fonds pour la création de bourses en faveur des élèves pauvres. D'après ce qu'il nous dit dans les « *Détails sur l'origine et l'administration de l'école royale gratuite de Dessin* », publiés le 20 janvier 1768, le but de cette nouvelle institution était « enseigner... et faire imaginer ».

De l'exposé de ces buts et de l'examen des œuvres de Bachelier lui-même, se dégagent plusieurs faits importants :

1° Cette école cherche à instituer un système d'éducation publique et gratuite pour les classes laborieuses et les enfants pauvres. C'est une mesure sociale, destinée à élever le niveau intellectuel des citoyens les plus défavorisés, tout en augmentant la richesse nationale, grâce au perfectionnement des méthodes de production ;

2° Cette école vise à adapter l'instruction aux talents et aux aptitudes individuelles des enfants, pour les libérer de la mortelle uniformité des méthodes traditionnelles démodées de la production, et pour les émanciper de leur dépendance économique à l'égard des employeurs ;

3° Elle veut aussi adapter l'instruction à une situation économique nouvelle résultant de la révolution industrielle et de l'existence de nouvelles inventions ;

4° Elle cherche à éliminer le verbalisme, la partialité des maîtres, l'intellectualisme des écoles de rhétorique traditionnelles de jadis. Elle s'attache à développer l'habileté nouvelle et l'intuition artistique.

Il est évident, que pour parvenir à de telles fins, les anti-ques méthodes d'instruction basées sur l'étude et la mémorisation de la grammaire latine et étayées par une discipline sévère qui n'excluait pas les châtements corporels étaient, non seulement inadéquates, mais nuisibles. Bachelier écrit : « l'enfance est perfectible, mais elle est volontaire, la liberté est son élément, la dépendance, la révolte, les châtements lui font haïr la contrainte de l'application » (Mémoire sur les moyens d'établir avec économie le plus grand nombre d'écoles). De telles conceptions conduisaient inévitablement à l'adoption de méthodes nouvelles : moyens visuels, travaux manuels, enseignement des langues par la méthode directe, participation active des élèves à l'enseignement. De plus, ces idées n'étaient pas les visions chimériques d'un philosophe

dépourvu de sens pratique. Bachelier les avait effectivement mises en œuvre dans son école.

Directeur de la Manufacture Nationale pendant 40 ans, ce fut un administrateur efficace, un peintre de talent et un penseur en avance sur son temps. Le succès de ses méthodes pédagogiques est attesté par le fait qu'il forme des milliers d'artisans, dont certains se firent un nom comme mathématiciens, peintres ou architectes. Mais retournons à l'organisation de son école. En 1767, en vertu des « Lettres patentes du roi en date du 20 octobre 1767 », l'école privée de Bachelier devint école « Royale » et reçut une importante subvention. L'arrêt du Conseil d'Etat du Roi « du 19 décembre 1767, nommait « le sieur Bachelier » Directeur de sa dite école ».

Le « Calendrier pour l'année 1789 à l'usage des élèves » nomme les personnes responsables de l'école : le Roi, protecteur ; M. Bailly, maire de Paris, président ; Bachelier, peintre du Roi, professeur de son Académie, directeur perpétuel de l'Académie Royale de Peinture, sculpture, architecture civile et navale de Marseille, directeur rue des Cordeliers, chef-lieu de l'Ecole. Bien qu'en 1779 Bachelier eût été remplacé au poste de directeur, par le Comte de Brohan, et ensuite, pendant de brèves périodes, par d'autres aristocrates titrés, il semble que l'administration effective demeura entre les mains de Bachelier, du moins pendant la période 1766-1790 où il distribuait les prix et exhortait chaque année les élèves. (V. Collection des discours de M. Bachelier.) L'école s'installa dans les anciens bâtiments du Collège d'Autun. En 1776 le Roi fit don à l'Ecole de l'Amphithéâtre de Caint-Côme où elle déménagea. La maison était vieille, et pour y loger 1.500 élèves, on dut avoir recours à un système d'alternances : les élèves étaient répartis en trois équipes de 500 chacune, chaque groupe travaillait deux fois par semaine ; chaque jour 125 élèves venaient de 7 heures à 9 h. 15 du matin ; 125 venaient de 9 h. 30 à 11 h. 45 ; 125 élèves de midi à 14 heures, et 125 de 15 heures à 15 h. 30 de l'après-midi. Chaque équipe de 500 élèves suivait un programme d'ensemble différent. Les études, disait Bachelier, sont divisées en trois groupes : 1) la géométrie et l'architecture ; 2) le modèle vivant et les animaux ; 3) les fleurs et la décoration. Cette division comprend les éléments de tous les genres de dessin, « tous les rapports et les secours relatifs aux différents arts mécaniques sur lesquels ils ont la plus grande influence ». « Les éléments de la géométrie sont indispensables aux Charpentiers, Charrons, Chaudronniers, Gagniers, Lapidaires, Maçons, Opticiens, Potiers d'Etain, Tabletiers, Tourneurs ».

« La géométrie, les fleurs et la décoration guident les opérations des Arquebusiers, Artificiers, Blondiers, Bourliers, Brodeurs, Couteliers, Ebénistes, Emailleurs, Fabricans d'étoffe, Fabricans de galons, Gariers, Horlogers, Lutiers, Menuisiers, Metteurs en Œuvre, Selliers, Serruriers, Treillageurs ». « La géométrie, l'architecture en général, sont de toute nécessité aux Argenteurs, Ciseleurs, Doreurs, Eventailistes, Fondeurs, Fourbisseurs, Graveurs sur métaux, Orfèvres ». La durée des cours était de six ans. C'était une organisation pratique et efficace qui répondait bien aux besoins nouveaux. Chaque groupe de sujets était enseigné par deux maîtres : un professeur et un adjoint. Pour le premier groupe (Architecture, perspective et mathématiques), le professeur était M. Malhortie, l'adjoint M. Thierry qui reçut à l'école même, en 1781, le Grand Prix d'Architecture. Pour le second groupe (le modèle nu et les animaux), le professeur était F. Godefroy (membre des 9 Sœurs [?] et graveur connu), l'adjoint était Chastelain. Pour le troisième groupe (Décoration et Fleurs), le professeur était Alexandre Moitte (peintre célèbre à l'époque), l'adjoint était Defresne. Il y avait aussi un médecin attaché à l'établissement, M. Soinoury. Le personnel de l'école comptait donc sept professeurs. Chaque année, le meilleur élève recevait le Grand Prix et certains anciens élèves diplômés de l'école étaient nommés professeurs dans les académies militaires : Nicolas-Rémi Paulin, Grand Prix du Nu 1770 fut ainsi professeur à l'Ecole Royale des Ponts et Chaussées puis il s'en alla enseigner en Espagne comme professeur de Mathématiques et de Fortifications à l'Académie Royale d'Avila de los Caballeros. A son retour en France il devint professeur à la célèbre académie militaire de Sorrèze (à partir de 1789) ; Nicolas-Antoine Sanson, général du génie, fut professeur d'architecture à Sorrèze et Grand Prix de Perspective en 1771 ; Hallais-Duteil, Grand Prix de Mathématiques en 1779, fut nommé professeur de Mathématiques au Collège Royal de Vendôme ; Candien, Grand Prix de Perspective en 1776, fut professeur à Rhodes. Le célèbre Hasenfratz reçut le Grand Prix de Mathématiques en 1778. L'influence de l'Ecole de Bachelier s'étendit donc au-delà des frontières du pays.

Sa réussite incita certains de ceux qui partageaient ses vues à créer à travers toute la France des écoles semblables. Nous savons que des « écoles gratuites de dessin » s'ouvrirent à Toulouse, Rouen, Reims, Lille, Marseille et Lyon. Nous ne connaissons le nom que d'un seul de ses émules : J.-B. Descamps, qui fut un peintre connu, fonda une école privée à Rouen et publia en 1789, un mémoire « *sur l'utilité des établissements des écoles gratuites de dessin en faveur des*

métiers », qui fut récompensé par un « Prix de l'Académie Française ». Descamps reconnaissait sa dette envers Bachelier et suivait ses idées. Bachelier fut nommé directeur de toutes les écoles gratuites de dessin et contrôla ainsi tout le mouvement.

A l'exception de l'école de Paris, il s'agissait uniquement d'écoles privées entretenues grâce à des dons. Il semble qu'elles copièrent l'école de Paris, mais furent toutes beaucoup moins importantes.

Il serait intéressant de savoir si Bachelier a subi l'influence d'autres pionniers. Il répond lui-même à cette question : il avait lu Locke et d'autres pédagogues anglais, et connaissait les écoles privées anglaises et leur organisation (voir « *Nouvelles tendances de la Pédagogie anglaise au 18^e siècle* »). Il a lu La Chalotais, et admiré son livre. Il était l'ami personnel de d'Alembert et de Diderot, qu'il appelle « les génies les plus éclairés sur les arts ». Il répète leur déclaration : « pour bien connaître, il faut voir et toucher ». Dans son « *Projet d'un cours public...* », Bachelier écrit : « C'est à l'Encyclopédie que le plan que nous proposons doit son existence, et on peut le regarder comme l'Encyclopédie mise en action ». Son mémoire fut présenté à l'Académie des Sciences en 1772 par ses amis Lervi et Bailly, qui joignirent leur avis favorable. Le 14 juin 1788 Condorcet fit un extrait de ce rapport qu'il signa en sa qualité de secrétaire de l'Académie.

Ces faits prouvent les rapports étroits qui unissaient Bachelier aux Encyclopédistes. Tout le monde sait que l'Encyclopédie avait une origine maçonnique, et il est intéressant de noter que parmi les fondateurs de l'École de Musique, il en était au moins treize qui appartenaient à la loge « les 9 Sœurs », à savoir : Bailly, Godefroy, Despresmenil, Espagnac, Lavoisier, Guyot, Moudon, de Rohan, Leroy, prince Salm, Turgot, Goupil, Beaunoir. D'autres Francs-maçons, tels que Darcet, le Duc de Choiseul, le Comte de Chastelux, le Comte Langeron et d'autres, figurent aussi parmi les fondateurs.

N. HANS.

UNE ÉCOLE BUISSONNIERE OFFICIELLE

par Cecily MACKWORTH

« C'est un grand jour que celui du courrier. Nous ne le recevons qu'une fois par mois. Il arrive à l'aube sur le « Wairua ». Nous jouons à qui apercevra le bateau le premier quand il doublera la Pointe Windsor. Dès qu'il est signalé, les hommes mettent le tracteur en marche et descendent à l'embarcadère. Ils vont à la rame jusqu'au bateau et il leur faut signer pour tous les sacs qu'on leur remet. C'est toujours le courrier qui est déchargé en premier. On le monte à la salle du courrier, près des générateurs, et on le trie. Maman et moi, nous restons assis derrière la fenêtre de la salle à manger à guetter l'arrivée de papa, qui porte le gros sac vert sur son dos. On dirait le Père Noël avec sa hotte. Après, on s'amuse bien. Il renverse tout sur le tapis : des lettres, des livres, des devoirs d'école, des journaux et quelque fois des colis. Nous passons le reste de la journée à lire et nous aimons beaucoup cela... »

Le petit garçon qui est l'auteur de cette « rédaction » vit dans un phare isolé, à une cinquantaine de kilomètres du village le plus proche, et pourtant il est inscrit à la plus grande école de Nouvelle-Zélande, dont les quatre mille élèves, si étrange que cela puisse paraître, ne vont jamais en classe. La plupart d'entre eux vivent dans des fermes reculées, où il n'est pas question de suivre des cours. C'est le facteur qui apporte ces cours à domicile, chaque jour, plus généralement chaque semaine, voire une fois par mois seulement, et c'est lui aussi qui ramasse les devoirs des élèves.

Les devoirs sont corrigés par le personnel de l'École par correspondance de Wellington. Cet établissement a été fondé en 1922, mais les maîtres et les élèves qui se rappellent ces jours lointains considèrent volontiers que sa véritable origine remonte à une lettre datée du 3 novembre 1918, dans laquelle un habitant de Kinlock (Little River), écrivait au ministre de l'Éducation :

« Je me permets de solliciter de votre bienveillance la création d'une école par correspondance pour les enfants des habitants des régions isolées... N'aurions-nous pour commencer, qu'un seul maître pour toute la Nouvelle-Zélande, ce serait déjà un grand soulagement pour beaucoup de gens qui ne

savent comment faire pour donner une éducation à leurs enfants. »

Trois ans plus tard ce rêve était réalisé. L'école existait : elle se composait d'un bureau installé dans un édifice administratif, où un maître unique dirigeait et corrigeait le travail de 83 élèves. L'élément essentiel était le même qu'aujourd'hui : « l'enveloppe aller-retour » dans laquelle les enfants reçoivent leurs devoirs corrigés en même temps que de nouvelles leçons, mais pour le reste, l'école a tellement élargi son horizon et son champ d'action qu'elle n'a plus de commune mesure avec la modeste entreprise du début. Aujourd'hui, ce ne sont pas seulement les enfants des régions isolées qui reçoivent les bienfaits de cet enseignement sous enveloppe, mais aussi les petits infirmes, les enfants hospitalisés, de même que les adultes et les adolescents qui n'ont pas pu bénéficier d'une scolarité normale au cours de leur enfance, ou que leur horaire de travail, ou la distance trop grande empêchent de suivre des cours pour adultes. Parmi ces élèves, il y a des marins en mer, des instituteurs-stagiaires maoris, des gardiens de phare, des cultivateurs, des ménagères. L'école possède une section technique en plein essor et les cours par correspondance sont complétés par une émission quotidienne de la radio néo-zélandaise.

L'âge des élèves varie maintenant de 5 à 50 ans. Malgré toutes les innovations, les principaux bénéficiaires de cette vaste organisation restent les enfants, dont les parents habitent loin de toute école. Dans les classes primaires, on leur apprend à lire, à écrire et à compter par les méthodes les plus modernes ; l'enseignement donné dans les classes secondaires porte sur les matières habituelles d'examen.

L'expérience de ces enfants est limitée, ils sont certainement moins raffinés que les jeunes citadins et, partant, leurs rédactions révèlent souvent une qualité poétique et une intime compréhension de la nature que l'on trouve assez rarement chez leurs camarades des villes. Ils parlent, bien entendu, des choses qu'ils connaissent et qu'ils aiment. Les bêtes jouent un grand rôle dans leur vie et bien souvent les enfants semblent s'identifier avec leurs animaux favoris. Une petite fille de 6 ans écrit :

« J'ai beaucoup d'animaux. Ma vache, ma chatte, deux petits coqs et Jock le chien. Ma vache s'appelle Anjeline, la chatte Mary et les coqs Nolen et Boots. Mary couche dans mon lit, elle met sa tête sur l'oreiller et elle s'enfonce bien sous les couvertures pour dormir. Anjeline est une vache, elle aime bien qu'on la caresse, Jock m'accompagne partout. »

« Je fais semblant d'être un petit chien qui se tortille et gigote. Quand moi et mes frères et sœurs nous essayons de

UNE ÉCOLE PAR CORRESPONDANCE



Kathryn va au-devant du facteur qui lui apporte ses cours par correspondance. En même temps, elle lui remet ses devoirs qui sont envoyés à Wellington pour y être corrigés.



Des paquets et des lettres pour Maman, pour Papa des factures. Kathryn attend avec impatience la grande enveloppe aller-et-retour qui lui apporte de nouvelles leçons, ses devoirs corrigés, et une lettre de « son » professeur.

marcher sur nos jambes en coton, notre mère nous ramène en arrière d'un coup de patte. Quand nos yeux sont ouverts, nous allons jouer au soleil. Notre jeu favori est d'essayer d'attraper la queue de notre mère. Je m'appelle Gip. Je suis noir et blanc. »

Certains de ces enfants décrivent spontanément leur vie sous forme poétique. Une élève dont les parents habitent une ferme très isolée écrit :

« Il y a des routes qui sont très grandes,
Mais la mienne est étroite comme une piste,
Il y en a où les gens vont en bandes,
Ma route est vide, mais pas triste.

Ma route court vers la rivière,
Et vers la mer où elle se noie.
Elle descend vers la clairière,
Où personne ne va, que moi. »

L'imagination joue un grand rôle lorsqu'il n'y a pas de cinémas et que les distractions toutes faites se limitent à quelques jouets ! Il faut « faire semblant » ! Une petite fille, à qui on demandait de décrire sa maison, révèle : « J'ai une petite maison de six pièces. J'ai une chambre où j'enferme les petits garçons méchants. Il y a une chambre enchantée où je fais de la magie. Les murs sont violets à l'intérieur et rouges à l'extérieur. Le toit est rose. Le cheminée est un trou. Le toit est plat, avec les bords relevés. Vous savez, je suis une sorcière ».

Une autre enfant, dans une rédaction intitulée « L'endroit que je préfère », explique : « Mon endroit favori pour jouer est un gros rocher au bord de la mer. C'est ma maison. Je marche sur la plage, je ramasse des jolis coquillages, et je fais comme si c'étaient mes enfants. Il y en a toujours un tout-petit qui est le bébé. Quelquefois je ne peux pas trouver de coquillage pour faire la mère, alors c'est moi qui suis la mère. C'est très amusant de coucher les coquillages. Leurs lits sont des petites fentes et des petits trous. La baignoire de mes coquillages est une grande fissure dans le rocher. Il y a un ruisseau, pas loin de mon rocher, alors je peux chercher de l'eau pour le bain. Quelque fois, je les emmène nager dans le ruisseau, alors je fais un petit bassin et je les laisse flotter dessus. J'aime bien faire manger mes coquillages, je leur donne beaucoup d'algues et d'herbes, et je me sers de petits coquillages comme casserole. Je cherche toujours un beau rocher, qui est l'école, et un autre coquillage, qui est la maîtresse. »

La lecture des rédactions reproduites dans la revue annuelle de l'école intitulée « The Postman » (Le Facteur) donne une idée très pittoresque de la vie dans les îles, telle qu'elle appa-

raît aux yeux d'un enfant. Citons, parmi les sujets traités : un sorcier maori ; comment on coupe la queue des agneaux ; l'anxiété qui apparaît avec les premiers symptômes d'une redoutable maladie du bétail ; l'événement que représente une visite dans un village éloigné ; le plaisir violent que l'on éprouve à monter un cheval rétif... Tout cela évoque une existence qui peut paraître romanesque mais aussi un peu effrayante par sa solitude à un enfant de la ville, habitué à la vie collective de l'école.

Depuis quelque temps, l'Ecole par correspondance s'efforce de donner à ses élèves un peu de ce sens communautaire. Des maîtres ont fait de longs voyages pour prendre contact avec leurs élèves. On échange des lettres personnelles chaque fois que c'est possible. Les deux dernières années, des camps scolaires ont été organisés, aux frais de l'école, afin que les élèves puissent faire la connaissance de leurs camarades et de leurs maîtres. Il existe une société philatélique ; un club maori ; un club des relations internationales ; un musée auquel les enfants de toutes les régions du pays envoient leurs trouvailles : noix de coco, fossiles, collections de coquillages et d'algues, spécimens géologiques, vestiges maoris, etc. ; une association des parents d'élèves ; une association des anciens élèves ; on fait tous les efforts possibles pour que les enfants des régions isolées de Nouvelle-Zélande aient le sentiment d'appartenir à une véritable école.

Sans doute, ces enfants qui attendent avec impatience le jour où le facteur leur apportera leurs devoirs sont-ils privés des avantages de la camaraderie scolaire. En revanche, il n'est pas douteux que la solitude leur apporte aussi quelque chose. Le système, qui ne fut d'abord qu'une solution de fortune pour les enfants qui ne pouvaient recevoir d'autre éducation, a montré qu'il est possible de passer des examens, d'entrer à l'université et d'obtenir des bourses, tout en conservant la fraîcheur d'imagination et la compréhension poétique de la nature qui se perdent si souvent dans la vie scolaire normale. (U.N.E.S.C.O.).

XIX^e Conférence Internationale de l'Instruction Publique

Appelée, de par sa structure et sa composition, à traiter les problèmes de l'éducation à l'échelon le plus élevé, la XIX^e Conférence internationale de l'Instruction publique s'est réunie à Genève, du 9 au 17 juillet 1956, convoquée conjointement par l'Unesco et le Bureau International d'Education.

Soixante-quatorze Etats (neuf de plus que l'année précédente) ont délégué à cette réunion les autorités supérieures de leur ministère de l'Education et leurs représentants permanents auprès des institutions internationales de Genève.

Les différentes parties du globe ainsi que les divers systèmes d'éducation ont été représentés au sein du bureau de la Conférence, qui a élu comme président M. Alfred Borel, chef du département de l'Instruction publique du canton de Genève (Suisse), et comme vice-présidents MM. René del Villar, sous-secrétaire d'Etat au ministère de l'Education (Chili), El Sayed Youssef, sous-secrétaire d'Etat permanent au ministère de l'Instruction publique (Egypte), M^{me} Magda Joboru, premier vice-ministre de l'Instruction publique (Hongrie), MM. Addus Sattar, ministre de l'Education (Pakistan), et P. Wilson, inspecteur en chef des écoles auprès du ministère de l'Education (Royaume-Uni).

Ont été désignés comme rapporteurs pour des deux premiers points à l'ordre du jour de la Conférence (recommandations n^{os} 42 et 43 aux ministères de l'Instruction publique) MM. Finis E. Engleman, commissaire à l'Education de l'Etat du Connecticut (Etats-Unis), et W. Servais, professeur à l'Athénée provincial du Centre et à l'Institut supérieur de pédagogie du Hainaut (Belgique).

La première des deux recommandations concerne l'inspection de l'enseignement et comprend quarante articles relatifs aux buts, à la structure, à l'organisation, aux modalités de l'inspection aux divers niveaux de l'enseignement, ainsi qu'à la nomination et au statut des inspecteurs. La seconde recommandation votée par la Conférence a trait à l'enseignement des mathématiques dans les écoles secondaires (trente-six articles sur les buts, la place, les programmes, les méthodes, le matériel didactique et la formation des professeurs de mathématiques).

Une partie des quatorze séances de la Conférence ont été consacrées à la discussion des rapports des ministères de l'Instruction publique sur le mouvement éducatif en 1955-1956, rapports qui seront reproduits dans l'**Annuaire international de l'éducation 1956**.

Le texte des deux recommandations votées à l'unanimité par la Conférence a été communiqué officiellement à tous les gouvernements, avec la prière de les porter à la connaissance des autorités scolaires et des éducateurs et de les mettre en pratique. Ce texte sera envoyé gratuitement à quiconque en fera la demande soit au Bureau international d'Éducation (Palais Wilson, Genève), soit à l'Unesco (19, avenue Kléber, Paris).

*

**

Un tableau d'ensemble des progrès mondiaux de l'éducation s'est dégagé des travaux de cette Conférence internationale de l'Éducation Publique.

Tous les rapports signalent que le nombre des écoles, des maîtres, et surtout des élèves ne cesse d'augmenter. L'enseignement obligatoire progresse, et le niveau d'instruction s'élève dans des pays où, hier encore, l'analphabétisme régnait sur les masses.

On reconnaît franchement que des millions d'enfants sont encore privés du droit à l'instruction en raison du manque de locaux et de la pénurie d'instituteurs. La Grande-Bretagne devra avant 1961 augmenter d'un tiers le nombre de ses professeurs de sciences. Les États-Unis, qui s'attendent à voir augmenter de 30 % leur population scolaire au cours des dix prochaines années, manquent déjà de 140.000 maîtres qualifiés. Enfin certains pays comptent encore 60 ou 80 % d'illettrés.

Mais selon un professeur suisse, M. Alfred Borel, qui présidait la Conférence : « On voit de nettes indications d'une course à l'enseignement qui pourrait bien devenir une caractéristique de notre époque. » Et cette course fut proposée, le dernier jour de la Conférence, par une déléguée soviétique, Mme L.B. Doubrovina, vice-ministre de l'Éducation de la R.S.S. de Russie, qui invita les États-Unis à « une compétition sur le terrain de l'éducation ». Or, selon Mme Doubrovina, en Union Soviétique une personne sur quatre suit un enseignement quelconque et à tous les niveaux, même à l'université, les inscriptions sont gratuites.

Un porte-parole américain devait remarquer plus tard que le système d'éducation aux États-Unis se développe selon les besoins du pays, et sans esprit de concurrence internationale. Au cours de la conférence le rapport des États-Unis déclarait que le quart de la population américaine fréquente l'école, et que le nombre des élèves ou étudiants s'est accru de 26 % depuis 1950. Quarante-sept pour cent des élèves qui achèvent leurs études secondaires s'inscrivent à des établissements d'enseignement supérieur, au moins pour des cours partiels.

Toutefois les conférences internationales d'éducation publique, régulièrement tenues à Genève depuis 1933, les années de guerre exceptées, ont pour but d'aider au progrès commun, plutôt qu'à l'esprit de compétition. « Grâce à cette réunion, a déclaré M. Borel, nous voyons s'esquisser un panorama international de l'éducation, — qui jamais dans l'histoire n'a été si riche de promesses, ni si chargé de responsabilité pour les ministères de l'éducation. »

*

**

Outre ces tableaux d'ensemble, les réunions de Genève étudient chaque fois des problèmes particuliers d'enseignement et d'administration. Cette année l'ordre du jour concernait l'inspection scolaire et l'enseignement des mathématiques dans le cycle secondaire.

En ce qui concerne les inspecteurs, dont les attributions varient beaucoup selon les pays, une recommandation fut votée à l'unanimité par les délégués de 71 Etats : « L'objet principal de l'inspection », dit un paragraphe de ce texte, « doit être de promouvoir par tous les moyens le développement et l'efficacité des institutions éducatives et d'assurer une liaison, dans les deux sens, entre les autorités de l'enseignement et les communautés scolaires ».

Dans l'ensemble, la recommandation insiste sur le rôle de l'inspecteur : il devrait être pour l'instituteur un guide, un conseiller et non un surveillant ou un juge. La Conférence souhaite que l'inspecteur, s'il est à la fois conseiller et administrateur, soit déchargé des tâches purement bureaucratiques ; qu'il veille à l'application des instructions officielles et explique au maître leurs modalités d'application, mais qu'en même temps il fasse part aux autorités des désirs, des vœux et des aspirations des maîtres. « Lorsqu'à l'occasion de ses visites », continue la recommandation, « l'inspecteur est amené à formuler des suggestions d'ordre pédagogique, il doit veiller avant tout à respecter la liberté intellectuelle du maître et son esprit d'initiative. Il est souhaitable que l'inspecteur tienne compte de l'apport pédagogique provenant des maîtres ou de leurs organisations professionnelles... Toutes garanties doivent être offertes au maître pour qu'il puisse faire appel des appréciations de l'inspecteur auxquelles il estimerait ne pas pouvoir souscrire. »

On comprend que le Directeur Général de l'Unesco, M. Luther Evans, ait pu dire à la Conférence que la notion de l'inspection a entièrement changé : « la vieille conception de l'inspecteur qui note les maîtres, a fait place à celle de l'inspecteur qui collabore avec les maîtres. »

*

**

Quant au problème de l'enseignement des mathématiques, M. Evans fait remarquer que cette discipline est nécessaire à la compréhension de l'univers, et que son enseignement doit être largement encouragé pour combattre son impopularité, surtout parmi les femmes.

A ce sujet, la Conférence a rappelé que les mathématiques ont une valeur culturelle et pratique indiscutée, et que la formation mathématique est un bien et un droit pour tout être humain. Sa recommandation déclare que « les mathématiques et le style de pensée qui leur est propre doivent être considérés comme un élément essentiel de la culture générale de l'homme moderne ». Quant aux méthodes, la Conférence recommande, en particulier, de partir autant que possible du concret pour arriver à l'abstrait, d'amener l'élève à former les notions et à découvrir lui-même les relations et les propriétés, plutôt que de lui imposer une pensée adulte toute faite, de donner la priorité à la réflexion sur le « dressage » et la mémoire.

Enfin la Conférence, dont les travaux seront largement diffusés dans les milieux responsables, invite les gouvernements et les organismes internationaux à favoriser par tous les moyens l'échange international des idées, des recherches et des résultats obtenus dans l'enseignement des mathématiques, afin que la jeunesse du monde entier puisse bénéficier des expériences et des progrès réalisés par les maîtres de tous les pays.



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 (XII^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 1956-57 : 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. 9060-06 Paris.

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

La Ronde des Fables

par RAJA RAO

Les érudits ont souvent l'art de compliquer les choses simples et de simplifier les choses compliquées, de la façon la plus divertissante. Weber et Benfey, par exemple, se sont demandé si les fables et les « *märchen* » (popularisés par Grimm) ne seraient pas d'origine grecque plutôt qu'indienne comme l'avaient cru Rhys Davids et Wagener. En définitive, est-ce en Grèce ou en Inde que les fables ont pris naissance ? A vrai dire, nous n'en savons rien, et peut importe. Ce qui est certain, c'est qu'elles ont réjoui et réjouissent encore des millions de gens dans le monde entier. Le bon La Fontaine a défini la fable :

« Une ample comédie à cent actes divers
Et dont la scène est l'univers. »

Mais l'histoire de la fable ressemble à une fable. Toutes ces histoires de loups, de lions, de chacals, de tigres, de tortues et de souris, où, quand, par qui ont-elles été inventées ? Comment se sont-elles transmises ? Quand et par qui ont-elles été traduites ? Le chacal de l'Inde, par exemple, s'est-il en s'occidentalisant transformé en loup (dont on conviendra qu'il n'est pas aussi madré que le chacal), ou bien est-il devenu le renard d'Esopé ? D'après l'honnête Hertzfel, tous ces contes où évoluent les chacals, les loups, les oies, les tortues, les tigres, les éléphants et les corbeaux — sans oublier l'âne — doivent avoir une origine commune. Au

fond, La Fontaine avait raison : le responsable de tout le mal, ce n'est ni le tigre, ni le chacal, mais bien le pauvre âne :

« A ces mots on cria haro sur le baudet. »

Maître Aliboron et ses braiments étaient déjà connus de Platon — qui en parle dans le *Cratyle* — mais nous ne savons pas si le premier propriétaire de cet animal méprisé fut blanchisseur ou marchand, car il change de profession selon les époques et les lieux. A l'origine, c'est un simple blanchisseur : un de ces Dhobhi que l'on peut voir encore en Inde transportant le linge sale sur le dos de ces misérables bêtes de somme. Or donc, ayant trouvé dans la jungle une panthère morte, le blanchisseur en prépara la peau et la rapporta chez lui. Son malheureux âne était tout faible et efflanqué, le métier de blanchisseur ne rapportant pas assez pour nourrir à la fois le maître et l'animal. Mais un soir, les paysans s'enfuirent terrorisés : ils avaient vu une panthère rôder dans les champs (on y voyait mal, bien sûr). Le jour, l'âne continuait à porter le linge à la rivière mais pâturant toutes les nuits, il commençait à engraisser. Hélas, un soir, ayant reniflé une femelle de son espèce, il se mit à braire de sa plus belle voix — recevant de l'ânesse la réponse attendue. Alors un paysan qui avait assisté à la scène s'arma d'un couteau et d'une trique et vint proprement égorger l'animal.

Avec le temps, l'âne commença sa marche vers l'occident ; son accoutrement nocturne se modifia ainsi que la profession de son maître. Ce dernier devint marchand et c'est en lion que se travestissait le baudet du vivant de Boudha, qui lui consacre un de ses apologues :

« Ce n'est pas le lion qui rugit,
Ni le tigre, ni la panthère,
Vêtu de la peau du lion,
C'est l'âne qui braie ».

Deux mille ans plus tard, La Fontaine écrivait en termes presque identiques :

« De la peau du lion l'âne s'étant vêtu
Était craint partout à la ronde,

Et bien qu'animal sans vertu
Il faisait trembler tout le monde ».

La Fontaine avait nettement pris parti dans la querelle des érudits ; dans la préface de son deuxième livre, il écrit : « Seulement je dirai, par reconnaissance, que j'en dois la plus grande partie à Pilpay, sage Indien. Son livre a été traduit en toutes les langues ». Dans la fable de Perrette :

« Perrette sur sa tête ayant un pot au lait
Bien posé sur un coussinet »,

il ne fait que transposer l'histoire du pauvre brahmane. Le brahmane, une écuelle de brouet à ses pieds, rêve à celle dont il fera sa femme. Elle est belle ; elle lui a donné un fils qui s'appelle « Seigneur de la Lune » ; l'enfant apercevant aux écuries son père (qui a maintenant chevaux et écuries) s'élance vers lui à quatre pattes. Affolé à l'idée que l'un des animaux pourrait blesser l'enfant, le brahmane bondit sur sa femme et, pour la châtier de sa négligence, lui lance un tel coup de pied... que le brouet se répand sur le sol.

Deux canards allaient montrer les républiques de l'Amérique à la tortue de La Fontaine mais, voyant d'en haut les gens se moquer d'elle, elle veut répondre et tombe. La tortue indienne tombe elle aussi, mais les oies n'allaient pas lui faire visiter des contrées merveilleuses ; elle ne faisaient que l'emporter vers une autre mare. Une grande sécheresse s'étant abattue sur le pays, les deux oies saisirent un bâton et, encadrée par les deux volatiles, la tortue entreprit son voyage aérien.

Portées par d'innombrables ailes, les fables du Panchatantra accomplirent, elles aussi, mais avec plus de bonheur, un voyage qui leur fit traverser bien des époques et bien des pays. En fait, l'ouvrage original est presque inexistant. Il est attribué à Vidyapathi — personnage mythique qui devait devenir, après maintes pérégrinations, le Pilpay de La Fontaine. Cet ouvrage était rédigé en sanscrit. Ayant entendu vanter ces célèbres fables, le roi de Perse, Chosroes Anushirvan (531-579), envoya son médecin Barzouey à la recherche de ce « trésor de sagesse ». Barzouey en donna un texte

pehlvi, dont Abdullah Ibn Amoçaffa fit une remarquable traduction arabe en l'an 750. Le Panchatantra fut traduit aussi en syriaque par Bud ; et, trois siècles plus tard, retraduit en syriaque de l'arabe. Le texte arabe, s'étant répandu, fut traduit en grec par le juif Simon Seth, puis en espagnol sur l'ordre d'Alphonse le Sage. En même temps, Jean de Capoue faisait de la version hébraïque du rabbin Joel (1100) une traduction latine que le duc de Wurtemberg Eberhard I^{er} devait, en 1470, traduire en allemand. Son texte allait à son tour être traduit en danois, en islandais et en néerlandais. Jeanne de Navarre, épouse de Philippe le Bel, fit traduire le recueil par son sage médecin Raymond de Béziers ; Doni en donna une version italienne d'où Sir Thomas North devait tirer la célèbre traduction publiée en 1570 sous le titre « The Morall Philosophie of Doni ». C'est en 1644 seulement que parurent en français les « Apologues de Bidpai ».

La Fontaine semble toutefois s'être servi de la version latine intitulée « Calila et Dinna » (noms latinisés de Karataka et Damanaka), traduite à partir du texte grec de Simon Seth. La Fontaine avait eu connaissance de ces fables par son ami, le grand voyageur François Bernier. Déjà, Albuquerque et les Portugais avaient touché l'Inde ; puis des Français apparurent à la cour du Grand Mogol (pour qui le célèbre vizir Abul Fazal rédigea d'après le sanscrit une nouvelle version arabe du Panchatantra.), puis vinrent les Anglais. Des écoles s'ouvrirent alors en Inde pour enseigner aux enfants les merveilles du monde occidental ; et les studieux élèves des classes d'anglais apprirent nombre de fables, de contes et de poèmes passionnants. Ils purent lire ainsi dans leurs manuels l'histoire de Gelert, le chien fidèle de Llewelly, qui sauve le fils de son maître. Mais en étudiant le Panchatantra, dans leurs cours de sanscrit, ils s'aperçurent que le chien était devenu une mangouste qui défendait l'enfant du bon brahmane contre le serpent. Un jour, enfin, Narayna Balkrishna Godpole, instituteur à Agmednagar, traduisit en sanscrit toutes ces fables européennes. Le cercle était bouclé ; ainsi s'achevait la fable des Fables, comme une ronde autour de la Terre.

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

LA VIE DU CENTRE

VISITES

ALLEMAGNE (R.F.A.)

- M. Lothar JANSEN, Professeur de français, d'anglais, d'allemand et de musique à la Humboldtschule (Essen).
M^{lle} Ruth SCHWEDA, Professeur à la Heinrich-von-Kleist-Schule (Berlin).
M. Oswald STEIN, Professeur au Realgymnasium (Wiesbaden).
M. Bernd SANDROCK, Professeur à la Realschule de Recklinghausen.
M^{me} Maria HENDRICKS, Institutrice à Hamburg.
M^{me} Ruth SEIFER, Professeur de mathématiques à la Mittelschule de Kronshagen.
M. Hans ESPE, Président de l'Office des Examens Universitaires de Berlin.

AUSTRALIE

- M. John Patrick AUSTIN, Inspecteur général.

BELGIQUE

- M. Frans MEERT, Professeur de langues germaniques à l'Ecole Normale de Lierre.
M. Jean LAITAT, Professeur de français à l'Athénée Royal de Bruxelles.
M. Raphael DEMETS, Professeur de français à l'Ecole Normale Provinciale de Tirlemont.

BRESIL

- M^{me} Norah de CASTRO JATAHY, Institutrice au Grupo escolar do Instituto de Educação (Rio de Janeiro).
M^{me} Lygia FURQUIM-SIM, Directrice du Collège officiel et de l'Ecole Normale de Penapolis (São Paulo).
M^{lle} Maria Rachel MARQUES ABREU LIMA, Professeur d'espagnol à la Faculté des Lettres « Espirito Santo ».
M^{lle} Maria José BRAGA RIBEIRO, Professeur de français et d'espagnol au Colegio Andrews (Rio de Janeiro).

M^{me} Iguez RENAULT, Directrice de l'Instituto Ariel à Belo Horizonte (Minas Geraers).

M. José Arthur RIQS, Chargé de la formation des « Educateurs Sanitaires » au Ministère de la Santé Publique.

CANADA

Abbé Marcel LAUZON, Directeur des études à la Faculté des Arts de l'Université Laval (Québec).

Abbé Léo SANSOUCY, Directeur des études à la Faculté des Arts de l'Université de Montréal.

M. Ulric LAURIN, Professeur de dessin à Montréal.

CHILI

M^{lle} Regina AUBRY, Directrice de l'Ecole Expérimentale n° 136 (Santiago).

M^{lle} Edith Donoso BRUNET, Professeur au Collège Santa Rosa (Santiago).

M. René del VILLAR, Chef de service au Ministère de l'Education Publique.

M^{me} Amanda LABARCA, Professeur d'éducation comparée à l'Université de Santiago.

COLOMBIE

M^{lle} Maria CASTRO, Professeur de mathématiques à l'Instituto Alice Block (Bogotá).

M^{lle} Zoila PENALOZA, Directrice de l'Instituto Alice Block (Bogotá).

CUBA

M^{lle} Caridad Ramirez MEDINA, Attachée culturelle près l'Ambassade de Cuba en France.

DANEMARK

M^{lle} Inger DOMKIER, Institutrice d'école Maternelle à Copenhague.

M. Niels BOGH-ANDERSEN, Directeur de la Jarupund Hoejskolen à Flensburg (Schleswig du Sud).

M. Sogard JORGENSEN, Directeur de la Idraetshoejskolen de Sonderborg.

ESPAGNE

M^{lle} Marie-Rose DELCASSO, Professeur au Lycée Français de Barcelone.

Sœur PICOVER, Institutrice au Collège Jésus-Marie de Madrid.

Sœur Alvarez DIEZ DE VUZURRUM, Institutrice au Collège Jésus-Marie de Madrid.

ETATS-UNIS

M. J.S. ROUCCK, Professeur à l'Université de Bridgefort.

M^{me} Joyce RUBISSOW, Etudiante au Massachusetts Institute of Technology.

M. Alexander MANN, Ingénieur en électrotechnie (New-York).

M. Hugh LE ROY LATHAM, Editeur en Public Relations.

M. Paul MEADOWS, Chargé de cours de Pédagogie au Hobart College, Geneva (New-York).

M. DE VAUX DE LANCEY, Professeur de langue et de littérature française à la Phillips Exeter Academy, Exeter (New Hampshire).

- M^{lle} Mary Louise WATERS, Professeur à la Newton Highschool, Newtonville (Mass.).
- M^{lle} Sally COONEY, Assistante d'anglais au Collège Sophie Germain (Paris).
- M. Edmond A. MÉRAS, Professeur de français à la Phillips Exeter Academy, Exeter, (New-Hampshire).
- M^{me} Lois GAUDIN, Professeur de langue au Brooklyn College (New-York).
- M. Paul LANGELLIER, Chef de la Section de Français à l'Adelphi College, Garden-City (N.-Y.).
- M^{me} Marie-Antoinette MARTIN, Professeur de français à l'Université de Chicago.
- M^{me} Dorothy BRODIN, Professeur de français au Hunter College (N.-Y.).
- M^{me} Louise-Renée de LANCEY, Professeur à la Phillips Exeter Academy, Exeter (N.-H.).
- M^{lle} Doris MYERS, Professeur de Home Economics au Carnegie Institute of Technology de Pittsburg.
- M. John ROACH, Professeur de français à la Brooklyn Friend School (New-York).
- M. Henry SCHWARTZ, Professeur de langues à l'Arkansas College, Batesville (Arkansas).
- M. John GREANCY, Professeur de français à la Salle Academy, Providence.

FINLANDE

- M^{me} A.L. SOHLBERG, Directrice de lycée à Helsinki.
- M^{lle} Martha KASURINEN, Professeur de pédagogie et de psychologie à l'École Normale d'Enseignement Ménager, Järvenpää.

GRANDE-BRETAGNE

- M^{me} N. KIRSCH, Professeur de français à la Lady Margaret School (Londres).
- M^{lle} Wendy RYMER, Assistante au Collège Sophie-Germain (Paris).
- M. Kennett ROCKETT, Professeur de pédagogie au King's College de Newcastle-sur-Tyne.
- M^{lle} Muriel Mary HOLT, Professeur de français-latin-anglais à Stoke Park School, Coventry.

GRECE

- M. Panayotis TSAKRIS, Professeur de littérature au Lycée de Corinthe.

HAITI

- M^{me} Renée MICHEL, Directrice de l'École normale de Port-au-Prince.
- M^{me} Christiane MORAVIA, Professeur de psycho-pédagogie à l'École Normale Primaire de Port-au-Prince.
- M. LALLIER-PHAREAUX, Secrétaire général du Conseil des Ministres.

INDE

- M^{lle} Kapila KHANDVALA, Professeur à Bombay.

IRAN

- M. Mehdi BARKECHLI, Professeur de physique à l'Université de Téhéran.
- M^{lle} Akhtar MOADDELI, Directrice de l'École secondaire Anochiran Dadgar (Téhéran).

ISRAEL

- M. Michael ZIV, Directeur de l'Enseignement secondaire au Ministère de l'Education.
 M^{me} Eva AVIGDOR, Professeur au Lycée Beth Hinuch Tichon, à Haïfa.

ITALIE

- M^{lle} Margherita ZOEVELI, Professeur au Centro Educativo Italo-Svizzero de Rimini.

JAPON

- M. Shinichi HASEGAWA, Président de la Fédération Japonaise des Petits Chanteurs.
 M. Masao NOMOTO, Professeur de dessin à l'école primaire de Takasago.
 M. Takao TAGUCHI, Professeur de Sciences sociales d'Education comparée au Tamagawa College (Tokio).
 M. Kazuo ANZAI, Etudiant à l'Université de Waseda.
 M. Kazuo HAYASHI, Professeur de langue et littérature françaises à la Faculté des Lettres de l'Université d'Etat d'Osaku.
 M. Takemasa SASAMORI, Professeur de langue et littérature françaises à l'Université de Gakushuin (Tokyo).
 M. Skigeo MATSUKI, Professeur à l'Université de l'Education de Tokyo.

LIBAN

- M. Saïd BOUSTANY, Inspecteur de l'enseignement primaire et complémentaire.

MEXIQUE

- M. Raúl Pous ORTIZ, Directeur d'Ecole Préparatoire (Mexico).

NORVEGE

- M^{me} Marit BERGE, Inspectrice générale.
 M. Olav HOYVOLL, Professeur à la Valler k.h. Skole, à Sandvika.
 M^{lle} Astrid MUHLE, Professeur au Lycée de Brønnøysund.
 M. Martin MELGE, Inspecteur primaire (Bodö).

NOUVELLE-ZELANDE

- M^{me} Margot SELWYN, Professeur de langues à la Diocesan High School for Girls, à Auckland.

PAYS-BAS

- M. Hendrikus VLAANDEREN, Professeur de français au Montessori Lyceum de La Haye.

PEROU

- M. Raúl PARDO Bozar, Professeur de physique et de mathématiques au Collège Militaire Leoncio Prado (Lima).

POLOGNE

- M. Bogdan SUCHODOLSKI, Professeur à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Varsovie.

PORTUGAL

- M. Delfim SANTOS, Professeur de pédagogie à l'Université de Lisbonne.
 M^{lle} Aura Montenegro FERRAO, Assistante au Laboratoire de psychologie et de phonétique expérimentales de la Faculté des Lettres de l'Université de Coïmbra.
 M^{lle} Maria Filomena VIEIRA LOPES, Professeur de religion et de morale à l'École Technique de Braga.

SUEDE

- M^{me} Greta MORLING, Professeur à Göteborg.
 M^{lle} Margareto LINDBERG, Professeur en langues vivantes à Stockholm.
 M. Allan ALM, Professeur d'histoire à Kalix.

SUISSE

- M^{me} Eva TABET-USLAR, Assistante sociale, présidente d'un « Centre social populaire » au Caire.
 M^{lle} Edmée MONTANDON, Professeur de français, latin et histoire ancienne au Collège classique de Neuchâtel.

SYRIE

- M. Antoine MEKEDSI, Professeur de philosophie à l'École normale de Damas.
 M. Anouar NIAZY, Directeur de l'enseignement technique.

U. R. S. S.

- M. Alexis LEONTIEFF, Membre de l'Académie des Sciences Pédagogiques de Moscou.
 M. Boris TEPLOV, Membre de l'Académie des Sciences Pédagogiques de Moscou.

URUGUAY

- M^{lle} Maria Elena BERRUTTI, Professeur de littérature au Lycée de Rivera.
 M^{me} Thalita PAREJA Pineyro, Professeur de langue vivante au Lycée de Las Piedras.
 M^{me} Bruno de MARTIN, Institutrice à Montevideo.
 M^{lle} Marthe de la IGLESIA, Secrétaire du « Lycée Français » de Montevideo.

VIET-NAM

- M. TUÊ LÊ DINH, Psychotechnicien au Ministère de l'Éducation Nationale.

YOUGOSLAVIE

- M^{me} Marija URBETIC, Professeur d'histoire au Lycée de Karlovac.
 M. Mirko DJOUKICH, Etudiant de pédagogie à la Faculté des Lettres de Zagreb.
 M. Sarlota DJURANOVIC, Professeur d'histoire au Lycée Expérimental de Zagreb.
 M. Alexandre BANOVIC, Attaché au Centre de recherches pédagogiques de Belgrade.
-

GROUPES ET STAGES

UN GROUPE DE 4 PROFESSEURS BELGES — 15 mai 1956.

STAGE-BILAN DES CLASSES PILOTES — 16-19 mai 1956.

Le plan de travail adopté pour les journées du stage-bilan des classes-pilotes du 16 au 19 mai 1956, n'a pas suivi exactement l'ordre proposé par le questionnaire (1), un premier dépouillement des rapports ayant fait apparaître des aspects qui avaient intéressé particulièrement les auteurs, ou d'autres sur lesquels des éclaircissements devaient être obtenus par une remise des questions en chantier.

Les séances ont eu lieu tantôt par groupes séparés, tantôt en séances plénières, suivant les sujets traités.

**

Dès le début, M. GOBLOT a tracé, pour l'ensemble des participants, un panorama des travaux envoyés. Il a rendu compte des opinions exprimées sur les « questions préalables » et précisé à nouveau les buts de cette recherche sur le caractère. Cette partie du questionnaire, qui était destinée seulement à éclairer le problème posé, a en effet donné lieu à beaucoup plus de remarques que l'on n'en attendait.

En dépit de cet effort de classification, certains stagiaires ont encore, à plusieurs reprises déploré que malgré les explications et les discussions du stage, les buts qu'on se proposait en essayant de « former un caractère » n'aient pas été suffisamment explicites.

On a également fait remarquer qu'il y avait peut-être une ambiguïté entre la forme interrogative, utilisée volontairement pour marquer la liberté avec laquelle pouvaient être envisagées certaines conceptions, et la forme positive de l'avant-dernier paragraphe de la page 2 du questionnaire, qui tendait à préciser dans un sens l'enquête demandée, et pouvait paraître une réponse à la sixième question préalable, en postulant la nécessité d'amener l'enfant à conquérir une autonomie lui permettant une activité efficace.

Un autre aspect du dépouillement des rapports a été l'opposition entre la richesse d'observations précises et judicieuses faites sur les enfants, et la pauvreté des moyens mis en œuvre pour agir sur eux en utilisant les observations faites.

Encore cette année, et malgré l'insistance minutieuse du questionnaire, on ne trouve que trop peu d'exemples précis de travaux.

M. MORFAUX, président de l'Association des professeurs de philo-

(1) Ce questionnaire a été publié dans « Les Amis de Sèvres », n° 26, p. 64.

sophie, a pris la parole après M. GOELLOT, et a permis de préciser le point de départ des travaux du stage en apportant une connaissance de spécialiste sur la part des habitudes dans la formation lente du caractère, grâce à des acquisitions partielles, mais perpétuelles.

*

En groupes séparés par discipline, les stagiaires ont tenté de compléter les réponses au paragraphe 4 de la page 4, étude particulière, dans chaque discipline, des exercices propres à exercer le caractère. Evidemment, la part du professeur est prépondérante, et permet de tirer le meilleur parti de n'importe quel travail; cependant, on peut se demander si l'emploi prématuré du dictionnaire latin, par exemple, facilement abusif, n'est pas regrettable; même problème pour la question de cours de mathématiques, pour la carte de géographie, pour certains exercices d'orthographe, etc., etc..

D'autres exercices, au contraire, qui tiennent l'enfant en haleine à la limite supérieure de son effort, mais avec l'appât d'un succès qui n'est dû qu'à lui-même, sont préférables. En gros, on se rallie à la nécessité des méthodes actives, mais là encore, les réponses des rapports ont été trop vagues, trop générales.

*

Une séance plénière a permis un échange de vues centré sur l'action individualisée du maître et son influence personnelle sur chaque enfant, ou sur la classe: le dosage des difficultés suivant les possibilités, l'appel à la sensibilité, l'accord avec les familles, etc..

Une autre séance générale, préparée par des réunions de petits groupes, a eu pour objet l'organisation de la vie scolaire, le climat de la classe ou de l'établissement, l'entraînement de l'individu par le groupe et, en sens inverse, la résistance au milieu. Enfin, la part à faire à l'émulation, c'est-à-dire à une certaine forme de succès social, et aux sanctions qui accompagnent obligatoirement les examens et les contrôles. Mais cette étude mériterait d'être reprise.

*

Deux aspects du stage méritent particulièrement l'attention. Pour la première fois, de nombreux professeurs d'éducation physique étaient parmi les stagiaires. Un large échange de vues a ainsi été rendu possible, ce qui n'a lieu que bien rarement, les directions du Second Degré et des Sports vivant trop à l'écart l'une de l'autre. Les professeurs présents ont été heureux de l'occasion qui leur était fournie d'échanger questions, réponses, difficultés de toutes sortes. Un autre grand intérêt a été celui des diverses visites qui ont illustré les discussions théoriques. Tous les établissements choisis permettaient de mettre en évidence la nécessité pour les élèves d'acquérir une activité autonome et efficace, de manifester une énergie véritable.

Un des groupes a visité deux cours complémentaires industriels féminins de la Ville de Paris, l'un destiné à former des couturières, l'autre des ouvrières techniciennes d'électricité (bobineuses), et ce dernier leur a semblé déterminer chez les élèves des réactions beaucoup

plus fermes. Y a-t-il une corrélation avec le fait que les électriciennes sortantes trouvent beaucoup plus facilement un emploi que les couturières ?

Un autre groupe a visité l'établissement de rééducation pour poliomyélitiques de Garches, où les améliorations physiologiques obtenues sont fonction des qualités d'énergie dont les malades font preuve, qualités sur le développement desquelles on s'appuie sans cesse pendant le traitement.

Le groupe qui a visité l'Ecole Normale d'Education Physique a vérifié une fois de plus l'importance du dosage de l'effort pour la maîtrise totale de soi, et là encore, l'importance du ressort psychologique.

Enfin, le dernier groupe est allé visiter l'Ecole Nationale Professionnelle de Creil, qui a offert aux stagiaires l'exemple d'une forme d'établissement méconnue de beaucoup d'entre eux. En effet, si dans une section, des élèves peuvent conduire à bonne fin des études classiques normales, l'E.N.P. forme de futurs ingénieurs par le canal baccalauréat technique et Ecoles Supérieures, des agents techniciens supérieurs, du personnel de cadre de maîtrise, et par le Centre d'Apprentissage annexé, des ouvriers qualifiés. Les stagiaires ont donc pu apprécier l'intérêt d'un établissement polyvalent, en même temps que l'attitude des élèves a mis en lumière l'importance du travail manuel dans la formation humaine.

**

Le stage s'est terminé sur des propositions faites pour le sujet de l'an prochain.

Il semble qu'une étude de l'interrogation ait réuni de nombreux suffrages. Elle prête en effet à une mise au point importante, aussi bien sous son aspect contrôle que sous son aspect méthode d'enseignement, et par la maïeutique qu'elle provoque, elle peut être un puissant stimulant dans la formation des personnalités.

**75^e ANNIVERSAIRE DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DE JEUNES FILLES — 21 mai 1956.**

**STAGE FRANCO-BELGE « THÉÂTRE ET ENSEIGNEMENT »
20-24 mai 1956. — Voir le compte rendu p. 97.**

RÉUNION DES CANDIDATS AUX FONCTIONS ADMINISTRATIVES — 28-31 mai 1956.

**UN GROUPE DE 13 PROFESSEURS ÉGYPTIENS — 4-30 juin
1956.**

**STAGE DES ÉDUCATEURS DES ÉTATS ASSOCIÉS — 4-30
juin 1956.**

RÉUNION DES CAHIERS PÉDAGOGIQUES — 14 juin 1956.

**JOURNÉES DES DIRECTEURS DE CENTRES PÉDAGOGIQUES
RÉGIONAUX — 15 juin 1956.**

**RÉUNION DE « L'ÉCOLE DES PARENTS » — 16-17 juin
1956.**

STAGE DES ÉDUCATEURS DANOIS — 21 juin-5 juillet 1956.

**VISITE D'UN GROUPE D'ÉTUDIANTS SARROIS — 6 juillet
1956.**

**UN GROUPE DE 26 PROFESSEURS AMERICAINS A LA
CHARGE DE LA COMMISSION FRANCO-AMÉRICAINNE
D'ÉCHANGES UNIVERSITAIRES — 11 juillet 1956.**

**UN GROUPE DE 36 PROFESSEURS AMÉRICAINS DE L'EU-
ROPEAN STUDY TOUR IN COMPARATIVE EDUCA-
TION — 16 juillet 1956.**

**UN GROUPE DE 21 PROFESSEURS YOUGOSLAVES —
21 juillet 1956.**

**VISITE DE L'ASSOCIATION DES FRANÇAISES DIPLOMÉES
DES UNIVERSITÉS — 3-10 août 1956.**

**UN GROUPE DE 14 PROFESSEURS TURCS — 11 septembre
1956.**

**STAGE DE TRAVAUX MANUELS (CLAIREAU) — 18 sep-
tembre.**

**STAGE DE PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL SOCIAL
DE L'ACADÉMIE DE PARIS — 24-25-26 septembre
1956.**

**JOURNÉE DES DIRECTEURS DE CENTRES PÉDAGOGIQUES
— 25 septembre 1956.**

**STAGE DES PROFESSEURS DES SECTIONS-PILOTES — 27-
30 septembre 1956.**

**VISITE DES ASSISTANTS D'ALLEMAND ET DES PROFES-
SEURS D'ÉCHANGE ALLEMANDS — 9 octobre 1956.**

**RÉUNION DES CONSEILLERS-TUTEURS ET CONSEILLERS
PÉDAGOGIQUES DE L'ACADÉMIE DE PARIS (Sciences -
Anglais - Allemand - Russe) — 11 octobre 1956.**

**JOURNÉES DES NOUVEAUX PROFESSEURS DES SECTIONS-
PILOTES — 15-17 octobre 1956.**

RÉUNION DU CAPES « EXTERNE » — 18 octobre 1956.

RÉUNION DES INSPECTEURS GÉNÉRAUX — 20 octobre 1956.

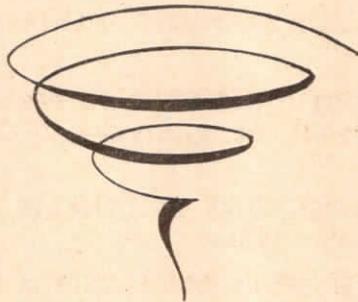
VISITE D'UN GROUPE D'ÉTUDIANTS AMÉRICAINS — 20 octobre 1956.

JOURNÉES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉCOLE EUROPÉENNE DE LUXEMBOURG — 21-24 octobre 1956.

VISITE D'UN GROUPE DE BOURSIERS FULBRIGHT — 24 octobre 1956.

STAGE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS AYANT DES SECTIONS-PILOTES — 25-27 octobre.

JOURNÉES D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES — 2-4 novembre 1956.



LE RÔLE DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Il ne peut être question de résumer les interventions faites au cours des deux stages de chefs d'établissement qui se sont tenus à Sèvres du 3 au 4 novembre 1954 et du 30 janvier au 2 février 1956, et du stage des Censeurs et Surveillants Généraux qui s'est tenu du 29 février au 2 mars 1956. Il peut, en revanche, paraître utile et opportun de dégager les idées essentielles qui y furent exprimées. Le rôle du chef d'établissement y a été précisé d'un triple point de vue : dans les rapports entre l'établissement et l'administration centrale ; dans la structuration même de l'établissement ; dans les rapports entre l'établissement et le milieu qu'il sert. Enfin, on a voulu souligner d'une façon toute spéciale la part prépondérante qui revient au chef d'établissement dans ce qui devient un des problèmes cruciaux de l'enseignement français : l'orientation.

C'est évidemment M. Brunold, Directeur de l'Enseignement Secondaire, qui a mis l'accent sur le rôle du chef d'établissement dans les rapports entre l'établissement et l'administration centrale : il est, de ce point de vue, un agent *d'information* et un agent *d'exécution*. Dans une période comme la nôtre, caractérisée par un énorme accroissement de la masse scolaire imputable à des raisons démographiques et sociales, sa mission *d'information* revêt une importance primordiale. C'est à lui qu'il revient de prévoir, et si possible de chiffrer, les masses scolaires qui vont venir frapper à la porte de son établissement. A lui aussi de préparer la tâche du bâtisseur que, malgré l'insuffisance des crédits, devra de toute façon assumer le Ministère de l'Éducation Nationale. Le Directeur de l'Enseignement Secondaire rappelle à quel point la préparation du travail par le chef d'établissement peut faciliter ou gêner, hâter ou retarder la construction scolaire. Imaginez les aménagements qui peuvent vous faire gagner de la place, dit M. le Directeur ; rappelez-vous aussi que le plus difficile est d'amener une affaire jusqu'aux adjudications. Faute d'accord avec les municipalités, donc faute de projets fermement et convenablement étudiés, le Ministère, même s'il dispose des crédits, n'aura pas la possibilité, ou pas le temps de construire. Aidez le Gouvernement, en présentant des projets prêts à être mis en œuvre.

Le Chef d'établissement est aussi un agent *d'exécution* ; selon la forte expression de M^{me} l'Inspectrice générale Hatinguais, il est celui qui *fait exister* les circulaires. C'est d'abord et avant tout à la circulaire du 30 mai 1952 que pense M^{me} l'Inspectrice : emploi des méthodes actives, conseils de classe, dossier scolaire, travail

dirigé, étude du milieu, autant de points souvent rappelés déjà, mais le clou n'est pas encore partout bien enfoncé. M^{me} l'Inspectrice rappelle certains principes essentiels :

— méthodes actives : ce qui est très important, c'est la façon dont un esprit a été formé ; il faut habituer l'enfant à savoir poser un problème et à en chercher les solutions. Il faut, en un mot, que l'élève prenne en mains sa propre formation ;

— conseils de classe : certes, le Chef d'établissement ne peut pas toujours assister à tous les conseils de classe. Mais il veillera à ce que l'emploi du temps les rende possibles, il veillera, par l'étude des cahiers de conseils de classe régulièrement tenus, à ce que ces conseils soient efficaces, c'est-à-dire à ce qu'ils assurent la coordination de l'enseignement et la connaissance des élèves (et non leur évaluation plus ou moins chiffrée) ;

— dossiers scolaires : M^{me} l'Inspectrice sait bien que dans beaucoup d'établissements coexistent encore l'ancien système du cahier annuel et le nouveau système du dossier scolaire. Elle sait que beaucoup de Chefs d'établissement, qui connaissent bien leurs élèves, n'utilisent pas le dossier scolaire. Mais le cahier annuel se périmé et ne permet pas de suivre l'évolution des enfants. Puis le Chef d'établissement peut être muté, et avec lui disparaissent les données dont son successeur aurait besoin. M^{me} l'Inspectrice insiste sur la nécessité du dossier scolaire, seule garantie de continuité pour l'orientation de l'élève et souligne son utilité lors des visites des familles ;

— travail dirigé : le Chef d'établissement doit veiller à ce que les heures de travail dirigé soient effectives. Leur place doit être prévue dès le début de l'année, leur affectation, au contraire, devra être décidée en cours d'année par le conseil de classe. Ces heures peuvent ne pas intéresser toutes les disciplines ni tous les élèves. Il faut faire porter l'effort là où l'effort est nécessaire. M. l'Inspecteur général Voisin, revenant sur ce sujet, rappelle que ces classes ont pour but, non d'augmenter les heures d'un cours, mais d'apprendre aux élèves les techniques de travail dont ils ont besoin : présenter les devoirs, manier les livres, les dictionnaires, s'initier aux plans, aux croquis, étudier la façon de composer une rédaction, préciser le sens du vocabulaire mathématique, etc... C'est aussi à l'autorité des Chefs d'établissements qu'il revient de faire admettre aux familles que tous les élèves n'ont pas également besoin de ces heures de travail dirigé. M. Jacotin se demande si devant les difficultés de l'heure présente, il ne serait pas utile d'en revenir aux termes de la circulaire du 3 janvier 1945. Débordant légèrement ce cadre, M. l'Inspecteur général Voisin précise aussi que le Chef d'établissement doit veiller à ce que soit organisé le travail des élèves à l'étude ou à la maison : l'horaire hebdomadaire d'un enfant ou d'un adolescent doit rester inférieur à celui d'un adulte. Cela veut dire que les devoirs seront aussi fréquents, mais plus courts, qu'ils représenteront l'aboutissement d'un effort préparé en classe et dirigé par le maître. Il rappelle à ce propos le mot de M. Lazerge : « La valeur de l'élève est mesurée moins par ce qu'il a trouvé que par la façon dont il a rédigé la solution. » ;

— étude du milieu : effort nécessaire pour *actualiser* l'enseignement et partir d'un donné concret, synthétique par nature, que l'on analyse, démarche inverse de celle que le reste de notre

enseignement utilise. Effort d'observation, de compréhension et aussi, en dernier lieu, *d'expression*. M^{me} l'Inspectrice générale Brunschwig rappelle à ce sujet que toute heure d'étude du milieu ne correspond pas automatiquement à une sortie. Il y a aussi préparation et exploitation de la sortie. En définitive, l'étude du milieu se solde par trois ou quatre sortie par élève et par an.

M. Weiler, Proviseur du Lycée-Pilote de Montgeron, apporte des données fort intéressantes sur l'organisation des activités dirigées dans son établissement : groupes littéraire (groupe Guillaume-Budé, groupes de lecture, société de Débats), groupes artistiques (groupes d'initiation par le disque, groupe d'art dramatique depuis le mime dans le premier cycle jusqu'au spectacle complet dans le second cycle, groupes de photographie, typo-club), groupe de techniques manuelles (groupe de reliure, de céramique, de sculpture), groupes scientifiques (d'astronomie, de microbiologie, d'amis de la nature, de géographie).

Enfin, l'accent se trouve porté spécialement, au cours de ces stages, sur l'éducation morale et l'instruction civique d'une part, sur la culture artistique d'autre part. MM. les Inspecteurs généraux Jacob et Perret, M^{mes} les Inspectrices générales Brunschwig et Hatinguais rappellent l'importance de ces différents points et précisent le rôle du Chef d'établissement. La lettre de M. le Ministre de l'Éducation Nationale aux enseignants, du 1^{er} octobre 1955, définit le point de vue officiel sur l'éducation morale. Les journées consacrées récemment, dans l'Académie de Lyon, au bilan de dix années d'instruction civique apportent des précisions sur cette discipline, à la fois *formation* et *information*. Le Chef d'établissement contribue puissamment à la réussite de ces deux enseignements par la *tenue* qu'il impose à sa maison. Les habitudes d'ordre, de sincérité, de probité, d'assiduité, d'autodiscipline, de sociabilité fournissent l'ambiance où peut se développer harmonieusement une éducation morale qui, dit M. l'Inspecteur général Perret, se fait quotidiennement, se vit, bien plus qu'elle se démontre. On renvoie, de ce point de vue, les chefs d'établissement aux instructions concernant la vie intellectuelle et morale dans les Lycées et Collèges de 1951 et 1952 ; dans tous les domaines, c'est l'expérience, le vécu, qui prime, et M^{me} l'Inspectrice générale Brunschwig rappelle que l'instruction civique repose avant tout sur l'enquête. Quant à la culture esthétique, on sait la place qu'on lui a faite dans les programmes des 6^e et 5^e pilotes : cette place manifeste l'importance qu'on lui attribue. M. l'Inspecteur général Perret donne une analyse philosophique et psychologique très fine de cette acquisition de la sensibilité esthétique, de sa valeur et de sa portée : harmonie intérieure et sens de la création. M^{me} l'Inspectrice générale Hatinguais précise que, là aussi, le Chef d'établissement a un rôle primordial, en fournissant aux professeurs et aux élèves le *cadre* qu'il faut pour que cette culture — si sensible aux conditions d'ambiance — puisse naître : propreté et netteté d'abord, essai constant de remédier à la laideur des choses parfois, par un entretien journalier qui empêche qu'elles se dégradent, souci esthétique — qui exige une préoccupation préalable — au cœur de tout problème d'aménagement et d'ameublement, tenue des cours de récréation et des jardins, décoration des salles de classes (qu'il convient de penser au cours des conseils de classe), tenue et décoration aussi des couloirs, du réfectoire, des dortoirs, du foyer, effort enfin pour favoriser toute activité extra-scolaire, qui permet aux élèves d'accéder au monde

de l'art : clubs de photographie, ciné-clubs, clubs de théâtre, fêtes, chorales, expositions, liaison enfin entre l'école et le musée, pour laquelle M^{me} Cart adresse un fervent appel aux Chefs d'établissement.

En second lieu, le Chef d'établissement est celui qui *structure* son établissement. Il doit fournir aux professeurs et aux élèves les meilleures conditions matérielles et morales pour assurer l'efficacité et la cohésion de l'éducation donnée. Moralement, le Chef d'établissement doit réussir à faire, d'abord de l'état-major administratif, ensuite de l'ensemble du personnel enseignant — et de l'ensemble du personnel tout court — une équipe unie comme les doigts de la main et toute tendue à la réalisation d'une tâche qui est une, mais dont il est parfois le seul à voir clairement l'unité, justement parce qu'il coiffe et dirige et contrôle toutes les activités. Il dispose pour cela de moyens administratifs — conseils de classe, conseil d'enseignement, conseil intérieur — et aussi de moyens personnels : c'est, au fond, de ses rapports avec chacun que dépendra l'harmonie de l'établissement. La tâche est difficile, M^{me} l'Inspectrice générale Hatinguais, et M. Montoux, Secrétaire général du Syndicat des Proviseurs, ne le dissimulent pas. Ni démagogie, ni caporalisme ; la mesure n'est pas toujours aisée à garder. Les professeurs ont affaire à des enfants et à des adolescents, gent encore assez malléable. Le Chef d'établissement, lui, a affaire à des hommes faits, peu manœuvrables, et que la moindre maladresse peut heurter. Savoir combiner le tact et l'autorité, telle est la qualité fondamentale que l'on réclame du Chef d'établissement. Matériellement, le Chef d'établissement doit veiller à fournir aux professeurs et aux élèves les conditions les meilleures. Le sujet se trouve avoir été déjà effleuré au paragraphe précédent.

M^{me} l'Inspectrice générale Brunshwig attire l'attention sur ce qui est souvent le côté déficient de l'établissement ; l'étude et la permanence. L'étude est le lieu d'une contradiction interne (commodité qui amène à grouper des élèves de classes différentes dans une même salle ; efficacité de la direction du travail qui exigerait, au contraire, que chaque étude ne fût consacrée qu'à une seule classe), qu'il importe, à chaque fois, de résoudre au mieux. La permanence, mal nécessaire qu'il faut savoir « tourner au bien » : remise en ordre des cahiers, des fiches, etc... L'idéal pour résoudre le problème de la permanence, c'est la bibliothèque où les élèves peuvent, d'une part, puiser librement selon leurs goûts et leurs préoccupations, et, d'autre part, selon leur âge, être initiés au maniement des livres. M^{me} l'Inspectrice générale Hatinguais rappelle les termes de la circulaire du 13 octobre 1952. Dans les internats le Chef d'établissement doit apporter une sollicitude spéciale aux loisirs des internes. Enfin, les Chefs d'établissements sont conviés à veiller au développement des moyens audio-visuels.

Restent deux points où le Chef d'établissement, qui n'est plus un enseignant, doit jouer un rôle voisin de celui qui a été jadis le sien : d'une part, il doit entourer de sa sollicitude et soutenir de ses conseils le professeur débutant ; d'autre part, il doit veiller à ce que les stagiaires qui passent dans son établissement soient initiés, par lui-même et par ses collaborateurs, aux problèmes proprement administratifs. Aucun stagiaire de C.A.P.E.S. ne devrait terminer son stage sans avoir été pris en main par l'état-major administratif de l'établissement.

En troisième lieu, le Chef d'établissement est chargé des rapports entre son établissement et le milieu qu'il sert. Rapports avec les familles d'abord : c'est lui qui les reçoit et qui les guide dans la mesure du possible ; il doit veiller à la bonne tenue des cahiers de textes, qui doivent être le reflet de la classe et le recueil de ses activités, à la régularité des cahiers de notes ; il doit veiller à ce que les relevés d'absence soient faits heure par heure et gardés assez longtemps, à ce que les absences soient signalées promptement aux familles ; il doit veiller aussi aux sorties des internes. Il doit veiller au problème spécialement difficile en bien des cas, des réunions de parents. Il convient qu'il favorise, d'autre part, toutes les activités extra-scolaires qui permettent l'osmose entre l'établissement et le milieu ambiant. Au cours de ces journées, M. Roy nous fait part de l'expérience spécialement riche de la Sonalica. Enfin, en dehors des préoccupations proprement scolaires, le Chef d'établissement, et surtout dans les petites villes, doit considérer que son établissement constitue un centre culturel, autour duquel doivent se grouper les activités culturelles du milieu, qu'il doit et les servir et s'en servir pour rayonner largement. On insiste spécialement sur ces activités extra-muros, comme disent certains : d'extension universitaire, comme on dit ailleurs. Le Chef d'établissement doit les considérer comme partie intégrante de sa tâche.

Enfin, un point particulier a retenu l'attention de tous, à cause de l'importance que lui donnent tant les problèmes du jour que l'évolution de notre enseignement ; c'est le problème de l'orientation ; on a assez dit que notre enseignement avait été fondé uniquement sur la sélection et il semble que pendant longtemps il n'y ait pas eu grand mal à cela. Mais l'évolution sociale (augmentation de la masse scolaire ; différenciation des professions) a été telle que l'on a dû devenir sensible surtout au déchet qu'entraîne le seul usage de la sélection. Aussi, ce principe a-t-il été très sévèrement attaqué et certains ont-ils voulu le remplacer entièrement par le procédé de l'orientation. En fait, on est arrivé à des solutions plus souples et plus complexes. Notre principe fondamental n'est-il pas aujourd'hui celui-ci : *sélection sans orientation, c'est perte de forces vives*. Il faut que l'orientation précède la sélection et aussi qu'elle la suive : ainsi seront réduits au minimum les déchets que l'on objecte — avec raison — à notre enseignement. Les organisateurs du stage avaient demandé à M. Leherpeux, Directeur régional du Centre Régional de Rennes du Bureau Universitaire de Statistique et de Documentation Scolaire et Professionnelle de nous faire part de son expérience. Intéressante communication dont nous extrairons ces quelques lignes, parce qu'elles nous mènent directement à notre propos :

« Il faut resserrer les contacts entre les organismes qui assurent la mission d'éducation et ceux qui s'efforcent d'assurer la mission d'orientation. A la vérité, la distinction systématique entre ces deux missions est arbitraire. L'éducateur, par l'influence qu'il exerce, détermine, dans une certaine mesure, l'orientation. Et le rôle d'un orienteur qui se placerait à la sortie du baccalauréat, comme un contrôleur au portillon du métropolitain, serait, à coup sûr, illusoire. » Excellente formule qui montre que le B.U.S., son directeur régional, et même le professeur qui en est le délégué dans l'établissement — gardiens de la documentation nécessaire — ne sauraient suffire à l'orientation. Parce que l'orientation est une tâche continue, fondée sur l'observation de l'élève depuis son

entrée dans l'établissement jusqu'à sa sortie. Et parce que l'orientation est une tâche continue, c'est un travail d'équipe : le travail, au cours des ans, de tous les professeurs entre les mains de qui l'élève est passé. Et parce que l'orientation est un travail d'équipe, la leçon à en tirer revient naturellement à celui qui est le chef de l'équipe, au chef d'établissement, chargé de ramener à l'unité de l'indication la diversité des observations égrenées au cours des années dans le dossier scolaire. S'appuyant d'un côté sur la documentation que lui apporte le professeur délégué du B.U.S., de l'autre sur les observations consignées dans le dossier scolaire, le chef d'établissement a l'autorité nécessaire pour conseiller utilement les jeunes gens et leur famille. On lui demande en outre de connaître parfaitement les débouchés locaux et de suivre attentivement les anciens élèves, dont l'expérience est essentielle.

Ainsi, du fait que l'orientation est devenue une des préoccupations fondamentales de notre enseignement, du fait que, réagissant contre le fractionnement de cet enseignement, nous tâchons de plus en plus d'en avoir une conception globale et de le définir comme un travail d'équipe, du fait aussi que cet enseignement est en pleine évolution et qu'il importe qu'aucun établissement ne reste en arrière, le rôle du chef d'établissement ne cesse de croître en étendue et en importance : ce n'est pas une simple tâche administrative qu'on lui demande d'assumer, mais un véritable travail de rassemblement, de *direction* (on n'ose dire « de guidage »), aux projections largement humaines.

R. BAZIN.

LES BIBLIOTHÈQUES

— d'Élèves —

Les Bibliothèques des Elèves fonctionnent au Lycée La Fontaine depuis cinq ans pour le premier cycle et depuis un an pour le second cycle. Elles ont été toutes les deux créées grâce aux efforts de M^{me} l'Inspectrice générale Brunschwig et de M^{me} Valensin et Rousselet, directrices du Lycée.

Elles ont été formées par un fonds ancien provenant des bibliothèques de classe comme celles de « classes nouvelles » pour le premier cycle, et d'une classe de philosophie et d'une première pour le second cycle, et enfin des bibliothèques de langues étrangères. A ce fonds ancien se sont ajoutés un envoi du Ministère (250 volumes) et les livres achetés grâce à un crédit spécial de démarrage et un crédit annuel octroyé dans le budget du Lycée à la bibliothèque, crédit augmenté par les cotisations des élèves. La bibliothèque du premier cycle possède près de 2.000 volumes, celle du second cycle près de 1.000.

Le cadre est aussi accueillant que possible. Ce sont deux salles au mobilier clair, avec des tables rectangulaires, rondes et octogonales. Le long des murs, sur des rayons de bois, s'alignent les livres aux reliures multicolores — et il y a toujours des fleurs.

L'organisation technique est calquée sur celle des bibliothèques municipales d'enfants, dont « L'Heure Joyeuse » de la rue Boutebrie, Paris (5^e), est l'exemple le plus complet.

Cette organisation qui peut paraître complexe permet de mettre en valeur toutes les richesses de la bibliothèque et d'offrir aux lectrices le maximum d'indépendance et de facilités. Elle permet de distraire, d'instruire et de renseigner dans la liberté et l'ordre (métier de bibliothécaire).

Les livres sont groupés par genres : romans, contes (rangés sur les rayons par ordre alphabétique de noms d'auteurs), les bibliographies individuelles classées par ordre alphabétique du nom de personnage dont on raconte la vie, les documentaires classés suivant la classification décimale (cette classification a pour but de rapprocher sur les rayons les ouvrages qui traitent le même sujet) et enfin les livres en langue étrangère ; les dictionnaires ; les périodiques.

Le catalogue est sur fiches de format international. Il est multiple : il comprend un catalogue auteurs, avec nom d'auteur, titre, l'adresse bibliographique du livre, un catalogue titre, un catalogue sujet ou analytique très détaillé pour faciliter les recherches (par

exemple, on dépouille les revues), un catalogue collection et un catalogue inventaire. Pour le second cycle, le catalogue titre et la notice ont été supprimés.

Le principe essentiel de la bibliothèque est l'accès libre aux rayons. Les élèves choisissent elles-mêmes leurs livres et les rangent elles-mêmes sur les rayons. Aussi, dès leur arrivée, on leur apprend comment est organisée la bibliothèque, comment sont rangés les livres sur les rayons, comment on peut les trouver à l'aide de la cote, comment se servir des catalogues, trouver un livre dont on connaît l'auteur ou seulement le titre, trouver des livres qui renseignent sur un sujet, qui aident pour un devoir, pour un exposé. L'expérience montre qu'il faut insister sur cet enseignement qui facilite les recherches au catalogue. Car savoir se servir d'un catalogue de bibliothèque est une aide pour celles qui vont continuer leurs études, et il est réconfortant de voir une petite bonne femme de 6^e manier les tiroirs, les fiches avec précision et de l'entendre dire d'un ton triomphant « j'ai trouvé ! » et de la voir se précipiter aux rayons chercher le livre.

En même temps que cet enseignement, on glisse quelques recommandations sur le soin à porter aux livres, sur la façon de se tenir en bibliothèque, à y être libre sans gêner les camarades, sur l'ordre qui doit régner dans la salle. Après des exercices pratiques, l'élève s'inscrit sur un cahier, elle met son nom, son âge, sa classe, son adresse. On lui donne une carte de lectrice avec un numéro.

Les élèves inscrites ont droit à venir lire sur place ou à emprunter des livres à domicile. Elles viennent lire sur place quand elles ont une heure de libre ; l'idéal serait la permanence remplacée par la bibliothèque. Malheureusement, le manque de place oblige à refuser des élèves sans cours accidentellement. La bibliothèque est ouverte de 9 à 17 heures, avec interruption de midi à 1 heure.

Le livre est prêté pour quinze jours. Il y a des amendes pour les retards. La lectrice peut emprunter un ou deux livres. Le prêt se fait grâce à un système de deux cartes, d'une part la carte beige du livre gardée à la bibliothèque lors de la sortie du volume, d'autre part la carte rose de la lectrice sur laquelle on inscrit la cote du livre emprunté. Ces dernières cartes permettent de se rendre compte de l'évolution des lectrices, elles peuvent s'étaler sur plusieurs années. Certains professeurs viennent consulter ces cartes. Quelquefois, elles expliquent beaucoup de choses sur l'élève : on peut prévoir une évolution dans le développement intellectuel, deviner des ressources insoupçonnées chez de mauvaises élèves. Cette année, il a été décidé d'ajouter une copie de cette carte au dossier des élèves.

C'est au moment du prêt que la bibliothécaire a le plus de facilités pour conseiller discrètement ou juger des réactions.

Que lisent ces élèves ? Comment sont choisis les livres mis à leur portée ? Ce sont des livres de tous genres : on écarte ce qui peut nuire à toutes : style haché, sectarisme agressif, documentation fautive.

On réserve une somme pour la reliure, l'achat d'ouvrages impor-

tants ou de livres d'art. Les commandes sont faites suivant un plan, on achète les livres demandés par les professeurs de toutes spécialités. On comble les lacunes de la bibliothèque. On suit quelquefois les désirs des lectrices. Pour choisir parmi les nouveautés, l'aide du « Bulletin bibliographique de l'Education nationale » est précieuse. L'Association des Bibliothécaires Français publie aussi chaque mois les listes et fiches critiques des livres récemment parus. On peut consulter le catalogue des livres d'étrennes et Biblio pour le second cycle et la Bibliographe de France pour le premier cycle. Pour les livres moins récents, il y a un guide admirable : « Beaux Livres, Belles Histoires », par M. Gruny et M. Leriche (chez Bourrelier).

Dans cette masse de livres très variés, que choisissent les lectrices ? Certaines sont des lectrices spécialisées romans, aventures, genres sentimentaux (on demande un livre qui fera pleurer !), contes (surtout les 6^e), biographies ou livres d'Histoire. Le rôle de la bibliothécaire est d'intervenir très discrètement pour varier les lectures. Pour les 6^e souvent perdues devant tant de livres à choisir, les conseils sont les bienvenus. A côté de ces lectrices, il y a les curieuses qui furettent partout, qui lisent des ouvrages de tous genres. Il est passionnant de les suivre dans leur évolution, de les aiguiller sur tel ouvrage, de les arrêter parfois. Il y a certaines rencontres à ne pas faire trop tôt ; je pense, par exemple, au « Grand Meaulnes », à Gide, à Giraudoux.

Ce sont naturellement les romans qui sortent le plus (1.468 sur 2.509 près au premier trimestre). Les contes sont tous lus sur place. Je ne peux que donner ici très rapidement les auteurs ou livres les plus demandés. Il est à remarquer que les goûts changent et il y a des modes.

Une année, Loti restera sur les rayons, l'année suivante il sera sorti continuellement.

Parmi les romans pour les 6^e et 5^e, les noms les plus demandés sont : Alcott, Acremant, Burnett, Colin Sheperd, M. Comont, Christophe, A. Dumas, T. Gautier, Kaestner (deux pour une), H. Malot, la série des Pollyannu, J. Renard, Rosny, W. Scoot, la série des Heidi, Toudouze, C. Vildrac et le « Manoir Enchanté ».

Pour les 4^e et 3^e, les grands triomphateurs sont C. Bronte, Buck, Cronin, A. Fournier, Frison-Roche, Gilbreth, Goudge, V. Hugo, London, les extraits de Martin du Gard, Mérimée, O'Hara, baronne Orczy, Ravlings, Saint-Exupéry, M. Twain.

Parmi les contes, le succès va à la collection des Contes et Légendes de chez Nathan et aux contes de M. Aymé.

Parmi les documentaires, à côté des pièces de théâtre, les plus demandés sont des récits de voyages comme le « Voyage d'une Parisienne à Lhassa » et les livres d'alpinisme comme les livres d'Herzog et enfin les récits mythologiques. En lecture, sur place, la faveur va aux livres d'art ou aux livres de géographie à belles photographies.

Pour les biographies, les succès sont M. Curie, Hélène Boucher, Mermoz, Mozart, etc.

Au second cycle, les grands vainqueurs sont Giraudoux et Gide. Après suivent Balzac (une élève de 2^e a lu depuis le début de

l'année uniquement Balzac), Bernanos, Bosco, Camus, Malraux, Stendhal, des écrivains slaves comme Dostoïevski, Gorki, des écrivains anglais ou américains comme Buck, Cronin, Hemingway, « Le Vieil Homme et la Mer ». En littérature, les pièces de théâtre moderne ; chez les philosophes, Alain et Bergson.

Pourquoi un tel succès pour certains ? Quelles influences jouent sur ces lectrices ?

D'abord influence des spectacles théâtre (le T.N.P. en particulier).

Enorme influence du cinéma (un film tiré d'un livre sort ou passe dans le quartier, le livre est demandé : exemple, « Peter Pan »).

Influence des conférences, par exemple après les conférences d'Herzog les livres ont été pris d'assaut, même ceux des expéditions polaires.

Influence de la radio. On parle d'un livre à certaines émissions : on le demande.

L'influence des professeurs est primordiale. Les livres conseillés par les professeurs sont lus.

Un professeur d'une classe de seconde affiche les livres à lire à la bibliothèque comme elle affiche dans la classe les livres pour une classe de 6°. Influence des livres de textes choisis. Influence dans une classe d'une lectrice enthousiaste. On lance ainsi certains livres nouveaux ou délaissés. Influence des expositions : les livres paraissent plus tendants que sur les rayons. Aussi, on expose toujours les nouveautés. Les jeunes sont sensibles aux titres, à la présentation, d'où succès de certaines collections. A côté de la lecture des livres, romans, contes et autres, il y a la recherche de documentation pour des devoirs, dissertations philosophiques, par exemple pour des exposés en tout genre : instruction civique, histoire, géographie, histoire de l'art, sciences. Pour ces exposés, on prête généreusement à la lectrice toute la documentation de la bibliothèque pour qu'elle puisse en faire profiter ses camarades. On se documente aussi pour éclaircir certains points : en histoire, par exemple, on vient sur le conseil du professeur regarder des reproductions d'œuvres d'art ou feuilleter la documentation photographique. On révise des compositions avec la documentation de la bibliothèque. L'année dernière, la majeure partie d'une classe de seconde a révisé ainsi une composition d'histoire sur le xviii^e siècle. Cette recherche de documentation est facilitée par un catalogue très détaillé et par l'aide peu visible de la bibliothèque. On vient consulter les dictionnaires et là l'expérience apprend que peu d'enfants savent se servir d'un dictionnaire. Et souvent la lectrice reçoit quelques conseils et on cherche avec elle.

Ainsi, voici une quinzaine d'enfants dans la bibliothèque : cinq s'isolent pour lire et se plongent dans leurs livres ; le monde extérieur n'existe plus. Deux sont en train de chercher une documentation sur la vie au Moyen-Age, le costume surtout. Deux encore lisent ensemble « La famille Fenouillard ». C'est un livre qu'on lit généralement à deux. C'est dangereux pour le silence. Une autre cherche une série de mots dans les dictionnaires. Il y

en a six à manier ! Une cherche un livre directement sur les rayons. Elle en ouvre un, lit deux pages, va plus loin ; un peu plus tard, on ira l'aider dans sa recherche. Deux font les jeux du journal « Terre des Jeunes ». Deux, pleines de zèle, sont allées au coin des volontaires pour voir s'il n'y avait pas de travail. Il y a toujours du travail : livres abimés à arranger, livres nouveaux à équiper pour la lecture ; c'est toute une préparation, on tamponne le livre (on adore ça), on colle le coin pour la carte, le feuillet de prêt, on écrit la carte du livre, etc. C'est un travail dont s'acquittent très bien les élèves dites bruyantes et instables, et c'est un excellent dérivatif pour celles qui gênent l'ordre. On a même fait faire des fiches de catalogue à des lectrices, et les notices sont souvent leur œuvre. Excellent exercice pour apprendre la concision et la précision. Comme des discussions sur des livres sont toujours profitables et pour les lectrices et pour la bibliothécaire !

Enfin, quatre sont en train de penser à la prochaine exposition. Car c'est une activité de la bibliothèque que ces expositions. Certaines ont été faites sur le conseil et avec l'aide des professeurs, d'autres sur l'initiative d'une classe ou d'une élève ; on choisit toujours un sujet du programme. Voici quelques titres au hasard :

Paris a deux mille ans. La vie au Moyen-Age avec une 5^e nouvelle (elle a eu deux épisodes, nous étions très riches en documents). Le tour du monde avec une classe de 6^e. Deux expositions sur les animaux : essai pour intéresser les enfants aux livres sur les animaux. Une exposition sur les Alpes, la Bretagne, la Vendée avec des élèves de 3^e. Une exposition de biographies des auteurs des xvi^e et xvii^e siècles avec une classe de 2^e M. Histoire, géographie et littératures des Amériques, exposition faite par deux élèves de 5^e. Promenades dans Paris et l'Île-de-France avec de belles photographies sur le xvi^e siècle.

Enfin, à un certain moment, la bibliothèque a hébergé un électrophone et des disques de parole, et en fin de journée nous avons institué des séances d'écoute. Cela remplaçait l'heure du conte, impossible à faire au lycée.

En somme, ces bibliothèques d'élèves essayent d'être un cercle, la maison et l'école en même temps. Elles ont une œuvre d'éducation et de culture. Les enfants se montrent là sous un autre angle et quelquefois un peu de morale et beaucoup de compréhension peuvent les aider. Les élèves ont adopté la bibliothèque dans leur vie de lycéenne. Pour la lecture sur place, les chiffres sont passés de 600 élèves par mois la deuxième année à 2.350 en décembre dernier. L'année dernière, près de 17.000 élèves sont venues lire une heure en bibliothèque. Et certaines se sont demandées « comment elles avaient fait pour vivre sans bibliothèque ». Elle correspond à un besoin. Un professeur ayant demandé aux élèves d'une classe de 2^e M. leur avis sur la réforme de l'Enseignement, les trois quarts avaient réclamé une bibliothèque.

Son but et son ambition est d'être le Bon Maître de G. Duhamel. Le Bon Maître est celui qui communique à ses élèves le goût des livres et qui démontre une méthode pour aller prendre dans les livres ce que l'on souhaite d'y trouver.

« DES LIVRES POUR TOUS »**Un film documentaire de l'U.N.E.S.C.O. sur les bibliothèques publiques**

L'U.N.E.S.C.O. a réalisé un film documentaire intitulé : « Des livres pour tous », qui va être distribué dans le monde entier en témoignage des efforts de l'Organisation en vue d'encourager le développement des bibliothèques publiques. Il s'agit d'un film de 16 mm. de 130 mètres de long, dont la projection dure 12 minutes et qui a été monté en trois versions : française, anglaise et espagnole.

« Des livres pour tous » attire l'attention sur la nécessité, pour les bibliothèques, de soutenir les programmes d'éducation populaire et nous montre comment l'une d'entre elles, la bibliothèque publique de Delhi répond à cette attente. On sait que la bibliothèque publique de Delhi, première réalisation de ce genre et projet-pilote de l'U.N.E.S.C.O. et du Gouvernement indien a touché plus de deux millions de personnes pendant les trois premières années de son existence et a ouvert la voie à d'autres réalisations de ce genre non seulement en Inde, mais dans d'autres pays.

Ce film de l'U.N.E.S.C.O. intéressera spécialement les pays où il n'existe pas de bibliothèques de ce genre, les dirigeants nationaux, les services gouvernementaux, les législateurs, les éducateurs, les sociologues, les dirigeants locaux, tous ceux qui s'intéressent à la culture, de même que le grand public.

Il a déjà été adressé en version française, entre autres pays, en Biélorussie, au Cambodge, en Grèce, à Haïti, en Iran, au Laos, au Liban, en Syrie, en Ukraine, en U.R.S.S., au Viet-Nam, tandis que la version anglaise a été envoyée également en autres pays, en Afghanistan, en Birmanie, à Ceylan, en Chine (Formose), en Egypte, en Jordanie Hashémitte, en Inde, en Indonésie, en Irak, en Israël, en Corée, au Libéria, en Lybie, au Népal, au Pakistan, aux Philippines, en Thaïlande, en Turquie et en Afrique du Sud, et la version espagnole en Argentine, en Bolivie, au Brésil, au Chili, en Colombie, à Costa-Rica, dans la République dominicaine, en Equateur, au Salvador, au Guatemala, en Honduras, au Mexique, au Nicaragua, au Panama, au Pérou, au Paraguay, en Uruguay et au Vénézuéla.

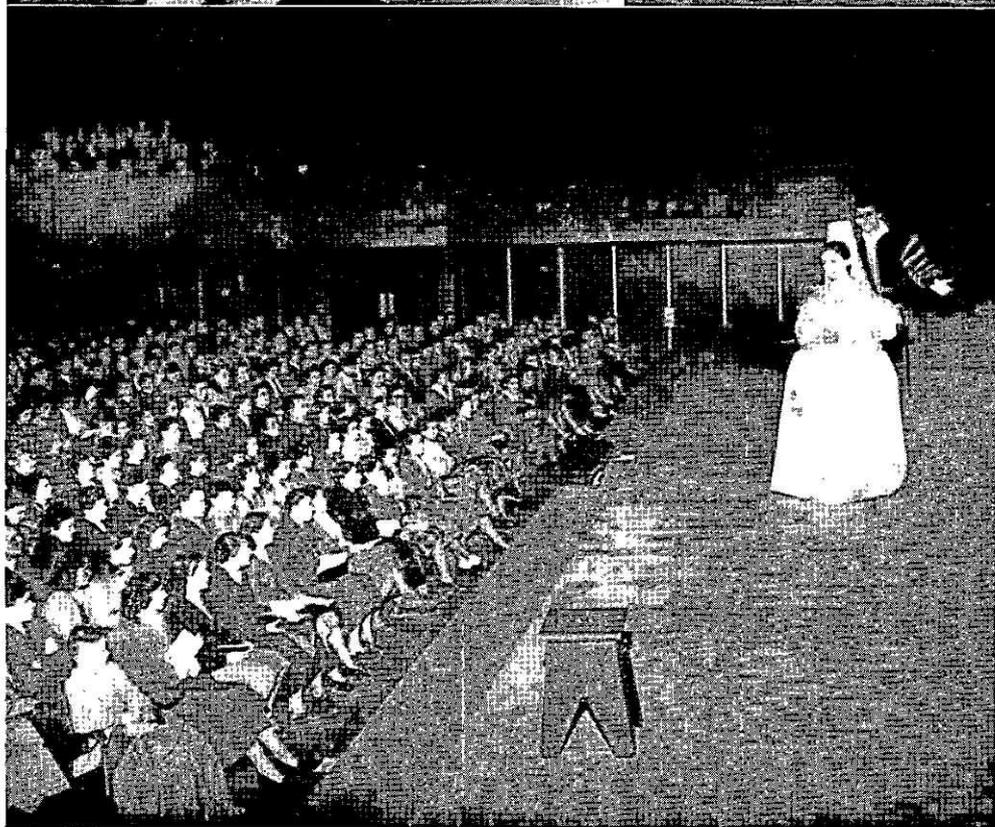
Le film a été adressé également aux territoires non autonomes de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique latine.

Les personnes intéressées dans les Etats membres peuvent se procurer le film auprès de la Commission Nationale de l'U.N.E.S.C.O. ou dans les territoires non autonomes auprès des services cinématographiques officiels. On peut se procurer avec les copies du film, le commentaire et une brochure concernant les problèmes qu'il traite.

THEATRE ET ENSEIGNEMENT

Ci-contre : ces petits élèves du Cours d'art MARTENOT ne seront peut-être pas des acteurs, ils seront à coup sûr des spectateurs avertis.

Ci-dessous : public de jeunes à une représentation du Théâtre National Populaire.



(Photos Jean SUQUET et Agnès YARDA.)

THÉÂTRE ET ENSEIGNEMENT

Une rencontre culturelle s'est déroulée, à Sèvres, dans le cadre des échanges franco-belges, et sous l'impulsion de M^{lle} Laurent, directrice-adjointe du Service Universitaire des Relations avec l'Etranger. Nous en donnons ci-dessous un compte rendu d'ensemble (impressions d'un auditeur), suivi de notes sur les principales interventions.

Le problème à résoudre en commençant ce stage était : « comment rendre au théâtre un public, et plus particulièrement, un public de jeunes... ; comment redonner aux jeunes le goût du théâtre qui semble s'être amoindri, le goût de ce plaisir vif qui nous anime, lors d'une soirée au théâtre et contraste avec celui, nous fit-on remarquer, plus solitaire et passif que nous éprouvons au cinéma ? ».

Il semble que ce goût du théâtre ait toujours existé, et cela parce qu'il répond très profondément à de multiples aspirations, très humaines. Mais à telle ou telle époque, les gens de théâtre trouvaient aisément un public, alors que maintenant bien des troupes meurent, faute de public. Il semblait donc urgent d'apporter à notre enseignement les remaniements nécessaires, pour redonner aux êtres le goût du théâtre, afin d'assurer aux troupes un public actif. On rappela par ailleurs la nécessité pour une troupe d'être subventionnée par l'Etat.

On s'étonna que « l'ancienne France » ait eu très vivement le goût du théâtre sans que l'enseignement ait eu à intervenir spécialement. Mais il apparut que cela n'avait pas été nécessaire, parce que ce goût du théâtre ne s'était pas trouvé concurrencé alors, comme il l'est à présent, par celui du cinéma. Mais s'il faut trouver les moyens de redonner aux êtres ce goût, il ne faut pas pour cela détruire un engouement plus facile pour le cinéma : celui-ci ouvre, en effet, tout un monde, tantôt envoûtant comme un roman, tantôt instructif comme un livre ou un voyage, avec des possibilités qui dépassent parfois d'une façon presque décourageante celles du romancier, ou, au contraire, d'une façon stimulante, celles de l'homme de science.

Une voix s'éleva pour demander si ce problème de la raréfaction du public au théâtre n'était pas un problème d'ordre plus général, qui se posait de façon analogue dans bien d'autres domaines : ainsi ce plaisir de qualité que l'on goûte au théâtre, ce plaisir qui demande notre participation et notre effort per-

sonnel rappelle-t-il celui de la marche, si pur et si plein dans sa sobriété naturelle, par opposition à celui plus enivrant et facile de rouler en voiture. Le goût du théâtre s'oppose à celui plus accessible et reposant que l'on manifeste pour le cinéma ; cinéma permanent, d'un prix plus abordable, d'un accès facile ; détente et oubli dans le noir, évasion...

Il fut parlé aussi de l'effort fait par les gens de théâtre eux-mêmes pour reconquérir le public et cela en « en allant » au public, tel Dasté, jouant dans les cours d'usine, tel Copeau, autrefois, dans les granges... Pour ce, le répertoire classique était délaissé à cause de cette impression qu'il donne à beaucoup de les « dépasser » ; on abordait des auteurs et des thèmes qui pouvaient trouver dans tel ou tel public un réel écho. Faut-il donc aussi que notre enseignement travaille à effacer cette impression que l'on peut éprouver d'être « dépassé » par nos grands classiques ? Est-ce possible ? A un être simple, que peuvent faire les débats intérieurs, les passions, les dilemmes de ces oisifs que sont, quoique chargés de responsabilités, les rois, les êtres nobles des tragédies classiques ? Et leur langage, si élevé, si poétique, n'est-il pas pour lui la porte qui se ferme à la prose directe et quotidienne est seule familière... ? Cependant, on entendait dire à mi-voix, que jadis, en Grèce, à Rome, la masse n'allait pas seulement aux jeux, aux farces, mais aussi aux grandes pièces d'Eschyle ou de Sophocle. Mais cette masse y allait comme elle participait, même « dépassée », aux cultes païens ; avec, en elle, sinon la pleine compréhension de l'élite intellectuelle, du moins le sens du sacré, du grand, de l'éternel humain. Ainsi notre enseignement se doit-il d'apporter à tout être cette ouverture d'esprit qui lui permettra de communier aux plus grands sentiments, ou tout au moins de sentir, dans le dépassement même, une émotion et un respect pour les poignants conflits de l'humanité. On dit aussi combien Corneille pouvait sembler d'un autre âge à notre époque, où tant d'autres problèmes se posent dans une vie si différente ; et, pourtant, nous avons encore des rois, des grands, des responsables, comme nos pièces modernes en campent ; ainsi la jeune princesse d'Angleterre, si touchante de courage et de renoncement, n'est-elle pas sœur des héroïnes cornéliennes ?

Quand au langage, il est bon que tout être sache et se souvienne qu'il n'y a pas que les mots quotidiens ou matériels ; il est bon que tous restent ouverts à l'enthousiasme pour des « paroles ailées » qui incarnent le poétique, le spirituel, les sentiments impondérables et tant de souffrances secrètes, presque inexprimables.

Une voix s'éleva alors pour s'étonner de ce pessimisme : loin de marquer une désaffection du public pour le théâtre, la quantité des théâtres et le nombre des représentations atteint dans les centres, surtout à Paris, des chiffres impressionnants, jamais encore vus. Il est vrai, mais il faut se souvenir que le chiffre des populations a lui-même considérablement cru et que ces « sommets » atteints sont tout relatifs, inférieurs de beaucoup, par exemple, à ceux que peuvent atteindre le nombre des salles de cinéma et

de leurs représentations... Cette même voix formula surtout le regret de ce que la raideur des programmes nous cantonne au seul épiluchage des tirades classiques, ne permettant pas de belles évasions, comme avec Tchekov, par exemple... Il y fut répondu qu'il fallait veiller à garder au théâtre sa valeur de jeu théâtral, si bien comprise et réglée par nos classiques et que, si Tchekov et d'autres pouvaient nous « intéresser », nous ouvrir des portes, il n'en restait pas moins que leurs œuvres n'étaient quand même pas du vrai théâtre, et qu'ainsi nous ne pouvions les mêler à notre enseignement ; elles nous charment, mais nous n'en tirons pas un plaisir de théâtre.

Ainsi la discussion s'orienta-t-elle peu à peu vers un effort pour étudier et comprendre, en nous penchant avec les enfants sur nos classiques, non pas seulement chaque œuvre, chaque auteur, mais le théâtre lui-même, univers complet, avec ses règles, son atmosphère, ses conditions de vie et de réussite et dont l'enfant doit apprendre à être le spectateur éclairé. Pour cela, il apparaît qu'il serait profitable de grouper autour de l'œuvre étudiée quelques autres pièces ; les unes, intéressantes mais imparfaites et dont les manquements aux règles, décelés, expliqueraient l'échec ; les autres, excellentes, modernes, donc apparemment éloignées des classiques, mais dont la réussite s'expliquerait, à y regarder de plus près, par leur respect des règles essentielles du jeu théâtral, avec tout ce que cela comporte. Ainsi, tout ce qui « sert » vraiment le théâtre et le plaisir de qualité qu'on en retire, serait rassemblé pour aviver au maximum l'intérêt de l'enfant.

**

Exposé de M. Jean SERVAIS.

M. Servais parle de l'« Initiation des adolescents à l'œuvre et à la technique dramatique », et commence en indiquant les conditions dans lesquelles travaille le professeur belge : le professeur français n'enseigne que le français ; l'étude du théâtre n'est abordée qu'à partir de 15 ans ; les programmes sont moins stricts ; enfin, le professeur belge dispose de cinq heures de français par semaine.

Une pièce de théâtre, c'est une action qui doit être représentée. Entre les partisans du théâtre lu (Auguste Comte) et ceux du spectacle pur (Gordon Craig et jusqu'à un certain point Baty), on peut préférer une solution moyenne : une représentation qui part d'un texte. On sait tous les dangers de l'explication sur le livre ; mais n'oublions pas aussi que c'est de là que part l'homme de théâtre. L'idéal serait évidemment de faire assister nos élèves à une représentation. Comme la plupart du temps c'est impossible, il faut s'en tenir aux moyens du bord. Initions nos élèves petit à petit aux techniques dramatiques. Qu'ils sachent qu'il s'agit d'un jeu soumis à des règles qui lui sont propres et dont certaines sont commandées par les nécessités matérielles de la représentation ; qu'il y a un rythme de la pièce, des scènes « à faire », des scènes de passage, de remplissage, etc... Qu'on leur fasse imaginer toujours la mise en place et le jeu des acteurs.

En matière d'illustration, M. Servais présente, de ce point de vue, l'explication de la scène II de l'acte IV d'« Horace » constituée de deux temps différents, d'abord le quiproquo, puis le récitatif du récit. Il montre le jeu de ces temps et que ce jeu constitue un des procédés du théâtre.

A la suite de cet exposé, M^{me} l'Inspectrice Générale Hatinguais rappelle l'action de M^{me} Dussane à l'École Normale Supérieure de Sèvres, et chaque professeur fait connaître les moyens par lesquels il essaie d'amener les élèves à se représenter la pièce : « Quels acteurs verriez-vous dans tel rôle ? Comment vous représentez-vous tel personnage ? Que fait-il à tel moment où il ne parle pas ? Actualité de la pièce au moment où elle a été créée, etc... »

**

Conférence de M. VAN DEN SANDEN.

M. Van Den Sanden pose d'abord le problème de savoir si le théâtre pour enfants doit être représenté par des enfants. Il ne le croit pas personnellement. Des adultes sont préférables, à condition qu'un meneur de jeu établisse le contact entre l'assistance et les acteurs.

Il rend hommage aux comédiens routiers : Jacques Copeau, Léon Chancerel, dont se sont inspirés les comédiens normaliens belges. Il parle enfin des réalisations belges dans ce domaine, et insiste sur la nécessité de créer des salles de spectacles et des pièces pour enfants qui fassent appel à l'imagination, au merveilleux, à l'enchantement.

La discussion porte sur deux points soulevés par M. Van Den Sanden :

a) le théâtre par des enfants ou des adultes ;

b) la qualité des pièces pour enfants. A ce propos, une brillante intervention de M. Philibert, professeur à Grenoble :

— les meilleures œuvres « pour enfants » ont été écrites pour les adultes (Gulliver, don Quichotte, etc...) ;

— pour la question du merveilleux, il ne faut pas perdre de vue que les œuvres d'adultes n'en sont pas dénuées (la tragédie est la rencontre de l'homme avec la transcendance) ;

— question de la « purification » : noter qu'il n'y a pas toujours identité entre personnages sympathiques et bons, antipathiques et méchants.

**

Exposé de M. P.-A. TOUCHARD.

La notion de théâtre, au sein de l'Université, a beaucoup évolué. L'étude du théâtre s'appuyait encore, il y a une trentaine d'années, dans l'enseignement secondaire, sur l'explication stylistique et psychologique d'extraits, et sur la récitation de monologues (choisis souvent dans la première scène de chaque acte, c'est-à-dire là où tous les hommes de théâtre, pour des raisons techniques, apportent peu d'importance aux mots qui sont dits). La critique universitaire du XIX^e siècle ne s'intéressait guère elle-même qu'aux règles purement littéraires.

On est bien près de penser aujourd'hui que ces procédés laissent échapper l'essentiel. Des professeurs, comme MM. Bray et Gouhier, se sont intéressés au théâtre, ont séparé la notion de théâtre de celle de littérature. Dans les écoles, on s'est mis à faire entendre la pièce de bout en bout, à la faire jouer.

On en est arrivé à cette conclusion que le théâtre repose spécifiquement sur une action, dont le ressort est un conflit de volontés qui s'aggrave et se resserre jusqu'à un implacable dévouement.

Il s'est donc agi d'enseigner le théâtre aux enfants, non proprement comme une œuvre littéraire, mais comme une action.

Or, en même temps, il fallait bien constater que, depuis la Révolution Française, le nombre des représentations théâtrales, compte tenu de l'accroissement de la population et de la diffusion de la culture, n'a cessé de diminuer. En face de l'épanouissement du cinéma, le théâtre apparaît en pleine décadence.

Nous voici donc conscients de la nécessité d'expliquer un art selon ses valeurs propres, au moment même où nous voyons qu'il est coupé de l'immense majorité du public. D'admirables efforts et d'admirables réussites, comme celle de Dasté, et de quelques autres, touche un nombre si restreint de spectateurs qu'ils restent, en fait, sur un plan expérimental.

Nous pensons que si nos élèves pouvaient aller au moins deux fois par an au théâtre, il y aurait là le commencement d'une habitude. Peut-on distraire au profit du théâtre deux après-midi par an au travail scolaire ?

*

**

En somme, M. P.-A. Touchard d'une part, offre, et d'autre part demande. Il offre aux professeurs le moyen de permettre à leurs élèves d'être initiés à la représentation théâtrale. D'autre part, il leur demande de préparer de futurs spectateurs.

La discussion a porté essentiellement sur les points suivants :

1) La décadence au théâtre : Est-elle si réelle qu'on le dit ? Le public de théâtre était-il si nombreux jadis ? En fait, dira M. Marquet (Montgeron), « le cinéma a peut-être pris une place que le théâtre avait laissée vide ». On doit pourtant admettre qu'en effet le théâtre n'a qu'un petit nombre de spectateurs. Après avoir évoqué le prestige de l'image, on reconnaît en général que les causes qui restreignent le public du théâtre sont des causes socio-économiques, bien plus que culturelles. Les possibilités de l'enseignant pour recruter un public au théâtre sont donc limitées.

2) Les difficultés de la province : La province est tributaire des troupes de passage. Celles-ci sont souvent annoncées et certaines recommandées par le Ministère. Encore le travail de ces troupes est-il limité par l'existence — et la décence — des salles de spectacle dont dispose la ville.

L'expérience n'a pas toujours été favorable : la représentation n'a souvent été qu'un prétexte à chahut.

Les différentes causes d'insuccès sont passées en revue :

— indécence de la salle de spectacle,

— mauvaise qualité des troupes (qui entraînent nécessairement le rire spécialement quand il s'agit de Corneille et de Racine),

— organisation de la salle : une représentation destinée aux seuls élèves, que l'on conduit en masse au théâtre, assez peu encadrés souvent, a coutume d'échouer ; les conditions sont bien meil-

leures si un groupe d'élèves est admis à une représentation par ailleurs destinée aux adultes.

Certains enseignants n'hésitent pas à dire qu'il vaut mieux laisser ignorer le théâtre par les élèves que de risquer de les en dégoûter à jamais.

C'est dans cet esprit qu'est abordée l'offre de M. Touchard. On ajoute souvent que des spectacles aux heures de classe désorganisent tout un établissement, on semble craindre aussi que ces deux après-midi par an ne deviennent par la suite plus nombreuses.

Enfin, devant le succès des Jeunesses Musicales, les amateurs de théâtre soupirent : la solution ne serait-elle pas dans une organisation de ce type ?

3) Les ressources proprement pédagogiques : Il est certain qu'il ne faut aborder de pièces que complètes, après une lecture complète, que l'explication doit tenir compte de la spécificité du théâtre : notions de mouvement, essais pour imaginer la scène. Il semble excellent d'initier les élèves par ailleurs aux problèmes purement techniques du théâtre (une visite faite à un théâtre en étude du milieu est couronnée de succès).

M. Rouveyre (Marseille Veyre) nous fait part de sa riche expérience : usage de la radio (émissions de « Théâtre et Enseignement », enregistrement sur magnétophone de ces émissions). Une discussion s'élève à ce propos sur les mérites respectifs du magnétophone et du microsillon.

**

Exposé de M. LE GALL.

L'exposé porte sur « Théâtre et Enseignement » dont M. Le Gall est chargé. Elle fournit des places gratuites de théâtre aux élèves des lycées de Paris, habilite des troupes, assure la radiodiffusion des spectacles choisis, espère d'ici peu utiliser la télévision.

M. Le Gall expose d'abord à quel point il compte sur ce type d'organisation pour aider le professeur dans une tâche spécialement malaisée : explication de pièces faites pour être vues (à la rigueur entendues) et non lues, destinées à des adultes et non à des jeunes, et pour lesquelles le professeur n'apparaît pas toujours comme l'intermédiaire idéal.

Les problèmes auxquels se heurte cette organisation sont les suivants :

1° L'articulation des spectacles avec l'enseignement du professeur. En premier lieu, ce ne ne seront peut-être pas les pièces classiques étudiées qui seront jouées ; en tout cas, la date de la représentation ne coïncidera pas forcément avec celle de l'explication en classe. En second lieu, ces représentations radiodiffusées n'ignorent pas les pièces modernes (cette année : La Reine Morte, L'Annonce faite à Marie, Intermezzo, Port-Royal) ; qui ne sont pas au programme.

2° L'organisation des débats qui suit la représentation et qui oppose l'auteur (le cas échéant), le metteur en scène, le producteur, un critique dramatique, un professeur et deux de ses élèves (première ou khagne).

La discussion reprend d'abord les deux points envisagés :

1° *L'articulation des spectacles avec l'enseignement du professeur. On estime en général que, de toute façon, il faut profiter des spectacles radiodiffusés et expliquer, ne serait-ce que rapidement, la pièce qui va être présentée. D'autre part, l'usage du magnétophone permet de « garder » cette émission pour s'en servir au moment précis où l'on en a besoin. Ici renaît la discussion entre les partisans du magnétophone et ceux du microsillon (de toute façon, il ne peut être question que d'enregistrement intégral), de l'enregistrement en direct et de la mise en onde en cabine. De toute façon, il manque à ces procédés de rendre le « spectacle », la « vision » ; on espère donc beaucoup de la télévision. Ne pourrait-on pas envisager des films ?*

2° *Le débat : bien que les avis soient partagés sur l'intérêt de ce débat, il ressort de la discussion que ce que les élèves préfèrent, ce sont les propos des techniciens (metteurs en scène, acteurs). Ce sont eux qui font le mieux ressortir l'aspect proprement théâtral d'une œuvre et par là son intérêt vivant. De ce point de vue, il serait sans doute utile aussi d'avoir des films montrant les comédiens au travail. Enfin, M. Travoillot (Valence) souligne à quel point l'activité de M. Daste qui, dans ses visites aux établissements scolaires, met l'accent sur ce point, intéresse les élèves et leur profite.*

La discussion se porte alors sur l'utilité qu'offrirait des relations plus étroites entre l'enseignement et le théâtre. Dans quelle mesure les C.E.M.E.A. peuvent-ils être utilisés ? Les professeurs eux-mêmes ne pourraient-ils recevoir des cours de diction, être initiés aux techniques dramatiques au cours même de leur formation professionnelle ? Une collègue révèle qu'elle est à la fois licenciée romane et ancienne élève du Conservatoire.

*
**

Exposé de M. DASTE.

Cet exposé porte sur les contacts de la troupe de M. Daste avec la jeunesse. Ces contacts sont encore limités et diminuent dans la mesure où s'accroît le rayon d'action de la troupe. De toute façon, ces contacts sont obligés : une troupe locale finit par s'intégrer à la vie régionale (exactement comme une équipe sportive) et on la sollicite de plus en plus. M. Daste ne prend pas l'initiative, il attend qu'on lui demande son concours. Il est intervenu d'une part à la demande de certains organismes comme « Culture et Jeunesse », « Peuple et Culture », qui s'adressent à des adolescents non scolaires, et à la demande d'établissements scolaires, primaires, secondaires, techniques et des Ecoles Normales après accord avec l'Inspection Académique. Il s'agit de lectures avec commentaires sur la mise en scène et de représentations. Les séances, préparées le matin, ont lieu l'après-midi.

La discussion porte d'abord sur le choix des programmes. M. Daste prévoit pour l'an prochain :

- a) *une initiation au répertoire poétique,*
- b) *une initiation au répertoire dramatique. Celle-ci est ainsi constituée : d'une part, pour éviter les trop longues séances, M. Daste établit, en accord avec les professeurs, le montage de différentes scènes classiques ; d'autre part, il présente intégralement une pièce classique chaque année.*

Les enfants des écoles rurales, qui doivent se déplacer, font naître un problème spécial. M. Daste pense y répondre par la création d'une seconde troupe itinérante, composée d'acteurs et d'élèves-acteurs.

Il ressort de la discussion que pour faire aimer les textes dramatiques, il faut les envisager sous l'angle du jeu, et que ce qui est propre au théâtre, c'est la présence réelle du comédien : d'où l'utilité des troupes de province.

M. Daste précise ensuite que la préparation d'une pièce comporte trois stades :

1) le travail du metteur en scène et du décorateur qui aboutit à la mise en place ;

2) le travail du metteur en scène et des comédiens, jamais terminé, exaltant, à cause de sa perpétuelle « insécurité » ;

3) la dernière mise au point quelques jours avant la présentation, où l'on détermine définitivement les costumes (les maquettes, prêtes depuis longtemps, sont modifiées selon le jeu et la personnalité des acteurs).

Enfin, la soirée se termine par l'illustration, faite sur la scène de la « galère » des Fourberies de Scapin, de l'utilisation et de l'interprétation du texte par le comédien.

ÉCHOS ET COMMUNIQUÉS

VII^e CONGRÈS DE L'UNION NATIONALE
DES ASSOCIATIONS RÉGIONALES POUR LA SAUVEGARDE
DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE (1)
CLERMONT-FERRAND, OCTOBRE 1955

THÈME :

LA LUTTE CONTRE LES ERREURS ET LES CARENCES EDUCATIVES : PARTICIPATION DES FAMILLES ET INFORMATION DU PUBLIC

Sur des problèmes dont l'ampleur nationale réclame des solutions générales d'ordre gouvernemental, le congrès,

En se réservant de formuler des propositions concrètes sur des points précis relatifs à l'enfance, estime nécessaire de souligner, une fois de plus :

— Les conséquences désastreuses de la crise du logement sur la santé physique, psychique et morale des enfants et des adolescents ;

— Les dangers de l'alcoolisme et la nécessité d'une législation anti-alcoolique efficace ;

— L'insuffisance quantitative et qualitative des locaux scolaires, l'insuffisance numérique du personnel enseignant, la nécessité d'un équipement scolaire décent, conformément aux réclamations déjà souvent formulées par le personnel enseignant lui-même et par le Ministère de l'Éducation nationale.

Après rapports et discussions le Congrès a dégagé les conclusions et vœux suivants :

PREMIERE ENFANCE

Conclusions :

1° Le contact intime et permanent entre la mère (ou son substitut) et son enfant est nécessaire à l'harmonieux développement du jeune enfant.

2° Ce développement peut se ressentir gravement du relâchement entre les liens « mère-enfant », résultant de facteurs socio-économiques, agissant surtout dans les milieux urbains.

3° Les répercussions graves des séparations et de la carence de soins maternels paraissent méconnues ou entachées d'incrédulité de la part du public et peut-être plus encore de la part des pédiatres et des techniciens de la protection maternelle et infantile.

Le Congrès émet les vœux :

Que les organismes de protection maternelle et infantile et la Sécurité Sociale :

— S'efforcent par tous les moyens de favoriser et de renforcer l'éta-

(1) Les actes de ce congrès ont fait l'objet d'un des numéros de la revue *Sauvegarde de l'Enfance* (n° 1-2-3 1956), 28, place Saint-Georges, Paris-9^e.

blissement et la permanence des liens entre la mère et l'enfant au cours des trois premières années de la vie ;

— Réduisent les placements en collectivité des jeunes enfants aux seuls cas où des soins hospitaliers quotidiens sont nécessaires ;

— S'efforcent de remplacer les collectivités de jeunes enfants par des systèmes de placements sanitaires familiaux surveillés ;

— Instaurent, en cas d'hospitalisation des jeunes enfants, une organisation permettant de maintenir un contact quotidien entre la mère et son enfant.

DEUXIÈME ENFANCE (3 à 6 ans)

Conclusions :

L'étape de l'entrée à l'école et les débuts de la socialisation constituent à cette période, pour le jeune enfant, une épreuve d'importance capitale susceptible d'influencer toute sa scolarité, voire sa personnalité, l'épreuve étant d'autant plus difficile à surmonter que l'enfant est plus jeune.

Déjà nuisible pour les grands enfants, la surcharge des effectifs scolaires apparaît catastrophique pour les enfants de 3 ans auxquels il est impossible de s'adapter à une école maternelle dont l'effectif groupe 40 enfants.

En conséquence, le Congrès émet le vœu :

— Qu'aucune classe maternelle n'accepte plus de 20 ou 25 enfants, étant entendu que pour parvenir à cette norme il est préférable de ne recevoir les enfants qu'à 4 ans plutôt que de les perturber à 3 ans ;

— Que, en évitant les garderies faites par des personnes différentes, soit assuré le maximum de stabilité du personnel pendant la journée de présence du jeune enfant à la maternelle ;

— Que les enfants soient groupés selon leur maturité et leur développement réel et non selon leur âge.

SCOLARITÉ

Conclusions :

1° De l'exiguïté et de la vétusté des locaux scolaires, aggravées par l'insuffisance numérique des enseignants, résulte une irrégularité des horaires qui entraine :

— Une difficulté dans le contrôle par les parents de la fréquentation scolaire ;

— Une possibilité de flânerie conduisant trop souvent les élèves dans les halls d'attractions.

2° Densité trop grande des horaires scolaires aggravés par le travail à la maison (trop souvent réclamé par les parents eux-mêmes).

3° Surcharge des programmes.

4° Danger du « doping » systématique des candidats aux divers examens et concours.

5° Effectif correctement fixé à 25 élèves par classe et ne dépassant, en aucun cas, 30 élèves par classe (1).

Le Congrès émet les vœux suivants :

— Que l'amélioration des locaux scolaires et l'augmentation du nombre des maîtres permettent un retour à des horaires normaux, évitant ainsi le grave danger des « heures creuses » pendant lesquelles les enfants peuvent échapper aussi bien à la surveillance par les maîtres que par les familles ; que tout horaire anormal ou toute modification exceptionnelle d'horaire soient signalés aux familles par note à retourner émarginée au chef d'établissement ;

— Que des dispositions législatives rigoureuses viennent régler l'implantation des établissements dits d'attractions (appareils de jeux), renforcer le périmètre de protection autour des établissements scolaires, et plus généralement interdire aux mineurs l'accès de ces établissements.

(1) Voir ci-dessus réserves spéciales pour les écoles maternelles.

— Félicitant l'Enseignement technique de toutes les réalisations auxquelles il est déjà parvenu et particulièrement en ce qui concerne les centres d'apprentissage.

Le Congrès émet le vœu que l'Enseignement technique puisse bénéficier également de tout programme tendant à améliorer les locaux et à augmenter le nombre du personnel (technique) enseignant ;

Le Congrès, inquiet de constater que des enfants qui ne peuvent entrer avant octobre suivant dans des centres professionnels doivent quitter l'enseignement primaire le jour de leurs 14 ans, et parfois dès le premier janvier (d'une année), émet le vœu que des mesures soient étudiées et adoptées pour éviter de tels décalages ou hiatus préjudiciables aux enfants ;

Le Congrès constate d'ailleurs, une fois de plus, avec regret que de tels problèmes ne sont dus qu'à l'insuffisance des locaux scolaires ;

— Que les remarquables réalisations de l'Enseignement technique se multiplient sous forme de centres d'apprentissage accessibles aux enfants débiles, ou atteints de troubles sensori-moteurs, ou peu doués n'ayant pu, à 14 ans, atteindre le niveau scolaire considéré comme normal ;

— Que soient multipliées, ou créées partout où elles n'existent pas encore, les classes spécialisées pour débiles, arriérés scolaires, infirmes, amblyopes, sourds, partiels, etc.

LOISIRS

La presse, le cinéma, la radiodiffusion-télévision prennent dans les loisirs familiaux une place de plus en plus grande. Tenant compte de cette évidence et de l'influence qu'ils ont sur les enfants et les adolescents, le Congrès souhaite que les parents, les éducateurs, les techniciens prennent conscience du rôle éducatif de ces loisirs et les utilisent dans ce sens.

Le Congrès souligne d'une part :

— Que les dangers pour l'enfant de l'utilisation de certains loisirs doivent et peuvent être atténués dans la mesure où les parents et les éducateurs sont conscients de leur devoir, instruits des aspects de certains problèmes, et les enfants mis en garde. A cet égard une réalisation conjuguée de tous les organismes et associations compétents est à développer ;

D'autre part :

— Que tout ce qui pourra créer ou développer des loisirs sains et éducatifs pour les enfants et les adolescents soit aidé et encouragé. En ce sens, le Congrès émet le vœu que des moyens matériels et financiers étendus soient mis à la disposition de tous les organismes dont le but est l'organisation des loisirs culturels ;

— En ce qui concerne notamment les mouvements de jeunesse, il souhaite leur développement et l'extension de leur activité dans les milieux ouvriers et ruraux, dans les agglomérations à forte concentration juvénile avec extension et formation toujours plus appropriée de leurs cadres.

CINÉMA

Le Congrès émet les vœux suivants :

1° Application rigoureuse des dispositions concernant les films interdits aux enfants.

2° Interdiction, pendant une séance où les jeunes sont admis, de la projection de la « bande réclame » annonçant un film interdit aux mineurs.

3° Etude de toutes mesures à être adoptées à l'égard des films qui, par les scènes de violence, de brutalité, de banditisme ou de sexualité, s'avèrent pernicieux pour la jeunesse.

4° Interdiction absolue de l'entrée dans les salles de cinéma aux enfants de moins de 6 ans, même accompagnés.

5° Interdiction absolue de l'entrée dans les salles de cinéma en soirée, à partir de 20 heures, à tout enfant de moins de 14 ans, non accompagné.

6° Renforcement et stricte application de la législation concernant la police de la rue à l'égard des « affiches-programmes » constituant une excitation au crime ou à l'immoralité.

7° Rattachement au Ministère de l'Éducation de la Commission de contrôle des films, dépendant actuellement du Commerce ; large attribution de sièges dans cette commission à des éducateurs, psychologues et techniciens de l'enfance.

8° Appui financier de l'État et des collectivités aux internats de jeunes inadaptés pour achat d'appareils cinématographiques et fournitures, comme pour toutes collectivités d'enfants, notamment les collectivités scolaires et les internats ruraux.

RADIO-TÉLÉVISION

Le Congrès émet les vœux suivants :

1° Emissions, et spécialement celles de la télévision, accessibles aux enfants ou aux adolescents : fixation d'horaires sans risques d'incidences fâcheuses sur le repos du soir.

2° Emissions dangereuses pour les enfants : fixation d'horaires tels que les risques de captation de l'émission par les enfants soient diminués ; en aucun cas le dimanche ou jeudi après-midi ; et émissions toujours annoncées de façon suffisamment explicite.

3° Que — surtout à une époque où la télévision française va connaître un grand et prochain essor — l'attention des constructeurs de postes récepteurs soit attirée sur l'intérêt de dispositifs permettant aux parents ou aux éducateurs de bloquer certaines longueurs d'ondes et par là certaines émissions, empêchant ainsi les enfants de capter ces émissions à l'insu ou contre la défense de leurs parents.

PRESSE

Conclusions :

Le Congrès a entendu avec intérêt la communication qui lui a été faite par le représentant du Syndicat national des publications destinées à la jeunesse et particulièrement de son bureau d'études et d'examen des publications.

Le Congrès a enregistré la prise de position de ce syndicat qui, s'affirmant conscient des problèmes posés par l'enfance et l'adolescence, se déclare soucieux d'améliorer de plus en plus la qualité des publications destinées aux jeunes.

Le Congrès souhaite constater les bons effets prochains d'une telle prise de position et est d'accord pour penser que la presse enfantine doit, de plus en plus, faire appel à des collaborateurs dont le sens éducatif aille de pair avec les qualités humaines et intellectuelles.

Le Congrès estime en effet que la presse enfantine ne doit pas se considérer comme une simple source de loisirs, mais comme un moyen d'éducation propre à développer chez ses jeunes lecteurs les facultés de critique et de discernement et le goût de la culture.

En ce qui concerne les publications dites « presse du cœur », le Congrès se déclare persuadé de l'insidieuse nocivité de cette presse, spécialement envers sa clientèle favorite d'adolescentes. Toutefois il s'agit là d'un problème difficile que ne peut résoudre ni texte ni réglementation. Le Congrès estime donc nécessaire de poursuivre l'étude approfondie de ce problème pour fixer tout moyen, psychologique, critique ou autre, susceptible de diminuer la diffusion de cette presse, en en faisant ressortir l'indigence intellectuelle et morale.

En ce qui concerne la presse pour adultes, le Congrès considère que la liberté d'expression est un droit imprescriptible, mais attire cependant l'attention de tous les journalistes conscients de leurs devoirs et responsabilités sur le fait qu'il est pratiquement impossible d'éviter aux enfants et aux adolescents tout regard sur les quotidiens et les périodiques ; en conséquence, pour diminuer les risques souvent graves de choc psychologique sur les enfants, il conviendrait que la grande presse, contribuant également ainsi à l'éducation du public adulte, ne donnât pas une aussi large place aux crimes et aux scandales.

Le Congrès émet les vœux :

— Que les journalistes appliquent en esprit, et non dans la lettre seulement, les dispositions légales concernant les mineurs délinquants, en particulier de manière à rendre réellement impossible toute identification des mineurs ;

— Que les éditeurs de journaux d'enfants renoncent à l'emploi d'une typographie fatigante pour la vue des enfants, et spécialement dans le procédé dit des « fumetti » dont les contenus sont du reste de valeur éducative très douteuse en ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire et l'acquisition du vocabulaire ;

— Que le projet de loi portant modification de l'article 14 de la loi du 16 juillet 1949 soit dans le plus bref délai pris en considération par le Parlement.

ALCOOLISME

Le Congrès émet les vœux suivants :

— Que soient rigoureusement appliquées toutes mesures propres à interdire :

— La présence dans les débits de boissons de mineurs non accompagnés ;

— La consommation par les mineurs, dans les débits, de toute boisson contenant de l'alcool, même à faible teneur ;

— Que les dispositions et interdictions légales concernant la présence des mineurs dans les débits de boissons y soient affichées sous la forme d'un texte laconiquement impératif et imprimé en gros caractères (parfaitement lisibles) ;

— Que soit exercé un contrôle rigoureux sur les boissons apportées à l'école par les enfants qui y prennent leur repas et qu'aucune boisson fermentée ou distillée ne soit autorisée ou fournie.

HABITAT

Vœu :

Considérant que de nombreux mineurs de l'un ou de l'autre sexe placés comme domestique ou apprentis, tant à la ville qu'à la campagne, sont, chaque année, victimes d'attentats sexuels ayant pour auteur l'employeur ou un domestique de la même entreprise et accomplis en raison des conditions déplorables d'habitat (chambres isolées ou hors de toute surveillance) ;

Considérant que, plus généralement, ces conditions indécentes — et souvent inhumaines — de logement sont pour les mineurs des facteurs graves d'inadaptation ;

Le Congrès émet le vœu que les contrats de travail pour mineurs prévoient expressément des conditions de logement correctes et offrant toute garantie de surveillance, avec dans tous les localités où elle fonctionnera l'intervention éventuelle de la police des mineurs.

INFORMATION ET ÉDUCATION DU PUBLIC

Le Congrès souhaite que pouvoirs publics, parents, éducateurs, techniciens divers prennent conscience de l'importance des erreurs et carences éducatives sur le développement physique, psychique et moral des enfants. Le Congrès souhaite la recherche et l'étude en commun des moyens les plus aptes à combattre ces erreurs pour leur substituer ensuite des méthodes ou des attitudes éducatives ayant fait leurs preuves.

Dans cet esprit, par exemple :

Le Congrès souhaite attirer l'attention des obstétriciens, des pédiatres et de tous techniciens de la protection maternelle et infantile sur la nécessité de tenir davantage compte des acquisitions psycho-génétiques récentes, et leur demander un certain assouplissement de leurs conseils concernant les horaires et les modalités d'alimentation et de sommeil des nourrissons.

Il convient d'attirer l'attention des mères et des nourrices sur la véritable éducation de la propreté qui suppose une maturation suffi-

sante du système nerveux, alors que des exigences trop hâtives sur ce point risquent de compromettre le développement harmonieux de l'enfant.

Le Congrès souhaite que les parents et les nourrices soient informés des dangers pour les tout-petits de certaines menaces très traumatisantes (menace de castration, de « croquemitaine » ou autres personnages terrifiants).

Le Congrès demande qu'une propagande éducative intensive soit faite auprès des familles pour leur faire comprendre les dangers pour les enfants de doses — mêmes modérées — de boissons fermentées.

Le Congrès croit nécessaire que les familles soient bien informées des dangers, pour le psychisme de l'enfant, des drames violents et traumatisants émis à la radio ou à la télévision, dans les heures précédant immédiatement le sommeil.

Le Congrès émet le vœu que, dans un but éducatif, soit entreprise avec l'Unesco une action visant à obtenir la détaxation et la libre circulation des films intéressant la jeunesse ; qu'il soit également procédé à un recensement analytique aussi complet que possible des films éducatifs, utilisables à tous les niveaux d'enseignement, des films d'intérêt scientifique et psycho-pédagogique, des films récréatifs pour la jeunesse dont il existe des copies dans les principales cinémathèques françaises et de quelques pays étrangers.

Le Congrès émet le vœu que l'enseignement de la psychologie normale, de la psychologie appliquée soit introduit dans la Faculté de médecine, les notions correspondantes ne pouvant être ignorées des médecins en général, des pédiatres et psychiatres en particulier.

Le Congrès, se félicitant de constater la création de brigades spéciales dans certaines villes (Toulouse, Lyon, Nancy), en souhaite l'extension et émet le vœu que les moyens et méthodes de la préfecture de police de Paris concernant la protection des mineurs soient étendus à d'autres villes.

L'INSTITUT D'INTERPRETES DE L'UNIVERSITE DE LA SARRE

L'Institut d'Interprètes de l'Université de la Sarre, fondé en 1948, est ouvert à des étudiants de toutes nationalités ayant passé avec succès l'examen d'admission qui a lieu avant le début de chaque semestre (semestre d'hiver 1956-1957 : examen d'entrée le 3 novembre).

L'Institut d'Interprètes est installé depuis janvier 1955 dans une partie des locaux de la nouvelle Faculté des Lettres de l'Université.

Les étudiants bacheliers ont la possibilité de préparer à l'Institut :

1) *Diplôme de Traducteur* (au bout de quatre semestres, 2) *Diplôme d'Interprète* (au bout de six semestres).

Les langues enseignées à des niveaux divers sont l'anglais, le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol et le russe. Chaque professeur enseigne dans sa langue maternelle.

Outre les cours de langue, l'Institut organise des cours de sténographie et de correspondance commerciale allemande, française, anglaise, des cours de pratique commerciale et enfin des cours de culture générale (économique politique, géographie, littérature, etc...).

L'Institut possède un magnétophone et une installation moderne d'interprétation simultanée destinée à la formation d'interprètes de conférences. L'inscription au cours de l'Institut donne libre accès aux cours des autres facultés.

Il existe en outre deux sections préparatoires, l'une de langue allemande, l'autre de langue française qui s'adressent aux débutants de l'autre langue. Aucun examen d'entrée n'est exigé pour ces deux sections préparatoires ainsi que pour l'admission aux cours d'espagnol, d'italien, de russe et de correspondance commerciale.

En raison de l'union monétaire franco-sarroise, le séjour des étudiants français en Sarre ne soulève aucun problème de devises.

Pour tous renseignements complémentaires, prière de s'adresser soit au *Secrétariat Universitaire*, soit au Secrétariat de l'Institut d'Interprètes, Université de la Sarre, Sarrebruck 15.

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Nous avons le plaisir de signaler à nos lecteurs la parution, sous les auspices du Service des Publications du C.N.R.S., de l'ouvrage de notre collaborateur, M. CHOMBART DE LAUWE : « La Vie Quotidienne des Familles Ouvrières. » Ce volume est l'aboutissement de toute une série d'enquêtes sociologiques, d'investigations, de recherches et de réflexions sur un problème qui est d'un intérêt à la fois social, psychologique, historique et politique.

L'ÉCOLE DES PARENTS ET DES EDUCATEURS

L'École des Parents et des Educateurs a repris ses cours le mercredi 17 octobre, à 21 heures, à la Faculté de Médecine de Paris.

Les dix premières leçons sont consacrées à l'étude du « rôle des parents dans le développement de l'enfant ». Successivement, on examinera l'influence exercée par la famille sur le « développement physique », « intellectuel », « affectif », « social » de l'enfant, influence qui s'exerce non seulement par une action éducative, mais par l'attitude générale des parents, l'atmosphère qu'ils créent autour de l'enfant, et par l'expression de leurs traits de caractère. Ce rôle des parents est fondamental. Leur présence même, l'intérêt qu'ils portent à l'enfant, sont d'une énorme importance pour que celui-ci évolue normalement. Aussi, les observations qui seront apportées au nom de l'École des Parents par les spécialistes français les plus réputés seront-elles d'un grand secours aux parents qui se soucient de l'avenir de leurs enfants.

On relève parmi les conférenciers les noms du professeur Heuyer et du professeur Michaux, de la Faculté de Médecine de Paris ; des docteurs Dublinau, Clément Launay, Duché ; de MM. David et Le Gall, inspecteurs généraux de l'Instruction Publique ; de M. Zazzo, professeur à la Sorbonne ; de M. Debesse, professeur à la Faculté de Strasbourg ; et de M. Isambert, président de l'École des Parents.

Les leçons suivantes traiteront des « origines psychologiques des dysharmonies conjugales ». On sait en effet que le manque d'harmonie dans les relations entre époux est à l'origine de très nombreuses difficultés dans l'évolution de l'enfant. Des psychologues spécialistes, tels que : Mme Boutonier, professeur à la Sorbonne ; les Drs Berge, Lebovici, Diatkine, Revault d'Allonnes apporteront leur expérience et présenteront certains cas typiques qui permettront aux auditeurs et aux lecteurs de prendre conscience de situations fréquentes, susceptibles d'être améliorées.

Enfin, les dernières conférences de l'année traiteront des « relations affectives à l'école, entre le maître et les élèves ». A l'entrée en classe, l'enfant qui jusque là n'a de liens sentimentaux qu'avec ses parents va, pendant toute la journée, subir l'influence d'un nouvel adulte qui va jouer sur lui d'un prestige considérable. Celui-ci, selon son caractère, va donc exercer sur l'enfant une influence qui déborde de beaucoup le cadre de l'enseignement lui-même. C'est aux maîtres surtout que ces dernières leçons s'adresseront, et elles seront préparées en liaison étroite avec le corps enseignant. Elles intéresseront aussi les parents qui doivent, de leur côté, faire dans la vie de leur enfant une place importante à ces nouveaux éducateurs.

Il est rappelé que ces cours sont entièrement publiés dans la revue « L'École des Parents », qui donne également à ses lecteurs les comptes rendus de consultations de l'École des Parents et de nombreux articles pratiques sur la vie familiale. (Abonnement annuel : 800 fr.). 47, rue de Miromesnil, Paris (8^e). C.C.P. Paris 1403-69.

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** : Firms Morawa, 1, Wolzeille, 11, Vienne. — **BELGIQUE** : Agence et Messageries de la Presse, 14 à 22, rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : Livraria Hachette S.A. do Brasil, 299, avenida Erasmo Braga, 3^e andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : Agence Canadienne Hachette Ltee, 914, rue Saint-Denis, suite 118, Montréal. — **CHILI** : Librairie Française, M. Pedro Simon, Casilla 43 D, Estade 36, Santiago. — **COLOMBIE** : Libreria Central Bogota, Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO BELGE** : Librairie Belge Desclée, avenue Royale, B.P. 69, Elisabethville. — **CUBA** : Casa Belga, M. René De Smedt, O'Reilly, 445, La Havane. — **DANEMARK** : Victor Schröder, Bladimport A.S., Hovedvagtsgade, 8, Copenhague. — **EGYPTE** : Librairie Hachette, 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **ESPAGNE** : Sociedad General Espanola de Libreria, Evaristo San Miguel, 9, Madrid. — **ETATS-UNIS** : French and European Publications, 610, Fifth-Avenue, New-York. — **ETHIOPIE** : M. Georges-P. Giannopoulos, Minerva Booskop, Haillé Selassie Sta Square, Addis-Abéba. — **FINLANDE** : Firms 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 C°, 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS** : Van Ditmar, Schiestraat, 32 B Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PEROU** : Oficina Distribuidora Brignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL** : Livraria Bertrand, 75 Rua Garrett, Lisboa. — **SUEDE** : Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Pragu. 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). — 4^e trim. 1956. — Dépôt légal : décembre 1956. — N° d'impres. : 49.083
La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

