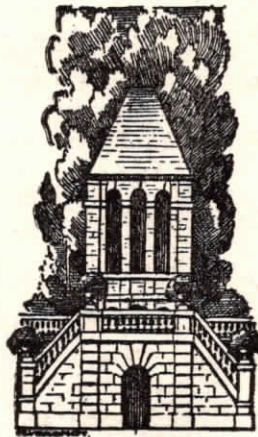


BULLETIN D'INFORMATION
ET D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

LES AMIS *de* SÈVRES



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

31

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

TECHNIQUES DE PENSÉE ET D'ÉDUCATION

L'homme cultivé en 1984 , par J. BRONOWSKI	3
Apprendre à travailler , par C. GUENOT	7
Les activités dirigées , par M. FOUGERE, Censeur au Lycée Jacques-Decour	12

ETUDES D'ÉDUCATION COMPARÉE

L'éducation française jugée par D. SCHOENBRUN	21
Regards sur l'éducation américaine , par M ^{lle} BURGESS, Pro- fesseur au Lycée de Jeunes Filles d'Aix-en-Provence, suivie d'une Note sur les Universités américaines....	22
Aspects de l'éducation civique aux U.S.A. , par M. LORIOL, Directeur d'Etudes du Second Degré	28

LA VIE DU CENTRE

Visiteurs à Sèvres	37
Groupes et Stages	43
Un grand stage sur l'encouragement à la lecture	45
Comment lire ? par A. MAUROY, de l'Académie Française.	54

AMES ET PAYSAGES

L'influence de l'Algérie sur l'œuvre et la personnalité de Jules Lemaitre , par A. DUPUY, Ancien Inspecteur géné- ral de l'Enseignement des Indigènes en Algérie	57
Chronique : les livres	73
— les congrès	78

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

Jules SUPERVIELLE.

La Fable du Monde.

L'HOMME CULTIVÉ EN 1984

LA culture de l'homme d'aujourd'hui repose, en grande partie, sur des bases vieilles de vingt ou trente ans. Lorsque nous nous demandons ce que devrait être aujourd'hui l'éducation, l'être que nous avons souci de former et d'informer est celui qui sera un homme dans vingt ou trente ans. L'année 1984, que George Orwell évoquait dans un roman d'effrayante anticipation prend de ce fait une valeur symbolique.

L'éducation donnée dans les écoles et universités a des fonctions multiples. Je me bornerai à deux d'entre elles, concernant l'une comme l'autre le développement des aptitudes dont l'enfant aura besoin dans sa vie d'adulte. S'instruire, dans ce sens, est apprendre à faire quelque chose de très précis.

Il n'en reste pas moins qu'il y a différentes choses à apprendre, ou plutôt qu'on peut apprendre des choses à diverses fins. Le jeune homme suit le soir des cours de comptabilité afin de pouvoir tenir des livres. L'élève-ingénieur apprend le calcul infinitésimal afin de devenir ingénieur. L'historien apprend le latin afin de lire des inscriptions et des chartes. Ce sont là des exemples de connaissances acquises dans un but défini, et comme l'usage que nous en faisons nous aide souvent à gagner notre vie, on peut dire qu'il s'agit d'apprentissage.

Mais, d'autre part, j'ai connu un professeur de mathématiques qui, une fois en retraite, se mit à apprendre l'italien pour pouvoir lire la Divine Comédie dans le texte. Ce qu'il apprenait avait, certes, un caractère très précis, et il l'apprenait dans une intention bien déterminée ; on ne saurait dire pourtant que c'était de l'éducation professionnelle. Cet homme se mettait en mesure de tirer de l'œuvre de Dante, mieux qu'il n'avait pu le faire à l'aide de traductions, un sentiment large et profond des multiples aspects de l'existence humaine. A soixante-cinq ans, il se préparait, non pas à gagner sa vie, mais à vivre.

C'est pour cela que nous apprenons en classe le français, l'arithmétique et l'histoire, car ce sont là des matières dont l'intérêt dépasse la satisfaction d'un besoin précis : écrire des lettres ou établir des factures. Elles informent et donnent de la cohésion aux divers éléments de la société, composant et même, en un sens, constituant sa culture.

Or je veux parler ici de la science en tant qu'élément de la culture, et de l'enseignement scientifique en tant qu'élément nécessaire de l'éducation. Notre société est partagée entre le passé et l'avenir, et notre culture n'aura ni équilibre ni unité tant que les spécialistes de tel domaine n'auront pas appris à parler la même langue que ceux de tel autre. L'homme de science a encore bien des enseignements à puiser dans les humanités, tant en ce qui concerne l'expression que la pensée elle-même. Mais l'homme de science peut aussi apporter sa contribution à la culture, et l'humanisme est condamné s'il n'apprend pas le langage vivant et la pensée jaillissante de la science.

Le programme des écoles et universités évolue constamment dans le même sens, s'éloignant de l'enseignement professionnel pour se rapprocher d'un enseignement général. La lecture a d'abord été enseignée à des fins strictement utilitaires, comme le latin et le grec le furent d'abord à l'usage des clercs. Certaines matières des programmes gardent un caractère professionnel. D'autres prennent un intérêt plus large ; qu'ils soient agriculteurs, mécaniciens ou employés de banque, les hommes découvrent qu'ils ne peuvent s'en passer. A un certain moment, ces matières cessent donc d'être la prérogative des spécialistes pour devenir nécessaires à tout le monde.

La science, qui fut jadis affaire de spécialistes, pénètre maintenant la vie de chacun. Le standard téléphonique et l'automobile, la fabrication de la farine ou du papier à cigarettes, la construction d'une crèche ou d'une pile atomique font partie de notre vie quotidienne. Nous ne pouvons pas nous désintéresser du chauffage central, de la poste aérienne, des aliments congelés ou de la linotype. Une nation où les gens hésitent devant le tournevis ou le fusible est aujourd'hui une nation arriérée.

Quand le machinisme fait partie intégrante de la vie d'une société, le gouvernement ne peut plus prendre de décisions sans tenir compte de la science. L'électeur ne peut se prononcer sur la question de la myxomatose s'il ignore l'écologie du lapin, ses avantages et inconvénients au point de vue économique ; aucun député, aucun ministre n'aura d'opinion sensée sur un problème comme le secret des recher-

ches atomiques s'il ne connaît rien de l'histoire des sciences depuis Giordano Bruno et Galilée. A cet égard, une erreur de jugement peut être fatale à toute une nation. Le langage de la science doit devenir familier à tous et c'est à l'école qu'il faut d'abord l'enseigner.

En ce qui concerne le non-scientifique, il me semble qu'on devrait lui faire faire moins de mathématiques qu'il n'en fait actuellement, mais les enseigner de façon plus pratique. On s'obstine à enseigner les mathématiques comme une langue morte ; on devrait transposer davantage les faits de la vie quotidienne dans le domaine des mathématiques, et inversement. Les méthodes statistiques devraient être apprises à tout le monde, dans les écoles et universités ; elles seules peuvent apprendre aux non-scientifiques à se servir de moyennes et d'approximations.

Ma seconde suggestion concerne la physique et la chimie. L'enseignement de ces deux matières devrait se centrer très vite autour de l'atome. Les structures atomiques et moléculaires peuvent être présentées aux non-scientifiques de façon vivante et intéressante — elles participent à la fois de la géométrie et de la statistique.

En troisième lieu, je voudrais voir une plus grande place faite à la biologie. Les plantes, les insectes, les phénomènes de la vie animale, nous offrent une matière infiniment riche, une mine de possibilités que nous laissons inexploitées. La biologie peut, en donnant à l'élève les plaisirs du collectionneur et l'occasion d'exercer son adresse, lui donner accès à la pensée scientifique. C'est en collectionnant, en observant, en dessinant, en démontant et en remontant que beaucoup d'enfants et d'adultes par ailleurs peu instruits découvrent le chemin de l'art, et pourraient découvrir celui de la science.

Enfin, je pense que nous devrions présenter la science comme une histoire. Car l'évolution de la science touche aux fondements mêmes de la méthode scientifique : elle montre comment nous devons, à chaque étape, confronter aux résultats de l'expérience ce que nous croyons pouvoir logiquement déduire des faits connus. Nous faisons une induction, nous soumettons à l'épreuve de l'expérience les déductions que nous en tirons, et sur les résultats de cette expérience, nous fondons une nouvelle induction — c'est ainsi que progresse la science.

A ces quatre points généraux j'ajouterai une cinquième suggestion : tout écolier, tout étudiant devrait se livrer à un petit travail personnel de recherche scientifique. S'agirait-il seulement de déterminer la note musicale produite par le

battement d'ailes d'un insecte, la composition d'une roche ou la croissance d'un cristal, cette modeste expérience peut modifier toute la conception que se fait le non-scientifique des veillées sans gloire du chercheur solitaire.

La science doit devenir un élément de la culture, faute de quoi, tout en réussissant à former des savants, nous ne pourrions sauvegarder la culture. Il est certain que l'homme cultivé de 1984 parlera le langage de la science. Sera-t-il un spécialiste, savant ou technicien prisonnier de sa spécialité, qui dominera ses semblables par les brutales méthodes et l'efficacité cruelle des personnages de George Orwell ? Ou sera-t-il un humaniste, rompu aux méthodes scientifiques, mais voyant en elles autre chose que le moyen de parvenir à ses fins ? Le choix à faire entre ce « 1984 » et le paradis terrestre ne dépend pas des savants, il dépend de ceux pour qui les savants travaillent, c'est-à-dire de nous tous.

On voit dans les romans de H.-G. Wells d'élégants ingénieurs qui dirigent avec une parfaite justice une société dont les membres n'ont plus rien à faire qu'être heureux. Mais un monde d'ignorants mené par des spécialistes ne sera jamais qu'un monde d'esclaves. Laisser la science aux spécialistes, c'est trahir la démocratie et la réduire à ce qu'elle était à l'époque du déclin d'Athènes, quand une minorité de citoyens instruits (qu'il fallait payer pour atteindre le quorum) gouvernait 300.000 esclaves. Il n'y a qu'un moyen d'écarter une telle menace, c'est de travailler pour que le savoir soit le bien commun de tous les hommes de 1984.

J. BRONOWSKI. (1)

(1) Ancien membre du Secrétariat de l'Unesco, M. J. Bronowski est aujourd'hui directeur des laboratoires de recherche des Charbonnages britanniques. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages de vulgarisation, dont « The common sense of Science ».

APPRENDRE A TRAVAILLER

par **C. GUENOT**,
Docteur ès-Lettres

Une circulaire datée du 21 avril 1953, *Méthode et Organisation du travail des élèves dans l'enseignement du second degré*, débutait en ces termes :

« La préoccupation que nous avons de former des esprits toujours mieux adaptés aux tâches qui les attendent dans la société de demain nous conduit à rechercher pour eux, en même temps qu'un large savoir, une méthode de travail éprouvée qui leur permettra de donner à leur action toute l'efficiace qu'on en peut attendre. »

Pour la première fois, le problème de l'organisation personnelle du travail intellectuel, cher au docteur Pierre Chavigny et au philosophe Jean Guilton, était posé devant les maîtres du second degré.

Qu'est-ce qu'enseigner ? A première vue, c'est essentiellement un mouvement descendant, qui va du maître, détenteur d'une certaine somme de savoir théorique, vers l'élève. En réalité, le mouvement est double. Le maître descend vers l'élève, et l'élève doit s'efforcer de monter vers lui.

La tâche fondamentale du maître, c'est d'inculquer à l'élève ce mouvement ascendant, d'abord vers la science vivante, incarnée dans un être de chair et d'os, ensuite vers la réalité, plus vivante encore que le professeur. L'idéal du maître, à vrai dire quasi inaccessible, sauf dans les très hautes sphères, dans le troisième cycle de l'enseignement supérieur, consiste à restreindre progressivement ce mouvement descendant au profit de l'autre, donc à se rendre inutile et à disparaître.

La technologie intellectuelle (ou propédeutique générale), c'est-à-dire la science des méthodes et des techniques du travail intel-

lectuel, représente, dans la pédagogie, ce mouvement ascendant par lequel l'élève, et nous sommes tous élèves, monte vers les sommets du savoir dans l'espérance de les dépasser et d'atteindre ces cimes nouvelles.

Elle n'est donc qu'un aspect partiel de la pédagogie, mais l'aspect peut-être le plus important, surtout dans une pédagogie moderne qui, par des méthodes actives, vise à faire réinventer la science par les élèves jusqu'au jour où, devenus adultes, ils inventeront, tout court.

*
**

Restreignons-nous au second degré. Le vieux patrimoine de culture traditionnelle qu'il transmet ne pourra se survivre que si l'on ouvre de larges fenêtres sur l'actualité et la vie, sur cette civilisation moderne qui fascine les jeunes générations. L'humanisme, s'il ne devient pas dans une large mesure technique et social, risque de périr victime d'une croissante désaffection.

C'est dire que, *mutatis mutandis*, la psychotechnique et l'organisation scientifique du travail (celle qui préside à l'organisation des bureaux, des ateliers et des usines) ont leur mot à dire dans l'organisation personnelle du travail intellectuel. Le professeur, sans perdre pour cela sa culture et ce « flair » pédagogique dont les intuitions, le pragmatisme et le bon sens ne sont nullement à dédaigner, le professeur tendra vers l'organisateur et le psychotechnicien.

De plus, à partir du moment où l'on tend à établir une connexion entre le secteur économique et le secteur de l'enseignement, pépinière d'ingénieurs, de chefs de bureau ou de chefs d'industrie, il est fatal que la technique documentaire envahisse l'enseignement, et devienne une des préoccupations du pédagogue. Le professeur de l'avenir ne sera donc pas seulement psychotechnicien, il deviendra documentaliste et devra initier l'élève aux techniques documentaires.

Cette initiation devra nécessairement comporter des temps différents.

Le premier temps, évidemment dominé par l'esprit d'analyse, peut être comparé à ces exercices préparatoires au combat qui figurent dans les règlements d'infanterie.

Il s'agit, par des exercices préliminaires et généraux, de se préparer à la documentation, de même que le vrai sportif, avant de se spécialiser, cherche à développer harmonieusement tous ses muscles.

Bibliothéconomie, art de se constituer une bibliographie et une documentation, art de consulter et de manier les catalogues, art de lire, art de prendre des notes dans un livre (et dans un cours), art de résumer, de repérer les chapitres et les paragraphes utiles, d'extraire les détails pittoresques et les exemples concrets, art de consulter les tables des matières et les index analytiques, de manier les dictionnaires et les encyclopédies, connaissance des principales sources d'information, connaissance des principaux musées, il y a là de quoi faire — et choisir. Sans préjudice des classes suivantes, ces exercices préparatoires devront constituer l'essentiel dans les classes de sixième et de cinquième où les enfants sont trop jeunes pour manier la synthèse.

*

**

Après les exercices préparatoires au combat, le combat lui-même. Le deuxième temps aborde directement la documentation sur des thèmes précis, et comporte lui-même deux stades, l'un analytique, l'autre synthétique. Il s'agit désormais, après les exercices d'assouplissement, après les gymnastiques de mise en train, de se documenter sur un sujet déterminé.

Il est bien évident, en effet, qu'on ne saurait accumuler des notes au hasard sur n'importe quoi. Sans doute, il faut que l'enfant conserve la trace des lectures que, sur le conseil du maître, il choisit librement. Mais on ne peut commencer une documentation proprement dite que sous le signe d'une idée directrice, d'une hypothèse de recherche. Une fois le centre d'intérêt déterminé (proposé par le maître et librement accepté par l'élève, ou proposé par l'élève et approuvé par le maître), le premier stade est surtout analytique.

Il s'agit, sur un thème bien précis, de rassembler des documents, de les trier, de les résumer, d'en extraire les idées générales, de leur emprunter des illustrations toniques, des détails caractéristiques, pittoresques ou amusants, bref, de fabriquer un jeu de fiches soumis à cette règle impérative, un seul fait ou une seule idée par fiche.

Ce travail analytique demande déjà une intelligence plus développée, celle d'un enfant de quatrième et de troisième. A vrai dire, la synthèse n'est pas totalement exclue. Dès le premier stade, il faut savoir confronter les textes, sentir que pour le même fait, ils peuvent présenter des angles de prise de vue très différents, et cela suppose déjà une capacité à dominer le

paysage, à voir la forêt dans son ensemble, sans s'attacher à chacun des arbres.

*
**

Le deuxième stade est, lui, nettement synthétique et comporte des opérations complexes. Il ne suffit pas d'accumuler les fiches, il faut les classer. Le classement qui s'impose est le classement le plus commode : la classification décimale peut être d'un précieux secours. Une fois la mise en ordre terminée, il faut apprendre à choisir dans le jeu de fiches les éléments qui permettront d'élaborer une étude, un exposé, une conférence.

Ces éléments, placés primitivement dans un ordre passe-partout, se verront classés avec plus de précision et surtout d'originalité, en vue d'une fin momentanée. Une fois le but atteint, ce sera, comme après la guerre, la démobilisation des fiches qui reprendront cet ordre impersonnel, passe-partout, de tout à l'heure, quitte à répondre à une nouvelle mobilisation, dans un nouvel ordre, pour un thème différent.

La véritable maîtrise du savoir réside essentiellement dans ces mouvements alternatifs de mobilisation et de démobilisation, où les fiches, tels les membres d'un ballet ou les morceaux de verre d'un kaléidoscope, composent sans cesse des figures variées.

*
**

Dans quelle mesure de jeunes élèves sont-ils capables de se livrer à ce jeu de cartes, autrement plus subtil que le bridge Culbertson ? Il faudrait se livrer à des expériences, en rendant les choses aussi attrayantes et élémentaires que possible, et en guidant constamment les enfants, d'abord dans l'analyse et surtout dans la synthèse. Mais il est vraisemblable qu'avec de grands élèves (2^e et 1^{re}) on pourrait commencer à obtenir des résultats valables.

C'est souligner par là même le rôle et l'importance du travail dirigé, qui demande de la part du maître un effort sensiblement plus grand que dans une classe d'allure dogmatique.

« Vae soli », dit le proverbe latin. « Malheur à l'homme seul ». Il n'est pas douteux que, philosophie et création artistique mises à part, c'est le travail par équipes qui a l'avenir. La science est trop vaste et les découvertes tendent à devenir anonymes. C'est ici qu'intervient le travail par groupes abondamment étudié par les pédagogues et spécialement par les théoriciens de l'école

nouvelle. C'est le travail de l'équipe qui plus tard rendra possible le travail en commission et le cercle d'études.

*
**

Répetons-le : l'enseignement sous peine de dégénérer, doit être à l'image de la vie moderne qui fascine les enfants. Donc les lycées et les collèges qui sont en somme des microcosmes, des images réduites et simplifiées des aspects essentiels du pays, se plieront aux techniques documentaires.

Il y aura toujours, assurément, des classes distinctes et des maîtres spécialisés, mais de même que les laboratoires scolaires tendent à devenir un pôle d'attraction pour l'enseignement de la physique, de la chimie et des sciences naturelles, de même, dans un certain avenir, le lycée sera essentiellement une bibliothèque, un musée et un fichier documentaire, où chaque classe se livrera à des exercices d'application et puisera la documentation nécessaire.

Qu'est-ce qu'une Faculté, dans l'enseignement supérieur ?

C'est essentiellement une bibliothèque.

Où bat le cœur d'une Ecole Normale ?

Dans les laboratoires et dans la cité des livres qu'elle abrite. Les lycées et les collèges, avec des nuances et même beaucoup de réserve, tendront vers cet idéal.

Extrapolons, au risque de tomber dans une utopie un peu facile. Dans un monde pacifié, dans un pays qui ne serait pas ruiné par d'incessantes invasions, le lycée idéal de l'avenir serait essentiellement une centrale documentaire (bibliothèque, fichier analytique, musée, discothèque, théâtre, salle de concert, cinéma) fréquentée par des élèves répartis en équipes de travail et encadrés par un personnel à la fois pédagogique, documentaliste et néotechnicien (c'est-à-dire passé maître en technologie intellectuelle).

« *Combat* » du 15 février 1956.

LES ACTIVITÉS DIRIGÉES

par **M. FOUGERE,**

Censeur du Lycée Jacques-Decour (1)

C'est à ma qualité d'ancien censeur du Lycée de Nancy que je dois l'honneur d'avoir été convié à vous parler, presque impromptu, des activités dirigées. M. le Proviseur Depain en a, l'an dernier, ici même, exposé la genèse et le développement au Lycée Henri-Poincaré et il me serait difficile, voire impossible, de ne le point plagier si je reprenais le thème exact de son propos. Aussi vous demanderai-je de bien vouloir me permettre de passer rapidement sur l'exposé de ces activités et puisqu'aussi bien j'ai quitté Nancy depuis six mois, souffrir que je les considère en bloc et de l'extérieur pour tenter de dégager leur valeur éducative, les limites qu'à mon sens il convient de leur assigner, le climat qu'elles requièrent et, d'une façon générale, leur portée et les conditions les plus favorables pour leur réussite.

L'ambition d'un tel programme ne m'échappe pas. Je vous demande de croire qu'elle est dans les termes et non dans les intentions et comme la fin poursuivie dans ces exposés est d'abord de susciter des discussions, il n'est pas jusqu'aux sottises avancées par l'élève qui ne soient fécondes lorsqu'elles sont dites devant ses maîtres et corrigées par eux.

Lorsqu'en septembre 1951, je pris possession de mon poste au Lycée de Nancy, je trouvai, annexée au livre de bord de mon prédécesseur, une liste des activités périscolaires de la maison. La dernière avait le numéro 34. On a beau s'attendre à tout quand on vient d'un petit lycée dans un grand établissement, j'avoue que ce jour-là je fus un peu surpris. Un examen plus attentif me fit heureusement comprendre que si toutes ces activités appelaient peu ou prou

(1) Communication présentée à Sèvres, au cours d'un stage réservé aux cadres administratifs des Lycées et Collèges.

l'intervention du censeur, toutes n'intéressaient pas directement les élèves. Le tri une fois fait, une bonne vingtaine restaient encore qui entraînent dans le cadre normal que précisent chaque année les circulaires ministérielles et que les initiatives particulières s'efforcent de faire éclater.

Originales au temps où elles furent créées, elles existent maintenant dans la plupart de nos Lycées et il serait fastidieux et vain de reparler en détail de la chorale et des orchestres, des foyers, de la bibliothèque centrale, du cercle d'astronomie, des petits naturalistes, du groupe théâtral, des colonies de vacances, des clubs de voyages, des amis de l'histoire de l'art, des aéro-modélistes, etc.

De plus ou moins près, je les ai vu vivre ; suivant les années, j'ai senti battre, plus ou moins rapide, le pouls de leur vitalité et si dans le court espace de trois ans, je n'ai pas eu la possibilité de mesurer leur effet sur la masse, du moins ai-je pu saisir ça et là quelques traits, quelques réactions particulières qui peuvent donner matière à réflexion.

A l'enfant qui entre en 6^e, les horaires et les programmes offrent un champ immense d'investigation susceptible en apparence de répondre à tous ses besoins d'activité intellectuelle. Cela est vrai pendant un certain temps. L'idée seule de ces domaines nouveaux qui lui sont ouverts satisfait passagèrement sa curiosité, mais l'attrait exercé par cette nouveauté s'épuise très vite. La rigidité de l'horaire, le déroulement méthodique des programmes, les constantes qui caractérisent et doivent caractériser l'enseignement, émoussent bien vite cette curiosité. Cet ensemble rigide, ce cadre imposé du dehors et sans rapports nécessaires avec les besoins et les désirs profonds de l'enfant, tout cela est bon en soi, et même indispensable à sa formation intellectuelle et morale. Sans cette rigueur calculée, sans ce réseau de routes étudiées, pas d'instruction possible, j'entends harmonieuse et équilibrée ; pas de formation morale non plus pour autant qu'elle est d'abord celle du caractère.

Mais comment réagit l'enfant ou l'adolescent ? Beaucoup suivent, passifs et résignés, ces chemins tout tracés et glanent au fil des jours, des mois et des années ces épis du savoir dont la gerbe plus ou moins lourde leur servira de caution à l'entrée des carrières. Quelques-uns plus rares, répondant à l'appel d'une vocation consciente ou non, désertent de cœur et d'esprit sinon de fait, ces voies communes et partent en francs-tireurs. Passionnés et doués, ils peuvent par ces détours rejoindre plus tard le gros de la troupe et s'y distinguer, mais souvent ils ressentent alors, non sans quelque rancœur — car ils ne sauraient s'accuser eux-

mêmes — le vide laissé par leur désertion antérieure. D'autres, plus nombreux peut-être, riches de forces vives mais diffuses, sans vocation qui les fixe et les coordonne, poursuivent dans les voies préparées une scolarité honnête mais restent insatisfaits de laisser sans emploi tout ce potentiel d'activité qu'ils ressentent en eux, ou, moins sages, l'usent et le gaspillent d'une façon gratuite. Pour qui enfin considère le cas le plus favorable, celui de l'enfant intelligent et sérieux, méthodique et appliqué, l'enseignement qu'il reçoit (et que les programmes scolaires invitent ses maîtres à lui donner) fera de lui un adolescent instruit, capable par ses connaissances et son savoir d'exercer convenablement un métier, mais il aura fait bien peu pour le préparer à recevoir ce bien précieux entre tous qu'est la culture, rarement même il aura pu le mettre sur la voie qui y conduit. Or c'est la culture qui développe en l'individu ses possibles, c'est elle qui lui fait comprendre les mille rapports secrets et réels qui existent entre les choses, les hommes et les idées, c'est elle qui façonne son jugement, c'est elle qui lui apprend à sentir la nuance là où l'instruction n'avait montré que la couleur, c'est elle pour tout dire qui lui donne de la vie et du monde une connaissance plus pleine et plus riche, qui en fait véritablement un homme.

Il fut un temps, qui n'est pas très lointain, où nos élèves, sans loisirs ni activités dirigées, étaient initiés pourtant à la culture. Ils devaient cette initiation à eux-mêmes bien sûr, mais aussi aux efforts conjugués de leurs maîtres et de leur famille. J'ai gardé le souvenir du soin que prenaient la plupart de nos professeurs à satisfaire notre curiosité, à la provoquer parfois, à nous faire sentir les rapports nécessaires entre leur enseignement et la vie. Il se peut que les souvenirs soient, comme le dit Alain, un mélange du vrai et du faux que la rêverie compose avec bonheur. Je me rappelle fort bien pourtant ces digressions fécondes, ces causeries à bâtons rompus après la classe, au cours desquelles nos professeurs nous montraient, par-delà le champ limité des programmes, les richesses qui s'offraient à notre quête impatiente. Le nom d'un poète, quelques vers, une référence à une œuvre picturale ou musicale, l'évocation discrète d'un souvenir personnel, l'écho mis à notre portée des dernières découvertes de la science, autant d'appels auxquels ne manquait pas de répondre notre curiosité. Mais si nos maîtres avaient alors sur nous une telle action, c'était bien entendu par leurs mérites propres, qui sont encore ceux des maîtres d'aujourd'hui, mais c'était aussi grâce aux conditions favorables dans lesquelles ils travaillaient. Leurs élèves étaient peu nombreux, eux-mêmes étaient libres de bien des soucis

qui tiennent serfs aujourd'hui beaucoup de nos collègues. J'ajouterai, et c'est là l'essentiel, que les élèves étaient préparés par leur milieu familial à recevoir ces ferments de culture et en état de les faire se développer. Dans le cas le moins favorable le terrain chez l'enfant était vierge. Qui pourrait dire qu'il en est de même maintenant ? Les effectifs de nos classes deviennent chaque année plus importants, la vie est sans cesse plus difficile pour les professeurs, et quant à leurs élèves... ils sont différents de ce qu'ils étaient naguère. Je ne veux point dire meilleurs ou pires, j'entends « autres », simplement parce que tout ce qui a eu ou a encore quelque part à leur formation, à leur développement, à leur vie, est différent de ce que la majeure partie de leurs aînés avaient connu. Si nous considérons nos élèves, combien sont rares ceux qui trouvent chez eux un climat favorable à la naissance et à la progression de cette culture ! Par suite des difficultés de la vie actuelle, du manque de loisirs, de compétence, de moyens financiers suffisants, bien des familles restent totalement étrangères à cet aspect du développement de l'enfant. Mais les besoins de l'enfant, eux, n'ont pas changé, et c'est avec ce qu'il trouve à sa portée qu'il se hâte de les satisfaire et, dans ces plaisirs sans peine mais non sans danger que lui offrent les journaux, la T.S.F., le cinéma, la télévision, il trouve des satisfactions qui le comblent mais aussi des aliments qui le gavent et ne le nourrissent pas.

Que dire aussi de ces jeunes filles, élèves dans de petites villes privées de toutes ressources intellectuelles ? Les mauvaises nourritures y sont aussi abondantes que dans les grands centres et rien ne peut en contrebalancer les effets néfastes si, à défaut des familles, l'école et ses maîtres n'interviennent pas.

Si les loisirs d'abord, les activités dirigées ensuite, ont été officiellement créés, c'est pour répondre à ces besoins vitaux de nos élèves. Par elles un moyen est offert à chacun de nous, professeur ou administrateur, d'aider l'enfant ou l'adolescent à s'élever lui-même, à enrichir sa personnalité, à prendre conscience de sa valeur relative, et, par certaines d'entre elles du moins, à faire son éducation altruiste et s'initier à la vie du groupe. Elles ont aussi un autre intérêt, plus particulièrement sensible à notre époque ; elles peuvent, lorsqu'elles sont bien conçues, arracher l'adolescent à la séduction dangereuse des plaisirs faciles et abêtissants dont se montre prodigue notre temps et lui inculquer petit à petit la notion fondamentale de la Qualité.

J'aimerais sur ce point donner un exemple précis. Aux dernières vacances de Pâques, j'ai accompagné en Allemagne

la chorale et le grand orchestre du Lycée Poincaré avec le maître admirable qu'est Gaston Stoltz. Cinq jours de voyage, quatre concerts, deux programmes différents. C'était dur pour nos jeunes artistes, d'autant plus qu'au nombre des œuvres exécutées figurait la Neuvième Symphonie de Beethoven et que cette tournée était aussi pour nos élèves une sortie d'agrément, récompense de leurs efforts et de leurs succès antérieurs. Ils se sont bien amusés, mais le dernier jour, les voix n'étaient peut-être plus aussi pures, et l'on pouvait percevoir dans l'orchestre les effets de la lassitude. Ils connurent tout de même un grand succès et rien dans les ovations du public ne pouvait leur faire sentir que ce soir-là ils avaient été un peu inférieurs à eux-mêmes. Pourtant, à l'issue du concert, j'ai vu le désespoir — je n'exagère pas — de certains de nos élèves : ceux-là avaient acquis le sens de la qualité, ils y attachaient du prix, et j'avoue que, sans nul sadisme, leur peine fut presque une joie pour moi, car elle faisait mesurer la réussite du maître qui pouvait s'enorgueillir d'avoir non seulement initié ses élèves à l'art musical mais de leur avoir encore donné le sens du beau et appris à se montrer exigeants pour eux-mêmes.

Je pourrais citer d'autres exemples et d'un autre ordre, mais il serait trop facile et vain d'insister plus longuement sur les vertus bienfaisantes de ces activités. Il m'a un peu peiné, je l'avoue, de les voir installer comme meuble essentiel dans ce vestibule des vacances qui va du 1^{er} au 13 juillet et je crains que dans cette période elles ne perdent un peu de leur prestige et de leur dignité. Mais en temps normal, qu'il s'agisse de groupe de théâtre, de cercle de lectures, de club de naturalistes, de groupes artistiques, toutes ont leurs mérites propres et toutes concourent, plus ou moins directement, à cultiver l'esprit de ceux qui les pratiquent et s'avèrent le complément indispensable et naturel des activités purement scolaires.

Mais qui dit complément implique par là-même des limites qu'elles ne doivent pas dépasser. Le point est important car la faveur sans cesse croissante qu'elles rencontrent auprès de nos élèves et l'enthousiasme des maîtres qui en assument la direction, constituent pour elles deux dangers contre lesquels chaque administrateur se doit de les protéger. Si elles me paraissent indispensables à l'adolescent, elles ne doivent en aucun cas ralentir la marche normale de ses études régulières ni empiéter sur le temps qui leur est dû. Or le sens de la mesure (et c'est heureux dans bien des cas) est ce qui manque le plus à la jeunesse. Pour elle, c'est « tout ou rien », et il nous faut lutter pour la maintenir à égale distance de ces deux extrêmes. J'ai connu à Nancy, auprès de M. le Proviseur

ACTIVITES DIRIGÉES



Photo Musée Pédagogique Jean SUQUET.

LA VIE UNIVERSITAIRE AUX ETATS-UNIS



" Campus " de la Washington State University

Photo U.S.I.S.



Living-room de la Highschool de Lakewood

Photo RUSSEL R. BENSON.

Depain, ce rôle de médiateur qui devient très vite celui d'un trouble fête. J'ai vu certains de nos garçons qui, sans le moindre scrupule de conscience, auraient trouvé normal de consacrer non seulement tous leurs loisirs mais encore le temps de l'étude à apprendre des rôles, à préparer des discussions, à méditer sur les astres qu'ils avaient observés la veille... et ce n'était pas par manque d'intérêt pour leur travail scolaire qu'ils agissaient ainsi ; ils avaient été « séduits », au sens propre du terme, par l'attrait de la nouveauté et tout naturellement ils oubliaient l'essentiel.

Il fallut prendre des mesures et, par persuasion bien sûr, limiter le nombre des activités auxquelles on pouvait s'inscrire. Ce choix fait dans mon bureau fut pour moi des plus instructifs. Par lui, je pus sans peine et sur ce seul critère distinguer les gens sérieux des plaisantins. Chez les premiers, je sentais le débat intérieur, les attraites pesés au plus juste, la peine ressentie d'abandonner ceci au profit de cela, les regrets, les reprises. Chez les seconds, quelques traits de plume ne laissaient subsister que les activités les moins absorbantes et les plus rentables en dispenses d'étude. Disons pour être juste que les deux groupes étaient sensiblement égaux.

Mais il n'est pas que le zèle sincère ou intéressé de nos élèves qu'il nous convient de réfréner. L'enthousiasme aussi de certains professeurs exige parfois un rappel à la mesure, combien plus difficile et plus délicat celui-là ! Les ardeurs de la foi s'accommodent mal des arguments de la raison, et modérer un enthousiasme c'est le plus souvent l'éteindre, tandis que parallèlement s'allume la haine pour l'imprudent qui voulut être un sage. Il faut pourtant courir le risque car il y va des études de nos enfants, et c'est là que doit se manifester, avec la diplomatie du chef d'établissement, l'autorité du Professeur principal. Je sais qu'il n'existe plus officiellement, mais il est là de fait et son rôle m'apparaît considérable dans l'harmonieux développement des activités dirigées.

C'est qu'aussi bien il me semble qu'à l'heure actuelle — puisse-je ne pas me faire juger trop sévèrement ! — ces activités si fécondes en elles-mêmes ne trouvent pas toujours leurs justes limites et leur plein emploi parce qu'elles sont nées et se sont développées un peu au hasard, au gré des goûts et des aptitudes de ceux qui s'y intéressaient sans que s'établissent entre elles et la vie proprement scolaire les rapports qui disciplinent et coordonnent.

Tel établissement en possède une, deux ou trois, tel autre plus favorisé en a dix, quinze ou plus, et cette richesse

même, dans l'état actuel des choses, ne va pas peut-être sans imposer quelques obligations particulières. L'élève de ce Lycée fortuné me fait songer au client modeste qui pénètre pour la première fois dans un grand restaurant et se trouve devant une carte impressionnante de mets les plus divers. Il hésite longuement, puis, suivant son caractère, commande un sandwich et un demi, ou bien se compose un menu des plats les plus disparates qui amuseront peut-être sa faim sans la nourrir. Il risque d'en être de même pour nos élèves. Indécis, celui-là ira tout simplement au cinéma ; plus entreprenant, celui-ci s'intéressera à tout et voudra tout connaître.

D'où je pense qu'à côté de l'un et de l'autre une présence est nécessaire — non réelle et dictatoriale : assigner à l'un le ciné-club et à l'autre le groupe photographique serait absurde — mais la présence discrète d'un maître qui, connaissant l'élève, ayant décelé ses tendances profondes, sans pression, par action persuasive et pour ainsi dire insensible, l'aiguillera, presque à son insu, vers l'activité qui lui convient. Et le rôle de ce maître ne s'arrêtera pas là. Il se doit encore de suivre son élève au double point de vue de son comportement dans le groupe vers lequel il l'a orienté, et des répercussions que cette nouvelle activité peut avoir sur son travail scolaire. Qui peut remplir ce rôle dans un Lycée ? Le chef d'établissement ou ses adjoints ? Je crains que la flatteuse opinion que l'on a de leur omnivalence et de leur ubiquité ne soit à la longue déçue. Il serait vain de croire que même dans un établissement de moyenne importance, le Surveillant général, le Censeur ou le Proviseur peuvent avoir, des goûts et des aptitudes de leurs élèves, de la progression de leurs études, cette connaissance approfondie et sûre qu'exigent pour être efficaces cette orientation et ce contrôle tels que nous venons de les envisager. Il faut pour cela un Professeur qui voit ses élèves chaque jour, qui est à même de les bien connaître et de pouvoir à tout instant suivre la courbe de leurs progrès ; un Professeur aussi qui, en collègue et souvent en ami, pourra, sans que naissent rancœurs et vexations, régler avec le responsable de telle ou telle activité la juste part que chacun de ses élèves y peut prendre. Ce dernier point a une importance toute particulière, car il ne s'agit pas seulement de veiller à ce que l'activité annexe ne nuise pas au travail scolaire qui reste normalement l'essentiel, il faut aussi dans certains cas très particuliers, percevoir l'instant où cette activité annexe est susceptible de devenir pour l'enfant plus « rentable » à tous égards, que le travail scolaire. Les exemples en sont rares ; j'en ai connu pourtant. Celui entre autres de cet élève de

3°, au Lycée de Troyes, qui médiocrement doué pour les études a trouvé au club de photographie l'occasion de révéler ses dons. Le Professeur qui s'occupait de ce club a été sage en exigeant beaucoup de ce garçon pour apprécier ses aptitudes et éprouver sa vocation, et ses collègues ont été sages aussi qui ont su mesurer leurs exigences dans le domaine scolaire. Il ne peut donc y avoir de règles fixes, d'horaires définis, de limites rigides. Ce sont les Professeurs qui, en étroite et compréhensive collaboration, peuvent seuls doser pour chacun la mesure raisonnable.

Il est un autre plan sur lequel doit s'exercer entre les Professeurs de chaque classe et ceux qui s'occupent des activités dirigées, une collaboration constante : celui qui permet d'établir un lien entre ce qui se fait en classe et telle ou telle activité. Je pense au rôle que peut jouer une séance du cercle d'histoire de l'art comme prolongement d'une explication de texte ou d'une leçon d'histoire. Je vois le film tourné en Corse par une de nos colonies de vacances illustrant d'une façon combien vivante une leçon de géographie. J'imagine sans peine ce que le cercle d'astronomie, avec ses observations, ses graphiques, ses photos ou ses films d'éclipses, peut apporter d'aide précieuse aux cours théoriques de Mathématiques ou de Philosophie. On pourrait multiplier les exemples mais qui tous supposent entre les professeurs entente préalable et coopération.

Il n'est pas enfin jusqu'aux activités dirigées elles-mêmes qui n'exigent pour être pleinement efficaces que soit établi entre elles le maximum de coordination. Cela n'implique pas une coordination totale et systématique qui bride, sans profit pour personne, les initiatives particulières et conduit à une harmonie externe, séduisante peut-être pour celui qui l'observe une fois et de loin, mais dont aucun des usagers n'est dupe et qui transpose dans l'artificiel ce qui doit rester vie et réalité concrète. Mais s'il m'est agréable de voir dans la salle de dessin le groupe artistique étudier la stylisation et l'art décoratif, dans la salle des fêtes, le groupe théâtral mettre au point avec des décors de fortune une pièce de Jules Romains et dans une salle de classe le groupe de controverse affiner les esprits et mettre en action toutes les ressources intellectuelles de ses membres sur le thème des rapports de la poésie et de la musique par exemple, je serais plus heureux, me semble-t-il, si je voyais ces groupes centrer leur activité en l'occurrence sur le théâtre, chacun offrant à l'autre ses richesses propres et tous s'enrichissant de ces apports individuels. J'ai pris pour exemples le théâtre, l'art décoratif et le club de controverse ; on pourrait leur adjoindre aussi l'orchestre et la chorale, les clubs de langues

vivantes, le groupe des danses folkloriques. Bien d'autres combinaisons sont possibles qui, toutes, dès l'instant où les relations établies ne sont pas artificielles, et partant vaines, décuplent la valeur culturelle de chaque activité qui y concourt.

Cette coordination d'ensemble me paraît être, elle, du ressort du chef d'établissement. Je n'ignore point combien pour être efficace elle nécessite de doigté et de patience ; je sais aussi qu'elle suppose connus et adoptés par l'ensemble des Professeurs un certain nombre de postulats ; celui entre autres, qui veut que l'enfant et l'adolescent ne trouvent leur leur plein développement que lorsqu'ils ont saisi dans le réel la complexité des problèmes posés par leur moindre démarche et qu'ils ont senti au vif les rapports qui lient entre elles les différentes activités humaines. C'est là vérité d'expérience et banale, mais dont l'application se heurte trop souvent à l'esprit individualiste qui nous caractérise. Et pourtant je crois sincèrement que ce n'est qu'au prix de ces efforts conjugués que les activités dirigées peuvent subsister en tant que moyens d'initiation à la culture et, sans sortir des limites qui leur font une juste part, devenir réellement le complément naturel de la classe et contribuer ainsi à faire de nos Lycées et Collèges ces centres de formation intellectuelle dont le renom maintiendra leur prestige et dont l'efficacité montrera qu'ils ont su remplir leur mission.

L'ÉDUCATION FRANÇAISE JUGÉE PAR UN AMÉRICAIN

Le sens de la communauté est, chez l'homme, un caractère acquis. Et ce caractère ne peut être acquis que dans l'enfance : probablement est-il impossible de faire naître, chez l'adulte, esprit civique et sens du bien public. C'est précisément là ce que l'on constate en France. Le système scolaire français ne cherche pas à développer chez l'enfant ce sens de la communauté. Il est tout entier orienté vers le développement de l'individu. Son trait le plus injuste toutefois est son refus de tenir compte de la diversité des possibilités individuelles. Alors que le système américain cherche à aider chacun à atteindre le plein épanouissement de ses possibilités, le système français est basé sur les réalisations personnelles des enfants, évaluées au moyen de concours. L'enfant français est jugé non seulement par la maîtrise qu'il possède des matières enseignées, il est jugé avant tout par rapport à tous les autres enfants.

C'est là un système cruel. Les sujets intelligents deviennent des snobs intellectuels, affichent fièrement la preuve de leur supériorité. L'enfant moyen est humilié et fréquemment écrasé par le sentiment de son insuffisance. Cette continuelle compétition, ce retour constant des mots succès et échec, ne peuvent avoir d'autres conséquences que cette âpre rivalité, ces jalousies et cette discorde où je vois les caractéristiques de la société française.

David SCHOENBRUN.

« Manières et Mœurs des Français ».
(Harper's Magazine, 1957.)

Regards sur l'éducation américaine

par M^{me} BURGESS

*professeur agrégée d'anglais
au lycée de jeunes filles d'Aix-en-Provence*

Le but essentiel de l'éducation aux Etats-Unis n'est pas l'instruction. L'instruction y est, comme en Angleterre, d'une importance secondaire. Mais alors qu'en Angleterre l'école, surtout la Public School, doit former l'honnête homme (le Dr Arnold donnait la troisième et dernière place à l'instruction proprement dite dans l'importance des connaissances ou principes à inculquer aux enfants), aux Etats-Unis, l'école doit faire de ses élèves d'une part de bons citoyens, c'est-à-dire des individus qui connaissent, respectent et aiment leur pays, et en même temps des citoyens qui forment à cause de leur comportement conformiste une société satisfaite, qui fonctionne sans heurts.

Au printemps de 1943, le *New-York Times* découvre — et publia le 4 avril cette découverte — l'ignorance insigne, chez les étudiants sortant des universités, des formes et des avantages de la civilisation américaine, que le conflit mondial allait leur donner l'occasion — sinon la mission — de faire connaître au monde. Des pamphlets furent rédigés par des experts, chargés de rappeler aux soldats américains l'histoire et les traditions démocratiques des Etats-Unis d'Amérique. D'autres pamphlets les renseignaient aussi sur les mœurs et les coutumes des pays où les appelait la guerre. Depuis, l'enseignement a été orienté vers la connaissance des problèmes actuels des Etats-Unis, administratifs, sociaux ou politiques et aussi vers l'acceptation et le respect des règles de vie dans cette société américaine formée d'éléments si divers.

Dès l'école maternelle, l'enfant apprend qu'il fait partie d'un groupe, grâce à des jeux collectifs, des danses, des chants, en même temps qu'il apprend déjà le rôle qu'il aura à jouer dans la vie : garçons et filles sont encouragés à jouer au ménage, et la salle de classe a ses maisons en miniature où tout jeune encore l'enfant affronte (toutes proportions gardées), les responsabilités du maître ou de la maîtresse de maison.

A l'école primaire, le travail est fréquemment un travail d'équipe. Le groupe compte plus que l'individu dont le rôle est celui de la fourmi ou de l'abeille, c'est-à-dire l'apport de sa contribution à l'œuvre commune. Ce résultat est l'œuvre du groupe. Un travail d'information, sur un pays d'Europe par exemple, est confié à une équipe (nos Classes Nouvelles sont familiarisées avec cette méthode) et chaque élève fait ses recherches et déverse ses connaissances au fond commun. Les recherches dans les bibliothèques, et en particulier le recours à l'encyclopédie où l'enfant doit apprendre à chercher, à choisir, à éliminer — tâche bien délicate — sont très encouragées. Chaque école a d'ailleurs sa bibliothèque et sa bibliothécaire.

Les divertissements en groupe commencés à l'école maternelle continuent, à l'école primaire, la formation sociale de l'enfant. On y apprend, dès dix ans, les danses dites de société, et aussi les danses à figures (square dances), qui exigent la collaboration d'un plus grand nombre de participants ; et l'organisation des bals est laissée aux soins des enfants. Cette place donnée à la danse s'explique par son caractère formatif : non seulement acquisition de la grâce et de l'aisance, mais aussi développement du don de charme et de sympathie (être populaire parmi ses camarades est extrêmement important aux Etats-Unis, et fait l'objet de conseils et d'efforts tout spéciaux) et encore, soumission aux règles de société, respect des autres présences, acceptation du succès des autres ; en somme, enseignement d'un comportement uniformiste susceptible de créer entre les individus un climat de contentement. L'originalité, ou, tout simplement, une individualité trop marquée y est de mauvais goût, ou, pire encore, un défaut à éliminer, car il sépare l'individu du groupe, en fait un être à part, source de dissatisfactions pour lui-même, de danger peut-être pour la société. Les clubs très nombreux, et de toutes sortes (ils réunissent amateurs de timbres, de couture, de cuisine — même des garçons — de photographie, sans compter les amateurs de sports divers) manifestent le même souci grégaire.

Le goût du conformisme, de l'uniformité dans le comportement, s'exprime dans l'inspection journalière des ongles, des souliers, des cheveux — les cheveux longs étant énergiquement condamnés chez les garçons. Naturellement des intentions différentes se confondent à l'origine de ces différentes activités, et le souci de conformisme n'y est pas toujours conscient ou disparaît sous un autre. C'est ainsi que le groupement matinal des enfants pour le salut au

drapeau peut être l'apprentissage à la fois de la ponctualité, du conformisme et du civisme.

C'est du désir de créer conformité et cohésion, en même temps que de préparer à la vie que sont nées les réunions après les classes (After School Centers) qui regroupent les élèves pour qu'ils ne soient pas abandonnés à eux-mêmes, à des activités solitaires, égoïstes, donc, dans l'esprit américain, anti-sociales. Ces centres sont d'ailleurs ouverts aussi aux adultes de tout âge et les Square Dances, auxquelles prennent souvent part des vieillards, y ont une place d'importance. Le local est prêté par l'école. Les manifestations théâtrales sont, avec l'aide discrète du professeur, entièrement au soin des élèves et sont en plus d'un apprentissage artistique un entraînement à l'organisation et à la direction d'une part, et d'autre part, à l'acceptation de la décision du chef, dans l'intérêt du groupe.

Le *New-York Times*, fidèle à ces préoccupations pédagogiques, publie toutes les semaines des questions portant sur une multitude d'événements de politique intérieure ou extérieure de la semaine écoulée, et fait un prix d'abonnement spécial aux professeurs et aux écoliers. Ces questions sont reprises en classe d'histoire et de géographie, étudiées et commentées. Les enfants sont d'ailleurs encouragés à lire les journaux, et surtout à parler de leurs lectures. Des groupes d'études sont formés, même parmi les tout jeunes enfants de l'école primaire, s'occupant tour à tour de telle ou telle question, de tel ou tel problème ou événement. Un de nos jeunes amis, âgé de dix ans, était Chairman du groupe des études asiatiques. Les enfants découpent des articles dans les journaux et des discussions ont lieu en classe sur tel ou tel fait de politique intérieure ou étrangère. Des enfants de 14 ou 15 ans parlent fréquemment à la radio, discutant de problèmes nationaux ou internationaux, ou de problèmes d'ordre social ou familial. (Les défauts des parents d'aujourd'hui ? Faut-il se fiancer jeune ?) Si la substance des discussions est de valeur douteuse, les enfants étant bien jeunes, les connaissances trop schématiques, sans profondeur ni nuances, ce qui compte surtout, c'est l'acquisition de l'art de discuter, l'acquisition, l'apprentissage de la discussion courtoise, sans passion, qui observe les règles du jeu. Ils connaissent très vite, et respectent automatiquement sans efforts les règles de la discussion parlementaire (Le président - chairman - dirigeant, et chacun parlant à son tour).

Des débats ont lieu entre deux classes sur une question civique ou politique (Exemple : Le rôle de la télévision dans les problèmes de la vie actuelle ; un général peut-il faire un bon président).

Ce ne sont là que paroles, direz-vous. Mais les contacts directs avec les hommes, les institutions, les journaux, sont nombreux. C'est ainsi que les élèves aident en personne à la sortie de l'école, à l'évacuation des enfants, à la traversée des rues, mettant, et faisant mettre en pratique, les règles de la circulation apprises en classe. L'enfant porte ceinture, baudrier et brassard blancs et nul chauffeur n'oserait lui désobéir.

Mieux encore, une fois par an, à New-York et ailleurs, un élève d'école primaire est choisi pour jouer le rôle du maire, en fait pour prendre la place du maire. Assis dans le fauteuil du grand fonctionnaire, il y fait l'apprentissage de son importante fonction, entrant en contact avec tous les services municipaux : Pompiers, police, etc. Surtout, il se familiarise avec l'idée que lui aussi pourra un jour s'asseoir dans ce même fauteuil.

Des associations entre parents et professeurs (Parent-Teacher Association) assurent la cohésion entre les uns et les autres. Elles sont très actives, se réunissant en général deux fois par mois à l'école à trois heures, une fois les classes terminées ; des « baby-sitters » gardent les tout-petits pendant la réunion. Il y est discuté peut-être moins des questions purement scolaires (méthodes, progrès des enfants) que de questions financières. Les parents apportent d'ailleurs une aide financière à l'école, surtout en nature, faisant cadeau de jouets, de disques, de livres. Une fois par mois, un conférencier est invité à venir faire à l'école une conférence portant sur des sujets tels que la santé, la psychologie infantine, les carrières. Deux fois par an, en général en octobre et en mars, l'école est ouverte aux parents pendant une semaine (Open school week). Ils sont reçus par le directeur auprès de qui ils peuvent s'informer de ce qu'ils désirent savoir, et aussi par les professeurs qui se tiennent dans leur bureau une soirée à la disposition des parents qui ne peuvent venir avant. Des conférences d'information sont faites par le directeur ; les travaux des enfants sont exposés. Mais encore et surtout, les parents peuvent assister aux classes. Ils sont même encouragés à le faire, si par hasard ils n'en ont pas envie. En temps que contribuables, ils sont invités à se rendre compte si l'enseignement donné à leurs enfants leur convient. Ainsi par des contacts fréquents essaie-t-on de créer une atmosphère de collaboration et de satisfaction générale.

Il est bien évident que tout cet enseignement et tout cet entraînement reposent moins à un souci d'information

pure ou de culture qu'à un souci de formation civique et sociale. Le but de l'école est bien de former des citoyens respectueux des lois et des coutumes de leur pays en même temps que des individus satisfaits dans le conformisme.

Chacun de nous pourra faire la critique de ce système, dont les défauts semblent évidents. Il n'en est pas moins vrai que nous pourrions nous inspirer de certaines manières de faire, capables de développer chez nos jeunes élèves les qualités civiques qui leur manquent souvent.

NOTE SUR LES UNIVERSITES AMERICAINES.

L'Université américaine est une institution typiquement américaine. Car, en plus du fait qu'elle est un foyer d'instruction, elle constitue aussi une application des principes d'**entreprise** et de **démocratie** dans le domaine de l'éducation. C'est vraiment « **l'usine d'éducation** », pour laquelle tout le monde paye, que tout le monde possède, où tout le monde peut aller. A ce point de vue, elle n'est pas moins américaine que le Yankee Stadium ou la Chambre de Commerce. Elle participe d'une grande et noble idée, elle reflète une vitalité de l'esprit sur laquelle j'aurai à revenir dans la suite de ce récit. Le danger est que, dans la conduite des affaires de l'Université, les points de vue de l'entreprise et de la démocratie ne soient pas toujours soumis à ceux de la culture désintéressée ; et que ce qui a jusqu'alors été une vertu ne devienne un vice.

« **La démocratie en matière d'éducation** », c'est là un corollaire du principe de démocratie appliqué à la société. Elle suppose la foi dans l'homme et dans la possibilité qu'à l'homme éduqué d'ordonner sa vie. Elle signifie que les privilèges de l'éducation sont mis à la portée des masses. Elle signifie qu'une aide est apportée par l'état et par des organismes privés à des jeunes hommes et à des jeunes femmes qui ont des possibilités, mais manquent de ressources. Elle signifie, de plus, l'autonomie locale pour la mise au point de politiques de l'éducation, l'autonomie administrative des facultés et des autres groupes de professeurs, de sorte que ceux-ci puissent se consacrer, en y apportant audace et imagination, à une recherche créatrice.

« **Les principes d'entreprise en matière d'éducation** », cela signifie une attitude hardie, dynamique, faisant appel à l'imagination, devant tous les problèmes d'éducation. Cela signifie la volonté d'étendre les programmes, de procéder à des expériences, de réexaminer les fins et les moyens, de remettre en question ce qui n'est que tradition. Cela signifie aussi des dotations généreuses pour la promotion de buts culturels, le lancement de campagnes audacieuses en faveur des crédits d'enseignement, et l'application, aux problèmes financiers et autres problèmes non-académiques, de saines méthodes empruntées au monde des affaires.

Entreprise et démocratie, ainsi comprises, ont largement contribué à la réputation dont jouissent nos universités ; mais ces deux mots ont aussi, dans la vie courante, un sens beaucoup plus restreint, selon lequel entreprise implique évaluation quantitative, et démocratie suggère contrôle par la communauté. Le danger pour nos universités et pour l'éducation en général ? Il est que, dans ce domaine aussi, deux mots qui traduisent les idées fondamentales sur lesquelles repose l'édifice de notre enseignement, en viennent à n'avoir plus que leur sens le plus étroit et le plus prosaïque.

« Le retour de l'Immigrant », Angelo M. PELLEGRINI
(Macmillan, New-York, 1953)

Aspects divers de l'éducation civique aux U. S. A.

par M. LORIOL

Directeur d'études du second degré

Parmi les bénéficiaires du plan Fulbright, certains auront pu être frappés de l'importance souvent accordée à l'étranger au problème de l'intégration sociale de l'individu. Phénomène spécifiquement américain, l'immigration constante de populations d'origines et de langues différentes, a sans doute été la cause de cette attention marquée pour un problème somme toute commun à un pays soucieux d'assurer par l'éducation ce passage difficile de l'âge scolaire à l'âge adulte. La circulaire ministérielle du 1^{er} octobre 1955 est la preuve que les éducateurs français se préoccupent, eux aussi, de parvenir à réaliser une meilleure éducation civique et morale, autrement que par la demi-heure hebdomadaire qui figure à nos programmes. C'est précisément en raison du caractère d'actualité de cette question que l'on croit pouvoir relater certaines observations faites au cours d'un stage à la Saint-Johnsbury Academy, Saint-Johnsbury (Etat de Vermont), durant l'année 1954-1955.

Saint-Johnsbury est une agglomération semi-urbaine, semi-rurale d'environ dix mille habitants, située aux confins nord de la Nouvelle-Angleterre. Elle est depuis longtemps l'objet d'une lente immigration de Français-Canadiens, mais on constate régulièrement que ceux-ci s'intègrent en quelques années à la population locale, de langue anglaise, et qu'ils perdent souvent dès la seconde génération les derniers caractères canadiens qu'ils possédaient encore, y compris le langage. Cette transformation est surtout l'œuvre de l'éducation à l'école. Nous verrons combien son influence peut être profonde dans l'esprit des jeunes, et comment on a su adapter des traditions spécifiquement puritaines aux nécessités de la vie moderne.

La Saint-Johnsbury Academy est un établissement secondaire public, bien que de fondation privée. Fournissant un enseignement préparatoire aux universités, gratuit pour les externes recrutés parmi la population locale, payant pour les internes dont les familles sont dispersées aux quatre coins du continent, il présente pour les caractères de la junior

high school, avec une fréquentation scolaire mixte et un enseignement si varié qu'il est difficile de distinguer tout d'abord si l'on se trouve dans un établissement comparable à un lycée, une école de commerce ou d'enseignement ménager. Mais on est aussi frappé du fait que la diversité des enseignements s'accompagne d'un puissant esprit de corps, d'une participation active des élèves à la vie intérieure, qui sont autant de signes d'un civisme naissant, déjà plein de vitalité.

I. - Entraînement quotidien.

L'enseignement de l'instruction civique dans cet établissement est marqué par trois matières obligatoires : civiques, social sciences, et P.A.D. (problems of american democracy). Leur répartition au cours des quatre années de high school semble à priori assez mal choisie, car les deux premières matières apparaissent en première année d'enseignement général, avec faculté d'option pour une autre série de cours intitulés « Histoire du Monde » dans les sections commerciales. Puis ce n'est qu'en quatrième année qu'apparaît le cours de démocratie américaine. On constate donc un vide de deux années pour l'instruction civique théorique. Mais c'est précisément au cours de ces deux années intermédiaires (sophomore, junior) que les élèves s'adonnent le plus aux activités extra-scolaires (activité de clubs, activités de home rooms ou foyers de classes), destinées à développer le sens des responsabilités, de l'organisation et la mise en application des principes d'entraide qui leur sont quotidiennement inculqués. Ils s'acquittent d'autant plus facilement de leurs tâches qu'ils sont déjà familiarisés avec l'atmosphère de l'école et qu'ils n'ont aucun examen important à subir en fin d'année. Avant d'aborder ce côté pratique de l'instruction civique qui fera l'objet de notre seconde partie, voyons d'abord en quoi consiste l'enseignement théorique. Un cours ordinaire comprend généralement une leçon de quarante à quarante-cinq minutes qui figure chaque jour à la même heure, à raison de cinq leçons par semaine. L'instruction civique suit cette règle. Après avoir étudié les formes de gouvernements et les institutions, depuis le gouvernement local jusqu'aux mécanismes compliqués du gouvernement fédéral, l'élève étudie le fonctionnement des principales institutions démocratiques. Il apprend en particulier la procédure utilisée dans toute réunion de comité d'association, comment présenter une motion, comment la soumettre aux voix, ainsi que la manière d'utiliser les prérogatives du président à des fins constructives, dans le calme et le respect du droit de libre expression de chacun. Les éducateurs pensent que c'est surtout au cours de telles leçons d'initiation que se forge l'esprit démocratique américain. Il faut ajouter, qu'après une expérience très variée passée à visiter un grand nombre de clubs d'adultes et de jeunes, il est possible d'affirmer que les réunions sont souvent organisées selon ces principes (1) enseignés à l'école. Leur effet

(1) Principes contenus dans un manuel de poche que tous possèdent et intitulé *Pocket primer of parliamentary procedure*, par Fred STEVENSON.

est surprenant, car ils permettent de créer un climat de tolérance et d'ordre propice à l'échange des idées et à l'élaboration par la base de plans constructifs généralement effectués en des temps records. Développement de l'esprit de décision, soumission à une majorité, fréquente consultation des volontés individuelles, tels semblent être les principes directeurs de cet idéal démocratique jusque-là enseigné en théorie au cours de la première année.

Par études sociales, il faut surtout entendre le passage en revue des différents groupes sociaux, depuis l'échelon communal jusqu'à celui de l'Etat. L'originalité de ce cours réside dans le fait que le programme traite non seulement l'étude sociale des Etats-Unis, mais aussi de l'organisation des autres pays, en particulier les vieilles civilisations européennes et orientales. En d'autres termes, les études sociales étendent l'horizon américain au-delà des limites naturelles du pays, en développant chez l'élève une sorte de conscience supra-nationale qui tend à se manifester par un sincère esprit de solidarité autant qu'un goût marqué pour les affaires extérieures, aussi bien du point de vue économique que politique.

Le cours de P.A.D. (problèmes de la démocratie américaine) apparaît en quatrième année de high school, avant l'entrée à l'université. C'est la dernière étape de cette initiation à la discussion sans passion des problèmes intéressant la vie nationale. Chose étonnante, ces problèmes sont étudiés sous la forme de commentaires effectués en classe, à l'aide d'un journal officiel publié à Washington, par les soins du ministère de l'Education. Sous le titre **l'American observer**, ce journal présente, sous une forme un peu réduite, tous les caractères des quotidiens américains, avec une page consacrée à la politique intérieure, une à la politique extérieure, suivies d'une série d'articles d'intérêt économique, montrant les progrès de la technique. Il s'agit donc en fait d'entretiens destinés à provoquer des réactions de la part des élèves et à les rendre conscients de la compétition croissante qui existe dans le monde comme à l'intérieur des Etats-Unis. En même temps qu'ils mesurent pas à pas la marche du progrès, les élèves sont amenés à réfléchir sur les répercussions qui peuvent en découler pour le bien-être de l'homme. C'est sans doute après avoir assisté à de tels entretiens que l'on mesure le mieux cette foi inébranlable que chaque Américain semble nourrir en faveur du progrès matériel, comme si celui-ci était un gage certain vers la conquête totale du bonheur. Quoi qu'il en soit, un fait essentiel se dégage de tels exercices collectifs : une croyance ferme en les destinées de la Nation que l'on aimerait bien voir renaître dans nos classes. Ajoutons que cette foi est très visible chez le jeune Américain, ne serait-ce que par la fréquente pratique quotidienne au stade primaire, comme au stade secondaire, du salut au drapeau, accompagné par un serment de fidélité à la Nation, que jeunes et vieux paraissent connaître parfaitement par cœur.

II. - Participation des élèves à l'organisation de la vie intérieure.

L'un des aspects les plus intéressants de la vie scolaire américaine est l'initiation progressive des élèves à des fonctions qui engagent leur responsabilité. Ils sont notamment invités à élire des représentants dont le rôle est d'organiser le programme des réceptions des parents, celui des réjouissances, bals et séances théâtrales, concerts et expositions de travaux qui agrémentent souvent la vie scolaire. Ils doivent également effectuer l'impression mensuelle d'un journal qui relate les principaux événements de la vie sportive en même temps qu'il publie les meilleurs travaux de compositions. Parmi les représentants élus, on compte également les monitors, agréés par la direction selon un système qui rappelle celui des prefects en Angleterre. L'ensemble de ces délégués forme le Conseil des élèves. Leur élection, ainsi que celle du président, est également suivie d'une cérémonie solennelle qui se déroule peu après la rentrée. L'investiture du président, du vice-président, du trésorier et de chacun des membres du Conseil s'accompagne de la présentation d'une charte dont les termes valent bien d'être cités :

Charte de l'Association des Elèves

Article premier. — La présente charte est susceptible d'être modifiée chaque année.

Art. 2. — Le Conseil des élèves représente l'ensemble des membres de l'Academy. Il se compose des délégués de chacun des quatre promotions ainsi que des présidents des clubs.

Art. 3. — Le Conseil a pouvoir, selon les termes de la constitution et avec l'aide du professeur principal, de maintenir et de développer :

- a) L'esprit de tradition de l'école et l'esprit de loyauté ;
- b) Le sens des responsabilités, d'initiative et d'entreprise parmi les élèves en même que l'attachement à l'école ;
- c) L'entraînement à la pratique des vertus civiques ;
- d) Les moyens d'expression des élèves ;
- e) Une organisation centralisée en vue d'une meilleure compréhension mutuelle ;
- f) L'unité d'esprit et de coopération entre élèves et professeurs dans l'exercice des activités extra-scolaires de l'Academy ;
- g) Le bon ordre et la prospérité de l'Academy de Saint-Johnsbury.

Art. 4. — La présente charte ne peut, en aucune façon, attribuer au Conseil des élèves les devoirs et responsabilités qui incombent au Conseil d'administration dans l'exercice de ses fonctions. En conséquence, toute action, tout mouvement contraires à l'harmonie et aux principes

propres à la vie intérieure de l'Academy, sont soumis à l'approbation préalable du Conseil d'administration ou de l'autorité chargée de le remplacer.

Quel est l'écart qui existe entre cette organisation idéale et la réalité ?

Bien que ce programme fasse appel à la complète participation des élèves, un certain nombre d'entre eux recherchent plus particulièrement les responsabilités en faisant preuve d'une disposition naturelle au rôle de chef. D'autres, par contre, d'esprit plutôt moutonnier, semblent accepter le fait que les uns sont là pour commander et les autres pour obéir. C'est là qu'intervient le rôle du professeur principal au cours des séances hebdomadaires de Home-rooms ou foyers de promotions. Le but de ces réunions est d'organiser des entretiens sur la façon dont les clubs sont administrés, de susciter partout des critiques de la part de ceux qui paraissent réfractaires à toute coopération, afin de transformer une attitude négative et de la rendre positive si possible. Comment s'y prend-il ?

1) Sur le plan de la préparation, il prévoit un mois ou même un trimestre d'avance une série de sujets d'exposés ou de discussions dans le genre de ceux-ci :

Quel est le rôle du moniteur ?

Quelles sont les limites de la liberté ?

Y a-t-il des carrières spécifiquement féminines ?

2) En ce qui concerne la méthode, bien que celle-ci varie d'un professeur à l'autre, on considère généralement que les exposés conviennent particulièrement aux timides parce qu'ils peuvent mieux s'appuyer sur un plan préparé.

Les sujets de discussion demandent de l'initiative et de l'esprit d'à-propos.

Dans tous les cas, le professeur :

— Veille, par une action effacée, à ce que le maximum d'élèves prennent part au sujet ;

— Peut désigner, pour multiplier les réactions, une sorte de « whip » chargé de contrecarrer l'argumentation en cours ;

— S'efforce constamment de développer le souci d'une élocution claire, de mettre aux voix les avis trop partagés, d'arriver à des conclusions pour clore les débats.

Par ailleurs, en répartissant les responsabilités sur un plus grand nombre d'élèves, soit en distribuant les fonctions de président de foyer à tour de rôle ou en assignant des tâches bien définies à chacun, on peut espérer éveiller la personnalité des cas les plus récalcitrants. Il existe, d'autre part, un tribunal composé de représentants élus ; il est chargé de punir les infractions au règlement intérieur et, éventuellement, de régler les conflits qui peuvent survenir entre élèves et moniteurs.

Les pouvoirs étant toutefois limités, le tribunal ne fonctionne en principe qu'à titre de parodie de justice. On s'interroge cependant pour savoir jusqu'à quel point les élèves ne se laissent pas prendre au jeu de toutes ces conventions, à en juger par la manière dont ils les respectent. Cet exemple d'auto-discipline est d'autant plus efficace que tous gardent l'impression d'être les artisans de l'ordre établi.

Il va sans dire que la multiplicité d'activités de ce genre n'est pas sans inconvénients : les élèves perdent un temps précieux pour arriver à des résultats concrets somme toute assez minces. A tel point qu'il a fallu mettre un frein à une participation trop grande aux activités des clubs. Voici, en particulier, les critiques effectuées par un groupe de trois professeurs chargés de remédier au problème :

1) Le programme des activités de clubs surcharge trop l'emploi du temps des élèves ;

2) Aucune restriction n'existe quant au nombre de clubs auxquels peuvent s'inscrire les élèves ;

3) Certains clubs improductifs ou périodiquement malades sont autorisés à végéter sans qu'aucun moyen de les supprimer soit mis en œuvre ;

4) Aucune activité de club n'est permise pendant les heures de cours (sic) ;

5) Les élèves dont les notes sont insuffisantes sont autorisés à poursuivre leurs activités de club.

Quant aux commentaires favorables, ce même rapport déclarait :

1) Tous les élèves bénéficient de chances égales en ce qui concerne le libre choix de l'activité qui leur convient ;

2) Les activités de clubs sont autant de facteurs d'expériences d'ordre social pour les élèves ;

3) Les clubs peuvent à l'occasion rendre de réels services à l'administration en créant une atmosphère d'harmonie et de liberté.

Enfin, les solutions préconisées qui furent, sauf la première, immédiatement adoptées à la lecture de ce rapport, étaient les suivantes :

1) Consacrer une période (45 minutes) par semaine, un service de chapelle par exemple, à l'exercice de l'activité d'un club ;

2) Réduire à deux, par élève, le nombre des adhésions aux clubs figurant sur la liste des dix associations reconnues d'importance majeure ;

3) Retirer l'adhésion d'un élève si ses notes sont insuffisantes ;

4) Désigner un professeur par activité ;

5) Limiter l'action du professeur à une seule activité ;

6) Soumettre chaque année, à l'avis du professeur responsable, la reconduction ou la suppression d'une activité du club ;

7) Obliger tout élève obtenant des notes insuffisantes à aller en étude ou à suivre les cours complémentaires (non rétribués) qui existent dans l'établissement ;

8) Assigner le rôle de surveillant d'étude aux professeurs déchargés d'activités.

Comme on le voit, les activités de clubs organisées dans le cadre de la formation sociale des élèves, présentent, dans ces conditions, certains problèmes qui demandent une grande part de sacrifice de la part du personnel. Leur action déborde largement le cadre de l'enseignement magistral. Si la loi de l'exemple joue un rôle primordial dans la formation civique, c'est surtout au cours de nombreux contacts entre élèves et professeurs. Il n'est pas exagéré d'affirmer que dans les établissements de ce genre, le professeur, souvent logé, et prenant tous ses repas avec ses élèves, fait rarement une distinction entre sa propre vie de famille et la grande famille des internes.

III. - Coopération entre l'école et le milieu extérieur.

Des articles déjà parus (1) ont fait mention d'un fait important : l'école américaine n'est une unité vivante que si elle reçoit le concours de la population locale. La chose est d'autant plus vraie pour la nouvelle Angleterre où existe l'arrière-plan puritain d'une vie locale gravitant autour de l'Eglise, grâce à de nombreuses réunions, œuvres de charité et même repas pris en commun avec une réelle ferveur mystique dans une salle généralement aménagée sous le chœur même. Cette atmosphère, toujours vivante, bien que davantage tournée vers les distractions ou les réunions d'information, s'explique par cette attitude grégaire née parmi les premiers pionniers à une époque où ils devaient constamment réagir contre leur pénible sensation d'isolement. La même remarque peut s'étendre à la renaissance actuelle des danses folkloriques et des véritables orgies de dinde servie avec une cranberry sauce, qui dépassent de beaucoup le sens de la vieille tradition du « Thanksgiving ».

Ces manifestations de réjouissance perpétuent cependant un constant brassage des couches sociales comme on n'en connaît pas en France. Dans de telles circonstances et parce qu'un public toujours plus nombreux ne trouve plus de place qu'à l'auditorium moderne de la high school où se tiennent de fréquents concerts et conférences, on comprend comment l'école a tendance à devenir, en Nouvelle-Angleterre, le lieu de rencontre de toutes les activités d'ordre social ou culturel.

Dans le cadre de la préparation de la jeunesse à la vie civique, il est une autre institution, nationale, cette fois, qu'on nomme le « youth day ». Pour un jour, en effet, tous les corps de métier, artisans et

(1) Voir *L'Education des minorités aux U.S.A.*, par M. le recteur J. CAPELLE, ex-recteur de l'académie de Nancy (*L'Education nationale* du 10 juin 1954).

commerçants, toutes les administrations, P.T.T., police, services de mairie, ainsi que les membres des professions libérales, viennent offrir leur concours en confiant leur poste, sous l'œil attentif de leur titulaire, à des jeunes gens d'âge scolaire, afin qu'ils aient une idée des responsabilités attachées à la fonction. Les élèves qui bénéficient de ce programme sont choisis par leurs camarades par élection, puis ils sont agréés par l'administration de l'école avant d'être remis entre les mains de leurs guides. Pour Saint-Johnsbury, il y eut ainsi, l'an dernier, une quarantaine de délégués désignés. L'un fut nommé juge-asseesseur, tandis qu'on inaugurerait pour la journée un nouveau commissaire de police et cinq agents de la circulation de 15 ans, ainsi qu'un débutant speaker à la station de radio locale. La population donna son concours entier à cette entreprise et l'article paru au journal fut composé par des typographes de 17 ans. On objectera sans doute que de telles expériences aussi courtes ne peuvent guère apporter que peu de résultats substantiels. Mais l'émulation créée présente en elle-même un certain intérêt, ne serait-ce que pour permettre à l'élève de distinguer la différence entre le rêve et la réalité. Il est certain que de tels rapprochements peuvent décider de l'avenir de quelques vocations, et la découverte, encourageante ou non, peut être un pas utile vers une orientation satisfaisante. Tout symbolique qu'il puisse paraître, ce geste de coopération marque la solidarité existante entre les diverses générations d'habitants d'une même communauté.

Conclusions.

Si l'élève d'une Academy semble jouir d'une plus grande liberté que le lycéen, il a aussi plus d'occasions d'affirmer sa volonté et sa personnalité ; il apprend aussi à devenir plus tôt un être responsable quoique sa nature l'entraîne davantage vers le jeu, de préférence, à l'effort intellectuel.

Il n'est pas exagéré d'affirmer qu'à âge égal, le jeune Américain est souvent deux ou trois années en retard sur son camarade Français. Il paraît que ce retard est aisément comblé une fois entré à l'université. Il n'en reste pas moins que l'apprentissage de la vie civique par des méthodes faisant un appel constant à l'auto-discipline ne va pas sans poser certains problèmes, en raison du caractère mixte de la fréquentation scolaire. Disons que ce programme hardi dans ses grandes lignes, est susceptible de donner de bons résultats, à condition, toutefois, d'être accompagné de la vigilance constante du personnel et de l'administration. Pris individuellement, le jeune Américain paraît certes plus dynamique, plus confiant en sa réussite future. Gageons que la vie lui réserve souvent d'amères surprises une fois sorti de l'école. Par contre, habitué au travail d'équipe et aux plans mûris en commun, les questions d'intérêt général viennent souvent en premier dans son esprit. Il en résulte une pratique efficace des sondages d'opinion et des discussions orientées vers l'élaboration de plans constructifs.

Tous ces signes d'un civisme vivace chez la jeunesse sont la source d'un progrès constant.

Un point important restait à souligner qui nous ramène à l'un des aspects intéressants de la formation civique que nous signale la circulaire ministérielle du 1^{er} octobre 1955 : ses répercussions sur la formation morale. Tandis que le futur bachelier est constamment intéressé à la réalisation d'objectifs purement personnels, soit par l'obtention d'un diplôme ou le choix d'une carrière, ces préoccupations doivent souvent être laissées de côté à l'Academy pour satisfaire des buts d'un caractère franchement altruiste. Des habitudes d'esprit sont ainsi acquises que l'adulte entretient soit par le patronage actif d'un mouvement de jeunesse dont il a bénéficié en son temps ou en aidant de sa participation bénévole au fonctionnement d'un musée, d'un hôpital ou d'une bibliothèque qu'il peut avoir encore l'occasion de fréquenter.

En Nouvelle-Angleterre, la chose publique est bien comme ailleurs du domaine de tout le monde, mais les avantages qu'on en retire sont souvent subordonnés aux devoirs que son entretien comporte. A telle enseigne qu'il existe souvent une réelle compétition de donations et d'encouragements de toute nature qui plongent le visiteur de stupéfaction en émerveillement. C'est pourquoi on croit pouvoir affirmer en dépit de certaines restrictions d'ordre pédagogique, que cette expérience fut intéressante, en raison des nombreux contacts humains qu'elle nous permet d'effectuer.

LA VIE DU CENTRE

VISITES

Parmi les nombreux hôtes du Centre durant le troisième trimestre de l'année scolaire, nous relevons quelques noms :

ALLEMAGNE

- M. Ludwig SÖLL, professeur stagiaire (de l'Université de Munich.
- M^{lle} Sigrun HITSCHHOLD, étudiante en lettres.
- M^{me} Gertrud HOOG, professeur de français et d'allemand à Berlin.
- M. Robert SPAEMANN, assistant en pédagogie à l'Université de Münster.
- M^{lle} Edith BADSTÜBNER, professeur de langues vivantes à Berlin.
- M^{me} Elisabeth BLOCHMANN, professeur de pédagogie à l'Université de Marburg.
- M^{lle} Elisabeth KIRSCH, professeur de langues vivantes au Lycée de Tramsstein-sur-Obb.

ARGENTINE

- M. ROMERO, ex-recteur de l'Université de Buenos-Aires.
- M^{lle} Esther ALPERIN, institutrice à Buenos-Aires.
- M^{lle} Ana GOUTMAN, étudiante en philosophie (Buenos-Aires).
- M. l'abbé Carlos Ernesto OLIVERA, professeur de lettres et d'histoire à la Casa provincial de San José.
- M^{lle} Victoria Olga COSSETTINI, institutrice à Rosario.

AUSTRALIE

- M. Manuel GELMAN, professeur à la Faculté de pédagogie de l'Université de Melbourne.
- M^{me} Hélène GERSTMANN, professeur de langues vivantes à la University High School de Melbourne.

BOLIVIE

M^{lle} Mercedes SANCHEZ Rossel, professeur de français à La Paz.

AUTRICHE

M. Egon Camillo POCHMARSKI, professeur de lettres à Leoben.

M^{lle} Gerda POCHMARSKI, étudiante.

M^{lle} Ruth STEINEGGER, professeur de lettres à Innsbrück.

BELGIQUE

M^{me} BERTRAND, professeur à l'Ecole Professionnelle de Jeunes Filles de Liège.

M^{lle} PUREMONC, professeur à l'Ecole Professionnelle de Jeunes Filles de Liège.

BRESIL

M. Daniel RIBEIRO VALLE, professeur d'histoire au Collège de Nova Friburgo.

M. Luiz Antonio JARDIM GAGLIARDI, élève du Liceu Franco-Brasileiro de Rio de Janeiro.

Mère Marie Alphonse, professeur de philosophie de l'éducation à la Faculté de Santa Ursula à Rio de Janeiro.

M. Antonio Carlos PALHARES MOREIRA-REIS, professeur de Sciences politiques à l'Université de Recife.

M^{lle} Norma Telma de ALMEIDA BORDA, institutrice à Piraquara (Rio de Janeiro).

M. Jorge MEDEIROS, médecin à Recife.

M^{me} Julieta Souza Lecão MEDEIROS, directrice d'école primaire à Recife.

M^{lle} Vera Maria Nogueira AREAS, étudiante à Rio de Janeiro.

M^{lle} Anna KANTOR, professeur de langue et littérature française à Bahia.

M. Durmeval TRIGUEIRO, directeur de l'Education dans l'Etat de Parahiba.

M^{lle} Riva BAUZER, professeur de psychopédagogie à l'Ecole Normale de Rio de Janeiro.

M^{me} Heliette Covas PEREIRA, institutrice à Tijuca (Rio de Janeiro).

CANADA

M. Charles PARENT, professeur à Québec.

M^{lle} Gertrude LANGRIDGE, professeur de langues vivantes à Vancouver.

M. l'abbé Adrien BLUTEAU, secrétaire général de la Fédération des Collèges Classiques de l'Etat de Québec.

CHILI

M^{lle} Mireja DEL RIO, étudiante à Santiago du Chili.

M. Armando UNDURRAGA, professeur de biologie et de sociologie à Santiago du Chili.

CEYLAN

Rév. Père Thani NAYAGAM, professeur de pédagogie à l'Université de Ceylan.

COLOMBIE

M^{lle} Marietta PEREZ, directrice au Lycée de l'Université Féminine de Medellin.

DANEMARK

M. Vagu Secher MARCUSSEN, professeur au Lycée d'Aalborg.
 M. J.B. Damgaard PETERSEN, étudiant en histoire.
 M. Magens Ferdinand LUND, professeur d'histoire naturelle à Virum.

ETATS-UNIS

M. Ellis J. WAGENHEIM, professeur à l'Ecole Américaine de Laon.
 M. Carl GAMBERONI, professeur à l'Ecole Américaine de Laon.
 M. Francis W. NOEL, chef de bureau d'éducation audio-visuelle au département d'éducation de Sacramento (Californie).
 M^{me} Elisabeth VIDAL, psychiatre à Sault Sainte-Marie (Michigan).
 M. Salvatore PAOLELLA, professeur de français à Orange (New-Jersey).
 M^{lle} Leonor MAC ALPINE, professeur d'espagnol à Détroit (Michigan).
 M^{lle} Harriet WOJNOWICZ, professeur d'espagnol à Detroit (Michigan).
 M^{lle} Emogène DAENTL, étudiante à Dane (Wisconsin).
 M^{lle} Ann HUGGINS, institutrice à Lake City (J. C.).
 M^{lle} Alma ANDERSON, institutrice à Noblesville (Indiana).
 M^{lle} Janice WOLFE, institutrice à Tuscaloosa (Alabama).
 M^{lle} Eileen MAC KEON, institutrice à Détroit (Michigan).
 M. Haskell MERMELSTEIN, professeur au Junior High School de Brooklyn (N. Y.).
 M. Charles MERRILL, sous-directeur de lycée privé à Saint-Louis (Missouri).
 M^{me} Bryna Ivens UNTERMAYER, éditrice du Seventeen Magazine (New-York).
 M. James C. YOUNG, professeur de musique à la Northeastern High School de Detroit (Michigan).
 M^{me} Sylvia LEVY, chef du département des langues étrangères du Lycée Washington Irving de New-York.
 M. Martin LEVIT, professeur de pédagogie à l'Université de Kansas City (Missouri).

FINLANDE

M^{lle} Mirja LEHTONEN, professeur de pédagogie à Helsinki.
 M^{lle} Laina VAISMAA, professeur de langue finnoise à Tampere.

GRANDE-BRETAGNE

- M^{me} Joan HORTON, directrice de la High School Wellingborough à Northants.
 M^{lle} Nadine WATSON, professeur de géographie et de mathématiques à Ibadan (Nigeria).
 M. Peter COLLIER, publiciste à l'Oxford University Press.

GRECE

- M. Georges COSTADIMAS, instituteur à Jannina.
 M. Antoine KRETSIS, instituteur à Larissa.

HONGRIE

- M. Jenö REHAK, étudiant en musique à Budapest.

INDE

- M^{lle} Padmini RAMASESHAN, professeur au College of Home Science de Coimbatore.

IRAN

- M. Ali Akhar FEROURAGHI, professeur au Lycée de Téhéran.

ISRAEL

- M. Alsaron AMIR, journaliste.

ITALIE

- M^{lle} Gina LABRIOLA, professeur de lettres au Lycée de Bari.
 M. Elvino IANDELLI, secrétaire du Centre Didactique National d'Etudes et de Documentation de Florence.
 M. Giuseppe CATALFAMO, professeur de pédagogie à l'Université de Messine.
 M. Alessandro DALL'OLIO, professeur de sciences à Rome.

JAPON

- M. Kazuhiro SAITO, professeur à l'Université de Waseda (Tokio).
 M. Sakahiko KOMURA, député, président du Comité d'Education Nationale Publique.

LIBAN

- M^{me} Souraya ABDALLAH, institutrice.
 M^{lle} Laure CHEHADE, institutrice.
 M^{lle} Liliane Fidaoui ISMAÏL, professeur d'art ménager à Beyrouth.
 M. l'abbé Michel BADINE, professeur de littérature arabe au Séminaire de Rayak.
 M^{lle} Rachidé YAMMINE, institutrice à Beyrouth.

LUXEMBOURG

- M. Alphonse KRIER, professeur de lettres à Ettelbruck.

MEXIQUE

Père Mario PEREZ MONROY, professeur au Collège Carmélite
Templo del Carmen de Toluca.

NORVEGE

M^{lle} Jenny KAARIGSTAD, professeur en A.E.F. (Missions protes-
tantes).

PAKISTAN

M^{lle} Razzia FERAZ, professeur au Département d'Art à l'Uni-
versité de Pendjab.

PANAMA

M^{me} Otilia TEJEIRA, professeur de pédagogie à l'Université de
Panama.

M^{me} Matilde MALOWAN, directrice de l'Ecole Primaire Justo
Arosemena.

PAYS-BAS

M. Jan VAN DER MEULEN, professeur de français au Lycée de
Groningue.

M. Jan Adriaan VERSCHOOR, professeur de français à La
Haye.

POLOGNE

M. Konstanty PACZKOWSKI, journaliste.

PORTUGAL

M^{lle} Maria Estela MARQUES, professeur de peinture à l'Ecole
Supérieure des Beaux-Arts de Lisbonne.

SUEDE

M^{me} Vera RICHARDSON, institutrice (centre missionnaire d'orien-
tation).

M^{me} Barbo SJÖQVIST, institutrice (centre missionnaire d'orien-
tation).

M. Folke RICHARDSON, missionnaire au Moyen-Congo.

M. Alexander KLEIN, professeur de français et d'allemand, à
Hägersten.

SUISSE

M^{lle} Edmée MONTANDON, professeur de français, de latin, d'his-
toire ancienne au collège classique de Neuchâtel.

M^{lle} Gabrielle BERTHOUD, professeur de français et de latin au
Collège Classique de Neuchâtel.

M^{lle} Claire PONS, élève institutrice à Genève.

M^{lle} Lucette BELAZ, élève institutrice à Genève.

M^{lle} Elisabeth WAELTI, lectrice à l'Université de Berne.

M. Roger NUSSBAUM, co-directeur des Etudes Pédagogiques
de Genève.

M. Samuel ROLLER, directeur d'Ecole Normale à Genève.

M^{lle} Michelle BEDOUX, institutrice à Genève.

SYRIE

M. l'abbé Joseph FAHMÉ, directeur de collège à Alep.

TURQUIE

- M^{lle} Melâhat ANAÇAN, bibliothécaire
 M. Ahmet ERBAS, professeur de français à Fethige.
 M. Hasan GÜLCAT, professeur d'histoire et de géographie à Afyon.
 M. Necati GIRGIN, professeur de mathématiques à Lise.
 M. Ahmet KABAKLI, professeur de littérature turque à Ajdin.

U. R. S. S.

M. Sema TANGUIANE, professeur de pédagogie à l'Institut de Pédagogie de Moscou (détaché à l'U.N.E.S.C.O.).

URUGUAY

- M^{lle} Gyptis MAISONNAVE Pagani, professeur à l'Université du Travail (Montevideo).
 M^{lle} Brenda DUFOURC, professeur d'enseignement secondaire.
 M^{lle} Maria Delia SCARONE Servetto, professeur de lycée à Montevideo.
 M^{lle} Maria Carmen TODESCHINI Cosio, professeur de géographie au Lycée de Durazno.

VENEZUELA

M. Luis QUIROGA, professeur d'espagnol à l'Institut Pédagogique de Caracas.

YOUGOSLAVIE

- M^{lle} Bosiljka GLIGORIJEVITCH, chargé de cours à la Faculté des Lettres de Belgrade.
 M. Anton GRAD, professeur à l'Université de Lubliana.
-

GROUPES ET STAGES

- STAGE DES SECRÉTAIRES D'ACADÉMIE (7 février).
- STAGE D'INTENDANTS ET DE CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS FRANÇAIS ET BELGES (11-15 février).
- JOURNÉES DE L'ÉCOLE DES PARENTS (16-17 février).
- STAGE DES CENSEURS ET SURVEILLANTS GÉNÉRAUX (19-22 février).
- COLLOQUE ÉDUCATIF ET MÉDICO-SOCIAL (22-23 février).
- JOURNÉES DE LA CROIX-ROUGE (23-28 février).
- RÉUNION DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENTS-PILOTES (1^{er} mars).
- JOURNÉ DES PROFESSEURS DE TRAVAUX MANUELS ÉDUCATIFS (CLAIREAU) (1^{er} mars).
- STAGE DES PROFESSEURS DE LETTRES SOUS LE PATRONAGE DE LA FRANCO-ANCIENNE (3-5 mars).
- RÉUNION DES ÉCLAIREURS DE FRANCE (9-10 mars).
- STAGE POUR L'ENCOURAGEMENT A LA LECTURE (13-16 mars).
- Un compte rendu de ce stage figure ci-dessous, à la page 45.
- GRUPE DE PROFESSEURS BELGES (IZEL) (20 mars).
- JOURNÉE DES INTENDANTS (21 mars).
- GRUPE DE PROFESSEURS ALLEMANDS (26 mars).
- JOURNÉE DES PROFESSEURS DE TRAVAUX MANUELS ÉDUCATIFS (CLAIREAU) (29 mars).
- STAGE DES INSTITUTS DE PÉDAGOGIE DE LONDRES ET READING (25 mars-5 avril).
- JOURNÉE DES INSPECTEURS D'ACADÉMIE (4 avril).
- JOURNÉES DES ÉCOLES D'ESPRIT INTERNATIONAL (15-19 avril).

- GROUPE DE PROFESSEURS DU PAKISTAN (26 avril).**
- GROUPE DE PSYCHOLOGUES BELGES (27 avril).**
- GROUPE D'ÉLÈVES D'UNE ÉCOLE D'ARTS DÉCORATIFS BELGE (3 mai).**
- STAGE DE PROFESSEURS DU VIET-NAM (2-25 mai).**
- JOURNÉES D'ÉTUDES DES ASSISTANTES SOCIALES (4-8 mai).**
- STAGE SUR LA LECTURE AU SANATORIUM (6-18 mai).**
- JOURNÉES CONSACRÉES AUX CANDIDATS ADMINISTRATEURS (13-17 mai).**
- JOURNÉE DES PROFESSEURS DE TRAVAUX MANUELS ÉDUCATIFS (CLAIREAU) (17 mai).**
- JOURNÉES DES CADRES DES MAÎTRES D'INTERNAT (23-24 mai).**
- GROUPE DE PSYCHOLOGUES ALLEMANDS (24 mai).**
- RÉUNION DE PSYCHIATRES ET DE MEMBRES DES CENTRES D'ENTRAÎNEMENT AUX MÉTHODES ACTIVES (C.E.M.E.A) (26 mai).**
- JOURNÉE D'ÉTUDES SUR LA COORDINATION SCIENCES-TRAVAUX MANUELS ÉDUCATIFS EN OPTION SCIENCES (3 juin).**
- JOURNÉE DE PRÉSENTATION DE L'ÉCOLE DES SCIENCES APPLIQUÉES DE LYON (3 juin).**
- RÉUNION DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENTS-PILOTES (4 juin).**
- STAGE-BILAN DES CLASSES-PILOTES (THÈME TRAITÉ : L'INTERROGATION) (5-8 juin).**
- GROUPE DE PROFESSEURS ALLEMANDS (14-15 juin).**
-

Un grand stage à Sèvres :

L'ENCOURAGEMENT A LA LECTURE

Ces journées sont ouvertes par M^{me} l'Inspectrice générale BRUNSHVIG : « La culture par le livre, dit-elle, n'est certes pas toute la culture. Toute activité réfléchie, toute activité artistique, toute relation humaine pensée sont génératrices de culture. »

Cependant le livre reste un des instruments de culture les plus efficaces. Apportant une documentation, le livre permet au jeune lecteur (si l'éducateur veut bien guider ses premiers pas) d'accéder à une méthode personnelle de travail ; permettant une évasion, il satisfait un besoin, très riche, d'expérience humaine élargie ; il est vrai qu'il risque d'amener à vivre par procuration, mais en invitant à une perpétuelle récréation des expériences et des personnes quand il est vraiment grand, il nous fournit un monde destiné à nous accompagner toute notre vie. D'une façon comme d'une autre, « culturel » ou « récréatif », il intéresse, instruit, construit la personnalité.

Ce stage aura pour but de déceler les difficultés qui pourraient s'opposer aujourd'hui à l'exercice de la lecture et les moyens qu'il convient d'adopter pour y encourager.

**

M^{me} GRATIOT-ALPHANDERY est chargée d'examiner « *les raisons de désaffection de la lecture par la rivalité des diverses formes de loisirs* ».

La psychologie de l'enfant, dit-elle, n'a pas attribué une importance insuffisante au problème de la lecture. Il est visible que ce problème est d'abord un problème technique : l'apprentissage de la lecture, les résultats qu'on y a obtenus ont une importance essentielle. Aiment lire ceux qui lisent vite, et l'expérience prouve que ceux qui lisent vite sont ceux qui lisent bien.

Mais c'est aussi un problème culturel, lié aux loisirs. Le temps donné à la lecture est pris aux loisirs ; si ceux-ci sont consacrés à d'autres occupations, le temps donné à la lecture devrait être pris sur le travail et le sommeil.

La question se pose donc de savoir si certaines formes de loisirs font ou non concurrence à la lecture. Ici l'objectivité est

difficile ; chacun réagit en fonction de tendances affectives. Il ne semble pas que la pratique des sports détourne de la lecture. Mais la radio ? Si certains pensent que le bruit de la radio empêche de lire, nous savons bien que d'autres ont besoin d'un fond sonore (et l'on ne peut nier la stimulation sensorielle). Le cinéma ? Une expérience faite par M. Zazzo sur des adolescents (à propos de films inspirés d'œuvres littéraires) a montré que le film ne nuit pas au livre et souvent qu'il y conduit ; de plus, les adolescents consultés dans ce cas précis préférèrent en majorité le livre au film.

On manque de données vraiment scientifiques sur ce type de problèmes. Ne peut-on penser pourtant que, dans presque tous les cas, concours peut être substitué à concurrence ? La vérité n'est-elle pas dans le « bon usage » de ces formes de culture, un bon usage qui ne susciterait point de rivalité entre elles ?

Le véritable adversaire de la lecture paraît, en fait, être constitué par certaines formes de lecture : les 5 millions d'illustrés hebdomadaires, la navrante « presse du cœur », les photomagazines, les « digests ». Mme Gratiot pense, en particulier, que l'intérêt pour les « comics » est exclusif de tout intérêt véritablement culturel, et qu'il est inutile d'essayer de trouver en eux une voie menant à la lecture. Au contraire, ils font appel au goût de la lecture, pour le dévier dans un sens de mystification des lecteurs et d'imposture.

Il est probable que le rôle des parents est déterminant. C'est d'eux qu'il dépend que les nouvelles formes de culture soient intégrées ou non à la vie familiale. Ils peuvent nuire beaucoup à la lecture en ne s'en occupant pas ou, pis encore, en la prohibant, en la mesurant, en la censurant.

Il faut également signaler l'importance de l'action de l'éducateur. A ce sujet, M^{me} Gratiot reproche un peu aux méthodes actives de ne pas faire, peut-être, une place suffisante au livre. Et pourtant elles pourraient beaucoup pour l'encouragement à la lecture.

*
**

Un auditeur : On peut se demander si les enfants, de nos jours, n'ont pas développé en eux une espèce de don, de technique qui leur permet de lire plus que les générations plus anciennes, et de mener la lecture de front avec les autres formes de divertissement.

La télévision, comme les bandes illustrées si elles étaient bien utilisées, pourraient être un moyen de culture.

Une lecture trop lente est mauvais signe : il y a plusieurs rythmes de lecture, à chacun desquels correspond un mécanisme.

*
**

C'est exactement à cette question que M. CONQUET, professeur à la Chambre de Commerce de Paris, va répondre en apportant des informations extrêmement originales et intéressantes sur des « accélérateurs de lecture », en usage aux U.S.A. Le point de départ est tout de même français: Javal, directeur du laboratoire d'ophtalmologie de la Sorbonne, vers 1878, a dévoilé le mécanisme de la

lecture (sauts successifs de l'œil). Binet s'y est intéressé, a mesuré le débit de lecture, l'étendue du champ visuel. Les Américains ont poursuivi le travail : Buswel, de Chicago, a photographié les mouvements en paliers des yeux.

Aujourd'hui, toute une technique s'est constituée : il y a des professeurs de lecture qui curent les dyslexies ou, s'occupant des élèves et adultes normaux, améliorent leur vitesse de lecture. En général, vingt séances de « training » augmentent de 50 % la vitesse moyenne. Les « reading-clinics » traitent des médecins, des avocats, des hommes d'affaires qui ont besoin d'une grosse documentation et justement renâclent devant son immensité, d'autres s'adressent aux « ouvriers des yeux » : assurances, banque, etc.

On a essayé de mesurer la *readability*, coefficient non de lisibilité mais d'aptitude d'une forme de pensée à être transmise. Des formules ont été mises au point, tenant compte des mots de plus de trois syllabes, des mots personnels, de l'étymologie, etc. A un certain degré de « non-passage » correspond le « fog-index » ; un rédacteur qui le dépasse est à mettre à la porte.

Dans la lecture, l'œil saute très vite et se fixe sur un certain nombre de points (semble-t-il sur la finale des syllabes-racines ?), selon un rythme qui s'établit, puis souvent s'accélère (cinq par vers, puis quatre, parfois trois). 90 % du temps est consacré à la compréhension. Le film des mouvements d'yeux d'un débutant est une ahurissante forêt d'arrêts, de retours, de mouvements de bascule plus ou moins bien calculés, etc. Les plus ruineux, ce sont les retours en arrière inconscients, qui d'ailleurs ne sont pas destinés à s'assurer du sens, mais sont purement nerveux.

Certains lecteurs sont « moteurs », mettent tous leurs muscles en œuvre ; d'autres laissent vibrer leurs cordes vocales, perte de temps ; au-dessus de 400/450 mots-minutes, vitesse supersonique, sorte de photographie instantanée de la page.

Aux jeunes enfants, on conseille de mettre leur doigt dans leur bouche, ou alors de mâcher du chewin-gum ; impossible, dès lors, de « parler » sa lecture.

Accélérer la lecture, c'est donc diminuer le nombre de stations, le temps passé à chacune, supprimer les retours inutiles.

*
**

Des appareils facilitent cet entraînement : un rideau de fer, ou d'ombre, descend à allure déterminée sur un texte. Ou encore, un film passe, mais certains mots seulement sont au point.

Ainsi arrive-t-on à découvrir la nécessité de « reading-skills » : le « shinning » consiste à voir en un instant la « crème » du sens ; grouper les mots en groupes logiques ; mots-signaux auxquels on reconnaît l'auteur et l'ensemble de ses postulats.

On en tire des livres pour enfants : on pointe les goûts des enfants et on essaie de glaner dans le Reader's Digest les textes capables d'y satisfaire. Puis on les récrit à l'usage des enfants, on grossit le caractère, on illustre, on améliore le papier, et on

assaisonne de questionnaires, qui servent à tester la compréhension et l'acquisition du vocabulaire. Il y a même une édition du Reader's Digest destinée aux maîtres, ornée de multiples exercices et questionnaires.

Un danger peut être d'organiser une compétition systématique et sans valeur entre les élèves.

*
**

Ensuite, c'est Mme l'Inspectrice générale HATINGUAIS qui prend la parole pour parler de « *Influence des parents sur les lectures des enfants.* »

Quelqu'important que soit le rôle de l'école pour l'incitation à la lecture, il n'en reste pas moins que c'est surtout en dehors de l'école que l'enfant a la possibilité de lire. De là, l'importance du milieu familial. Ce qui, à cet égard, classe les milieux familiaux, c'est moins leur richesse que leur attitude vis-à-vis des livres (conçus soit comme instruments quotidiens, soit comme objets rares, mais respectés, soit comme bibelots décoratifs, etc.). L'enfant est souvent gêné par la famille qui, soit considère le temps consacré à la lecture comme du temps perdu, soit, au contraire, surveille ses lectures avec une sollicitude excessive.

Il convient donc, si l'on veut répandre le goût de la lecture chez les enfants, d'agir non seulement sur ceux-ci, mais aussi sur leurs parents. Tâche qui est celle des professeurs au cours des réunions de parents d'élèves, notamment, celles aussi des associations de parents d'élèves inexpérimentées, à l'intérieur desquelles il faut promouvoir ces idées, des écoles de parents, plus renseignées.

Quels conseils donner ? Lire, c'est être en tête à tête avec un livre et, par conséquent, les parents doivent, dans la mesure du possible, respecter la tranquillité de leurs enfants lorsqu'ils lisent. L'enfant se protège du reste par une grande faculté d'« abreuvement » qu'il conviendrait peut-être de cultiver comme une des qualités les plus utiles dans le monde moderne. Veiller, discrètement, à équilibrer travail, lecture et besoin de mouvement. Savoir déterminer quand la lecture devient nocive, en provoquant une absorption qui finit par décaler par rapport au monde réel. Savoir déterminer ce qu'est un mauvais livre et un bon livre, l'attitude à prendre en face de « mauvaises » lectures clandestines (la discussion franche valant beaucoup mieux que la sévère interdiction). Savoir guider sans imposer. Savoir aussi faire confiance aux éducateurs : on enregistre encore trop de protestations de parents d'élèves au sujet du contenu des bibliothèques scolaires. Bref, il y a toute une éducation de parents à faire, et d'elle dépend, en partie, le sort de la lecture.

*
**

Marc SORIANO, absent, avait envoyé un plan de ce qu'eût été sa conférence sur « *Ce que doivent lire les enfants* ».

Remarques préliminaires sur le normatif et le positif :

On ne saurait opposer ce que les enfants lisent et ce qu'ils devraient lire : l'effort Gruny-Leriche-Lévy-Bruhl est expérimenté.

LES ELEVES ET LES LIVRES

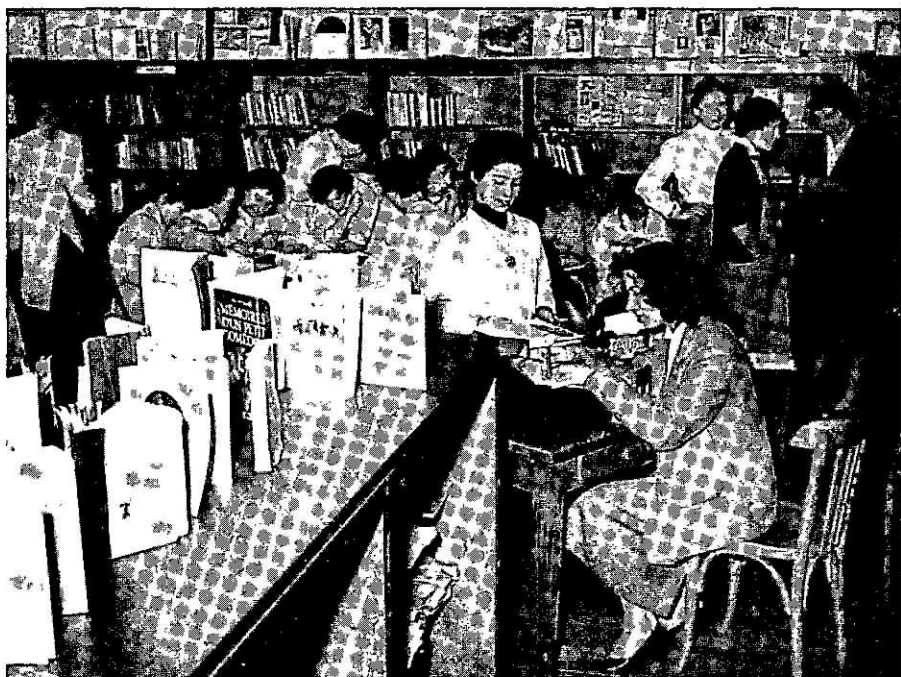


Photo Rose NADAU.

La bibliothèque du Lycée La Fontaine, à Paris



Bibliothèque scolaire du Lycée Marceau, à Chartres

tal, mais fait intervenir aussi des jugements de valeur ; inversement, le normatif doit s'appuyer sur le progrès de sciences comme la psychologie, la sociologie, la pédagogie, etc.

2° Plutôt des critères que des listes : le travail normatif est au point de concours de nombreuses disciplines et aussi à la ligne de partage d'un art et de sciences. D'où pas de liste, mais des critères avec bilan positif et négatif, et un exemple si possible paradoxal.

I. Trois critères,

sur lesquels l'accord est à peu près fait :

- a) esthétique : un livre n'est efficace que s'il est œuvre d'art ; d'autre part, il doit progressivement amener à l'art adulte ;
- b) éducatif : la littérature enfantine se présente comme *gratuite*, mais essentielle pour la culture ; elle doit assurer une double transition entre les programmes et la vie, entre les programmes et les intérêts ;
- c) psychologique : accord sur l'existence de « périodes » avec possibilités, compréhensions, intérêts spécifiques.

Exemple : de 6 à 11 ans, on a une phase d'objectivation, un progrès de la pensée notionnelle de la sociabilité concrète et indifférenciée, du constructivisme avec deux subdivisions : 8-9 ans, ensembles logiques restreints, dépendance à l'égard de l'adulte ; 9-11, jugement rationnel plus sûr, sociabilité plus autonome. La puberté et l'adolescence se marquent par des phases contrastées et complémentaires : moi envahissant, et en même temps manifestations extérieures d'allure passionnelle ; univers sexualisé et sentimental ; progrès du raisonnement abstrait et de l'intelligence symbolique.

II. Difficultés et problèmes en suspens :

1° Etat encore peu avancé de la psychologie de l'enfant ; soixante-huit périodes chronologiques différentes sous dix-huit systèmes au Congrès de Genève en 1955 (Osterrieth). Debesse note « étapes de croissance » (physiologistes), niveaux de développement » (psychologues de l'intelligence), « stade » ou « phases » (psychologie de la personnalité). Ces recherches restent d'ailleurs sans incidence sur la littérature enfantine (voir numéro spécial d'*Enfance*), qui utilise, pour différencier les âges, des méthodes empiriques ou le niveau intellectuel (Roubakine) : intéressantes mais insuffisantes.

2° Epoque de transition sur le plan scolaire (projets de réforme qui traduira un malaise dû à l'écart — constatable — entre l'école et la vie ; d'où le rôle trop important qui échoit à la littérature d'appoint).

3° Autre facteur en pleine évolution : l'enfant soumis au conditionnement du monde technique moderne, *lit autrement* ; il développe de nouvelles formes de compréhension, qu'il faut aborder dans un esprit nouveau.

4° Conditions économiques : le marché du livre s'étend, les entreprises se le disputent par tous les moyens. En pays socialiste, souci inverse, avec livres d'appoint insuffisamment gratuits et édifiants à l'excès.

5° Diversité des orientations pédagogiques : le livre doit contribuer à adapter l'enfant au monde, le faire devenir adulte ; mais à quel monde ? (problème du *contenu*).

6° Autres facteurs d'incertitude : manières d'organiser et d'interpréter les enquêtes nécessaires pour connaître l'avis des consommateurs ; problème des « histoires » de la littérature enfantine qu'il faut relier à l'histoire de la culture et à l'histoire en général, etc.

III. *Que faire ?*

Sommes-nous pour autant désarmés ? Faut-il nous confier à l'impressionnisme ? Nous laisser aller à la faiblesse ? Non. Il ne faut pas confisquer : aussi bien, 30 % et plus des livres pour enfants sont des « policiers ». Faut-il en donner aux enfants ?

1° Fait concret : ils en lisent ;

2° Réaction immédiate : les supprimer ; « ils ne conviennent pas à leur âge » (police, crimes), sont des œuvres médiocres, contiennent des personnages schématiques et irréels, etc. ;

3° Une étude plus approfondie : *a*) étude du conditionnement de l'enfant (éditions, cinéma, télévision, radio, presse à sensation), et *b*) de l'évolution historique (progrès du mouvement démocratique et intérêt pour méthodes policières (Vidocq, Poe, Doyle), manifeste l'avènement à la lecture d'un vaste public, d'où demande de littérature non populaire mais « à ficelles » : (ce qui est perceptible par le détective « en marge » et l'« outlaw sympathique »). Par la suite, le roman policier évolue vers le formalisme du mot croisé, créant une habitude d'esprit qui a une grande diffusion, ne pas l'attaquer de front ;

4° Sur le plan de l'enfance, goût réel et *profitable* (vers l'univers notionnel, la méthode, l'observation) ; parfois même, valeur esthétique. D'où un premier tri, de *qualité*, et un second, contre le traumatisant en fonction de l'âge. Un troisième tri : dans les romans policiers pour enfants, la notion de suite qui fabrique des « superboys » et inverse le rapport naturel adultes-enfants (cf. *Alice*, de C. Quine, et *Piano à Bretelles*, de Berma ; comparer à Kaestner et à *l'Affaire Caïus* ;

5° Sur le plan pratique, organiser la connaissance, la comparaison, la discussion : partir des goûts réels et les transformer.

Conclusion. — Un psychiatre a dit, à propos des « comics », que « l'agressivité que les enfants y expriment est naturelle et saine » ; il s'agit seulement de l'orienter vers des œuvres de vie.

M. HIGNETTE prend ensuite la parole sur le thème « *Que faire lire aux enfants ?* » A la demande de plusieurs auditeurs, sa causerie — avec de nombreuses suggestions de lecture — sera reproduite dans notre prochain numéro.

*
**

Diverses expériences concernant la lecture à l'internat et les clubs de lecture sont apportées par M. Giraudon (du Puy), M. Martini et Mme Borde (de Toulouse-Bellevue), M. Beylie (de Montgeron). M. Weiler fait connaître l'organisation de Montgeron : cinquante-cinq foyers de lecture, répartis en bibliothèques de classes, bibliothèques spécialisées et deux grandes bibliothèques centrales. Mme Leriche fait profiter les stagiaires de sa riche expérience de la bibliothèque d'« Heures joyeuses ».

*
**

Quelques interventions « en marge » sur la lecture à haute voix complètent ce stage. Mlle Dienesch (de Sèvres) y apporte les données de la technicienne, M. l'Inspecteur général CLARAC toute sa foi et son expérience de grand pédagogue ; il précise l'utilité de la lecture à haute voix dans l'explication de textes (qui part d'une lecture et aboutit à une lecture), dans la lecture vivante (il est souhaitable que le professeur lise en classe de façon vivante un des plus beaux passages du texte soumis aux élèves) ; il insiste aussi sur la valeur, à certains moments choisis, d'une lecture faite par le professeur de textes non scolaires : son expérience lui a montré à quel point ces lectures, si elles sont bien faites, éveillent le goût de la lecture personnelle. M. Clarac croit à la vertu de ces lectures à haute voix : la voix seule peut ressusciter un texte, qui sans elle resterait trop souvent lettre morte pour les élèves ; et d'ailleurs, un écrivain digne de ce nom entend ce qu'il écrit. Un seul danger : que la pratique de la lecture à haute voix développe le goût du cabotinage chez les élèves ; mais il suffira de ne jamais laisser lire un texte avant d'avoir fait comprendre ce qui en fait la grandeur, la beauté pour que la lecture à haute voix devienne ce qu'elle doit être : une école de modestie. M. l'Inspecteur général Clarac ne redoute pas d'illustrer son exposé par des exemples et sa lecture soulève l'enthousiasme de l'auditoire.

*
**

M. BONNOT, enfin, traite d'un sujet annexe, mais qui soulève d'autres difficultés : l'initiation à la lecture par le disque. La naissance du microsillon, les crédits accordés pour les moyens audio-visuels ont renouvelé la question. Il s'agit de définir un bon usage du disque, l'expérience n'en est encore qu'à ses débuts.

— Il peut favoriser la *lecture active* (qui dérouté facilement les élèves lorsqu'il s'agit de Montaigne, Rabelais, ou de la poésie). Première lecture faite par le maître. Le disque sera employé comme moyen de *conclure* (à condition que le disque soit entendu

de manière active : par exemple en faisant comparer plusieurs enregistrements).

— Il peut favoriser la lecture personnelle et silencieuse, notamment quand il s'agit de disques où l'on entend *la voix même de l'auteur* (collection des auteurs contemporains : Claudel, dont la voix est enracinée dans sa province, et dont la poésie est catholique ; Cocteau, dont *l'autorité frappe les élèves*). On définit ainsi une géographie de la littérature, l'héritage de nos provinces, la qualité d'une âme. L'audition du disque doit être préparée et guidée par des questions préalables portant sur la *voix*, et non sur l'œuvre. On peut aussi envisager l'audition précédant la lecture, à titre documentaire : par exemple musique précédant la littérature (musique italienne avant *Le Neveu de Rameau*, Berlioz avant des poèmes romantiques) ; ou transposition (*La bataille de Jannepin* avant le prologue du *Tiers Livre*) ; ou des disques contemporains (l'album sur la libération de Paris) ; ou des « succédanés ». R. Bonnot se propose de faire avec son collègue d'histoire un essai sur quarante-huit à propos de *L'Education sentimentale* et de *Bouvard et Pécuchet*, en utilisant le disque de l'ANTHOLOGIE SONORE sur les journées de quarante-huit, de manière à montrer la qualité historique et artistique de Flaubert.

— Pour les professeurs de lettres, on peut recommander les enregistrements intégraux de pièces de théâtre. Comment utiliser ces disques ? M. Bonnot aimerait avoir des expériences de collègue. Peut-être en prévoyant une première audition intégrale (un jeudi matin), puis une audition de fragments. Les anthologies d'auteur sont utiles aussi ; cf. le disque de Pascal, par Pierre Fresnay, dont la deuxième face est constituée de courtes pensées et permet des exercices fructueux (la dernière pensée... « et c'est fini pour jamais » laisse les élèves sur cette vision de la tombe — qui est une infidélité grave à l'égard de Pascal ; d'où un débat fécond, proprement littéraire, et invitant à la lecture).

M. Bonnot pense que le bon usage du disque peut faire de la discothèque l'antichambre de la bibliothèque.

**

Mlle l'Inspectrice générale BRUNSCHVIG, qui avait présenté le stage, en tire aussi la conclusion, se félicitant des résultats obtenus.

Bibliothèques et salles de lecture se multiplient ; elles sont destinées à remplacer, non les bibliothèques de quartier, mais les sinistres « Permanences » de naguère ; elles visent à former les élèves à la recherche personnelle, et à développer le goût de la lecture, le mécanisme de la référence aux grandes œuvres.

Un « concours de lecture » va être ouvert à tous les élèves d'âge secondaire, et comportera vraisemblablement une liste d'une vingtaine d'ouvrages à lire.

Quant au stage proprement dit, il permet de dégager immédiatement quelques idées importantes :

1) Il n'y a pas concurrence de nos concours entre les diverses formes de culture, mais il faut choisir et guider, d'abord réfléchir à la pédagogie de l'image ; la voix et la musique sont des adjuvants nécessaires de la lecture et peuvent la faire aimer.

2) Méthodes actives : côté accessoire, bibliothèques sans serrures et sans cadenas, souriantes et fleuries ; côté mental, apprendre aux élèves à se servir d'une bibliothèque, à savoir aller d'un livre à un autre. Comme l'a dit M. l'Inspecteur général Lelièvre, les bons lecteurs sont nécessaires à une démocratie. Esprits libres, imperméables aux slogans.

3) Peut-on lire en collectivité ou la lecture est-elle une méditation solitaire ? L'un et l'autre est ou sont important(s). Un mot concilie les exigences du groupe et de l'individu, c'est le mot « générosité ».

(C.-R. R. BAZIN.)

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 (XIII^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 1957-1958 : France et Union Française : 900 fr. — Etranger : 1.100 fr. — Abonnement combiné avec **L'éducation nationale** : réduction de 10 % sur l'abonnement contracté en second lieu. — Abonnement combiné avec **Avenir**, revue du B.U.S., réduction de 10 % sur l'abonnement contracté en second lieu.

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

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

Comment lire ?

par André MAUROIS
de l'Académie Française

Première règle.

Mieux vaut connaître parfaitement quelques grands livres que, superficiellement, une masse d'ouvrages dont beaucoup seront médiocres. Je relis certains romans de Balzac pour la cinquième fois ; j'y retrouve encore des traits neufs qui m'enchantent...

Deuxième règle.

Votre choix est fait, tâchez d'acquérir et de conserver vos livres favoris... Le jour où vous avez décidé que tel auteur est votre ami, achetez ses livres. C'est le seul moyen de les avoir à portée de votre main et de les relire toutes les fois que vous le désirerez...

Troisième règle.

Autant que possible, donnez une part de votre temps aux grands livres, c'est-à-dire à ceux qui ont été consacrés par le temps... Parmi les contemporains, le choix est plus difficile parce que nous n'avons plus, pour nous guider, ce consentement universel... Cherchez, parmi les critiques, un homme dont le goût ressemble au vôtre et donne une chance aux auteurs qu'il recommande.

Quatrième règle.

Quoi que vous lisiez, et plus encore si c'est un livre choisi par vous parce que vous aimez et respectez son auteur, entourez autant que possible la « cérémonie » de la lecture d'une atmosphère de calme et de recueillement...

Cinquième règle.

Ne vous querellez jamais avec les maîtres. Ne leur demandez pas d'être ce qu'ils ne sont pas. Ne dites pas : « Victor Hugo, c'est pompier ». Victor Hugo, c'est Victor Hugo, c'est-à-dire non un homme de notre temps, mais un génie de son temps... Sans doute, les maîtres, eux-mêmes, ont parfois leurs défauts, mais qui sont compensés par de grandes beautés...

Sixième règle.

Rendez-vous dignes des beaux livres. La lecture est comme les auberges espagnoles. On n'y trouve que ce qu'on y apporte... L'art de lire, c'est l'art de retrouver dans les livres sa propre vie et de la comprendre mieux, grâce aux livres.

(Extrait d'une chronique parue dans La Voix du Nord, 1^{er} février 1955.)



Enquête sur l'utilisation pédagogique des ouvrages de littérature pour la jeunesse

La valeur éducative et pédagogique reconnue de la littérature pour la jeunesse, et la nécessité pour cette littérature de s'adapter de plus en plus aux intérêts de psychologie de la jeunesse en pleine évolution, ainsi qu'à ses activités scolaires, extra-scolaires, nous ont conduit à lancer l'enquête suivante. Ses résultats seront publiés parce que nous pensons qu'une semblable entreprise peut réussir à fournir des indications utiles aux éducateurs. Dès maintenant, nous remercions tous ceux qui voudront bien nous aider en nous donnant leur opinion sur ce problème.

1° Quelles sont, à votre avis, les formes d'activités pédagogiques qui peuvent être aidées ou facilitées par la lecture spontanée d'ouvrages pour la jeunesse.

2° De telles activités ont-elles déjà été menées dans votre établissement ? Quelles activités principalement (jeux de guignol, confection de marionnettes, représentations théâtrales ; narrations écrites et orales sur des sujets choisis par les enfants ; recherches individuelles ou en groupe facilitées et coordonnées par des œuvres de divulgation scientifique ; dessins d'imagination ; travaux manuels et autres activités).

3° Quelles réactions avez-vous notées devant des œuvres ordinairement considérées comme classiques ?

4° Dans ce but, quelles sont les œuvres qui se sont révélées les plus utiles (parmi la littérature classique ou contemporaine) ?

5° Quelles sont, parmi les lectures faites hors de l'école, celles qui, pensez-vous, suscitent un intérêt particulier ou ont le plus de valeur ?

6° Quelles collections ou quels genres d'œuvres considérez-vous les plus aptes à servir ?

Nous vous serions très reconnaissants de nous relater vos expériences personnelles sur la valeur que la lecture d'œuvres de littérature enfantine peut avoir pour la connaissance psychologique de chaque enfant et pour le travail en groupe dans un but éducatif.

Les réponses doivent être envoyées à M. le Professeur Mario VALERI, Servizio italiano letteratura internazionale per la Gioventù Palazzo dell'Arte Lana, Florence (Italie).

INFLUENCE DE L'ALGÉRIE

sur l'œuvre et la personnalité
de **JULES LEMAITRE**

Dans les notes biographiques concernant Jules Lemaître, il est naturellement fait allusion à son séjour en Algérie — de mai 1880 à mars 1882 — au cours de neuf années de professorat précédant une carrière exclusivement consacrée ensuite au service des lettres. Or, si bref qu'il ait été, ce passage « en Alger » a, de fait, tellement marqué Jules Lemaître, comme *homme* et comme *écrivain*, qu'il importe, semble-t-il, au moment où l'on célèbre le centenaire de sa naissance, d'en rappeler les circonstances et d'en déterminer les conséquences.

I. — UNE NOMINATION DUE A FLAUBERT ET A MAUPASSANT

Encore qu'au Havre où, nommé là en 1875, au sortir de l'Ecole Normale, il enseignait la rhétorique, le jeune professeur connût une vie active, et, somme toute, intéressante, grâce aux cours et conférences qu'il faisait, en dehors du lycée, à deux institutions de jeunes filles, cette existence finissait, au bout de cinq ans, par devenir monotone. D'autant plus qu'ambitionnant de passer dans l'enseignement supérieur, Jules Lemaître accomplissait sa tâche avec certaines mollesse et fantaisie assez sévèrement appréciées de son proviseur : « les élèves, lit-on dans un rapport de 1876, ont abusé de sa faiblesse, et les familles ont exprimé des craintes » ; — « prend ses fonctions trop à l'aise » (rapport de 1877). Et l'administration collégiale sentait (rapport de 1878) qu'« ayant de la prétention et de l'esprit, mais n'étant pas exempt de quelque suffisance, M. Jules Lemaître

tre aurait tendance à transformer son cours de rhétorique en un cours de Faculté » (1).

Mais voici que la chance voulut que Jules Lemaître eût l'occasion de bénéficier de l'appui, assez inattendu à première vue, d'une personnalité qui n'est autre que Gustave Flaubert. Et ce, grâce à l'un de ses élèves, Henri Fauvel, lequel, devenu étudiant en médecine à Rouen, avait rapporté au maître de Croisset que le lycée du Havre possédait un professeur « peu ordinaire », lisant à ses disciples, entr'autres « contemporains », des pages de *Salammbô* et de *Madame Bovary*. Ce n'est pourtant qu'à la fin de 1879, alors qu'il venait de publier, dans la *Revue Bleue*, « deux articles sur l'œuvre de Flaubert débordants d'admiration et d'amour » (2), que Jules Lemaître eut la bonne fortune de connaître l'écrivain dont il était fêru. Ils se virent trois fois, et c'est au cours de l'une de ces visites que l'obligeant Flaubert offrit au jeune professeur de le recommander à un garçon de ses amis, un certain Guy de Maupassant, nommé par l'entremise de l'auteur de *Madame Bovary*, au cabinet du Ministre de l'Instruction Publique Bardoux.

« Mon cher bonhomme, écrivait Flaubert une « nuit de mercredi » 1880, « je ne sais pas encore quel jour viendront ici Goncourt, Zola, A. Daudet et Charpentier, pour y déjeuner ou y dîner et coucher peut-être ?... Ce sera, je crois lundi que je les recevrai... Dernière guitare : Jules Lemaître, à qui j'ai promis ta protection près de Graziani, se présentera à ton bureau. Il a du talent et c'est un vrai lettré, *rara avis*, auquel il faut donner une cage plus vaste que le Havre. Peut-être viendra-t-il lundi à Croisset ; et, comme mon intention est de vous saouler tous, j'ai invité Fortin (son médecin) pour « prodiguer ses soins » aux malades. La festivité manquera de splendeur si je n'ai pas mon disciple. Ton vieux... » (3).

(1) Archives Nationales, dossier *Lycées*, 1876 (F. 17. 2462 - 2463 - 2464 - 1465).

(2) J. L. *Contemporains*, 8^e série (posthume) : article : « Mes Souvenirs ». V. aussi, *Contemporains*, 5^e série, le Billet du Matin du 2 mai 1889 concernant Flaubert, vu par J. L. à Croisset.

(3) Antoine Albalat : *G. Flaubert et ses Amis*, 1927, p. 90, sq. Avant son départ pour Alger, J. L. comptait venir prendre congé de son « protecteur » : v. à ce sujet, t. V de la *Correspondance (Lettres à Caroline (1856-1880))* : « ... As-tu lu enfin *Boule-de-Suif* ? écrit, quelques jours avant sa fin subite, G. F. à sa nièce... Samedi prochain, dans l'après-midi, j'aurai la visite d'adieu de J. L., nommé professeur de littérature à Alger... » C'est en débarquant à Alger que Lemaître devait apprendre la mort foudroyante (8 mai) de G. Flaubert. Voir également, dans Albalat (op. cit.) p. 95, la lettre de J. Lemaître à Flaubert, par laquelle celui-ci exprime à Flaubert son regret d'avoir reçu trop tard l'invitation à Croisset.

Justement, et par bonheur pour Jules Lemaître, « la cage plus grande que le Havre » — du moins quant à l'indépendance relative dont pourrait jouir le jeune maître de conférences, — allait, incontinent, s'offrir, Maupassant ayant recommandé le protégé de Flaubert à Graziani, chef de bureau du personnel secondaire. Le Ministère ouvrait en effet, à ce moment même, une Ecole Supérieure des Lettres à Alger. Pourvoyant donc à la nomination du cadre enseignant, il y nommait aussitôt le professeur du Havre que d'ailleurs, selon l'expression assez rude de l'inspecteur général Glachant, « on voit partir sans regret » (4).

L'école est inaugurée le 3 mai ; Jules Lemaître arrive à Alger le 18 seulement et, du reste, faute d'étudiants, n'aura guère à assumer qu'une sorte de cours public — 70 assidus —, retrouvant là, en somme, son auditoire du Havre, pour l'entretenir des « *moralistes français* », sujet qu'il avait déjà traité dans la cité normande. La fin de l'année scolaire se présente bientôt et, dès le baccalauréat terminé, Jules Lemaître revient en France ; passe ses vacances à Tavers ; rentre à Alger au début de novembre, toujours sans étudiants ; reprend son cours public sur le thème « *La Comédie originale du XVIII^e siècle* », lequel lui sert pour la thèse qu'il prépare (et soutiendra le 12 février 1883) sur la « *Comédie après Molière et le Théâtre de Dancourt* ».

A Pâques 1881, il profite du Congrès pour l'avancement des Sciences, qui se tient cette année-là à Alger, en se joignant à la caravane universitaire à l'intention de laquelle était prévue une excursion dans le Sud Algérien, afin d'aller visiter lui-même « un paysage original : celui de Boghari, si vous voulez le savoir. J'en avais lu la description dans Eugène Fromentin. J'ai voulu vérifier... » (5). Il voit donc Blida, « Boghari, les Ouled-Naïl, Boughzoul, le désert... » ; reste en arrière du groupe, s'égaré complètement dans une vilaine et interminable forêt de chênes-liège, « et c'est par miracle que je pus rejoindre mes compagnons... Notez qu'il pleuvait à torrents dans ce pays où il ne pleut jamais ». Dégoûté un peu vite, mais à jamais, des randonnées dans le bled, Jules Lemaître regagne son « Université » de la rue de la Licorne ; tombe malade en juillet, ce qui l'oblige,

(4) Arch. Nat. Dossier *Lycées*. F. 17 : 2465. La seule autre pièce concernant J. L. (87 A. P. 4, 1892) est sans intérêt.

(5) *Cont.* t. v. art. sur *Paul Bourget*, 1888, que J. L. qualifie de « psychologue errant. Le vrai Touranien, c'est lui, et non pas Jean Richepin... ».

en pleine canicule, à rester à Alger au début des vacances, mais lui permet de recevoir la visite de Maupassant, débarqué le 11 juillet, et s'en allant faire pour son journal *Le Gaulois* un reportage en Oranie concernant l'insurrection de Bou-Amama (6).

Jules Lemaître peut enfin aller se reposer dans son village natal et c'est là qu'il se marie avec une jeune orpheline, Paulette Deschalets, connue de lui depuis plusieurs années, protégée de la châtelaine du pays et placée par elle dans un couvent parisien. Revenu à Alger avec sa jeune épouse, le 12 novembre, il y trouve, enfin, deux étudiants réguliers, et commence donc son cours de licence.

Mais il ne terminera pas son année scolaire. Car ici se place la mésaventure conjugale dont le jeune professeur allait être victime. La couventine de la veille, épousée d'ailleurs contre le gré du père de Jules Lemaître, vieil instituteur droit et perspicace, manque de qualités ménagères, et elle a passé la mer sans enthousiasme. Dans ce milieu assez fermé qu'est l'Alger bourgeois et militaire de l'époque, Jules Lemaître, en dépit de ses cours publics, a négligé, — en bohème indépendant qu'il est et restera toujours, quoi qu'il en eût, — de se plier aux règles de civilité mondaine. Il continue, même marié, de fréquenter le café d'Apollon où, fumant des pipes, rêvassant, versifiant, rédigeant quelque article de revue, il a repris ses habitudes de célibataire. Paulette, livrée à elle-même, lit Alexandre Dumas, fréquente les magasins ou les souks, et au fond, s'ennuie. Jusqu'au jour où, au restaurant dans lequel le couple prend ses repas se présente « un jeune avocat, très en vogue, beau, grand, élégant, juponnier », dont la jeune désœuvrée ne tarde pas à s'engouer. Un scandale éclate en pleine place du Gouvernement, à l'heure de la promenade, et sous les yeux mêmes du professeur sortant alors de son cours (7).

(6) Au sujet des relations de J. L. avec Maupassant, v. René Dumesnil : *Guy de Maupassant*, 1947 : « Lorsqu'il vit J. L. à Alger, Maupassant n'était pas encore parvenu à donner à son récit une forme qui le satisfît, car il lui dit qu'il y travaillait encore et, sur un résumé trop succinct du sujet (une histoire qui se passe « dans un mauvais lieu et dans une église »), Lemaître, (comme les amis rassemblés rue Clauzel quelques mois plus tôt) crut à une plaisanterie. Puis, réfléchissant : « Voilà, se dit-il, un garçon évidemment très satisfait d'avoir imaginé cette antithèse. Comme c'est malin, je la vois d'ici sa machine : moitié *Fille Elisa* et moitié *Faute de l'Abbé Mouret*. Toi, j'attendrai pour te lire qu'il fasse moins chaud ! » Misérable que j'étais ! avoue Lemaître. Cette nouvelle, c'était *La Maison Tellier*. V. également sur ce sujet, notre étude : *L'Algérie dans l'œuvre de Maupassant* (Documents Algériens, 26 déc. 1950).

(7) V. Myriam Harry, op. cit.

Grand émoi dans la colonie française. Le Recteur demande le retour immédiat de son subordonné dans la métropole ; le 28 février, Jules Lemaître était nommé à la Faculté de Besançon, et le 5 mars suivant, le paquebot ramenait en France un homme aigri en même temps que son infidèle épouse. La seule note de regret marquant ce départ, sera celle du directeur de l'école, Masqueray : « Le souvenir de cet esprit délicat, sensible à l'extrême, ironique et charmant, restera longtemps cher aux auditeurs qui se pressaient à l'avance dans la petite salle où ses leçons consacraient les débuts d'une Ecole de Lettres. »

Pays où, nommé d'ailleurs fortuitement, Jules Lemaître ne s'était jamais plu, et où il venait de subir une avanie ridicule autant que cruelle, cette Algérie, l'ancien professeur devenu écrivain ne devait, on l'imagine, jamais par la suite, éprouver grand désir ni d'en parler, ni de la revoir.

II. — BÉNÉFICES LITTÉRAIRES DE L' « EXIL »

a) Les « *Petites Orientales* ».

Cependant, en tant que sujet littéraire, l'Algérie n'est nullement exclue de la pensée ni de l'œuvre de Jules Lemaître. Tout d'abord, durant la période qu'il passa là-bas comme célibataire, le jeune universitaire ne pouvait, ayant lu Fromentin, manquer d'exercer ses talents d'observation et d'expression à l'égard d'une ville qui, demeurée maugrébine d'aspect, toujours enserrée dans ses remparts de l'époque turque, abondait en « couleur locale ». Son humeur fantaisiste, ses loisirs, ses préoccupations poétiques d'abord trouvaient précisément, au pied même de la vieille Kasbah turco-mauresque, dans le décor de la fameuse place du Gouvernement, — véritable centre de la ville, — un cadre pittoresque à souhait. « On imagine fort bien Jules Lemaître, écrit Charles Tailliar, assis au milieu d'un groupe d'amis, à quelque table du café d'Apollon, comme il faisait chaque jour vers midi ; il regarde la place ; la statue du duc (d'Orléans) se dresse, énorme, à contre-jour, devant lui ; à sa droite, la Kasbah noyée dans le soleil ; en face, l'échappée lumineuse vers Mustapha ; un de ses amis s'exclame sur la beauté de l'heure et du lieu ; Lemaître raille, se moque ; sur-le-champ, il esquisse sa riposte en vers qu'il mettra ensuite au point. » (8)

(8) Ch. Tailliar, op. cit.

Du reste, par ses fonctions qu'il exerce, en pleine ville arabe, — rue Scipion d'abord, puis rue de la Licorne, — Jules Lemaître est étroitement mêlé au petit monde des ruelles et quartiers indigènes, observé à toute heure du jour et de la nuit. De là sont nées, succédant aux *Médailleurs*, ces *Petites Orientales*, lesquelles par leur simple titre, se réclament modestement d'un glorieux parrainage. Les quatorze pièces qui constituent ce recueil, avec leurs notations précises, leur rythme alerte, leur ton volontiers ironique ne manquent pas de grâce. Parfaitement dignes des futures anthologies nord-africaines, s'avèrent telles d'entr'elles qui sont autant de tableaux spirituels, railleurs ou délicats de la vie indigène : ce sont, par exemple, les *Petits Biskris* souvent cités qui

*Font la roue éperdûment
Sur ta place, ô Gouvernement !
Puis, dorment sur la pierre nue,
Philippe, autour de ta statue...*

ou la *Noce Juive*, avec ce mélange amusant d'Europe et d'Orient hébraïque « échappé de la Bible » :

*Ici, des dames pianotent,
Les reins cambrés dans leurs fourreaux.
Là, grincent des rebecs, que frottent
Des vieux à têtes de tableaux.*

*Et ce que chantait devant l'Arche
Le roi David, se mêle aux airs
De Planquette, ou couvre la marche
Fantasque d'Orphée aux Enfers...*

ou les *Ouled-Naïls*, hiératiques dans leurs danses :

*L'or des bracelets serpentins
Presse leurs bras et leurs chevilles,
Flambe, et fait ressembler ces filles
A des reines des temps lointains...*

ou ces *Sages* si différents des « pâles fils de l'Occident » observés

*Dans le café maure, — immobiles
Et drapés de grands haillons blancs — ...*

ou des *Danses de Nègres* « tout près encor — De l'inconscience première ».

Toutefois, le poète est plus divertie que séduit par ces scènes familières ou ces types curieux, car il éprouve du malaise parmi tant de lumière, de couleurs crues et de chaleur, en cette ville « divinement blanche », certes mais « blanche impitoyablement » ; accablée qu'elle est par « le blanc soleil qui détraque » ; le « soleil qui tue » ; le « blanc soleil qui rend fou » ; avec sa rade au « bleu stupide et morne », des *Jours d'Eté* :

*Deux couleurs seulement, blanc et bleu. Rien n'égale
La morne intensité de l'immobile azur,
Si ce n'est les blancheurs au rayonnement dur
Sous la lumière verticale...*

Et, loin d'Alger, dans le Sud inhumain, faut-il, au cours de son unique randonnée, que le poète oublie le farouche désert de Boughzoul, devant

*Les ondulations de ces dunes stériles...,
Sur qui tombe le poids d'un soleil étouffant...,
Où, sans que rien ne meuve et sans que rien végète,
Seul flambe tristement le monde minéral... ?*

Alors, face à « l'Orient » africain si dur, et qui décourage, chez Jules Lemaître, l'exaltation poétique apparaissent tout naturellement en contre-partie, les regrets humbles et sincères que suggère, nostalgique, le cher pays natal :

*...Car la nature ici ne m'est plus une mère ;
Sa bonté ne vit plus, éparse dans le jour ;
Elle n'a pas souci de l'Homme, et c'est chimère
De rêver avec elle un commerce d'amour...*

Donc, celui qui, selon la manière impassible d'un Leconte de Lisle, s'essayait, lui aussi, à définir selon la pure conception parnassienne, un *Midi* algérois, incline vite vers la confiance à la façon de son cher Sully-Prudhomme (9). Et, au poème objectif, se substitue le chant intime des nostalgies ; puis, quand le poète sera fiancé, de l'invitation à l'aimée

*Là-bas, sur la rive africaine,
Sous le beau ciel élyséen,
Tu verras, ma petite reine,
Comme il fait bon, comme on est bien...*

(9) Les *Petites Orientales*, parues chez Lemerre, sont dédiées à Sully-Prudhomme.

Elle est venue. Mais bientôt voici la trahison de l'épouse. Et ce seront alors les onze pièces intitulées *Une Méprise*, racontant, à peine voilées, — de même que, plus tard, ses comédies *La Révolté* ou *Le Pardon*, — les tristesses de sa mésaventure nord-africaine.

b) *L' « Orient » dans les Contes de J. Lemaître.*

Ajoutons qu'indépendamment de ses *poèmes*, l'Algérie n'est pas oubliée dans certains des contes futurs de Jules Lemaître : une prédilection en effet, s'y révèle pour le décor, les gens et les choses d'Orient, attestant, chez leur auteur, un souvenir très vif de l'Algérie avec ses foules bigarrées, ses orants et ses stropiats coudoyant les riches à turban et à robes multicolores : des enfants, « laids, couverts de haillons, aux yeux sans transparence, comme une eau salie, tendant la main en ayant l'air de réciter une leçon et de penser à autre chose... » ; des femmes « dont on n'aurait pu dire si elles étaient jeunes ou vieilles et qui tenaient sur leur épaule un nouveau-né coiffé de dartres et d'ulcères » ; des mendiants « sans bras ni jambes, accotés contre un mur » et chantant des airs « horribles à entendre » ; toute une humanité « rappelant brutalement l'existence de la souffrance et de la misère » ; « offusquant les yeux par leur malpropreté et leur laideur ; leur avilissement et la bassesse avec laquelle ils implorent... » (10).

Non, l'Algérie, il ne l'a pas oubliée. Ni lorsqu'il parle, à l'Exposition de 1889, des danses de tous « ces ventres algériens, tunisiens, égyptiens et marocains, ces ventres d'almées et d'odalisques, de Zoras et de Fatmas, qui déplaçaient en mesure leurs paquets d'entrailles à l'Esplanade et dans la rue du Caire » ; et qu'alors, il se rappelle « la danse que j'ai vue là-bas, à Laghouat, dans une chambre de six mètres carrés, et qui m'est restée comme une vision de rêve » (11). Ni lorsque, ayant à parler des ballets de l'Opéra, il évoque encore la danse orientale, « profonde comme une métaphysique par le contraste du ventre tumultueux et du visage impassible » (12).

c) *Eloge de V. Duruy, Africain manqué.*

L'Algérie ? Elle est encore présente en son souvenir le jour de 1894, où, reçu à l'Académie Française, il lui advient de louer en son prédécesseur, Victor Duruy, l'homme que M. de

(10) *Dix contes*, 1890.

(11) *Contemp.* 5^e série, 1889, p. 109.

(12) *Contemp.* 5^e série, 1899, p. 234.

TABLEAUX D'ALGERIE



Photo HARLINGUE.

Le port d'Alger, tel qu'a pu le voir Jules Lemaitre



Photo LE CUZIAT, comm. par Rapho.

Le désert, dont les seuls confins avaient empli Jules Lemaitre de frayeur

Salvandy voulait, en 1845, envoyer comme Recteur à Alger et qui, s'il n'était entré à l'École Normale, se fût alors « engagé dans l'armée d'Afrique ». « Il eût, déclare le récipiendaire, retrouvé là-bas son ancien élève, le duc d'Aumale. Il se voyait enfermé dans un gourbi ou parcourant les montagnes kabyles pour y apprendre la langue et les mœurs des vaincus, et les aimant, et par là, les civilisant à mesure qu'on les battait. Le rectorat qu'il rêvait était un rectorat très agissant, très peu sédentaire, debout et même à cheval, avec les larges galons d'un préteur romain de la bonne époque pacifiant une province... » (13)

d) *Souvenirs d'un temps d' « insouciance ».*

L'Algérie, enfin, n'est pas oubliée de Jules Lemaître lorsque, vieillissant, et devenu familier de la maison de Myriam Harry, il peut, chez elle, retrouver des Algériens authentiques, Houdas, son ancien collègue de la Faculté, ou l'éditeur d'art Gervais Courtellemont (14). Et peut-être, pour plaire à sa chère « Sulamite » si attentionnée pour celui qui se nomme « son vieux taleb », n'est-ce alors qu'une illusion un peu puérile de vieil homme, engagé dans « le maigre jardin exotique de ses souvenirs » (15), qui lui fait affirmer à la petite fille de Jérusalem, amie constante de l'Afrique du Nord : « mes deux années d'Alger furent, tout compte fait, les années les plus heureuses de ma vie, ou du moins les plus insouciantes. Si j'étais resté là-bas, partageant mon existence entre la rue Scipion et le café d'Apollon, je ne serais probablement pas de l'Académie. Mais est-il si utile d'en être ? » (16).

Propos désabusés auxquels l'attaque foudroyante de « cécité verbale » interdisant désormais toute lecture à celui qui avait tant lu, va conférer un sens dramatique. Car il pourrait, maintenant, aller là-bas où il n'y a ni livres ni journaux. « Personne ne lit, je ne souffrirai donc pas de ne pas lire... »

En tout cas, ce n'est pas supposition gratuite, que de penser que l'Algérie a continué à jouer un rôle, indirect mais certain,

(13) V. Discours de Réception de J. L. à l'Académie Française, 16 janvier 1896, avec la réponse de Gréard, lequel lui rappellera « l'année d'exil où le soleil d'Afrique fatiguait vos yeux ; vous l'avez chanté en petits vers, simples, doux, tout unis comme lui, mais, comme lui aussi, rafraîchissants et reposants » (???)

(14) Bien connu de tous les voyageurs lettrés en Algérie. V. p. ex. : Jean Lorrain : *Heures d'Afrique*, 1899.

(15) P. Martino, *op. cit.*

(16) M. Harry, *op. cit.*

lors de sa rencontre initiale avec cette Mme de Loynes qui, vingt-deux ans durant, devait gouverner la vie et l'activité du jeune écrivain. Qu'ont-ils, en effet, bien pu se dire, à cette première entrevue, lors de la redoute organisée par Arsène Houssaye, qui décida de leurs destins accouplés ? Pour séduire le déjà célèbre mais défiant homme de lettres, la « comtesse » sur le retour n'a-t-elle pas fait appel à ses opulents souvenirs littéraires, parmi lesquels évoluent les prestigieux personnages qu'elle a connus : « le bon Théo » ; Sainte-Beuve dont Jules Lemaître est, par l'esprit, un fils naturel ; Taine, Renan et surtout..., surtout ce Gustave Flaubert, — amant de l'ex-Mme de Tourbet — et auquel le nouvel élu de celle-ci, devenue, pour le Paris artistique et mondain, la « Madone aux Violettes » (16 bis), devait précisément son séjour en Algérie.

III. — RESENTIMENTS ET SILENCES DU CRITIQUE DEVANT LES « SUJETS » ALGERIENS

Malgré tout, on peut, à travers son œuvre, aisément s'apercevoir que l'écrivain notoire qu'est devenu Jules Lemaître semble, inconsciemment peut-être, non pas renier l'Algérie, mais vouloir lui infliger, par ses silences à l'endroit des auteurs qui en ont parlé ou en parleront, une sorte de punition pour ce qu'il a souffert chez elle ou à cause d'elle. En effet, de ce critique dont l'aimable et capricante curiosité touchera tant de ceux qu'il appelait les « contemporains », nulle étude rétrospective, — ce qui pourtant eût paru naturel — sur Fromentin, auteur de deux ouvrages célèbres concernant l'Algérie. Ni sur l'auteur de cette *Salammbô* dont son admirateur aurait pu, sur place, se demander comment Flaubert s'était, en 1858, documenté lors de son passage en Algérie et en Tunisie (17). Ni sur Daudet, tout au moins, celui de *Tartarin de Tarascon* et des nouvelles algériennes des *Lettres de mon Moulin*, que l'élève de Jules Lemaître, Hugues Le Roux (auteur d'un fort intéressant roman sur l'Algérie : *les Maîtres de l'Heure*), avait présenté à son ancien maître. Ni sur ce Louis Veuillot que Jules Lemaître aime autant que Renan et qui, en marge de ses cinquante ouvrages,

(16 bis) Surnom « odorant et mystique » donné par Sainte-Beuve à celle dont il fut l'éducateur intellectuel et l'admirateur. (V. B. Harry, p. 142.)

(17) V. notre étude, à paraître dans *La Revue de la Méditerranée*, n° 64 : *En marge de Salammbô : Le Voyage de Flaubert en Algérie et Tunisie en 1858.*

écrivit, lui aussi, en tant qu'ex-secrétaire de Bugeaud, un très vivant ouvrage sur l'Algérie de 1845. Et, à peine un mot, bien négligent sur Maupassant « auteur de la nouvelle *Marocca* » (18), et qui venait cependant de publier, avec *Au soleil*, un de ses livres les plus remarquables, ouvrage dont Jules Lemaître ne fera pas le moindre commentaire. Rien, absolument rien, sur un écrivain, Normalien comme lui, et que les circonstances de carrière, devaient, semble-t-il amener à considérer avec intérêt, sinon avec sympathie. Il s'agit ici de Louis Bertrand, venu comme professeur, lui aussi, à Alger, sept ans seulement après que Jules Lemaître eut quitté l'Algérie, et qui est, indiscutablement, le révélateur littéraire de notre colonie nord-africaine, par ces livres magistraux : *Le Sang des Races*, *la Cina* et *Pépète le Bien-Aimé*. Pour un critique volontairement spécialisé dans la découverte des talents d'écrivains de son temps, n'y a-t-il pas là une véritable anomalie ? Il est impossible que toute similitude de carrières et aussi de fantaisie dans l'art d'enseigner mises à part (20), le plus curieux, le plus avisé des critiques ait ignoré le romancier nord-africain brillamment mis en évidence par la *Revue de Paris*. Pourtant, si l'on consulte le catalogue de la riche bibliothèque de Jules Lemaître, aucun ouvrage « algérien », sauf un Dinet disparate, ne figure parmi les quelques milliers de livres d'un homme qui révélait les livres et qui eût pu, à travers Daudet, Maupassant ou Louis Bertrand confronter avec eux son propre passage en terre algérienne (21).

Notons en outre que, pour son compte, lorsqu'il eut à parler de l'Algérie, Jules Lemaître exerça ses qualités « critiques » plus que vraiment objectives, car il se montre sceptique, ironique et même acerbe à l'endroit d'un pays dont il n'avait nullement senti ce qui en fait le puissant et indiscutable charme. Il faut voir, à ce sujet, comment dans sa « thèse », il « règle » — d'un mot péremptoire —, la « valeur littéraire » de l'Algérie à propos de ce Regnard dont le destin voulut qu'il fût retenu deux ans durant captif en Alger. En raison du quasi silence de son auteur à l'égard de la cité barbaresque, le critique marque bien, incidemment, son propre étonnement : « Qu'avait-il fait

(18) L. Veillot : *Les Français en Algérie*, v. t. IV des Œuvres complètes de L. V., 1925.

(19) *Contemp.* 1^{re} Série : « On peut... préférer à l'auteur de *Marfiocca*, tel artiste à la fois moins classique et moins brutal... »

(20) V. le témoignage d'un des anciens élèves de L. Bertrand au lycée d'Alger, Chamsky (*Documents Algériens*, 25 nov. 1949 : *Louis Bertrand*).

(21) *Catalogue des Livres Anciens et Modernes composant la Bibliothèque de J. L.* (Lucien Gougy, Paris, 1917).

de ses yeux ?... Ou Regnard se vante et n'a pas été en Alger ?... » Mais, au fond, Jules Lemaître tient quitte, de cette indifférence, l'auteur de *La Provençale*, évoquant une cité dont, après tout, écrira-t-il dans son édition de 1889, il n'y a rien à ajouter aux trois lignes incolores consacrées par Regnard à « décrire » cette ville. « C'est tout », conclut Jules Lemaître et il ajoute, « *et, en effet, qu'y a-t-il de plus ?* »

Au total, bien qu'il lui ait consacré un recueil poétique plein de talent et qu'elle ne soit point, jusqu'à ses derniers jours restée absente de ses pensées, puisqu'il envisageait, — caprice sénile — d'aller « s'y chauffer au soleil » et « y reposer ses artères », on ne peut soutenir que l'Algérie ait sinon conquis, au moins vraiment imprégné l'auteur des *Petites Orientales*, comme tel ou tel qui, même revenu dans la Métropole, continue à se sentir et à se dire profondément, irrévocablement, « algérien » d'adoption.

IV. — LA VRAIE ET PROFONDE LEÇON DE L' « EXIL » : « JE SUIS UN PAYSAN DU VAL DE LOIRE »

De cet intérêt passager, de ces réticences et de ces silences, l'explication n'est point difficile à découvrir. Tout d'abord, et comme on peut le penser, Jules Lemaître conserve, à l'égard de l'Algérie, un ressentiment, une rancune secrète aisément admissibles. Car, dépassant les images d'un pays dont le souvenir accroîtra l'agrément, subsistera toujours, quoi qu'il en ait, une autre image, « horrible » celle-là et grotesque, touchant l'aventure où sa vanité fut cruellement humiliée. Si l'on en doutait, il suffirait de relire l'aveu que fait l'un des personnages de sa comédie : *Le Pardon*, à l'épouse qui l'a trompé : « Si j'ai saigné, dit Georges, dans mon amour et dans ma chair, j'ai plus saigné encore dans ma vanité... Ce qui faisait que l'horrible image était toujours présente, c'est qu'elle m'était un affront autant qu'une douleur... » (22).

Mais, outre cette raison dérivant de circonstances intimes, il en est une autre d'ordre sentimental également qui a certainement exercé son rôle dans l'antipathie foncière de Jules Lemaître à l'endroit de la terre où il se trouvait « exilé ». Il

(22) *Le Pardon*, comédie en 3 actes, 1895. Cette pièce, de même que *Révoltée* (1899), évoque l'épisode algérien de la vie sentimentale de J. L. V. à ce sujet Myriam Harry, *op. cit.*

taut, pour comprendre ce motif, évoquer l'oncle maternel de l'écrivain, parti à l'aventure, sombré dans la misère et mort, à vingt-cinq ans, de la fièvre jaune, à l'hôpital de la Nouvelle-Orléans ; cet oncle duquel Jules Lemaître déclarait tenir « un certain goût de la bohème, et ce que l'on veut bien me trouver d'original et de primesautier ». Or, à propos de cette mort prématurée dont la nouvelle parvint alors que Jules Lemaître était tout enfant, l'auteur des *Petites Orientales* ajoute ceci : « Il est probable que, de cette fin tragique, me vient la *méfiance de tout ce qui n'est pas de chez nous*, de tout ce qui n'est pas français. *En Algérie surtout, je l'ai compris*. Une absurde et mystérieuse angoisse m'étreignait souvent à l'idée d'être si loin de chez moi, sous un ciel qui ne me connaissait pas et parmi des gens qui ne parlaient pas la même langue que moi. Comme mon oncle d'Amérique, l'inconnu m'a parfois tenté, mais une voix intérieure m'a toujours retenu » (23).

Effectivement, quand l'on sait l'importance à cet égard des souvenirs puérils, la fin navrante de Jules Ferrière paralysa d'avance et pour toujours le goût de l'enfant de Tavers pour *l'inconnu*. On s'en aperçoit fort bien en le suivant au cours de ce fameux et unique voyage dans le Sud-Algérien (alla-t-il même jusqu'à Laghouat ?) ; en partageant ses impressions de peur, dès Blida, attendant la diligence du matin : « je sentais autour de moi la solitude démesurée. J'entendais dans le lointain des aboiements épouvantables, et je vis dévaler, du haut de la colline fauve, à grandes enjambées, des formes blanches... J'eus peur, pourquoi ne le dirais-je pas ? et je rentrai par la fenêtre !... » Réserve faite de ce que cet épisode comporte d'un peu bouffon vis-à-vis de lui-même, l'écrivain entend bien marquer pourtant son incapacité à ressentir les joies conventionnelles de l'exotisme en avouant sans vergogne sa déception causée par une randonnée destinée à « vérifier » les récits de Fromentin alors que, dit-il, « ce voyage *n'a rien ajouté* à la vision que j'apportais avec moi » (24).

Bien mieux, il se targuera de n'avoir, en fait, jamais voyagé, ses déplacements se bornant, — en dehors de trois obligatoires séjours en province —, au va-et-vient hebdomadaire et très bourgeois de son appartement parisien à la maison de son village natal. Loti, écrira-t-il en 1887, « se vantera d'avoir habité toute une planète ; moi je mourrai, n'ayant habité qu'une

(23) Myriam Harry, p. 13, *op. cit.*

(24) et (25) *Contemp.*, art. P. Bourget.

seule ville, tout au plus une province. » Et, du reste, il se déclare fier de « son incuriosité de « paysan » (25).

*
**

En outre, le tempérament de Jules Lemaître s'effarouchait au spectacle haut en couleurs et turbulent d'une Algérie éminemment active et sensuelle. N'en doutons pas : c'est bien lui, le « Parisien chétif » des *Petites Orientales* qui déambule, « transparent comme une lanterne », dans les ruelles à bouges de la Kasbah ; lui, le « décadent », rêvant de « Stendhal et de Shopenhauer » sur « un divan large et bas » (26). Non, ce Jules Lemaître que, selon M. André Billy, « la chair ne tourmenta jamais beaucoup » (27) n'a, sur ce chapitre, absolument rien de commun avec son collègue et confrère Louis Bertrand, lequel, bien au contraire, avec l'exigeant « appétit de ses sens », s'en allait, à travers la Kasbah nocturne, comme ses amis Pépète, Raphaélète et consorts, « comme le chamelier, comme le marchand de moutons ou le roulier qui revient du Sud, en quête de l'apaisement, vers le commun abreuvoir d'amour » (28) ; satisfaisant ainsi, à peu de frais, de toute sa vigoureuse nature, un sensualisme vulgaire mais puissant. Ajoutons qu'il ne ressemble pas davantage au même Louis Bertrand, chante enthousiaste de l'*action* des Européens dans ce pays que va transformer leur génie créateur. Pas une fois, Jules Lemaître, terrien authentique cependant, n'a éprouvé le besoin de visiter une de ces concessions nées sur la terre algérienne, de savoir ce qu'éprouvaient ses compatriotes, ces colons dont il lui arrivera un jour, — mais sans la moindre allusion reconnaissante à l'Algérie, — de célébrer en termes assez mous, les qualités « d'énergie », le « salutaire orgueil » à Madagascar ou en Nouvelle-Calédonie » (29).

En définitive, ce séjour en Algérie se présente comme si, au rebours de tant d'autres écrivains ou fonctionnaires, littéralement transformés, dopés par un spectacle roboratif et quotidien, par une conversion ou une adhésion soutenue et enthousiaste à la vie d'outre-mer, — l'ancien professeur d'Alger avait,

(26) Dans la Kasbah (P. O.).

(27) A. Billy : *Un sceptique, un tendre, un faible* : Jules Lemaître, « Figaro Litt^{re} », 3 janvier 1953.

(28) V. Louis Bertrand : *Sur les Routes du Sud* et *La Concession de Madame Petitgand*.

(29) La Colonisation, où *Opinions à répandre*, 1901.

là-bas, affermi ses goûts et tendances pour son terroir du Val-de-Loire. C'est en effet, à travers la steppe désolée de Bougzouk, pareil au Flaubert rêvant du cher pavillon de Croisset (30), Lemaître songe, attendri lui aussi, à certain paysage délicieux : « il y a quelque part un grand verger qui descend vers un ruisseau bordé de saules et de peupliers. C'est pour moi, le plus beau paysage du monde, car je l'aime, et il me connaît. Cela me suffit... »

C'est au « désert » qu'il éprouve la peine d'être

*Si loin des ruisseaux clairs, des champs, des fleurs fragiles
Et des feuillages frais où murmure le vent* (31).

Et le premier poème des *Petites Orientales* s'appelle — faut-il s'en étonner ? — honnêtement et avec ferveur, *Nostalgie* :

*Jardin de l'Occident, douce terre natale,
D'un cœur trop peu fervent, je t'aimais autrefois,
O Touraine, où sur l'or des sables fins s'étale
La Loire lente, honneur du vieux pays gaulois...* (32)

Alors que, de l'autre côté de l'eau où tout le blesse, tout l'offusque, des yeux jusqu'au tréfonds de l'être, Jules Lemaître apprendra, par contrecoup, la vertu de son pays natal, jusqu'alors ignorée. Un pays où il se dira « presque invulnérable derrière ses peupliers » (33). Là-bas donc, il aura discerné à la fois sa vocation de chanteur des « coteaux modérés » et d'ironiste à la manière tourangelle ; là-bas, il aura eu la révélation de sa nature modeste mais indubitable de « Français moyen, traditionnel, circonscrit et circonspect » (34). Maurice Barrès, apôtre des *Marches de l'Est*, lui reprochera amicalement, une fois, d'appartenir à un « beau pays de vigneron heureux » (35) ; c'est exact : la Touraine donne la marque et en outre les limites de Jules Lemaître ; de *l'homme* engagé malgré lui un jour dans la bagarre politique ; de *l'écrivain* aussi, au

(30) « ... le petit pavillon qui est au bout du jardin ... », écrit Flaubert. En Orient, « il se prenait de tendresses à en pleurer, en songeant à son cabinet de Croisset... ».

(31) *Le Désert* (P. O.).

(32) *Nostalgie*, pièce de début des P. O.

(33) *Contemp.* t. V. p. 262.

(34) A. Thibaudet : *Histoire de la Littérature française, de 1789 à nos jours.*

(35) Dédicace de *L'Appel au Soldat*, 1900.

talent divers et délicat, mais qui, même dans la critique où il excelle, se trouve aujourd'hui — injustement d'ailleurs — apprécié seulement de ceux qui firent, au moment de leur parution, leurs délices des spirituels articles des *Contemporains* ou des feuilletons des *Impressions de Théâtre* (36).

Flaubert se vantait souvent d'avoir, en Egypte, puis en Algérie-Tunisie, accompli deux voyages, qui lui avaient été hautement profitables, « *Afrique apportant* — disait-il en citant Rabelais — « *toujours quelque chose de nouveau* » (37). Or, voici que son compatriote Jules Lemaître, dont nous avons essayé de montrer que nul, plus que lui, n'était moins fait pour « l'Afrique », aurait pu, avec son esprit espiègle et volontiers paradoxal, témoigner qu'à lui aussi, « Afrique » avait apporté quelque chose de nouveau. Mais quoi donc ? Ceci précisément : « Afrique » l'avait, par une antithèse pleine d'enseignements, persuadé que c'était chez elle qu'il découvrit, sentit qu'il était et resterait un fils attentif et dévotieux de la Touraine, un enfant du Val-de-Loir, « honneur du vieux pays gaulois ». Et que toute son œuvre à venir en serait étroitement marquée, car, écrira-t-il, le peu que j'ai de sagesse, de douceur d'âme et de modération, je la dois à ceci qu'avant d'être *un homme de lettres* (hélas !) qui a su son métier à Paris, *je suis un paysan*, qui a son clocher, sa maison et sa prairie... » (38).

Aimé DUPUY,

*ancien Inspecteur général de l'Enseignement
des Indigènes en Algérie.*

(36) A. Billy : *Un oublié : Jules Lemaître*, « Fig. Litt^{re} », 15 juin 1946.

(37) « Afrique, dit Pantagruel, est coustumièrè tousjours choses produire nouvelles et monstrueuses... » (livre V. chap. 3).

(38) *Contemp.* t. V. p. 262 : « ... c'est un avantage d'un prix inestimable que d'avoir quelque part au village où l'on a passé son enfance et où l'on n'a jamais cessé de faire, tous les ans, de longs séjours, où la figure de la terre vous est connue dans ses moindres détails, vous est familière et amie... ».

CHRONIQUE

Les Livres

CENTRE INTERNATIONAL DE L'ENFANCE. — Prix « ENFANCE DU MONDE » 1957.

Le Prix « Enfance du Monde » couronne aujourd'hui, pour la troisième fois, un ouvrage (manuscrit ou livre édité en 1956) écrit en langue française et destiné à des enfants de 8 à 12 ans. Le sujet est libre, mais il ne doit en aucune façon nuire à l'entente internationale ni à la coopération entre les êtres humains.

Le prix, d'une valeur de 200.000 francs, a été fondé, il y a trois ans, par le C.I.E. Depuis 1956, le jury est présidé par M. Jacques de Lacretelle, de l'Académie Française ; il est composé d'hommes de lettres, d'éducateurs, de psychologues et de pédiatres.

Cette année, l'ouvrage couronné est *Le Seigneur des Hautes-Buttes*, manuscrit de Michel-Aimé Baudouy.

Les « Hautes-Buttes », c'est un coin de forêt ; son « seigneur », un jeune renard, Grosfils (appelé aussi le Manchot, parce qu'il laissa un jour un doigt d'une patte dans un piège).

En face : un vieux moulin restauré en maison d'habitation, flanqué d'un poulailler, et où séjourne un groupe d'enfants venus de la ville, accueillis là par leur tante ; l'ainé, Piet, entre à peine dans l'adolescence. Grosfils, lui, au début du récit, vient de quitter sa mère et connaît les joies et les servitudes de l'indépendance. Il a fait des dégâts dans ce poulailler, et dans toute la région. Piet veut venger sa tante ; en même temps qu'il s'attire l'amitié d'un vieux chasseur (surnommé le « Commandant » et qui est justement le propriétaire du vieux moulin), il s'impose d'entrer dans ce monde immense, inconnu devant lequel il a toujours reculé : la forêt.

Et c'est alors que le miracle se produit : la poursuite de Grosfils, dont il a juré la mort, lui révèle toutes les beautés de la nature et les attachants secrets de la vie animale — tous les sortilèges de la forêt ; elle le révèle à lui-même aussi, car en pénétrant dans cette intimité de la forêt, en y découvrant les lois mêlées de la lutte et de la solidarité, c'est du grand mystère de la vie que Piet prend conscience, ainsi que de sa naissante force de petit homme. Et ce qui n'était au départ que désir enfantin, coléreux, de punir, de détruire, devient peu à peu apprentissage

d'homme, sympathie profonde pour tout ce qui vit; sous l'effet même de la lutte, l'hostilité de l'enfant se mue lentement en un invincible élan fraternel vers l'ennemi — vers Grosfils qu'il faut dès lors sauver à tout prix des chasses périodiquement organisées contre lui par les paysans des alentours. Grosfils sera sauvé; l'adversaire est devenu un complice; l'être malfaisant, un compagnon instructif, un intercesseur qui conduit Piet à d'insoupçonnables richesses. Il n'y aura donc pas de vengeance. Mais, en regagant la ville, Piet emportera beaucoup mieux : une intuition nouvelle de la véritable « possession du monde », qui est amour de tout ce qui s'anime autour de nous; la douce complicité de tous les siens et du vieux chasseur qu'il a gagnés à son projet de clémence et, baignant tout cela, cette chaleur intérieure toute nouvelle aussi, la joie que donne la force de se dominer et d'être généreux.

Le travail du jury du prix « Enfance du Monde » ne se limite pas à l'attribution d'un prix. Il permet d'étudier très sérieusement la littérature pour les enfants et d'attirer l'attention du public et des éditeurs sur certains ouvrages excellents et qui n'ont pas pu être couronnés.

Ainsi, parmi les quarante-sept manuscrits et livres présentés cette année et venant de Belgique, de France, de Suisse et de Yougoslavie, certains ont été particulièrement remarqués :

Bon vent l'oiseau bleu

manuscrit de B. Kosier, en collaboration avec C. Nast

Ce livre, plein d'humour, a été écrit en français par un auteur yougoslave aidé par un écrivain français.

Un concours de géographie réunit sur un même bateau pour une croisière, des lauréats, enfants venus de tous les coins du monde. La colère du capitaine, profondément humilié d'avoir à transporter une cargaison aussi peu sérieuse, finira par céder par la bonne grâce des enfants. Aventure humaine amusante, ayant même un aspect policier, cette histoire montre une fois de plus que les barrières nationales disparaissent facilement entre les enfants de toutes les parties du monde.

Les six garnements de la Roche-aux-Chouettes

manuscrit de May d'Alençon

Cet récit, très animé nous conduit sur les traces de six frères vivant en troglodytes dans la basse vallée de la Seine. Leur vie de vagabondage et d'école buissonnière sera transformée grâce à quelques bienveillantes grandes personnes. Cet ouvrage a un caractère d'authenticité et de fraîcheur, sans pédantisme ni moralisme. Le jury avait déjà remarqué deux manuscrits de Mme d'Alençon « Polo le petit marinier » (1955) et « Tim le jockey » (1956).

Quatre livres déjà édités ont également retenu l'attention cette année :

Vacances secrètes, de Maud Frère (Ed. Gallimard) ; *L'avalanche du Folvent*, de Colette Nast (Ed. de l'Amitié) ; *L'histoire de Lou*, de Jean Troal (Ed. Gallimard) ; *Le Kratouna*, de G. Cazenave (Ed. Sudel).

En 1955, les ouvrages couronnés avaient été :

Un jour de ma vie, de Jean Madeleine, manuscrit édité ultérieurement par Hachette (Collection « Idéal-Bibliothèque »).

Le Relais de l'Empereur, de P.-J. Bonzon, manuscrit édité ultérieurement sous le titre : « Les Orphelins de Simitra », par Hachette (Collection « Idéal-Bibliothèque »).

ANNUAIRE INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION 1956 (1).

Tous ceux qui, à un titre quelconque, sont responsables de la marche de l'éducation, ont intérêt à connaître non seulement ce qui se passe dans leur pays respectif, mais à déceler les grands courants qui orientent et conditionnent le développement de l'éducation dans le monde. C'est cette vision d'ensemble des principaux changements intervenus dans l'éducation dans soixante-dix pays que le lecteur trouvera dans l'*Annuaire international de l'Éducation 1956*. Grâce à cette publication annuelle, l'éducation ne se trouve pas en état d'infériorité par rapport à d'autres domaines. Et l'on peut ainsi se faire une idée de ce qu'a été l'année pédagogique sur le plan international, tout comme d'autres publications similaires nous offrent des tableaux condensés de l'année sociale, financière, commerciale, scientifique, littéraire, etc. Voici quelques-unes de ces constatations : a) les budgets des ministères de l'Instruction publique ont enregistré en moyenne une augmentation de 14,50 % (10 à 12 % l'année dernière) ; b) la moyenne du taux d'augmentation du nombre des élèves des écoles secondaires dépasse de 4 % la moyenne d'augmentation du nombre des élèves des écoles primaires ; c) la crise du logement continue à présenter, sur le plan éducatif, un caractère aigu et universel ; d) les réformes introduites dans les plans d'études et les programmes de l'enseignement secondaire dépassent en nombre celles apportées dans l'enseignement primaire ; ces réformes se traduisent presque toujours par l'introduction de nouvelles disciplines ou le renforcement de celles qui sont déjà enseignées ; e) dans le domaine de l'enseignement professionnel, on assiste au déclenchement d'une campagne tendant à rendre l'opinion publique consciente du besoin urgent de la formation intensive de techniciens ; f) un certain ralentissement s'est produit en ce qui concerne les réformes relatives à la préparation du personnel enseignant ; g) un pays sur trois, par contre, a introduit des améliorations dans le taux de rétribution des enseignants d'un ou plusieurs degrés.

Guillaume STEGEN : **COMMENTAIRE SUR CINQ BUCOLIQUES DE VIRGILE**
(Wesmael-Charlier, éd., Namur).

Ce petit livre, élégamment présenté, reprend en les complétant les précédentes études de M. Stegen, professeur à l'Athénée royal de Bouillon, sur les Bucoliques de Virgile. Voici en quels termes l'auteur définit son propre dessein :

« On a tant parlé de l'allégorie dans les Bucoliques, de leur intérêt pour notre connaissance, non seulement de la vie de Virgile mais encore de celle de ses contemporains, qu'on en vient à se demander si elles ne sont pas des documents historiques plus encore que des œuvres poétiques.

« L'un n'exclut pas l'autre, bien entendu, mais le fait est que comme contrepartie de cet intérêt biographique, ce qu'on veut bien reconnaître à ces pièces comme éléments purement littéraires ne saurait assurément devenir la matière d'un art poétique tel que les anciens

(1) Paris, Unesco, Genève, Bureau international d'éducation. Publication n° 179, 1957. 484 p. Francs suisses 12.

en concevaient. On y admire le rythme, de l'harmonie verbale, des figures de style, certes, mais on n'y voit aucune action cohérente, pas de vraisemblance, aucun caractère nettement définissable.

« Après tout, peut-être s'accommode-t-on fort bien de cet ésotérisme. L'esthétique rationaliste d'Aristote n'est plus guère goûtée de nos jours. Au contraire, on dit volontiers que « l'art commence où finit l'imitation », et comment veut-on que la critique s'exerce si, comme l'écrivit P. Valéry, « chacun est la mesure des choses » (1) ?

« Mais sans me hasarder à refaire le procès de la poésie contemporaine, je me demande parfois si des lecteurs des Bucoliques, sous le fallacieux prétexte que le principal intérêt de ces œuvres résiderait dans des allusions devenues pour nous incompréhensibles ou incertaines, ne sont pas tentés de croire qu'il faut aborder ces poèmes comme ceux d'un Stéphane Mallarmé ou d'un Paul Valéry.

« Ceci n'est pas de l'imagination pure, mais H. Brémond et L. Landry, dont je citerai plus loin les propos, disent très clairement que nous atteignons la poésie de Virgile, que nous l'enrichissons même, par nos contresens, mieux encore que si nous la comprenions.

« Pas très convaincu, j'ai voulu revoir une fois de plus ces vers divins, mais sans les considérer d'avance comme incompréhensibles, sans me contenter de faire des hypothèses sur les visages réels que dissimulent les noms des bergers. Ces hypothèses ne dispensent d'ailleurs pas de faire ces recherches sur l'unité. Car il faut aussi que la succession de métaphores dont une allégorie est faite soit cohérente.

« Par exemple, j'ai cru reconnaître dans la II^e Bucolique, sous un masque de berger, Virgile lui-même qui veut attirer à sa poésie pastorale le public romain et qui exprime sa conviction qu'il trouvera toujours des lecteurs, même si l'un ou l'autre le dédaigne (v. 73). Tel est selon moi le sens réel, sur lequel je reviendrai encore. Mais le monologue de Corydon à Alexis, sous lequel tout ceci apparaît, est à lui seul complet, un et vraisemblable, tout comme une fable doit l'être même pour le lecteur qui n'en connaîtrait pas la moralité, et c'est ce que j'ai voulu montrer dans le premier chapitre de mon Etude sur cinq Bucoliques. L'intérêt de la vérité morale qu'une fable veut exprimer ne supplée pas à l'indigence de l'action.

« Je montrerai de même que dans la X^e Bucolique, la rêverie de Gallus, seul au pied d'un rocher tandis que l'Arcadie tout entière défile devant son imagination, son influence d'abord, puis l'intérêt qu'il y porte, puis enfin l'amour qui le reprend, toute cette fiction cache un message réel du poète à son ami, un conseil. Mais à elle seule la fable est cohérente.

« Puisse ce petit livre faire aimer davantage encore ces poèmes, en montrant que si ces vers sont harmonieux, le plaisir de l'ouïe est loin d'être le principal. Il est dépassé, purifié — et tel est peut-être le sens de la catharsis aristotélicienne — par un plaisir plus grand encore et plus noble, celui de découvrir l'homme lui-même, l'humanité,

(1) Le secret de Virgile et l'architecture des Bucoliques, dans *Lettres d'humanité* III, 1944, p. 71-147.

à travers des personnages dont les caractères, les propos et les actes sont vraisemblables, que ces personnages soient réels ou fictifs.

« Car jamais je ne me résoudrai à croire, pour ce qui est de Virgile tout au moins, que « le poète, en tant que poète, n'est pas, ne peut pas être celui qui cherche à communiquer ses idées. » (1)

S. ROLLER : TABLEAUX DE CONJUGAISON FRANÇAISE (2).

Cet ouvrage présente, en une brochure facile à consulter, des tableaux complets de conjugaison à l'usage des maîtres et des élèves des degrés primaire et secondaire. Son but est de faciliter aux premiers l'enseignement, aux seconds l'acquisition de notre système verbal.

On y trouve la conjugaison complète de 10 verbes, 93 tableaux condensés permettant de conjuguer tous les verbes non définitifs, la conjugaison de 36 verbes définitifs, un index alphabétique de 760 verbes classés en raison de leur fréquence et de leurs difficultés, avec renvoi au verbe type et au numéro d'ordre.

L'auteur, professeur à l'Institut des sciences de l'éducation et directeur du Laboratoire de pédagogie expérimentale à Genève, a tenté de rationaliser l'enseignement de la conjugaison par une méthodologie propre et l'établissement de catégories, de règles et de formes flexionnelles. Ce petit manuel permettra aux pédagogues d'appliquer à leur propre enseignement la méthode de M. Roller et d'en éprouver les mérites.

AVEC CEUX DU CINEMA. « Comment on fait un film », par Monique RUYSSSEN (Collection « Eureka ») (3).

« Ceux du cinéma », pour un certain public, ce sont uniquement les grandes vedettes. Cette illusion est d'ailleurs soigneusement entretenue par les compagnies de cinéma, où l'on s'intéresse aux mille « potins » qui n'ont rien à voir avec l'art cinématographique.

Monique Ruyszen nous introduit dans le vrai monde du cinéma, celui des scénaristes et producteurs, metteurs en scène et script-girls, caméramen et vedettes, figurants et décorateurs, ingénieurs du son et maquilleurs...

Dans le monde étrange et souvent interdit des studios, chaque étape de la fabrication d'un film est présentée sous la forme d'un reportage de grande information, vivant, riche d'anecdotes pittoresques, et accessible à un enfant de 12 ans, car sont bannis systématiquement les mots difficiles ou trop savants (les termes techniques indispensables sont expliqués clairement dans un « petit dictionnaire » placé en fin de volume).

Texte d'une mise en page aérée, photos et schémas sélectionnés composent à part égale ce volume de la Collection « Eureka » : jeune et plaisante encyclopédie, présentée sous couverture pelliculée, pratique, souple et solide.

(1) Introduction à la Poétique, p. 60.

(2) Un volume de 104 pages format 14,5 x 20,5 cm., broché, 2 fr. 50. Edité par le département de l'Instruction publique de Genève, 1955. Diffusé par la Librairie Payot, Lausanne, et en France, par la Société Française du Livre, 57, rue de l'Université, Paris (7^e).

(3) 128 p., 390 fr., aux Editions Fleurus, 31-33, rue de Fleurus, Paris (6^e).

Les Congrès

LA XVI^e SEMAINE INTERNATIONALE D'ART BELGE

Sous les auspices du Ministère de l'Instruction publique, du Commissariat général au Tourisme, et des principales autorités belges, la Fédération Internationale des Semaines d'Art a réalisé jusqu'à présent quinze Semaines d'Art belge. Ainsi, plus de deux mille personnes cultivées — originaires de quarante-six pays différents — ont pu admirer les belles cités d'art de la Belgique. Renouvelant ces importantes manifestations culturelles et artistiques, une seizième Semaine d'Art belge se déroulera du 31 juillet au 9 août prochains.

Cet agréable voyage d'art permettra aux participants étrangers et belges, de se rendre compte du très remarquable épanouissement des arts anciens et modernes en Belgique. Ils visiteront par petits groupes, conduits par des Conservateurs de Musée et des Professeurs licenciés en Histoire de l'Art, une sélection des principaux monuments et musées de Bruxelles, Anvers, Bruges, Gand, Namur, Malines, Mons, Hal, Nivelles, Ostende...

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

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

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

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

CONFERENCE OF INTERNATIONALLY - MINDED SCHOOLS (Unesco, 15, 16, 17 avril 1957).

I. - Réunion du Comité.

1^o Prochaine réunion à Paris, premier week-end de novembre : 2 et 3 novembre.

2^o *Les conférences de Pâques.*

— Nécessité d'ouvrir ces réunions à des gens qui ne sont pas membres du C.I.S :

— Nécessité de ces réunions, à Paris ou dans un autre pays, peut-être à Bruxelles, l'an prochain, les 8, 9 et 10 avril.

Il serait peut-être préférable que les participants soient « résidents » et non pas dans des hôtels.

Il n'est pas nécessaire que les orateurs soient des membres de l'U.N.E.S.C.O., on peut trouver sûrement d'autres conférenciers parmi les professeurs membres, par exemple.

3° *Projet pour la réunion de l'été 1958.*

— Directeur Pr. Dobinson.

— En Norvège, à 60 km de Oslo.

— Fin juillet - 12 août.

— 20.000 francs environ, voyage non compris.

— Le Comité a insisté sur la nécessité d'avoir plusieurs langues officielles : anglais, allemand, français, et prévoir des jeunes gens pour assurer les traductions.

1958 : Festival de *musique*, peut-être en Hollande, pour les jeunes.

1959 : Etudier la possibilité d'un Festival international des arts (musique, art dramatique, arts plastiques), à Sèvres, pendant l'été, dix jours.

M. Roquette propose une réunion en 1958, une réunion des chefs d'établissement des écoles membres du C.I.S. ou des membres du personnel enseignant. Pourrait-on prévoir un groupe de jeunes aussi ? Et cela pourrait-il avoir lieu à Genève, à l'Ecole internationale ?

Aucune décision n'a été prise à ce sujet.

II. - Conférenciers.

a) *M. Dupuy*, sur : « Les aspects internationaux des problèmes de l'enseignement des Nations Unies ». Il insiste sur le fait que l'U.N.E.S.C.O. propose un certain nombre de projets — ou centres d'intérêts — mais les divers gouvernements disposent. Les difficultés sur le plan international sont dues à la différence de niveau de développement des différents pays. Les problèmes qui se posent sont donc :

— formation des maîtres ;

— matériel à leur disposition.

Une autre difficulté réside dans les tensions internationales (cas de la crise de Suez).

b) *M. Abraham* : « The problem of overcrowded curriculum ».

c) *M. Irvine* : « Le problème des manuels scolaires ».

d) *M. Martin Ennals* : « Les missions de l'U.N.E.S.C.O. au travail ».

Le problème qui se pose aux éducateurs à tous les degrés est le même : lorsqu'il s'agit d'envoyer des équipes de travail demandées par certains pays, il faut penser à la formation des équipiers :

1° Les amener à accepter les conditions de vie dans le pays étranger : climat, nourriture, coutumes ;

2° Les préparer à s'adapter : attitude d'esprit envers les étrangers, et « approche » facile ;

3° La difficulté est de ne pas aller à l'encontre de ce qui existe déjà, mais d'adapter ce que l'on doit enseigner aux conditions de vie et aux caractéristiques de civilisations ;

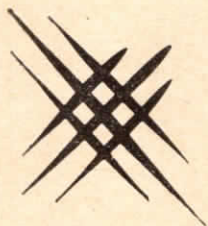
4° Formation technique, la plus vaste et la plus complète possible.

Les équipes sont internationales. Leur esprit est international, il doit l'être. Les Français et les Anglais auraient pu continuer leur travail au Moyen-Orient, même après la crise de novembre, car ils étaient considérés par les habitants auprès de qui ils travaillaient comme des envoyés de l'U.N.E.S.C.O. et non des représentants français et anglais.

La conférence s'est terminée par un échange de vues entre les participants sur les activités dans leurs établissements, et la projection des trois films sur les Nations Unies.

Il en ressort que personne n'a défini clairement ce qu'il fallait entendre par « Enseignement des Nations Unies », si cela consistait à apprendre la réalisation des organismes tels que l'U.N.E.S.C.O., ou à faire naître dans l'esprit des enfants un désir de connaître les autres pays, de les comprendre et de les apprécier.

(C.R. Mlle SAMUEL.)



CONDITIONS D'ABONNEMENT

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

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

AFRIQUE DU SUD : Constantia Booksellers, P.O.B. 7753, Johannesburg. — **ALLEMAGNE** : Ausland Zeitungshandel, Boppstrasse 60, à Mayence, et W. E. Saarbach, g. m. b. h., à Cologne. — **ARGENTINE** : Librairie Hachette, 739-745 Rivadavia, Buenos-Ayres. — **AUTRICHE** : Firme Morawa, 1, Wolzeille, 11, Vienne. — **BELGIQUE** : Agence et Messageries de la Presse, 14 à 22, rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : Livraria Hachette S.A. do Brasil, 299, avenida Erasmo Braga, 3^e andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : Agence Canadienne Hachette Ltee, 914, rue Saint-Denis, suite 118, Montréal. — **CHILI** : Librairie Française, M. Pedro Simon, Casilla 43 D, Estade 36, Santiago. — **COLOMBIE** : Libreria Central Bogota, Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO BELGE** : Librairie Belge Desclée, avenue Royale, B.P. 69, Elisabethville. — **CUBA** : Casa Belga, M. René De Smedt, O'Reilly, 445, La Havane. — **DANEMARK** : Victor Schröder, Bladimport A.S., Hovedvagtsgade, 8, Copenhague. — **EGYPTE** : Librairie Hachette, 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **ESPAGNE** : Sociedad General Espanola de Libreria, Evaristo San Miguel, 9, Madrid. — **ETATS-UNIS** : French and European Publications, 610, Fifth-Avenue, New-York. — **ETHIOPIE** : M. Georges-P. Giannopoulos, Minerva Booskop, Hailé Selassie Sta Square, Addis-Abéba. — **FINLANDE** : Firme Rautatiekirjakauppa Oy, Koydenpunojankat, 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : The Continental Publishers & Distributors Ltd, 34 Maiden Lane, Bedford Street, Londres W.C. 2. — **GRÈCE** : Librairie Kauffmann, 28, rue Winston-Churchill, Athènes. — **HAITI** : Maison du Livre, 20, rue Roux, Port-au-Prince. — **HONGRIE** : Kultura, P.O.B. 149, Budapest 62. — **INDES ANGLAISES** : The happy book stall, 2 Rohim Mansion, Causeway Fort P.O. Box 395, Bombay. — **IRAK** : Al R. Library, Al Rashid Street, Bagdad. — **IRAN** : Librairie des Lettres Françaises, M.-A. Khodjamirian, Carrefour Youssef Abad, Téhéran. — **ITALIE** : Messagerie Italiana, Via P. Lomazzo, 52, Milan. — **LIBAN** : Mr. A. Naufal, Librairie Antoine, rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : Messageries Paul Kraus, 29, rue Joseph-Junck, Luxembourg-gare. — **MEXIQUE** : Librairie Française, 12, Pasco de la Reforma, Mexico. — **NORVEGE** : A/S Narvesens Kioskkompani, Stortingsgata, 2, Oslo. — **PALESTINE** : Pales Press C°, 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS** : Van Ditmar, Schiestraat, 32 B Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PEROU** : Oficina Distribuidora Brignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL** : Livraria Bertrand, 75 Rua Garrett, Lisboa. — **SUEDE** : Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D., Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHÉCOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE** : Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : Goffard y Castro, Rincon, 510, Montevideo. — **VENEZUELA** : Libros y Arte, Av. L. Avila, La Florida, Caracas. — **YUGOSLAVIE** : Znanstvena Knjizara, Preradoviceva, 2, Zagreb.

Imprimé par l'Imprimerie de Persan-Beaumont, 80, avenue Gaston-Vermeire, Persan (Seine-&Oise), pour le Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-&Oise). — 2^e trim. 1957. — Dépôt légal : juin 1957. — N° d'impres. : 50.340
La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIME EN FRANCE

