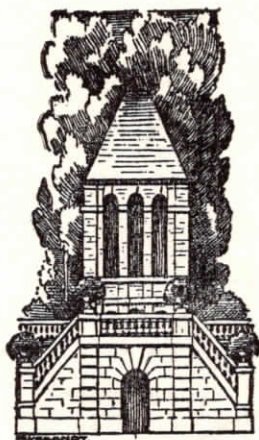


15, Rue Louis-David, PARIS XVI^e

BULLETIN D'INFORMATION
ET D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

LES AMIS *de* SÈVRES



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

32

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 Paris ;

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.

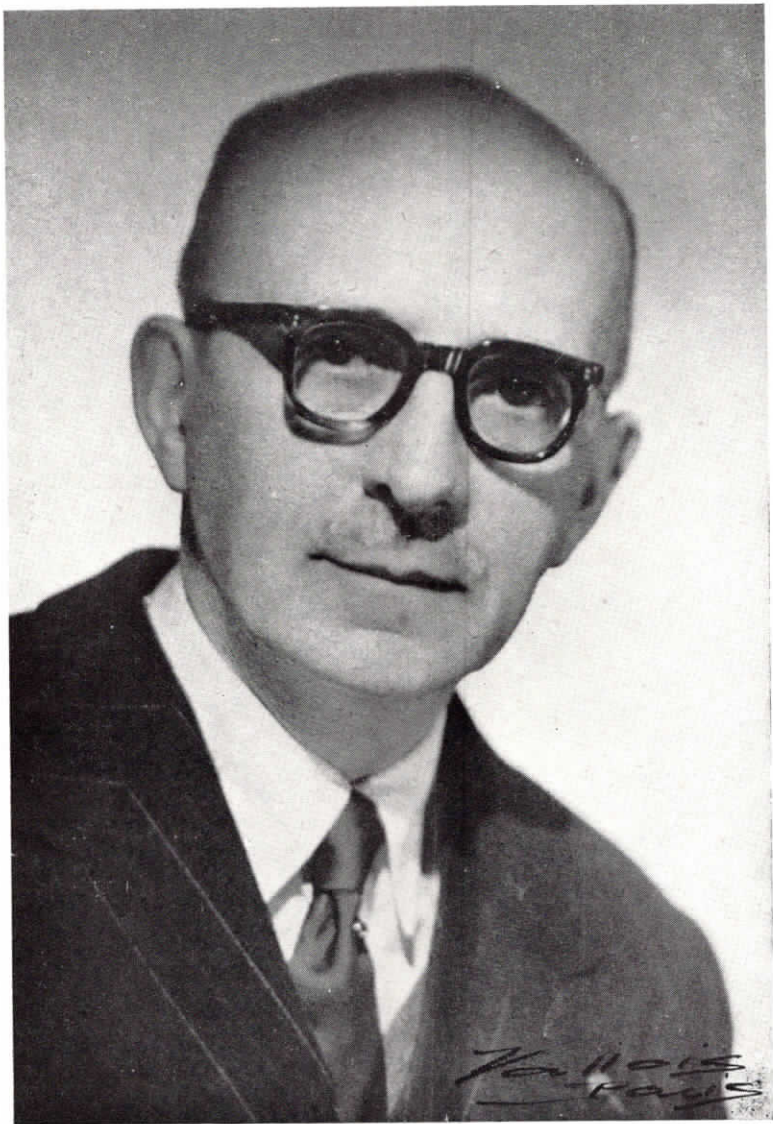
S O M M A I R E

A la mémoire de Jacques Desjardins	3
L'enseignement de l'Histoire :	
— Problèmes généraux, par M ^{me} PAVARD	8
— Emploi des méthodes actives, par V. d'ALESSANDRO	20
— Instructions ministérielles sur l'usage de la documentation	24
— Le " père de l'Histoire ", par H. VARNAC	27
Art et Education :	
— Le trésor maya de Bonampak, par Y. TABBUSH	30
— Les potiers de Suse et leurs successeurs, par GULLIVER	33
— La céramique, art populaire du Pérou, par C.-R. SAAVEDRA	35
Nouvelles de l'U.N.E.S.C.O.	37
Les coopératives scolaires :	
— au Lycée de Sèvres	41
— au Lycée d'Arras	43
— échanges d'employées	46
Visite pédagogique au Danemark , par M ^{me} de SAINT-BLANQUAT et M ^{lle} FORGEOT	47
La Vie du Centre de Sèvres :	
— Visites individuelles	52
— Groupes et stages	54
Lecture, adolescence et statistique , par J. POHL	56
Souvenir de Maria Montessori	61
Regards sur le monde :	
— M ^{me} HATINGUAIS en Suisse	64
— L'inauguration de la nouvelle Université de Caen	66
— Vingtième anniversaire des C.E.M.E.A.	68
— Circulaire de la Commission Internationale de l'Enseignement des Mathématiques	74
Echos et Communiqués intéressant la vie de l'enseignement.	78

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

Jules SUPERVIELLE.

La Fable du Monde.



M. l'Inspecteur Général DESJARDINS

Jacques DESJARDINS

In Memoriam

M. Jacques Desjardins, inspecteur général de l'Instruction publique, terrassé en plein travail, a été enlevé trop tôt à l'estime et à l'admiration de tous.

Tous ceux qui sont venus à Sèvres et qui ont pu l'entendre ont été frappés par l'élévation de sa pensée et la valeur de son message.

Plusieurs de ses collègues ont pu recueillir dans un petit livre, « La parole intérieure », quelques pages traitant des thèmes sur lesquels il revenait volontiers.

Nous en publions des extraits, avec l'aimable autorisation de Mme Desjardins et de la Librairie Hachette, souhaitant que les lecteurs des « Amis de Sèvres » entendent résonner à travers ces textes l'écho de cette voix qui savait trouver le chemin des cœurs. Nous les faisons précéder de quelques mots empruntés à la préface de M. Jean Guéhenno.

“ Vous enseignez non ce que vous savez, mais ce que vous êtes ”

(Paroles prononcées en Sorbonne, lors d'une conférence pédagogique)

« Nous avons tous souvenir de ce qu'étaient ses interventions dans ces débats de Sèvres. Il commençait toujours un peu timidement, et puis sa voix se posait : il parlait de ce qu'il aimait, sans la hausser ou à peine, mais avec mille nuances qui étaient toutes les nuances, tous les tons de son amour. Il parlait de l'explication française, de ce rôle de médiateur

qu'est le rôle du professeur, entre les plus grands des hommes et ces générations d'adolescents qui, les uns après les autres, passent devant lui et devineront ou non, selon ce qu'il est et selon ce qu'il vaut, ce qu'est la beauté et « comment l'homme s'éternise ». Il me disait souvent que toute classe devrait comporter comme un « moment sacré », celui même où s'opère cette transmission, cette « tradition » prodigieuse.

Il était un thème auquel il revenait toujours. Il souhaitait qu'on apprît vraiment à lire aux professeurs eux-mêmes. Une fois, c'était, je crois, en juin 1952, il parla avec une simplicité et une force dont tout le monde fut saisi. Un professeur de français, expliquait-il, devrait être d'abord un professeur de lecture. Un grand signe que notre enseignement n'est pas bon est que les enfants ont deux voix, une voix pour l'école, une voix pour la vie. Tout le problème, peut-être, est de raccorder ces deux voix : il faudrait qu'ils parlent des choses qu'on leur apprend avec la même exactitude, la même justesse, le même naturel, la même appropriation de ton qu'ils ont pour parler dans les circonstances ordinaires de la vie. Ce serait la preuve que leur culture serait profonde et vraie, intérieure. »

J. GUÉHENNO.

*
**

L'enfant est un devenir, et, comme tout devenir, un mystère et un risque. Il est intelligence, mais aussi, et davantage encore, instinct, sensibilité, passion. Il est ce que nous le voyons, mais, en profondeur, il est déjà ce que vers quoi il tend. Nous ne le connaissons que si nous avons aperçu en lui ce point de croissance et de bourgeonnement, cette poussée et cet élan qui sont sa nature propre et qui vont peut-être le changer en lui-même. C'est là que cherche le véritable éducateur, c'est là qu'il regarde, et c'est là — s'il le peut — qu'il agit.

(Notes sur l'orientation des élèves, octobre 1944.)

*
**

Abattre les cloisons, ou du moins multiplier les contacts, ouvrir des portes qui fassent communiquer entre elles les maisons du Second Degré, pour que, suivant leurs besoins et leurs tendances, les enfants puissent aller de l'une à l'autre, telle est la condition d'une pleine efficacité, tant pour l'individu que pour la collectivité nationale. Il y a un certain particularisme qui est une légitime conscience de soi et qui est principe d'affection, de confiance et de foi... Il est compatible avec un esprit d'équipe plus général, plus ouvert, et l'équipe, pour nous, ce doit être le Second Degré tout entier, et même tout l'enseignement national. C'est le fait de toute grande œuvre, de toute grande réussite que de comprendre la difficile conciliation d'exigences en apparence contradictoires.

(Fête du Centenaire du Collège Moderne de Rouen, 1950.)

*

**

Quelque savoir que puisse et que doive même parfois mettre en œuvre l'explication française, quelques ressources de technique et, pour ainsi dire, de métier qu'elle requière, il faudrait pourtant qu'elle gardât toujours quelque chose de sa forme spontanée et intime, de la communication entre personnes amies d'une émotion de beauté.

On a lu ou relu, par devers soi, des vers, une page de prose ; l'on s'est trouvé saisi ou ressaisi d'admiration — impressions de grandeur, de noblesse, d'harmonie, de délicatesse — et l'on éprouve le besoin d'en faire part à quelqu'un qui est là, et que l'on aime. On lit alors, d'une lecture naturellement orientée vers cette émotion que l'on désire faire partager ; on reprend, on relit — à peine commente-t-on — les trois ou quatre détails auxquels il semble que soit surtout suspendue cette qualité propre de beauté que l'on vient de percevoir et que l'on croit pénétrer dans son essence originale et unique.

Là, c'est-à-dire dans la sincérité de l'émotion esthétique et dans l'instinctive sympathie humaine, résident la source et la justification de nos exercices scolaires d'explication française

et le principe selon lequel leurs méthodes doivent être définies. De là seulement en effet procède ce que nous pouvons en attendre, pour nos élèves, de force et de joie.

(Cahiers Pédagogiques, 15 septembre 1954.)

*
**

Je donnerais volontiers de l'explication de textes cette définition : C'est un professeur qui aime un texte, qui l'aime depuis longtemps, qui a connu en lui une de ces richesses intimes, auxquelles il ne voudrait pas renoncer pour tout l'or du monde, ou, comme dit Proust, « une de ces richesses dont se pare et se diversifie notre être intérieur » ; c'est un professeur qui, aimant ce texte, aime aussi sa classe ; et c'est une classe qui, aimant ce professeur, l'aimant de respect et d'amitié, est prête à recevoir de lui la substance de son cœur et de son esprit. Un tel professeur, devant une telle classe, ne pourra pas ne pas avoir le désir de transmettre à ces élèves ce qu'il perçoit de richesse, de source vitale dans ce texte. Et, ayant ce désir, il trouvera indubitablement les voies et les moyens pour cette transmission, voies et moyens qui seront non pas conçus abstraitement et définitivement, mais adaptés à ce moment même, à ce moment seul et non à un autre, de cette classe-là et non d'une autre. C'est cette adaptation instantanée, cete vie instantanée dans toute sa chaleur, qui feront véritablement l'explication.

(Information Littéraire, mai 1949.)

*
**

Dans votre classe, c'est vous qui lisez, et souvent, et le mieux que vous pourrez, et de tout votre cœur. Car la lecture est une part essentielle, décisive de votre enseignement. C'est le texte qui donne l'unité aux exercices mais, c'est la voix, la voix seule qui donne la vie au texte. Et je proposerais volontiers, comme exprimant l'idée centrale de ces exposés, cette

phrase de Claudel dans *Le Soulier de Satin* (2^e journée, Sc. v) : « Comme le sens a besoin des mots, ainsi les mots ont besoin de la voix. »

.....

Et j'arrive enfin à ce que je ne craindrai pas d'appeler les moments sacrés de l'enseignement du français : lecture expressive d'un beau texte complètement étudié, expliqué, recréé, et récitation intelligente. Le grand crime, pour le professeur de français, presque le sacrilège, c'est de laisser les élèves réciter sottement ; et la grande, bonne et belle réussite, pour laquelle il ne faut pas craindre de dépenser tout le temps nécessaire, c'est d'obtenir qu'ils récitent bien, qu'ils distribuent bien le texte, que les espaces qu'ils y mettent montrent qu'ils en ont saisi la structure, et qu'ils donnent aux mots de valeur, à ces mots qui ont été spécialement commentés, l'accent et le timbre qui conviennent.

(Stage de Sèvres, 1945 : L'enseignement du français dans les Sixièmes nouvelles.)

HISTOIRE

La direction générale du Second degré et l'Inspection générale d'Histoire a proposé aux professeurs français un thème de réflexion et d'enquête sur l'enseignement de l'histoire. Le questionnaire est à la disposition de tous nos amis étrangers qui en feront la demande.

Nous attirons leur attention sur un article de M^{me} Pavard traitant des « problèmes posés par l'enseignement de l'histoire » paru dans la revue « Geschiedenis in het Onderwijs » de septembre 1957 et que nous reproduisons ci-dessous.

Les problèmes posés par l'enseignement de l'histoire

Peu de disciplines qui soient aussi décriées que l'histoire, et point peut-être dont le rôle formateur ait été aussi vigoureusement nié. En dehors même des domaines de l'enseignement, on s'est affronté pour savoir si l'histoire était ou non une science, avait, ou non, une vertu exemplaire. Les historiens ont quelque responsabilité dans cet état de l'opinion : l'esprit de système, un didactisme outrancier, le culte du fait pour lui-même, le seul souci d'érudition ont pu donner à penser que l'histoire surmenait la mémoire et dévorait sans profit un temps précieux.

Ce n'est pas d'aujourd'hui que la matière même de l'histoire suscite des controverses. Au début du XVIII^e siècle, Henry de Boulainvilliers écrivait : « Je suis étrangement mécontent, je vous l'avoue, et des historiens et de ceux qui les lisent. Je dirais volontiers que ni les uns, ni les autres ne savent ce qu'est l'histoire. En effet, croyez-vous, Mademoiselle, que l'on soit bien avancé de savoir la date de quelques événements, le nom

des princes, de leurs ministres et de leurs généraux ou de leurs maîtresses, si on ignore d'ailleurs les raisons de leur action et de leur gouvernement, si l'on ne s'instruit du génie de chaque siècle, des opinions, des mœurs, des idées dominantes ou, pour tout dire, des passions qui conduisent les hommes... Qui sont les historiens qui nous aient peint les hommes tels qu'ils ont été ? Qui est-ce qui lit pour l'apprendre ? On lit toujours sans voir autre chose que l'écorce, on écrit toujours sans s'instruire, parce qu'on ne s'attache qu'aux événements, sans attention à leurs causes et aux dispositions qui les ont amenés » (1).

Pour nous aussi, professeurs, se pose le problème de la matière à enseigner. L'un des principaux reproches que l'on fait à notre enseignement est la lourdeur des programmes. Il est vrai qu'au vu de certains d'entre eux, on peut être pris d'effarement. Mais c'est que, bien souvent, pour suivre l'impulsion des savants et des chercheurs, on a ajouté aux faits politiques d'amples développements sur l'histoire des idées, de la civilisation (travail, art, vie économique). Depuis longtemps, on songe à un allègement des programmes. Leur réforme est en cours. Mais déjà, les tenants des méthodes actives abordaient le problème, dans un esprit que nous allons essayer de définir.

Qu'attendons-nous de l'enseignement de l'histoire ? Non pas de meubler d'une masse de faits des esprits qui les oublieront inévitablement, mais de donner à l'histoire son rôle véritablement formateur de l'intelligence et du jugement. Il n'est pas de véritable culture sans bagage historique, pas d'acquisition dans les autres disciplines (littéraires, et dans une certaine mesure, scientifiques) qui ne profite d'une coordination avec l'histoire, pas de problème contemporain qui ne s'éclaire à sa lumière.

Entendons-nous bien. Avant de donner quelques exemples de la façon dont nous tentons d'aborder les programmes, il importe de préciser :

Qu'en aucun cas, nous ne nous permettons de rompre la continuité historique. Développer une question, une époque, est louable, à condition qu'elles n'apparaissent pas flotter sans racines et sans prolongements dans une immatérialité chronologique qui serait à la fois une erreur de méthode et une erreur pédagogique ;

— Qu'en aucun cas, l'histoire ne doit être « utilisée », même

(1) Lettre d'Henry DE BOULAINVILLIERS à M^{lle} COUSINOT, en 1707. Cité dans *L'Information Historique*, n° 4, 1956, p. 149.

dans le but, louable, de la formation civique. L'instruction civique est une chose, l'histoire en est une autre. Que les habitudes de raisonnement contractées à l'examen approfondi d'un fait historique et de son complexe de causes et d'effets servent au futur citoyen, c'est sûr, mais l'histoire n'est pas un répertoire d'exemples.

Ceci dit, il nous est à peu près impossible de traiter avec la même ampleur tous les points du programme. Nous ne sommes qu'exceptionnellement amenés à en bouleverser l'ordre. Non pas assurément l'ordre chronologique. Mais par exemple, certaines grandes puissances, à l'époque contemporaine, peuvent être étudiées avant d'autres, pour permettre soit une coordination avec la géographie, soit l'utilisation convenable d'une exposition temporaire, soit l'exploitation de l'actualité. Il s'agit donc avant tout de choisir les questions méritant un développement particulier. Les instructions ministérielles sur les nouveaux programmes nous invitent à alléger certains chapitres précis, mais ce n'est pas le seul facteur.

La section de la classe (option scientifique ou littéraire) peut amener à développer l'histoire des Sciences ou l'histoire des Arts ; l'intérêt des élèves pour un aspect de la période étudiée, intérêt qui change chaque année, est un autre facteur, de même que le centre d'intérêt choisi en coordination avec d'autres disciplines : ainsi, en sixième, autour du thème de « la rue », nous avons centré maintes observations concernant la vie quotidienne, les manifestations religieuses et civiques, le commerce et l'artisanat des grandes époques de l'antiquité. Les élèves qui, par ailleurs, en étude du milieu, étudiaient la grande rue de leur localité, ont vécu cette étude, l'ont illustrée et ont rédigé de pittoresques petits récits facilitant dans leur esprit l'assimilation de connaissances restées aussi peu théoriques que possible.

Dans une classe de cinquième, l'étude du « fleuve » nous a permis, au cours de sorties successives, de suivre la naissance de Paris autour de la Cité, l'histoire médiévale de la ville, mais aussi l'activité de quelques-uns de ses ports contemporains.

Dans une autre classe de sixième, le thème du « voyage », qui a guidé le déroulement de tout le programme de géographie, a permis des développements sur les modes de transport, le commerce, les routes, la cartographie dans l'Antiquité.

Dans les grandes classes, les coordinations se font à deux ou trois disciplines seulement. La curiosité d'esprit sous la

Renaissance avait amené une intéressante étude commune avec le professeur de Lettres. L'histoire napoléonienne, confrontant des faits et certains textes du Mémorial de Saint-Hélène notamment, a, dans une classe de première, préparé une utile documentation pour le professeur de Lettres qui, reprit chez Stendhal, Hugo, Vigny, les thèmes de la légende napoléonienne.

En seconde, le classicisme a été étudié en liaison avec le professeur de Lettres, les élèves devant essayer de dégager les caractères généraux du classicisme dans les diverses manifestations de l'art. Comme il n'était pas question d'observer, en sortie collective, tous les monuments présentant un intérêt, de petits groupes avaient pris en charge l'étude de l'un d'entre eux.

Mais le thème ne doit être choisi qu'en fonction de sa valeur culturelle. Un centre d'intérêt ne doit pas être étroit, sinon les écueils s'accroissent, danger de l'érudition, coordinations artificielles, aussi torturantes pour l'imagination du professeur qu'inutiles pour l'élève. Son développement doit permettre de raccrocher tous les aspects historiques intéressants de la période considérée. C'est seulement dans ces conditions qu'il est enrichissant et qu'il apporte à l'esprit le véritable enseignement de la hiérarchie des faits et de leur interdépendance.

Que ce soit dans les petites ou dans les grandes classes, il faut bannir les épiphénomènes, les faits sans résonance, les détails oiseux ou purement anecdotiques. Bien sûr, nous ne condamnons pas le détail amusant ou pittoresque, propre à détendre l'atmosphère ou à réveiller un intérêt fléchissant, mais en abuser serait de la démagogie.

Hormis ces préoccupations d'ordre général, le problème enfin se pose différemment dans les petites classes et dans les grandes classes (2^e cycle, 15 à 19 ans). Dans les petites classes, on peut sans remords sacrifier un certain nombre de faits politiques dont le sens échappe aux enfants. Pour faire assimiler ceux que l'on a retenus comme les plus importants, les plus significatifs de l'époque, on doit toujours partir du concret, ainsi que nous le verrons plus loin. Par exemple, dans l'histoire égyptienne, on ne retient que quelques éléments jalonnant les grandes époques : ne suffit-il pas d'opposer la personnalité de deux ou trois Pharaons, par exemple, Aménophis IV, dont la famille illustre, l'iconographie fort riche et la

pensée originale intéressent toujours de jeunes enfants, et Ramsès II, le Conquérant ?

L'histoire assyrienne impose son caractère quand on a commenté quelques bas-reliefs, et lu un texte, comme le récit juif de la destruction de Ninive, récit où se sent à la fois toute la puissance de l'opresseur et l'allégresse des libérés.

Plus difficile déjà dans l'histoire grecque et romaine, le choix des faits méritant d'illustrer les grandes étapes de l'histoire. On peut tenter d'amener l'esprit des enfants à concevoir une crise, à imaginer par exemple le problème social au temps de Solon, ou la lutte pour l'hégémonie au temps de la guerre du Péloponèse, après avoir développé suffisamment l'étude des conditions de vie des cités grecques.

Pour donner la notion du temps et replacer les faits choisis dans une stricte continuité, on a recours au procédé fort utile de la frise historique. Sur le cahier, tous les faits étudiés doivent être portés à leur date. En contrepartie du nombre restreint de faits, leur parfaite connaissance doit être exigée.

Sur les murs de la classe, des bandes de papier de couleurs différentes, suivant les pays étudiés, mais soumises à une stricte échelle chronologique, portent, placés par les élèves et soigneusement écrits sur papier blanc, les faits principaux. Pour les rendre plus attrayants, plus visuels, on s'efforce de les illustrer symboliquement. Par exemple, à l'époque de la conquête perse, nous avons placé, dans les cadres réservés à l'Egypte et à la Mésopotamie, deux reproductions, réalisées par une élève, d'un archer du roi de Perse d'après la célèbre frise de brique émaillée. Comment les élèves se seraient-ils étonnés du drame des guerres médiques, attesté par une troisième silhouette barrant l'histoire de la Grèce ? Chronologiquement ces événements majeurs doivent être fixés dans leur mémoire.

Pour les classes du second cycle, le choix est parfois plus difficile. Il doit toujours être subordonné aux idées générales et aux grandes inflexions de l'histoire. Prenons par exemple l'histoire militaire, la plus décriée : dans le récit des guerres de la Révolution et de l'Empire, je veux bien qu'on oublie quelques-unes des étapes de la campagne d'Italie, mais il faut qu'on se souvienne de sa place dans la politique de Napoléon, de son anomalie dans le cadre d'une politique française traditionnellement « rhénane ». Et voici cette campagne reliée non seulement à l'ensemble de la politique étrangère française, mais encore au caractère de Napoléon, à ses préoccupations

méditerranéennes. De même, le nom des batailles qui ont annexé la Belgique pendant la Révolution me semble moins important que l'impression, donnée par des textes, de la discutabilité politique française en pays conquis : alors s'expliquent les revirements de l'opinion chez des populations pourtant favorables aux idées révolutionnaires.

Par contre, la réaction du peuple espagnol à l'occupation française et aux réformes tentées par Napoléon indique assez que la masse de la population n'était pas mûre pour des transformations, de surcroît imposées par une armée d'invasion. Les esprits peuvent ainsi acquérir, outre la notion des difficultés rencontrées par les armées révolutionnaires, celle d'une relativité politique. Les différences de comportement des peuples devant les armées françaises expliqueront en partie l'évolution ultérieure.

La guerre de Trente Ans peut être considérée comme une suite de batailles et d'intrigues diplomatiques, ou comme un événement dont la signification politique, les conséquences économiques et sociales sont incalculables. C'est ceci avant tout qu'il importe de dégager.

Le choix lui-même des faits est un enseignement pour de grands élèves. Les détails risquent d'être, dans leur esprit, placés sur le même plan. C'est à mon sens le plus gros écueil de l'enseignement historique. Car alors ils perdent leur valeur et masquent les réalités profondes. Les faits doivent participer à une construction. Ils doivent être ordonnés, hiérarchisés selon des idées générales, des lignes directrices. Alors seulement ils peuvent être retenus intelligemment à leur place, alors on peut espérer d'un élève possédant un minimum de sérieux qu'il ne lance pas au hasard de vagues réminiscences ; surtout, on travaille à former une mémoire organisée, disciplinée par l'intelligence et le raisonnement, soumise à la préoccupation des grands problèmes qui dominent une époque.

Ceci déjà condamnerait le simple résumé dépouillé de tout l'essentiel, ou la récitation par cœur de phrases qui ne représente plus rien dans l'esprit paresseux de l'élève.

Le seul choix des faits à enseigner est déjà un problème et une méthode qui demande, de la part du professeur, une mise au point sérieuse et, on l'a vu, renouvelée avec la classe et le centre d'intérêt. Ce n'est pas tout. Il faut encore obtenir des élèves une participation, une activité sans laquelle tout effort d'enseignement est stérile.

Il ne suffit pas d'accrocher l'intérêt, il faut constamment utiliser cet intérêt dans le sens d'une méthode active. Le principe majeur est le même que celui qui préside au choix des sujets à développer dans le cadre des programmes. Il s'agit avant tout de former l'intelligence, le raisonnement, le sens critique et le jugement à l'aide d'une discipline déterminée. Là encore les techniques peuvent être différentes selon les petites et les grandes classes.

— Dans les petites classes, l'intérêt est, la plupart du temps, spontané. Les programmes sont séduisants, mais il faut lutter contre la dispersion, les jugements superficiels. Déjà, la présence d'un centre d'intérêt raccroche des notions d'ordre divers, entraîne des rappels, des recoupements. L'activité des élèves peut s'exercer en classe, ou en dehors de la classe par la recherche de documents et l'étude de la leçon.

En classe, nous partons des textes, des reproductions, c'est-à-dire toujours de notions concrètes. Guidé par le professeur, c'est de là que l'esprit des élèves peut s'élever à des notions plus abstraites, ou à des idées générales. Le choix des documents de base, il va sans dire, est très important. Nos manuels en sont en général assez bien, et de mieux en mieux pourvus. Ces documents doivent toujours permettre de s'élever à un fait majeur, à une idée directrice. Plusieurs faits peuvent être utilisés de façon convergente pour aboutir à une idée générale. On peut partir de connaissances antérieures, de légendes, d'histoires connues. C'est le meilleur moyen de stabiliser la mémoire. Prenons par exemple l'histoire mythologique de l'Antiquité. La légende du labyrinthe se conçoit quand on observe les plans des palais crétois, celle du Minotaure s'éclaire devant les thèmes décoratifs, les récits taumachiques. L'histoire d'Ulysse est une mine de renseignements sur la vie quotidienne, l'activité maritime des populations riveraines de la Méditerranée à l'époque achéenne. Une visite au Musée du Louvre a permis à des élèves de 6^e (10 à 12 ans) de découvrir eux-mêmes, par une observation, sans doute guidée par le professeur, les caractères opposant l'art grec archaïque, l'art classique du V^e siècle et l'art du IV^e siècle. On est parfois surpris de la sensibilité artistique témoignée par de jeunes esprits. Je me souviens des nuances subtiles découvertes par ces mêmes « sixième » en comparant des fresques égyptiennes et des fresques crétoises. Pour l'art roman et l'art gothique, nous avons travaillé sur des reproductions variées, et nous en avons dégagé les traits communs.

Chaque élève a dû ensuite, sur un calque, relever les principales parties du monument représenté.

Ainsi les jeunes esprits sont progressivement amenés à concevoir le général tout en gardant le souvenir d'images concrètes qui se fixent mieux. Les notions qu'ils découvrent eux-mêmes sont déjà assimilées et toujours mieux comprises que celles qui leur sont enseignées, même appuyées d'exemples.

Avec une classe de cinquième, j'ai fait l'expérience suivante : une leçon fut consacrée à l'audition de textes enregistrés — fort bien d'ailleurs — et à la projection d'un film de haute qualité sur Saint Louis. Les élèves, au cours de l'heure suivante, furent invités à dégager, à l'aide de leurs souvenirs, des textes et illustrations du manuel, certains aspects du règne de Saint Louis et de sa personnalité (le travail avait été distribué par équipes).

On retrouve ici le travail de recherche, de choix des faits, mais tenté par les élèves eux-mêmes. Cet effort ne peut sans doute être poussé aussi loin que dans les grandes classes. Mais dès le premier cycle, la classe doit en sentir l'importance :

— d'abord en conclusion de la leçon. Au lieu du résumé tout fait du livre ou d'un résumé dicté, mieux vaut un texte élaboré par les élèves eux-mêmes. Il doit être bref et ne pas prétendre résumer tous les faits, ni même toutes les idées. Dans certains cas, on peut laisser les élèves mettre eux-mêmes le texte au point, ou simplement réfléchir à une conclusion qui, reprise à l'heure suivante, assurera la liaison avec la suite.

— Le travail d'observation et de réflexion qui est le véritable enseignement de la classe, doit se poursuivre à la maison. Les réunions avec les parents d'élèves et les recommandations faites tout au long de l'année sont un moyen d'y parvenir. Le mode d'interrogation est le contrôle de la méthode. Pas de leçon apprise par cœur, pas de leçons récitées. L'élève doit pouvoir répondre à des questions simples, mais posées sur un plan différent de celui du livre, ou commenter une reproduction ou un texte ayant trait à la leçon. Un autre procédé consiste, au cours de l'explication de la leçon suivante, à demander une précision, un rappel, de façon à rendre les élèves capables de « mobiliser » leurs connaissances.

Rien n'est plus fâcheux que le découpage en « chapitres » monolithiques d'où l'enfant est incapable de sortir une idée

pouvant servir à l'explication des faits contenus dans un autre chapitre. Très jeune on doit lui enseigner une certaine souplesse dans l'utilisation de ses connaissances, et ceci par rappels, comparaisons, recoupements. A cet égard, les devoirs coordonnés par exemple avec le professeur de Lettres ou de dessin sont très utiles. Les faits appris peuvent alors être réutilisés dans plusieurs disciplines. Ils deviennent réalité : par exemple des récits imaginaires, des légendes, des descriptions de scènes de rue utilisent des faits de la vie quotidienne enseignés au cours d'histoire. Il est très instructif aussi de faire concrétiser par un dessin les souvenirs d'une séance de projection, d'une leçon où les détails concrets ont pu être assez abondants pour laisser un vaste choix. C'est un test excellent pour savoir si l'élève a bien assimilé et s'il a déjà un peu de sens historique.

A ce travail, très personnel déjà, s'ajoute, hors du lycée, la recherche de documentation. Elle exploite le goût de la collection qui est celui de tous les enfants mais elle ne doit pas être que cela. C'est ici que se pose le problème du cahier. Le cahier ne saurait être dans les petites classes un ensemble de résumés doublant inutilement ceux du livre. A notre avis, le cahier doit être en premier lieu le résultat du travail personnel de l'élève. On peut donc y trouver des reproductions, des dessins, les uns et les autres soigneusement commentés dans l'esprit que nous nous sommes attachés à définir plus haut : il ne servirait à rien de recopier la brève définition qui suffit aux éditeurs de cartes postales. Par contre, la célèbre fresque égyptienne de la moisson, certaines scènes des Très Riches Heures du duc de Berry, une vue du Pont Neuf en 1700 peuvent susciter une page de commentaires qui, rédigée par ses soins, en apprendra bien plus à l'élève qu'une heure de cours ex cathedra. Mais c'est déjà une petite lutte pour obtenir des élèves qu'aucune reproduction, aucune carte ne soient laissées sans commentaire, et c'est aussi une surveillance de tous les instants pour éviter l'introduction soit d'anachronismes soit de documents de mauvais goût. Dès la sixième, nous devons former le goût des enfants qui nous sont confiés, leur apprendre à distinguer les vraies reproductions des dessins souvent recueillis dans des illustrés polychromes ou dans les sachets de produits alimentaires.

De même, si, à côté des images, il est souhaitable que les élèves recopient de petits textes (travail déjà beaucoup plus difficile) il importe que le choix soit bien fait. Ainsi, avec

l'éducation du goût peut se poursuivre la lente acquisition du sens de la relativité, du ton « juste ». Le cahier-recueil doit être complété par de petits textes de liaison corrigeant ce que l'ensemble pourrait avoir de dispersé, par un tableau chronologique tenu à jour au fur et à mesure de la progression du programme (comme la frise chronologique qui orne les murs de la classe) et enfin par des cartes. Si les jeunes enfants n'ont guère la notion du temps, s'il est important de leur en faire prendre conscience par des procédés graphiques, ils n'ont pas davantage celui de l'espace. Un planisphère où l'on a circonscrit le monde connu des Grecs peut les remplir de stupeur. Si tous les événements doivent être assortis de leur date et placés sur l'échelle des temps, ils doivent aussi être localisés. Le cahier est ainsi non seulement une belle collection, mais le lieu sûr où se retrouvent, fixés par l'élève lui-même dans le temps et l'espace, les points de repère les plus importants. Ceci reste valable jusque dans les grandes classes, mais le texte s'enrichit alors des notes prises pendant la leçon.

— Les méthodes actives d'enseignement de l'histoire dans les grandes classes conservent les mêmes principes. Simplement, la part faite aux idées abstraites augmente avec la capacité d'assimilation des esprits.

Mais ceux-ci sont désormais gouvernés par d'autres curiosités, d'autres intérêts. Les adolescents sont déjà pris par l'actualité et ont le souci des problèmes de notre époque. Moins facilement qu'en géographie sans doute, on peut saisir l'actualité au prix d'un bouleversement des programmes. Ainsi, en classe terminale, cette année, l'affaire de Suez suggérait de traiter dès novembre le pétrole et les relations maritimes, qui figurent en fin de programme. Néanmoins, on peut insister sur ce qui, dans l'histoire, est à l'origine des problèmes d'actualité. Ainsi de l'affaire de Suez, dont les racines au XIX^e siècle permettent des développements utiles. On peut aussi insister sur un mécanisme dont l'histoire a donné des exemples. Je me souviens de l'intérêt des élèves pour l'affaire Boulanger, à un moment où l'actualité suggérait spontanément des rapprochements.

On peut, tout en montrant que l'histoire ne se renouvelle jamais, faire des comparaisons, ou en tout cas accrocher l'attention sur des faits analogues à ceux qui sont fournis par l'actualité. La dictature napoléonienne s'explique fort bien à condition qu'on ait senti auparavant la force des idées

révolutionnaires, l'énormité des bouleversements qu'elles apportaient et la crise qui s'ensuivit. L'histoire napoléonienne, qui vient au second trimestre doit donc être soigneusement préparée par l'histoire révolutionnaire du premier trimestre.

C'est aux élèves très souvent que nous demandons de faire le départ entre l'effort de mémoire et l'intelligence des faits. Que ce soit en interrogation ou en devoir, c'est toujours à la vigueur du plan, à l'organisation du sujet autour de quelques idées que j'accorde la plus grande importance. Les élèves ont parfois à préparer des plans qui les forcent à remanier les faits tels qu'ils sont exposés dans le livre. Et si nous ne pouvons exiger beaucoup de temps dans les grandes classes pour cet exercice, du moins disposons-nous des compositions. Je m'efforce de ne pas faire des compositions une torture pour la mémoire, mais une occasion de réfléchir sur un grand sujet dans lequel les faits ne doivent jouer que le rôle d'exemples. Le cas échéant, une chronologie sommaire est fournie.

Une classe de seconde a eu à composer sur le sujet suivant : le pouvoir royal en France et en Angleterre au XVII^e siècle. J'avais laissé la disposition du manuel pendant une heure. L'expérience a beaucoup intéressé les élèves, et j'ai relevé ce jour-là un des meilleurs devoirs qui m'aient été rendus au point de vue plan, enchaînement des idées, intelligence des faits. Mais la valeur de l'exercice en lui-même importe plus que les résultats. En revanche, j'utilise avec circonspection les exposés oraux, trop souvent décevants, et en tout cas je préfère les exposés préparés en commun par deux ou trois élèves.

Le commentaire de textes donne naturellement matière à des exercices vivants. Par exemple, la lutte entre la Gironde et la Montagne a été traitée à partir de textes, de discours et de pamphlets. Les problèmes constitutionnels et la Déclaration des Droits de l'Homme ont été étudiés en même temps que la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et la Constitution française (heures d'Instruction civique). Ceci a permis de dégager quelques problèmes généraux : définition des droits individuels, évolution des droits sociaux, rapport des pouvoirs fondamentaux entre eux, des Chambres, etc. Entre le cours d'histoire et celui d'Instruction civique, les comparaisons ont été constantes et l'étude jugée aride de ces textes juridiques s'en est trouvée réellement vivifiée.

Quelques élèves d'une même classe de première ont souhaité

reprendre le procès de Robespierre. Il s'agissait en fait d'un procès-témoignage, fondé sur des textes choisis par eux et qui, s'il n'avait rien à voir avec le vrai jugement, n'en a pas moins apporté d'excellents points de vue, a fait travailler le groupe responsable sur des textes, des mémoires, et a finalement passionné toute la classe. La présentation, dramatique, ajoutait encore à l'intérêt du sujet.

De ces tentatives, on ne saurait conclure que la solution est trouvée, la recette infaillible. Ce serait mal connaître le travail pédagogique. Je suis profondément persuadée que les méthodes actives donnent de meilleurs résultats que les méthodes classiques, et de petits sondages d'opinion faits à propos d'une recherche pédagogique sur l'interrogation d'une classe de sixième, ont montré qu'elles intéressaient beaucoup plus les élèves. Pourtant, elles heurtent leur paresse et certains préféreraient apprendre mécaniquement leurs leçons. Tout en préférant en classe un cours dialogué, actif, les élèves, une fois chez eux, s'abandonneraient volontiers à la facilité du bachotage ou tout simplement de l'inaction. Ce n'est donc pas une conquête facile que celle de l'esprit des jeunes, et il faut souligner que l'effort que nous leur demandons est important. Les méthodes actives exigent beaucoup, et de tous.

On peut enfin préciser que notre tâche commence seulement à être facilitée par les éditions nouvelles de manuels très illustrés, enrichis de textes, par les publications (Documentation française, Archives nationales) de fac simile ou de photographies. Les reproductions en couleurs par diapositifs donnent d'excellents points de départ. Pour ma part, les projections fixes me paraissent bien préférables aux émissions télévisées ou à la projection de films. Autant les premières laissent à l'enfant le temps de la réflexion, et permettent de leur proposer ce travail d'observation approfondie, si important, autant les autres laissent l'esprit passif et, par la rapidité de leur déroulement, ne permettent qu'une impression globale et fugitive.

Aussi peut-on espérer qu'un effort, poursuivi parallèlement dans tous les pays, verra se développer les éditions utiles permettant à propos de chaque histoire nationale et de l'histoire en général, d'améliorer nos instruments de travail et de faire mieux comprendre, ayons l'audace de le prétendre, mieux aimer, notre discipline.

Anne-Marie PAVARD,

Professeur au Lycée de Sèvres.

EDUCAZIONE ATTIVA E INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Nous sommes heureux de voir que certaines de ces idées sont reprises par Vittorio d'Alessandro, professeur italien qui a séjourné à Sèvres.

La critica avanzata in nome dell'attivismo all'insegnamento storico tradizionale si è appuntata particolarmente sul nuovo contenuto e sul suo scopo più o meno dichiarato, nella stesso tempo in cui si è reclamato un radicale mutamento del metodo. Del resto tale mutamento dell'uno avrebbe implicato quello dell'altro. Una volta concepiti il pensiero nella sua intima connessione con i problemi pratici, la cultura in funzione della vita e la scuola dunque come il luogo dove i fanciulli vivono e agiscono in esperienze dalle quali possano sviluppare il loro sapere per la formazione della loro personalità, bisognava riporre su nuove basi anche un possibile insegnamento ai fanciulli e ai ragazzi della storia. Esso non era più giustificabile nella forma della solita trasmissione verbale e libresco, di nozioni riguardanti soprattutto eventi politici e bellici astrattamente considerati. Se l'insegnamento tradizionale aveva ignorato o trascurato gli aspetti basilari della storia, cioè l'evoluzione dell'attività degli uomini rivolte a soddisfare i loro bisogni vitali con il progressivo dominio delle forze naturali — storia di una lotta tenace, di una ricerca infaticata —, la nuova prospettiva pedagogica che faceva gran conto delle attività e delle esperienze, d'importanza vitale, degli educandi, doveva fondare su di esse anche un possibile insegnamento della storia guardando proprio ai suddetti aspetti prima ignorati.

In tale direzione si muove il pensiero del Dewey. Il vero scopo dell'insegnamento storico gli si configura non come quello di offrire al fanciullo un racconto di « fatti passati », ma come quello di far cogliere al fanciullo il senso e il valore della vita sociale (1), individuando le forze che guidano e favoriscono la cooperazione effettiva degli uomini... Nella concezione attivistica che guarda alla storia nel suo dinamismo di forza operante son posti in primo piano gli aspetti tecnici e industriali dei problemi storici. Sospinto dal suo interesse per le varie forme di vita degli uomini, il fanciullo non solo rivivrà il passato con l'immaginazione ma « ricostruirà » il modo con cui

(1) Cfr. J. DEWEY, « The Aim of History in Elementary Education », in *The Elementary School Record*, A series of Nine Monographs, Chicago, 1900.

vivevano gli antichi, gli utensili che adoperavano, le invenzioni. Così l'insegnamento della storia si rifà a quello delle scienze naturali (è il quadro di **Scuola e Società**). In tale prospettiva che ne è della storia politica, dell'azione personale degli uomini? Nella didattica deweyana essa non è eliminata. Si tende invece a integrarla, direi. Vi è la richiesta per es. che le biografie degli « eroi » (che tanto interessano il fanciullo) non siano presentate come « collezioni di storielle », ma vengano inquadrare storicamente in modo che l'immaginazione infantile « veda vivere gli eroi in mezzo alle difficoltà della vita sociale » e apprenda il modo con cui essi le superano. Tuttavia si può riscontrare nel pensatore americano, in conseguenza del suo interesse sociale-tecnologico che in queste parole s'intravede e che prevale nella sua pedagogia, la tendenza ad una certa svalutazione della storia politica, così come della educazione estetica attraverso la storia (2).

Ci si va delineando allora questo problema: la storia politica, l'opera e le vicende delle grandi personalità e dei gruppi emersi nelle particolari circostanze e relazioni in cui si concretò la loro azione, valgono solo in quanto esprimono delle situazioni sociali, tecnico-economiche obiettive e generali, ovvero vivificano in essi singolari significati e valori umani non riducibili a quelle situazioni?

Tanto meno è possibile porre tale problema e trovare adempimento alla sua esigenza in una più recente prospettiva didattica attivistica, quale quella del Cousinet: che ci propone di eliminare del tutto la storia politica dall'insegnamento storico rivolto sia ai fanciulli che perfino, se non abbiamo frainteso, agli adolescenti o comunque ai preadolescenti (3). Tale radicale posizione egli vuol fondare su una critica di concezioni non sempre superate, per cui rileva l'illusorietà della teoria pseudo-scientifica secondo la quale la storia dovrebbe essere la scienza obiettiva dei fatti del passato, dei « fatti storici » che sarebbero da indagare indipendentemente da ogni interpretazione. Ma, svolta la sua critica, Cousinet rimane in una posizione problematica negativa di fronte alla « storia politica ». Manca nella sua analisi la ricerca dei possibili aspetti positivi, educativi, di essa. E questo che in fondo, più che altre considerazioni, lo porta ad escluderla dalla didattica che egli traccia dell'insegnamento storico per i fanciulli e per gli adolescenti. È significativo che la critica con cui Cousinet ritiene di poter legittimare infine, proprio nella « conclusione » del suo saggio, una tale estromissione, riguarda l'insegnamento tradizionale della storia politica, quello per cui viene richiesto agli alunni d'imparare a memoria fatti e date. Ciò che egli ha criticato (con Dewey e direi con Rousseau) e che soltanto, quindi,

(2) Questa critica ho svolto nel mio saggio su *L'educazione attiva nei suoi principi psicologici*, pp. 151-153 (Palermo, Flaccovio editore, 1953).

(3) Cfr. Roger COUSINET, *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze, « La Nuova Italia », 1955.

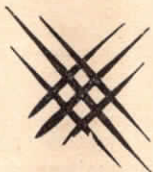
può, a buon diritto, escludere dall'insegnamento, è un certo modo dogmatico d'intendere e d'insegnare la storia politica. Ma bisognava pur vedere se non ci fosse un modo nuovo di prospettarla nel quadro di un insegnamento storico attivistamente inteso.

Cousinet ci propone sì, una didattica del « lavoro storico ». I fanciulli dimostrano interesse, nota, per le cose del presente e anche per il modo con cui erano fatte prima. Partendo quindi dal presente si potrà fare in modo che essi pervengano attraverso i documenti (oggetti, immagini... che il maestro raccoglierà e offrirà alla scelta dei ragazzi per il lavoro dei gruppi) a una ricostruzione storica come « storia delle cose ». Storia cioè delle cose che soddisfano i bisogni dell'uomo: storia dell'abitazione, del costume, ecc. Senonché, partito da una esigenza di concretezza in corrispondenza agli interessi degli educandi, Cousinet finisce, quando accumula categorie di « bisogni » (e di ciò che li soddisfa) col ricadere, mi sembra, nell'astrattezza di classificazioni troppo analitiche che oltrepassano gli interessi dei ragazzi. L'insieme delle situazioni umane è perduto di vista. Ma l'insieme comprende tutti gli aspetti essenziali della storia, inclusi, non meno, quelli che son dati da circostanze particolari, dall'azione decisiva delle persone sul corso degli eventi. Anche la storia politica è fondamentale e presenta la sua « tecnica ». Astraendo da essa non si potrà intendere lo sviluppo complesso della storia e sfuggirà il vero significato degli altri suoi aspetti. Cousinet parla ad un certo punto del bisogno di giustizia: il lavoro dei ragazzi avrà pure per oggetto leggi, codici, ecc. cioè quegli strumenti o « cose » miranti a soddisfarlo. Ma come potranno i ragazzi intendere delle leggi senza riferirle a determinate situazioni e all'opera, alle lotte sociali e politiche sostenute da determinate persone per farle trionfare? Si pensi alla **lex agraria** dei Gracchi. Che valore storico può altrimenti ritenere il « lavoro storico » di ricerca dei documenti, delle leggi, ecc. come si potrebbe ricostruirne cioè l'evoluzione e il progresso? Mi sembra che intanto ha valore (un valore innegabile) il metodo di lavoro storico del Cousinet, in quanto miri a ricostruire nella sua concretezza e nel suo processo di sviluppo tecnico, l'ambiente dove operano le persone. Nella didattica: l'ambiente delle cose (casa, castello, arengo... abiti, armi...) dovrà di volta in volta animarsi della presenza e dell'azione degli uomini che hanno nome nella storia.

Considerare la storia come storia della civiltà, significa oltrepassare le assunzioni unilaterali. Occorre che l'educatore avverta la complessità problematica della storia, che in lui sia vigile il senso dell'interdipendenza o correlazione fra tutti i fattori, economici, politici, culturali, ecc. in modo da poter realizzare un più soddisfacente insegnamento della storia, non svalutando alcun aspetto di essa. D'altre parte se la ricerca storica è inevitabilmente un ricostruire il passato, un riviverlo nel presente muovendo da interessi presenti, è intuibile quale possa

essere anche in questo campo la direzione dell'educazione nuova. Sorta con l'istanza di una radicale libertà e riaffermatasi di volta in volta come operante aspirazione ad una vita piú democratica e integralmente umana, l'educazione nuova dovrà ricercare nella storia con impiego particolare il processo di sviluppo della libertà degli uomini, accentrando la sua attenzione su tutte le condizioni di essa. Ma allora, superando lo scetticismo (pur comprensibile in tanta storia inumana), balzerà in primo piano l'importanza educativa della studio delle democrazie antiche e moderne e dei problemi del loro sviluppo. Far rivivere alle nuove generazioni l'esperienza, nelle sue fasi storiche essenziali, del lungo processo di formazione della democrazia moderna, per meglio comprenderne i problemi e le idealità attuali, ecco uno dei compiti fondamentali dell'insegnamento della storia.

(Extrait de « Scuola e Città », n° 1-2 de 1957.)



La documentation dans l'enseignement de l'histoire

Par une circulaire du 23 octobre 1957, adressée aux Recteurs, aux Inspecteurs d'académie, aux chefs d'établissements, la Direction de l'Enseignement secondaire en France propose à tous les professeurs le thème de recherche suivant :

Des stages régionaux de caractère essentiellement pratique seront organisés cette année en vue de l'étude de l'utilisation de la documentation dans l'enseignement de l'histoire.

Le questionnaire ci-dessous a été élaboré pendant le stage sur la recherche pédagogique qui s'est tenu à Sèvres du 25 au 28 septembre 1957.

Thème d'un travail de recherche proposé aux maîtres des classes pilotes, il est en outre signalé à l'attention de tous les professeurs d'histoire avec l'espoir qu'ils voudront bien, avant les stages, l'examiner et discuter des problèmes qu'il évoque.

Toutes réflexions et observations, individuelles ou collectives, seront utilement communiquées aux rapporteurs près des assemblées régionales lorsqu'ils seront connus. Elles pourront aussi, jusqu'au 30 mars, être adressées à la direction de l'enseignement du second degré, sous le timbre du Conseil technique, en vue de leur utilisation, sur le plan régional lorsqu'elles parviendront assez tôt, et, dans le cas contraire, sur le plan national où s'effectuera la synthèse des travaux.

En tout cas, les stages permettront d'autant mieux de dégager des indications précises, susceptibles d'être diffusées et de profiter à tous, que les participants y apporteront, non seulement le fruit de leurs propres réflexions mais aussi celui des discussions préalables.

Il est hors de doute que nos maîtres, dont l'attachement passionné à leur enseignement est bien connu, feront tous les efforts en leur pouvoir pour assurer aux stages le maximum d'efficacité.

Naturellement, le questionnaire se borne à poser un certain nombre de problèmes, mais toute suggestion évoquant un aspect nouveau de l'étude sera accueillie avec le plus vif plaisir.

QUESTIONNAIRE

La question de la documentation dans l'enseignement du second degré a fait l'objet :

1. — D'une circulaire de M. le Directeur général de l'Enseignement du second degré du 13 octobre 1952;
2. — D'une recherche pédagogique faite au cours de l'année scolaire 1951-1952 à la demande de la direction de l'Enseignement du second degré;
3. — D'une étude parue dans le n° 3 des « Cahiers pédagogiques » (décembre 1952).

Et en ce qui concerne plus spécialement l'histoire :

- Des instructions officielles du 10 décembre 1954 et de janvier 1957;

— D'un article de M. l'inspecteur général Troux, paru dans « l'Éducation nationale », n° 10, du 12 mars 1953.

Ces textes contiennent les indications générales et méthodologiques qui serviront de base à l'enquête *pratique* proposée cette année à tous les établissements du second degré, en tenant compte des modifications apportées au programme d'histoire par l'arrêté ministériel de juillet 1957.

Par *document*, il faut entendre toute œuvre humaine : monument, outil, écrit, inscription, œuvre d'art, sceau, monnaie, costume, objet mobilier, etc., qui constitue à la fois un élément concret du passé et un moyen efficace de le faire revivre. A défaut du document *réel*, souvent inaccessible, il est possible et indispensable de recourir au document *figuré*.

Du point de vue pédagogique le document — soit seul, soit associé à d'autres — peut être le *point de départ* d'une leçon ou à défaut la *vérification* et *l'illustration* d'un exposé magistral.

I. — Recherche des documents.

Tous les collègues sont sollicités de fournir, sur l'ensemble du programme, des documents et d'inviter leurs élèves à en chercher et à en apporter.

Parmi ceux-ci, les textes pourraient servir de base pour une collection directement utilisable et d'abord dans les classes de 6^e, 5^e et 4^e (nouveaux programmes).

Il est expressément demandé à tous les collègues qui, d'une façon ou d'une autre, notamment, à la faveur d'une recherche personnelle (préparation d'un diplôme, d'une thèse par exemple) auraient pu trouver des documents pédagogiquement intéressants, de les faire connaître et de rendre compte éventuellement de leur utilisation devant les élèves.

II. — Méthode et procédés d'utilisation.

L'utilisation des documents en histoire pourrait faire l'objet d'expériences pédagogiques de tentatives nouvelles.

Les points suivants pourraient être plus spécialement abordés.

— Quelles parties du programme ont pu être traitées sous la forme d'une leçon dont l'examen d'un document a été le point de départ ?

— Quelles sont au contraire les leçons où le document n'a servi que de vérification ou d'illustration à une affirmation ?

— Combien de documents utilisez-vous par leçon ?

Que pensez-vous de l'abondance des documents ?

Y a-t-il un nombre optimum à ne pas dépasser ?

— Le choix et l'utilisation du document vous paraissent-ils pouvoir se faire sous la même forme dans les deux cycles ?

— Le document vous a-t-il servi à faire des exercices pratiques ? Lesquels ? Comment ? Sous la forme de travaux individuels ? ou de travaux d'équipe ?

Avez-vous fait dans votre région une recherche spéciale de documents permettant de réserver une place à l'histoire locale ?

Avez-vous utilisé les textes d'historiens en corrélation avec les documents ? Quel parti en avez-vous tiré ?

— Utilisez-vous les documents d'un manuel ? Sous quelle forme ?

— Avez-vous des vœux à formuler à propos de l'élaboration éventuelle des nouveaux manuels ? de recueils de documents ?

— Comment sélectionnez-vous des documents apportés par vos élèves ?

— Comment utilisez-vous les documents d'art ?

— Comment concevez-vous des compositions, des interrogations d'examen ou de concours sous forme d'examen et d'exploitation de document ?

— Avez-vous, devant vos élèves confronté plusieurs documents se rapportant à un même fait et comment avez-vous pu en tirer les éléments de la critique historique?

— Utilisez-vous des films, des disques comme documents? Qu'en pensez-vous?

— Que pensez-vous des méthodes audio-visuelles dans l'utilisation du document?

— Si la radiodiffusion ou la télévision peuvent nous apporter leur aide quelle orientation souhaiteriez-vous les voir prendre?

III. — *Les points de coordination.*

Les professeurs de *toutes disciplines* sont invités à rechercher comment peut se faire la coordination en apportant des exemples précis de tentatives faites avec les élèves, en particulier à propos des nouveaux programmes de 6^e et de 5^e.

IV. — *Questions pratiques.*

Les professeurs sont priés de fournir toutes suggestions sur :

- La recherche.
- La conversation.
- Le classement.
- La présentation des documents.

(à l'échelon de la classe ou de l'établissement).

— Les essais de constitution d'expositions temporaires ou d'un musée permanent.

— L'utilisation des musées locaux, des archives communales, départementales, notariales, privées...

— L'aide que peut apporter *l'étude du milieu*.

Nous pouvons encore apprendre auprès du "Père de l'Histoire"

par **Hugues VARNAC**

Les découvertes de l'explorateur Henri Lhote, qui a longuement étudié les peintures rupestres du Tassili des Ajjers, plateau montagneux du Sahara, auraient-elles pour contre-coup de donner un crédit nouveau aux récits du « Père de l'Histoire », Hérodote d'Halicarnasse ?

Selon Henri Lhote et selon l'Abbé Breuil, les peintures rupestres du Sahara sont l'œuvre de trois cultures successives : d'abord des tribus de chasseurs, auxquelles ont succédé des peuples pasteurs, de race noire, puis d'autres peuples, utilisant des chars tirés par des chevaux, armés de boucliers et de javelots, et qui semblent avoir refoulé au Sud les pasteurs. On pense à l'heure actuelle qu'il pourrait s'agir des Libyens. Et c'est là qu'intervient Hérodote : dans le livre IV de son Histoire, il décrit longuement la Libye. Parlant des Asbystes, peuplade du sud de Cyrène, il déclare : « Plus que tous les autres Libyens, ils font usage de chars à quatre chevaux » ; il signale que dans la tribu des Zauèces « à la guerre, les femmes sont les conductrices des chars ». Hérodote, qui avait voyagé en Egypte et sans doute aussi à Cyrène, va jusqu'à estimer que « pour les attelages à quatre chevaux, les Grecs sont les disciples des Libyens ».

Hérodote semble ainsi, une fois de plus, prendre sa revanche sur ceux qui l'accusaient de naïveté, voire de mauvaise foi. A mesure que fouilles et recherches font progresser notre connaissance de l'antiquité, se confirment bien des remarques, des récits jusqu'alors considérés comme fantaisistes, et qu'il avait soigneusement réunis dans son « Enquête ». Bien plus, certaines de ses descriptions ont éclairé les chercheurs : lorsqu'on commença à fouiller les tombes scythes du sud de la Russie, on s'étonna de découvrir auprès d'un cercueil de roi un squelette de cheval, un squelette de femme, un squelette d'homme, jusqu'au jour où l'on se souvint qu'Hérodote, qui décrit avec beaucoup de soin les rites funéraires scythes, indique que l'on étranglait dans la tombe du roi, pour lui tenir compagnie dans l'au-delà, son cheval, ses plus fidèles serviteurs, et l'une de ses concubines.

Il faut, pour bien juger ce premier historien du monde occidental, le replacer dans son cadre, dans son temps : il était né en 490 avant J.-C., à Halicarnasse, ville grecque d'Asie Mineure ; il parcourut une grande partie du monde connu à son époque : il vit la Mer Noire, Babylone, Memphis, la Cyrénaïque, les villes et les sanctuaires de la Grèce, avant d'aller finir ses jours à Thurium, colonie athénienne du Sud de l'Italie.

Voulant décrire les guerres Médiques, qui opposèrent pendant vingt ans les Grecs à l'empire perse, Hérodote chercha à en déceler les causes les plus lointaines dans les légendes, les traditions et l'histoire de tous les peuples qui s'y trouvèrent mêlés. L'univers qu'il nous décrit, c'est tout l'univers connu des Grecs de son temps, depuis un lointain comptoir carthaginois « au-delà des Colonnes d'Héraklès », c'est-à-dire sur la côte Atlantique de l'Afrique, jusqu'au désert libyen au Sud, aux territoires des Sauromates et des Boudines — hommes roux aux yeux clairs — au nord de la steppe russe, et à l'est jusqu'à l'Indus. Par des récits d'explorations, le voyage autour de l'Afrique des Phéniciens envoyés par le pharaon Nékos (ou Neco, un des premiers constructeurs du canal de Suez), l'expédition à travers le Sahara de jeunes Nasamons (peuplade de Libye) qui allèrent jusqu'à un fleuve « coulant du Ponant à l'Orient » au-delà de grands marécages, Hérodote a d'autre part appris que la Lybie (l'Afrique) « se révèle entourée d'eau, sauf dans la partie qui lui sert de frontière du côté de l'Asie », et qu'elle est peuplée en certains lieux de petits hommes noirs, vêtus de feuilles de palmier. Deux mille ans plus tard, Vasco de Gama devait démontrer la véracité de ces dires.

Le « Père de l'Histoire » a souffert d'un long discrédit auprès des savants et des ethnologues. Il prête évidemment le flanc à la critique. Doué d'une vive intelligence, d'un grand esprit d'observation et d'un sens critique assez développé, il n'en reste pas moins, par ses connaissances et sa foi religieuse, un Grec de son temps : il a dans les oracles une confiance très grande, sinon aveugle (car il sait qu'on peut corrompre la Pythie) ; les dieux du panthéon hellénique sont pour lui les vrais dieux, à tel point qu'il les universalise et ne voit qu'eux dans les mille divinités des contrées qu'il a parcourues : il cite un « Héphaïstos », un « Zeus », une « Aphrodite » en Egypte, déclare que les Ethiopiens célèbrent des fêtes en l'honneur de « Dionysios », et qu'« Arès » est l'objet chez les Scythes d'un culte particulier. S'il ne prend pas pour argent comptant les légendes par lesquelles les peuples de l'Antiquité font remonter leur origine à un dieu ou à un héros, s'il cherche à découvrir sous la fable des causes plus naturelles et plus complexes, les moyens d'investigation dont il dispose sont nettement insuffisants :

quand il compare, par exemple, les diverses traditions d'une même légende pour y chercher une vérité commune, il ne peut le plus souvent que créer une autre fable. Que l'on ajoute les erreurs qui fourmillent dans la tradition orale qu'il recueille, l'insuffisance des interprètes auxquels il se confie en Egypte, par exemple, et on ne s'étonnera plus qu'il s'embrouille dans la chronologie des Pharaons.

Soucieux pourtant de vérité, il cherche à connaître l'histoire auprès des prêtres, gardiens de la tradition, les peuples lointains auprès de voyageurs, témoins oculaires, et dans le doute n'hésite pas à donner deux versions contradictoires, laissant le lecteur faire son choix. Ce souci d'atteindre le fait, cette recherche font bien d'Hérodote le « Père de l'Histoire » et de l'ethnographe.

Enfin, ses voyages et ses études ont profondément convaincu ce Grec d'Asie de l'unité culturelle du monde antique, unité créée par les échanges continuels entre peuples d'Europe, d'Asie et d'Afrique : il nous reste dans ce domaine, et pour l'intelligence de notre monde moderne même, beaucoup à apprendre de lui .

(UNESCO).

ART ET ÉDUCATION

LE TRÉSOR MAYA DE BONAMPAK

par Yvonne TABBUSH

Un précieux ensemble de peintures maya va être présenté pour la première fois au public. L'an prochain, en effet, l'U.N.E.S.C.O. fera paraître, en collaboration avec la New York Graphic Society, un album consacré aux arts mexicains de l'époque précolombienne, dans la Collection U.N.E.S.C.O. de l'Art mondial : ce volume publiera les premières photographies directes, en couleurs, de fresques particulièrement importantes.

Découvertes accidentellement en 1946, par un explorateur américain, ces peintures qui couvrent les murs d'un temple en ruines situé en pleine jungle, aux confins du Mexique et du Guatemala, n'ont été vues jusqu'à présent que par un très petit nombre d'archéologues. On connaît le site sous le nom de « Bonampak », qui signifie en maya « murs peints ». Exécutées en couleurs vives — rouges, jaunes, bleus et verts, ces fresques représentent des cérémonies dont les nombreux acteurs portent de somptueux vêtements de plumes. On pense qu'elles datent du 7^e siècle après Jésus-Christ, époque à laquelle les Mayas consolidaient leurs positions territoriales et leur influence culturelle dans la péninsule de Yucatan. Etant donné qu'il ne reste de cette période du « Vieil Empire » que très peu de fresques, celles de Bonampak ont une valeur extrême.

Cependant, l'endroit est d'un accès si difficile qu'il ne deviendra sans doute jamais un lieu de pèlerinage pour amateurs d'art. Avant que des voies de communications puissent être percées dans la brousse, les peintures n'existeront plus. La seule possibilité de les préserver consisterait à les transporter dans un musée, à l'abri de la chaleur et de l'humidité pénétrante de la jungle qui cause leur rapide détérioration, et à les traiter au moyen des méthodes modernes de restauration et de conservation.

Afin de rassembler les éléments de son nouvel album, l'U.N.E.S.C.O. envoya au Yucatan, en avril dernier, le chef de sa Division d'Art visuel, l'Australien Peter Bellew, et le photographe italien Mario Dolfi. Ce fut pour tous deux la mission la plus difficile et la plus aventureuse de leur vie. Après avoir fait le tour des principaux centres archéologiques du Mexique, y compris Tanuin, au Nord de la capitale, et Chichen-Itza,

dans le Yutacan, où ils photographièrent quelques fragments de peintures, ils partirent de Tenoseque, la ville la plus proche de Bonampak, — la plus proche signifiant ici quinze jours de voyage à dos de mulet.

Cependant, le gouvernement mexicain, qui patronnait l'expédition, mit à son service un petit avion qui déposa MM. Bellew et Dolfi dans une clairière pratiquée au sein de la jungle par les prospecteurs de « chicle », à une quarantaine de kilomètres de Bonampak. L'avion repartit chercher les archéologues mexicains qui les accompagnaient. Sept guides et dix-sept mules chargées de l'équipement le plus lourd (groupe électrogène pour la photographie, vivres, hamacs et médicaments) étaient partis de Tenoseque quinze jours plus tôt et les rejoignirent à Bonampak.

Il leur fallut deux jours pour atteindre le temple, deux jours que ni M. Dellew ni M. Dolfi ne sont près d'oublier. « Les guides ouvraient un sentier devant nous à coups de machetes », raconte M. Bellew, « et la jungle était si dense que, bien que nous entendions singes et perroquets dans les arbres et que nous apercevions les traces des jaguars, nous ne vîmes aucun de ces animaux. Nous ne pouvions même pas apercevoir le ciel.

« Pendant deux jours, nous nous sommes taillés un chemin à travers un tunnel brûlant. Nous portions de hautes bottes pour nous protéger des morsures de serpents, et nos vêtements, saturés d'insecticides destinés à écarter les nuages de moustiques et de tiques, ne tardèrent pas à être imprégnés de sueur. Nous ne nous déshabillâmes pas une seule fois en sept jours, à cause des moustiques paludéens, et l'eau qui nous était apportée d'une rivière à quelque deux kilomètres suffisait à peine à la cuisson des aliments et à nous désaltérer. Se laver était un luxe dont nous dûmes nous passer, jusqu'au retour à la vie civilisée. »

Pendant le parcours de deux jours à travers la brousse, M. Bellew et son expédition rencontrèrent à plusieurs reprises des hommes et des femmes de la tribu des Lacandons, Indiens dont les conditions de vie sont certainement plus primitives que celles des Mayas qui exécutèrent les fresques de Bonampak. Jusqu'à cette année, les hommes utilisaient encore les méthodes de filage et de tissage pratiquées par leurs ancêtres. Mais la dernière femme sachant tisser mourut il y a quelques mois, et la tribu — qui ne compte plus qu'une centaine de membres et qui semble vouée à l'extinction — ne peut plus fabriquer ses propres vêtements. La sorte de chemise de nuit qu'hommes et femmes portent depuis des siècles, est remplacée progressivement par les vêtements que leur laissent les explorateurs et les archéologues.

« Nous avons donné aux hommes des chemises et des pantalons qu'ils trouvèrent très pratiques », raconte M. Bellew, « et aux femmes des hamacs dont elles se firent des vêtements. Notre premier contact avec les Lacandons est inoubliable : nous vîmes approcher de nous des êtres en chemises de nuit, les cheveux tombant sur les épaules ; ils tenaient arc et flèches dans une main, et dans l'autre des briquets modernes ! Ils nous les montraient pour nous faire comprendre qu'ils ne fonction-

naient pas. Depuis que la dernière expédition abandonna Bonampak, et les briquets, il y avait un an, le carburant avait eu le temps de s'évaporer. Ils se montrèrent joyeux comme des gamins lorsque nous leur en donnâmes, et ils s'empressèrent d'allumer leurs cigares. Les Lacandons que nous rencontrâmes étaient tous très aimables ; ils chassaient à notre intention des dindons sauvages et des faisans, et ils nous donnaient du maïs qui, avec les bananes et les patates, constituent leur principale culture.

« La tribu se divise en trois groupes familiaux, qui n'ont jamais quitté la forêt que fréquentaient leurs ancêtres il y a des centaines d'années. Leurs maisons sont des toits de palmes soutenues par quatre piquets, et leurs seuls meubles sont des hamacs tissés. Ils nous firent connaître leurs noms — que leur avaient donnés des explorateurs et des anthropologues mexicains, en général des noms de présidents de la République ou de personnages historiques. Mais ce n'étaient là que leurs noms « publics ». Leurs noms « privés », qu'ils choisissent eux-mêmes dans leur jeunesse, ils les gardent secrets de peur de s'exposer aux maléfices.

« Ils sont à tel point isolés de tout ce qui se trouve au-delà de la jungle, que l'un d'eux me demanda sérieusement si la fin du monde s'était produite comme le leur avait prédit un membre d'une précédente expédition. »

Pendant son séjour à Bonampak, la mission de l'U.N.E.S.C.O. prit des photographies en couleurs des peintures qui couvrent les murs et les plafonds des trois pièces qui constituent l'édifice de pierre dont la construction paraît dater du 7^e ou du 8^e siècle de notre ère. L'opération présentait de grandes difficultés, la plus grave étant que les peintures sont recouvertes d'une couche épaisse de calcium, qu'il fallut traiter au pétrole pour la rendre transparente.

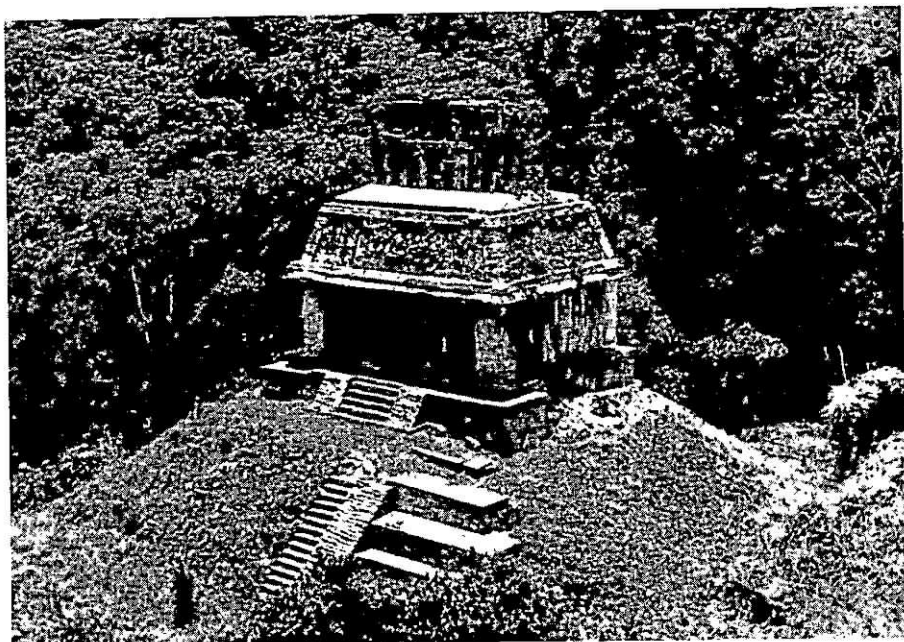
L'effet de ce traitement ne durait que six ou sept heures, pendant lesquelles M. Dolfi devait se hâter de photographier les rouges, les jaunes, les bleus, les verts, qu'éclairaient les projecteurs alimentés par l'unique moteur qui eût résisté aux dix-sept jours de portage. Encore fallait-il toutes les dix minutes éteindre les projecteurs pendant vingt-cinq minutes pour laisser le générateur retrouver une température normale.

La puanteur du pétrole et la chaleur torride de la brousse n'offrent pas les meilleures conditions de travail aux photographes d'art. En outre, l'humidité menaçait sérieusement leurs appareils, qui se couvraient de fongosités avec une incroyable rapidité.

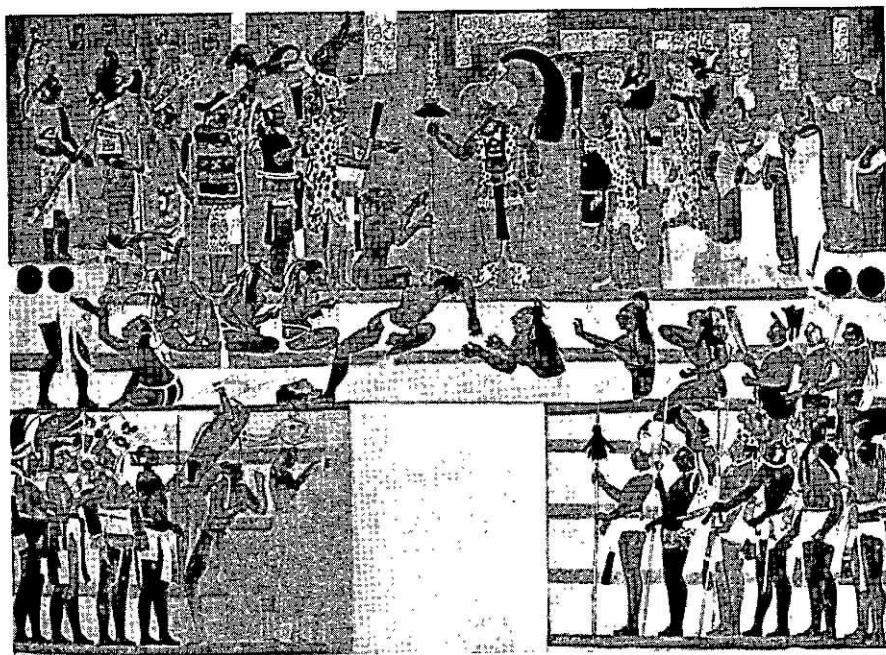
Mais les résultats obtenus justifient largement de telles aventures. Nous pourrons bientôt, sans fatigue, admirer ces fresques, précieux vestiges de l'art d'une civilisation disparue.

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

EXPEDITION ARCHEOLOGIQUE AU MEXIQUE



Le temple, enserré dans la forêt mexicaine



(Clichés extr. de Paul Rivet, Cités Maya, A. Guillot, éd.)

Une des fresques de Bonampak

LES POTIERS DE SUSE ET LEURS SUCCESEURS

par GULLIVER

Si vous allez en Iran, vous serez, comme tous les voyageurs, enthousiasmé par l'extrême antiquité et en même temps par la jeunesse toujours renouvelée de ces hautes terres où naquit l'une des premières civilisations. Vous serez frappé surtout par la beauté des objets les plus anciens qui y sont conservés. A vrai dire, si vous ne pouvez faire le voyage, il y a au moins un musée dans chaque capitale qui vous montre des statuettes, des bijoux, des poteries de Suse et d'Ecbatane. Les poteries surtout font rêver : leur pureté gracieuse est insurpassable ; leur perfection semble avoir été atteinte mille ans et plus avant notre ère. Et les artisans du feu continuèrent d'inventer et de produire des chefs-d'œuvre jusqu'au 16^e siècle au moins.

Mais, à Téhéran, il y a des hommes qui considèrent ces trésors du passé avec tristesse. L'un d'eux n'est autre que le Directeur des Beaux-Arts, Son Excellence Pahlabod. C'est qu'il compare la céramique prestigieuse des musées à celle que produisent, vaille que vaille, ses contemporains. Et il faut avouer que la poterie utilitaire, et plus encore les vases « artistiques » qui se fabriquent aujourd'hui, hélas ! en plus d'un pays d'Orient, ont de quoi attrister les défenseurs ou les amateurs de traditions nationales.

Pour faire revivre ces traditions, en matière d'artisanat, des ateliers ont été installés auprès de la Direction des Beaux-Arts : on y étudie les techniques anciennes, on les perfectionne, on forme de jeunes artisans et l'on produit des œuvres modèles. En ce qui concerne la céramique, le gouvernement a demandé à l'U.N.E.S.C.O. les services d'un expert : un solide Canadien du nom de Grant Wylie. Ce spécialiste, dont la carrière depuis la fin de la guerre s'est partagée entre l'industrie et l'enseignement (au Collège des Arts de l'Ontario), ne se soucie pas encore, à Téhéran, de l'aspect proprement esthétique du problème de la céramique. La vérité est que beaucoup d'artisans ont oublié les secrets de la pâte et de la cuisson. C'est à ce niveau que la Direction des Beaux-Arts a décidé de commencer. On rencontre des potiers qui ne savent d'autre procédé que de piler de vieilles assiettes, des pots cassés et des morceaux de verre pour en faire d'autres assiettes ou d'autres pots. N'y a-t-il plus d'argile ? Si on leur pose la question, ils avouent qu'il y en a sans doute, qu'il faudrait savoir la manier, la cuire, et que c'est difficile...

Wylie a donc entrepris une collection d'échantillons des diverses sortes d'argile qui sont disponibles en Iran. Et il ne s'est pas contenté pour cela de ce que les marchands de gros pouvaient offrir : il est parti en expédition jusqu'en des vallées lointaines, s'enfonçant dans les montagnes, cheminant à cheval pour la première fois de sa vie, acquérant du même coup une admiration sans borne pour les paysages iraniens et un invincible dégoût pour l'équitation.

En possession de ses bâtons d'argile grise, bleue, rose ou ocre, l'expert de l'U.N.E.S.C.O. devait commencer son travail le plus long et le plus délicat, qui est de mesurer les températures propres à la cuisson de chaque terre et de chaque mélange. En Iran comme ailleurs, les tuileries, les fabriques de terre réfractaire mesurent la température de leurs fours ; mais non pas les potiers. Ils se contentent de la deviner à peu près, — ce qui explique qu'ils hésitent à employer autre chose que leurs pâtes de déchets : chacun a l'habitude d'un mélange et s'y tient. Wylie veut leur permettre d'employer toutes les ressources d'argile de leur pays, et d'innover à bon escient. Avec ses deux assistants et son collègue Mehdie Zavarahie, qui termine ses études de chimie industrielle, il s'occupe d'analyser sa collection de terres et de dresser le tableau des réactions prévisibles de chaque variété.

Pour cela, il vient de construire un four. Ou plutôt, dit-il, de le faire construire par ses jeunes assistants. « Ce sont les garçons qui font tout. Je leur ai expliqué en gros, mais c'est à eux de faire les plans de détail, les calculs. C'est une expérience. » Grant Wylie enfonce une vieille pipe entre sa moustache et sa barbe de trappeur, plisse le front, courbe le dos : « Pourvu que ça ne marche pas du premier coup », murmure-t-il. « Je ne souhaite qu'une chose, c'est qu'on débute par une petite catastrophe. Autrement, mes garçons ne sauront pas vraiment pourquoi le four fonctionne : ça pourrait être par hasard. » Le visiteur admire le four presque achevé. La chaleur circule ainsi, rayonne par là. « Un four tout à fait simple », dit Wylie. « Un four modeste. Le gouvernement voulait importer un beau four métallique, et électrique. J'ai dit non, mes garçons n'apprendront rien. Il faut qu'ils travaillent avec les matériaux du pays. Et pas d'électricité : du pétrole comme les boulangers. »

Les « garçons » semblent d'ailleurs ravis de cette méthode. Au lieu d'apprendre des formules toutes faites, au lieu de s'en remettre aux machines et aux découvertes d'autrui, ils trouvent eux-mêmes, fabriquent leurs outils, et savent ce qu'ils font. Voilà ce qui compte à leurs yeux. Comme le dit Wylie, « dans ce métier, il faut savoir exactement ce qu'on fait ».

Les jeunes gens ne négligent pas pour autant la science des livres. « Quand je m'en irai », dit encore l'expert, « ils auront appris la langue internationale de la céramique. Autrefois, les secrets se transmettaient ici de père en fils, mais, apparemment, il s'en est beaucoup perdu. La poterie, l'émail, les vernis, ce sont des milliers d'expériences consignées chaque année dans des ouvrages techniques en anglais, en français, en allemand. Il faut les lire. Les garçons les lisent. Je les vois qui se plongent dans ces livres ou ces revues, et qui se mettent à discuter, alors ça va. »

Plus tard, le Directeur des Beaux-Arts entreprendra un autre travail de longue haleine en abordant les problèmes esthétiques, ceux de la forme et ceux de la décoration. Les céramistes persans ont subi l'influence occidentale au pire moment possible, de l'époque victorienne au « modern style » de 1910, et ils ne s'en sont pas encore relevés. Les jeunes sauront

sans doute se libérer, et retourner aux sources ou — ce qui est presque la même chose — s'ouvrir à d'autres influences occidentales : celles de leur génération. « Mais la technique d'abord », dit Grant Wylie. « Son Excellence trouve que nous n'allons pas assez vite. Notre travail n'est pas spectaculaire, c'est vrai. Pourtant, je m'attends à des résultats spectaculaires, parce que les jeunes veulent apprendre et parce qu'ils ne sont pas prétentieux, mais intelligents. »

Ce sont des paroles réconfortantes. On peut retourner sans tristesse au musée. Les potiers antiques auront bientôt peut-être des successeurs dignes d'eux.

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

LA CÉRAMIQUE, ART POPULAIRE DU PÉROU

par **Carlos-Rodriguez SAAVEDRA**

La céramique est l'art populaire par excellence, celui où s'exprime le mieux la faculté créatrice de l'homme dans ses rapports avec son milieu. L'argile est la matière première la plus ancienne ; la main, le premier instrument ; le feu, utilisé pour la cuisson, l'un des quatre éléments naturels. Aussi, la céramique est-elle l'expression universelle du génie artistique des peuples. La matière première et les procédés de fabrication sont partout les mêmes ; seul le produit fini diffère par certains caractères d'un lieu à l'autre, selon les diverses conceptions de la vie.

Parmi les anciennes populations de l'Amérique, les habitants de l'empire des Incas ont été des céramistes remarquables. Les pièces qu'ils ont produites (« huacos ») et que l'on peut voir encore dans les musées sont d'une perfection technique absolue. La forme, le dessin, la couleur gardent encore pour nous le secret de leur beauté qui n'a jamais été surpassée. Quatre cents ans après la chute de l'empire des Incas, les descendants de ces admirables artistes continuent à produire des objets d'une qualité esthétique indiscutable. Les indigènes péruviens de la Cordillère des Andes travaillent toujours selon les méthodes plusieurs fois centenaires. Indifférents aux exigences de la mode, ils se font céramistes pour répondre aux besoins matériels et spirituels de leur vie quotidienne. Cet art, étranger à toute idée d'exploitation commerciale, a conservé ses humbles valeurs traditionnelles, sans jamais chercher à flatter ou à surprendre une clientèle cosmopolite. Inséparable de la terre, influencé par le paysage chargé de symbolisme magique ou religieux, il nous apparaît aujourd'hui comme le type même de l'art populaire qui ne recherche aucun effet et touche au plus profond de l'homme considéré dans son cadre naturel.

C'est dans la « sierra » que se trouvent les principaux centres d'art populaire du Pérou. Héritiers des secrets de leur profession, les artisans des petits villages de la Cordillère fabriquent des tissus, de la vannerie, des jouets, des masques de danse, des sculptures de tous genres, et de la céramique. La ville de Huancayo, située au centre du Pérou, dans la

verte vallée du Mantaro, est un vaste marché régional. Chaque dimanche, les indigènes des villages et des hameaux voisins viennent y exposer leur marchandise, qu'ils étalent généralement à même le sol de la grand-place. Beaucoup d'entre eux portent encore les costumes et les coiffures traditionnels. L'éclat des vêtements, la variété des produits exposés, composent un tableau d'une richesse et d'une vivacité extraordinaires. Ayacucho, ville d'origine coloniale, produit encore des calabasses finement décorées. D'une main, les artisans font tourner le grand fruit séché, pendant que de l'autre ils dessinent rapidement sur l'écorce. Le dessin terminé, ils brûlent délicatement par endroits la surface travaillée pour obtenir divers tons d'ocre. Le produit achevé donne l'impression d'une fresque ou d'une peinture murale en miniature, représentant des scènes diverses, des plantes, des animaux. Ayacucho est célèbre aussi pour ses reproductions en céramique de cathédrales et de rétables. Ces derniers contiennent un monde bigarré de personnages bibliques ou historiques et de paysans, peints de couleurs vives, qui dans l'esprit du céramiste symbolisent toute l'humanité. D'autres céramiques représentent des musiciens d'orchestres populaires, avec leurs instruments typiques.

Mais le principal centre péruvien de production de céramique populaire est Pucara. Situé près lac Titicaca, à quatre mille mètres au-dessus du niveau de la mer, dans un paysage désolé et grandiose, sous un ciel éternellement bleu, Pucara, petit village de quelques centaines d'habitants, s'est rendu célèbre par l'originalité de ses céramiques. Les collectionneurs apprécient ses étonnants vases en forme de taureaux — symboles de fécondité, de force et de richesse — qui conservent sous une apparence naïve toute la majesté des animaux mythiques. On fabrique aussi, à Pucara, de petites cathédrales de céramique, creuses, destinées à être placées au faite des maisons pour servir de paratonnerres. Elles sont chargées d'intercéder auprès des puissances célestes, d'attirer leur faveur et de détourner leur courroux. De Pucara, viennent enfin d'innombrables jouets, représentant des oiseaux, des barques et des animaux domestiques, ainsi que des reproductions en céramique de tous les ustensiles du ménage. Le céramiste indigène entame ainsi un fécond dialogue avec l'argile à laquelle il demande d'exprimer non seulement ses aspirations esthétiques — comme bien des artistes contemporains — mais aussi ses problèmes quotidiens. Chaque problème est posé de façon simple et sincère ; et le résultat est toujours chargé de symboles, riches de substance, harmonieux de formes. Le monde indigène nous apparaît ainsi à la fois complexe et ordonné ; les valeurs esthétiques y expriment seulement l'ordre de l'univers, et c'est pourquoi tant de simplicité s'y allie à tant de force. Un réalisme foncier préserve l'artiste des débordements de l'imagination, une morale simple le met en garde contre un esthétisme gratuit. La céramique — et celle de Pucara en fournit le meilleur exemple — contient en germe tous les éléments de l'art ; elle atteste la santé foncière du peuple et son génie créateur.

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

NOUVELLES DE L'U.N.E.S.C.O.

Pendant l'été 1947, le premier stage d'études pratiques sur la compréhension internationale, dirigé par M. Howard Wilson, se réunissait à Sèvres, groupant plus de cent stagiaires de trente-deux nations. A Pâques 1958, l'Unesco organisera de nouveau à Sèvres un stage international sur les Programmes scolaires d'enseignement des enfants entre 11 et 18 ans dans les pays de culture européenne.

L'Unesco a, cette année, onze ans d'existence; l'an dernier, pour fêter ses dix ans, il faisait paraître une brochure illustrée intitulée « Dix ans au service de la Paix », qui retrace les réalisations de l'Organisation internationale depuis sa création et expose ses efforts en faveur d'une meilleure compréhension entre les peuples par l'éducation, la science et la culture.

« On peut traduire cette contribution par une foule de faits et de chiffres. C'est, par exemple, grâce aux initiatives de l'Unesco que plus de dix mille bibliothèques, dans cent pays et territoires, échangent aujourd'hui leurs publications. Les centres internationaux de formation de spécialistes d'éducation de base, créés par l'Unesco, d'une part à Patzcuaro (Mexique) et d'autre part à Sirs-el-Layyan (Egypte) ont déjà préparé plus de 300 maîtres qui, de retour dans leurs pays, contribuent dès maintenant à l'élévation du niveau de vie dans les régions rurales. Plus de 3.000 travailleurs, représentant presque tous les métiers, ont pu visiter leurs collègues d'autres pays grâce au programme d'échanges de personnes de l'Organisation. Dans le cadre de sa participation au programme d'Assistance Technique des Nations Unies, l'Unesco a alloué plus de 450 bourses à des jeunes gens et jeunes filles originaires de pays insuffisamment développés et désirant compléter leur formation d'ingénieur ou de chercheur. »

.....

« Le 4 novembre 1946, la convention créant une Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture entrain en vigueur, ratifiée par vingt Etats, ensuite par cinquante, puis par soixante-dix-sept ; ces Etats ont décidé de mener à bien des activités fort diverses en mettant en commun leurs besoins et leurs ressources. L'Unesco est un de leurs instruments. Aussi, les travaux exécutés et les idées lancées

pour l'avenir n'appartiennent en propre à personne. On pourrait croire qu'il s'agit d'actions bienfaitantes qu'un mécène supranational vient répandre au profit des peuples reconnaissants. Rien de plus faux. Les peuples sont leurs propres mécènes. L'Unesco favorise l'éducation ? Lisez que tels et tels pays ont trouvé les ressources nécessaires, lancé des campagnes, bâti des écoles, formé des instituteurs — et, au besoin, rendu hommage à trois ou quatre fonctionnaires internationaux. L'Unesco contribue aux recherches nucléaires ? Lisez que douze gouvernements européens ont décidé de construire et de financer un laboratoire international. Et ainsi de suite.

Il est vrai que, dans certains cas, les gouvernements, les hommes de science, les professeurs qui accomplissent ces tâches se réfèrent à des principes, à un idéal qu'ils attribuent à l'Unesco — qu'ils ont créée pourtant. Ils déclarent s'inspirer de ces principes. C'est sans doute qu'ils ont fondé cette organisation pour qu'elle représente leurs aspirations les plus profondes et les maintienne vivantes en dépit des contradictions quotidiennes. »

*
**

Nous désirons attirer tout spécialement l'attention de nos lecteurs sur un « projet majeur » de l'Unesco étudié tout spécialement à New-Déhli et lors de la réunion d'avril à Paris.

Ce projet a pour but :

« L'appréciation mutuelle des valeurs culturelles de l'Orient et de l'Occident. » Dans cet esprit, on se propose d'encourager les travaux des chercheurs, de favoriser une amélioration de l'éducation scolaire, de développer les contacts et échanges de personnes et d'atteindre le grand public en utilisant les moyens d'information les plus modernes, en obtenant le concours des organisations de jeunesse et d'éducation des adultes, en facilitant la traduction des œuvres littéraires et la diffusion des arts plastiques et de la musique. Le projet n'aura, de toute évidence, sa pleine efficacité que si les États membres et les commissions nationales pour l'Unesco y prennent part activement. De son côté, le Secrétariat de l'Organisation ne devrait pas se borner à mettre en chantier des activités générales ; il faudrait qu'il consacre une large partie de ses efforts à coordonner, à stimuler et éventuellement à assister les programmes que les États membres pourraient mettre en œuvre sur le plan national.

.....
Tout en reconnaissant l'importance singulière des arts et

des littératures où s'expriment les aspirations profondes des peuples, et qui jouent un rôle déterminant dans la recherche d'une meilleure compréhension mutuelle, un certain nombre de délégués à la Conférence de New Delhi se sont prononcés en faveur d'une conception large de la notion de « valeurs culturelles », dans laquelle seraient aussi incluses les valeurs fondamentales qui président à la vie sociale des différents groupes considérés et les normes de la conduite humaine — bref, tout ce qui, au regard des différents peuples, est susceptible de faire de la vie une vie « vraiment humaine », et qui peut d'ailleurs se refléter dans les plus humbles des réalités quotidiennes. Cet ensemble de valeurs sociales a, sous le nom d'« ethos », fait l'objet de nombreux travaux scientifiques, notamment aux Etats-Unis.

Cependant, au cours des discussions de la Conférence générale, c'est la place à réserver aux réalités contemporaines, et notamment au devenir des sociétés et des cultures, qui a paru préoccuper le plus vivement les orateurs. Tous ceux qui sont intervenus dans le débat ont volontiers reconnu qu'une meilleure appréciation mutuelle des valeurs traditionnelles — formes de spiritualité et conceptions philosophiques héritées d'un lointain passé, modes de vie demeurés identiques au cours des âges, monuments de la création littéraire et artistique des différents peuples — étaient le fondement indispensable de la compréhension mutuelle au plus haut niveau ; que ces réalités exprimaient profondément le génie des peuples en présence, et qu'elles étaient nécessaires pour comprendre de nombreux aspects de la vie contemporaine. Certains délégués ont même exprimé la crainte que le déclin qui menace les études portant sur les civilisations — notamment l'orientalisme — ne soit préjudiciable, s'il n'y est pas porté remède, à toute tentative de rapprochement entre les peuples. Mais très nombreux furent ceux qui insistèrent sur l'idée que l'Unesco ne saurait se borner à éclairer les réalités historiques, quelle qu'en soit la valeur ou l'intérêt universel, mais devrait s'efforcer tout particulièrement de faire mieux comprendre à l'opinion publique la plus large de ces deux régions du monde la réalité actuelle dans toute sa complexité.

.....

Déjà le rapport de l'Unesco aux Nations Unies pour l'année 1954 indiquait : « Le problème de la compréhension mutuelle entre l'Orient et l'Occident ne concerne pas seulement la vie culturelle entendue comme un luxe de l'esprit ou comme un embellissement de l'existence, mais concerne aussi les chances d'un développement harmonieux de chaque peuple, et celle d'un renouvellement nécessaire des idéaux de la civilisation,

auquel toutes les cultures doivent apporter leur libre contribution. » La conception du projet majeur doit sans doute à la fois être inspirée par cette vérité, et prendre acte en même temps des obstacles de nature psychologique, nés de l'histoire contemporaine, qui parfois rendent malaisée la compréhension réciproque des différents peuples, et limitent leur faculté d'accueillir des valeurs culturelles étrangères à leur propre fonds. On a souvent remarqué que cette faculté d'accueil et d'assimilation définit les cultures les plus dynamiques, les plus originales et les plus capables de s'adapter constamment à des situations toujours nouvelles. Il est permis de penser que la mise en œuvre d'un projet majeur comme celui-ci contribuera non seulement au renforcement du respect mutuel des peuples, mais à la restauration de cette confiance de chaque peuple en son propre génie et de cette ouverture aux inspirations venues du dehors, qui sont la condition de la vitalité des cultures. »

Nous tiendrons nos lecteurs au courant du développement de ce projet et nous leur rappelons que notre numéro 30 leur présentait dans cet esprit une série d'études.



COOPERATIVES SCOLAIRES

I

La coopérative de Sèvres

Intervention de Mlle BIRGAND
lors du Congrès des Coopératives Scolaires

« J'ai voulu répondre à la demande de M. l'Inspecteur général Prévôt, et vous présenter rapidement comment, dans notre jeune coopérative du Lycée de Sèvres, nous essayons de faire œuvre d'éducation : éducation morale et professionnelle.

Je précise que notre lycée, établissement complexe s'il en est, lycée pilote, lycée complet, possède outre les classes que l'on est accoutumé de trouver dans les lycées, d'importantes sections techniques : sections commerciales, sociales, artistiques. Je suis professeur d'enseignement commercial dans ces sections, et, c'est là, qu'il y a trois ans, à la demande de Mme Bertrand, directrice des Etudes Techniques, et avec l'accord et l'approbation de Mme l'inspectrice générale Hatinguais, nous avons ouvert notre coopérative scolaire.

Nos élèves sont de grands jeunes gens et jeunes filles qui choisissent, d'après leurs goûts et leurs aptitudes, l'étude d'une profession. Leurs études spécialisées ne commencent qu'après la troisième des lycées et collèges. Ils ont donc, en général, de 16 à 18 ou 19 ans, souvent davantage. Certains d'entre vous pensent tout de suite qu'ayant sous la main de futures secrétaires et comptables voilà, pour le professeur, bien simplifiées les tâches matérielles : le courrier, les achats, la tenue des livres, la comptabilité. C'est, en effet, une des applications pratiques de notre coopérative : fournir à nos jeunes gens, l'occasion de gérer leur petite société, d'effectuer tous les travaux qui s'y rapportent ; les travaux de secrétariat sont donc faits par nos élèves, avec l'aide et sur les conseils de leurs professeurs.

Et d'ailleurs, puisque, après tout, la coopérative scolaire n'est pas notre affaire mais celle des élèves et puisque les miens et les miennes ne sont plus tout à fait des enfants, je vais laisser la parole à deux jeunes filles qui veulent bien assumer les tâches de secrétaire et de comptable, tâches, si elles peuvent, en général, s'intégrer dans certains cours, et être effectuées, en partie, aux heures de travaux pratiques de secrétariat et de comptabilité, leur demandent

quand même un travail personnel supplémentaire, un dévouement, une foi. Je tiens donc publiquement à les en remercier.

Eliane Maurice et Marie-Thérèse Soubran vont vous expliquer brièvement, comment sont effectués les travaux de gestion de la coopérative scolaire du lycée de Sèvres.

Je tiens à dire cependant, en particulier à MM. les Instituteurs et à Mmes les Institutrices que c'est, à mon avis, eux qui ont la meilleure part, car je veux souligner combien il est quelquefois difficile dans un établissement de grands adolescents externes, dans une grande ville comme Paris, d'obtenir par le truchement de la coopérative, tous les résultats que nous pourrions espérer dans le domaine de l'éducation morale et de l'esprit d'entraide.

M. Dupuis nous parlait, tout à l'heure, de la relation entre maîtres et élèves. Songez que nos élèves sont dispersées dans de nombreuses sections et classes et quelquefois réparties dans différents locaux. Le professeur responsable n'a accès que dans un nombre restreint de classes, ne connaît directement qu'un petit nombre d'élèves. Les adolescents sont de nature indépendante attirés par la grande ville, ils ont, les cours terminés, hâte de repartir. Il faut, pour leur défense, préciser que certains doivent accomplir une heure et plus de trajet en métro, autobus ou train pour retrouver leurs foyers et qu'ils ont un travail personnel assez considérable à effectuer. Il est de ce fait difficile de trouver un moment favorable pour provoquer une réunion.

Pourtant, les deux jeunes filles qui sont là représentent l'esprit de beaucoup de leurs camarades, et leur concours effectif nous est toujours précieux et réconfortant.

Exposé de Marie-Thérèse SOUBRAN

C'est par l'intermédiaire du dossier « Pièces à enregistrer » que les comptables reçoivent des secrétaires les documents à comptabiliser (factures, relevés et avis des Chèques Postaux, reçus des versements faits par caisse).

La comptabilité est tenue au cours de travaux pratiques par des élèves ayant déjà fait un an d'études commerciales, ils utilisent la méthode dite du « Journal Classique ».

Après avoir indiqué sur les documents la date d'enregistrement au journal, nous les regroupons dans le dossier « Pièces à Classer » destiné aux secrétaires.

Tout ceci représente le travail effectué chaque semaine.

Maintenant, à la fin de l'année scolaire, les élèves qui terminent leur première année d'études commerciales sont chargées de faire l'inventaire réel. Ceci afin de les initier agréablement à notre travail.

Puis, au début de l'année suivante, les élèves qui avaient enregistré

les opérations et qui connaissent maintenant le montant du stock, dressent le bilan qui fait ressortir les résultats de la gestion.

C'est ainsi que la comptabilité de notre coopérative a été tenue jusqu'à présent, elle a été essentiellement une application pratique du programme de comptabilité du Brevet Commercial.

A partir de cette année, puisque l'équipement comptable de la section commerciale s'est amélioré, les travaux vont être réalisés pendant les cours de mécanographie par la classe du B.S.E.C., deuxième partie.

En ce moment, nous étudions avec notre professeur, le tracé qui permettra cette transformation.

La comptabilité de la coopérative (qui pourrait être tenue d'une façon moins technique) présente l'avantage de nous donner à tous moments les renseignements nécessaires, et à la fin de l'année, nous obtenons le véritable résultat de l'activité de la coopérative.

Exposé d'Eliane MAURICE

Comme vous l'a dit Mlle Birgand, professeur dans notre section technique, je m'occupe de la partie secrétariat de notre jeune coopérative. L'année dernière, en qualité de secrétaire adjointe, j'ouvrais notre magasin à chaque récréation. Pour ranger nos fournitures, nous disposons d'un petit local avec fenêtre sur cour, ce qui permet aux élèves de voir ce que nous mettons à leur disposition.

Cette année, je suis secrétaire, pendant les travaux pratiques du jeudi après-midi, je tape les lettres à l'adresse de nos fournisseurs, je leur passe des commandes, je classe les documents. En ce qui concerne les pièces relatives à la comptabilité, je les dirige vers le dossier : « Pièces à enregistrer », que je mets à la disposition de l'élève comptable. Nous disposons d'un bac métallique où nous rangeons tous les dossiers (fournisseurs, dons, entraide, etc.).

Lorsque le travail de comptabilité est terminé, les dossiers sont mis dans le bac, les documents rejoignent les dossiers à classer, puis je donne à toutes les pièces la suite qui convient.

II

Lors de sa visite au Lycée de Jeunes Filles d'Arras, dont elle présidait la distribution des prix, en juin 1957, Madame l'Inspectrice Générale Hatinguais a particulièrement apprécié les « Activités Coopératives » du Lycée.

Nous avons pensé que nos lecteurs seraient heureux de lire le rapport communiqué par M^{lle} Magnier, directrice.

Un aperçu sur les activités coopératives

Fondée en octobre 1951, la Coopérative du Lycée de Jeunes Filles d'Arras n'a cessé de fonctionner et de prendre de l'extension

englobant diverses activités. Lancée par les classes primaires et strictement consacrée à une vente de papeterie, elle emporte en mai 1954, l'adhésion des élèves du second degré et élargit son horizon en créant une vente de confiserie actuellement en plein essor.

La Coopérative ne pouvant limiter son activité au commerce pur et simple car tel n'est pas là son but, s'enrichit, en novembre 1954, de la création d'une bibliothèque réservée aux élèves du premier cycle, création qui suscite chez les jeunes élèves de 6^e et 5^e notamment, un grand enthousiasme. Groupant d'abord un certain nombre de livres collectés dans les bibliothèques des classes, cette bibliothèque voit son fonds de livres s'augmenter, se rajeunir et s'enrichir d'ouvrages nouveaux dont plusieurs possèdent une magnifique reliure, grâce au financement constant de la Coopérative. Dans un cadre harmonieux, luxueusement meublé, les jeunes élèves trouvent des ouvrages documentaires qui leur donnent le goût ou aiguïsent en elles le sens de la recherche personnelle en même temps qu'elles trouvent des livres pour se distraire et s'évader du réel. Si une adjointe d'enseignement est chargée de les guider dans le choix des ouvrages, la bibliothèque est dirigée par des élèves de quatrième et troisième. Celles-ci sont réparties en quatre équipes de cinq ou six élèves chacune : une équipe dite « artistique » décore le local et illustre le guide analytique et critique des ouvrages ; celle dite de « bricolage » veille au bon état des bouquins ; l'équipe de « rangement » surveille l'ordre des armoires et des rayons ; quant aux « bibliothécaires » proprement dites, elles vérifient et mettent à jour les fiches : fichier, livres, élèves.

Le service de prêt n'est pas le seul de la bibliothèque. Au sein même de celle-ci se déroule quelques activités. Bon nombre d'élèves y viennent lire. On y organise des auditions de disques. Ces auditions existent en fonction des lectures ou à l'occasion d'anniversaires — ainsi du « Petit Prince » de Saint-Exupéry. Celui-ci a fait l'objet d'une décoration murale par l'équipe artistique ; beaucoup d'élèves se laissant prendre à la poésie, à la beauté de la parabole, avaient successivement sorti le livre ; dans le cadre des veillées de dortoirs, la lecture de l'ouvrage avait été reprise en commun. Pourquoi alors ne pas leur faire entendre le « Petit Prince » ? Car le « Petit Prince » est une œuvre difficile, hermétique pour une jeune intelligence et l'essentiel échappe nécessairement à la lecture plus ou moins distraite d'un enfant. D'entendre le « Petit Prince » frappe davantage. C'est pourquoi le disque apparaît tel un complément nécessaire de la lecture, la musique, le véhicule indispensable d'un message... Quand, plus tard, elles aborderont « Vol de Nuit », « Terre des Hommes » ou « Citadelle », elles se souviendront de « l'enfant aux cheveux d'or rencontré jadis, qui ne répond pas quand on l'interroge » et à qui elles pourront désormais donner le visage de la compréhension. Ce qui est réalisé avec le « Petit Prince » l'est également

avec la collection des Contes et Légendes de tous les pays, collection particulièrement aimée des enfants. Ont-elles lu les « Contes et Légendes de Chine », on leur fait entendre les « Chants chinois », ou les « Contes populaires russes » ? elles peuvent écouter le fameux chœur des Cosaques du Don. Lisent-elles les « Contes et Légendes du Pays Roumain » ? C'est à un petit quarante-cinq tours « Les danses roumaines », avec Yehudi Menuhin, que l'on fait appel.

Toujours dans le cadre des activités coopératives, un club de philatélistes a vu le jour en décembre 1956 pour les internes de sixième. Trente-deux élèves font partie du club. Après une initiation sérieuse, une division en équipe est décidée : l'une pour la France, l'autre pour l'Outre-Mer, la troisième pour le Monde. Chaque équipe reçoit un classeur et des pincettes pour la manipulation des timbres. Ce n'est qu'au bout de quelques réunions que l'on peut se livrer à un travail concret. Il existe des réunions générales où se retrouvent les trois équipes et des réunions propres à chacune d'elles. « L'équipe de France » est sans conteste la plus active. Il est vrai qu'il est tant d'émissions nouvelles ! Personne ne s'en plaint, au contraire ! Quel plaisir de collectionner sans cesse de nouvelles vignettes, de les classer soigneusement, minutieusement ! Mais il n'y a pas que le seul plaisir de la collection, il y a la joie d'enrichir ses connaissances à propos, à l'occasion d'un timbre. Le club, d'un commun accord, a décidé de ne pas utiliser les albums courants mais d'en créer un, bien à lui, auquel il donnerait l'empreinte de sa personnalité. C'est ainsi que les « blasons » des provinces trouvent leur place sur une carte de France. Les « grands hommes » sont l'objet d'une sollicitude spéciale de la part du club. La vignette est toujours accompagnée d'un article plus ou moins long, fruit des recherches sur l'homme représenté. Ainsi en a-t-il été du docteur Schweitzer (deux valeurs émises par Monaco) qui, pour les enfants, est vraiment un « grand homme dans ce triste monde qui est le nôtre » suivant le mot d'Einstein. Elles ont lu avec un intérêt passionné « L'histoire merveilleuse d'Albert Schweitzer » et ont admiré « Le monde d'Albert Schweitzer » ; elles ont écouté avec recueillement le grand interprète de Bach. Elles sont touchées par la forte personnalité, le génie universel et profondément humain du docteur Schweitzer. L'émission récente des « Héros de la Résistance » a permis d'évoquer devant elles qui ne l'ont pas connue, une page héroïque de notre histoire et de leur faire entendre « Ceux du maquis » et le chant de la « libération ».

« L'année Mozart », qui s'achevait au moment de la fondation du club, leur a permis d'admirer le très beau timbre émis pour la circonstance par le gouvernement autrichien, ainsi que les trois valeurs émises par la Tchécoslovaquie. Ce fut aussi l'occasion de leur parler de ce « prodigieux gamin » et de leur faire entendre cette ravissante « Petite musique de nuit », tandis que les aînés écoutaient avec un plaisir incontesté le « Don Juan » au cours d'italien.

Ainsi ces quelques activités disparates à l'origine se retrouvent-elles dans l'unité de l'esprit coopératif, lequel travaille avant tout au développement de l'enfant dans tous les domaines.

III

Dans cette voie également l'Unesco rend des services :

Echange d'employées de coopératives entre la Suisse et la Suède

Huit jeunes employées de coopératives suisses ont patiemment étudié le suédois, l'an dernier, après leurs heures de travail. Les voici aujourd'hui récompensées : elles sont parties le 1^{er} mai pour Stockholm, où on les engage pour un an selon un système d'échange.

Cet échange est patronné par l'Alliance Coopérative internationale. Il est réalisé sur l'initiative de l'Unesco. Les jeunes filles sont prises en charge par la Fédération des coopératives suédoises qui organisera aussi leurs activités culturelles et sportives.

En revanche, six jeunes Suédoises qui exercent le même métier ont étudié l'allemand afin de travailler en Suisse alémanique pendant un an. C'est la Fédération des coopératives suisses qui s'occupera de leur séjour.

L'Unesco a organisé ces échanges de travailleurs européens, qui s'effectuent par l'intermédiaire d'organisations coopératives ou syndicales à qui sont adressées les candidatures. L'Unesco paye les voyages d'un pays à l'autre. Quarante travailleurs des deux sexes et appartenant à neuf pays d'Europe exercent ou ont exercé leur métier à l'étranger grâce à ce système. (U.N.E.S.C.O.)

VISITE PÉDAGOGIQUE AU DANEMARK

Au cours des dernières grandes vacances, deux Françaises boursières du gouvernement danois, ont eu le privilège de visiter le Danemark, de voir fonctionner ses écoles qui ouvrent dès le 13 août. Le choix des relations culturelles s'était porté sur la directrice et un professeur du Lycée-pilote de Sèvres. Voici, parmi les notes prises au jour le jour, certains aspects de la vie scolaire au Danemark telle qu'elles ont pu la voir pendant leur séjour de quatre semaines.

ORGANISATION MATERIELLE

La visite de plusieurs établissements scolaires met en évidence le souci du gouvernement danois de créer des écoles et des lycées où les enfants trouveront confort, bien-être et même recherche luxueuse :

Lycée neuf d'Hellerup.

Ce lycée, le plus récent du Danemark, est clair, aéré, parfaitement conditionné. Laboratoires, salles de gymnastique, terrains de sports, salle des fêtes sont aménagés d'après les techniques les plus récentes. La salle où les élèves prennent leur repas de midi est moins attrayante, mais les enfants y séjournent peu de temps.

A la veille de la rentrée, grande animation dans la salle servant de réserve pour les livres scolaires. Au Danemark, dans le second degré et le premier degré, tous les livres et le matériel scolaire sont fournis gratuitement aux élèves.

Ecoles primaires de Gentoft.

a) La première se situe sur un terrain partiellement déboisé. De grandes pelouses que dominent encore quelques arbres séculaires, judicieusement conservés, sont en harmonie avec le quartier résidentiel avoisinant. Les classes du rez-de-chaussée encadrent la cour de récréation avec laquelle elles communiquent directement. En quelques instants, les entrées et les sorties s'effectuent, simplifiant fort efficacement les problèmes de surveillance et de discipline. Au premier étage, les salles de sciences, de travaux manuels, de dessin et de musique sont parfaitement aménagées.

b) La seconde école est une immense verrière. Chaque classe ouvre sur une cour intérieure où des plantes diverses, quelques-unes mêmes rares, utilisables à des fins botaniques, créent un cadre harmonieux. De leur salle de classe, les enfants jouissent du maximum de lumière et sont comme en contact direct avec la nature. La recherche artistique qui règne dans ces divers jardins (chacun a un caractère absolument distinct) laisse penser

que les élèves n'en profitent le plus souvent qu'à travers les vastes baies de leurs classes ou en fonction d'études précises. On serait tenté de souhaiter un décor moins recherché mais auquel les enfants imprimeraient leur esprit d'initiative et le souci d'un effort personnel.

Ecoles privées.

Copenhague : — Ecole Anne-Marie Norvig ;
— Sœurs Saint-Joseph de Chambéry.

ENSEIGNEMENT

Il est le plus souvent mixte et comprend, s'ajoutant aux disciplines scolaires, un enseignement religieux officiel.

Les établissements privés, au Danemark, perçoivent de fortes subventions de l'Etat (80 % nous a-t-on dit).

Ils sont très bien aménagés avec une recherche d'adaptation moderne artistique qui nous a particulièrement frappées. Nous avons apprécié, sur les murs d'une salle à manger, une large fresque illustrant les contes d'Andersen, avec un goût charmant, tout à fait apte à former celui des enfants.

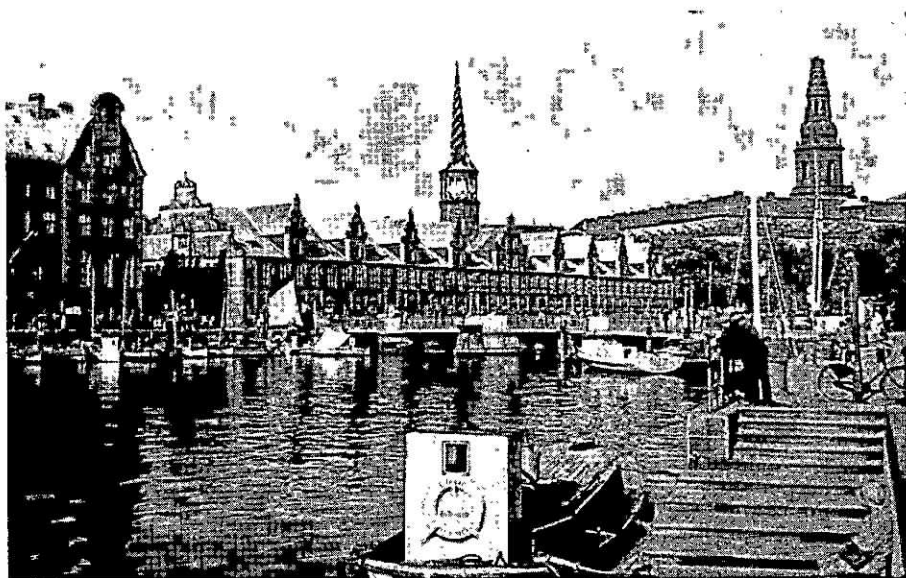
Le recrutement pour le second degré se fait par sélection grâce à un examen d'entrée, tri qui nous a paru assez rigoureux. Le second degré comprend un enseignement court et un enseignement long. Ce dernier n'est-il pas fréquenté par des enfants appartenant à des familles plus aisées ? Leur tenue, leur habillement nous en a donné l'impression. Les élèves sont moins nombreux que dans nos classes surchargées. Les filles sont en majorité dans les classes littéraires. Par contre, les garçons l'emportent dans les sections scientifiques. La compréhension semble satisfaisante mais l'élève « participe » peu ; il suit, le plus souvent sans discussion, l'enseignement ex-cathedra donné par le professeur.

La discipline est libérale, assurée par des préfets, conscients de leur responsabilités et de leur tâche. L'usage des clubs, activités para-scolaires, pour les grands élèves nous a paru moins répandu qu'en France.

Professeurs : Chacun d'eux, dans le second degré, enseigne plusieurs disciplines. Un professeur de sciences naturelles est chargé également de cours de musique. Un professeur de Français, nettement polyvalent, enseigne également les travaux manuels et la musique. Certains professeurs n'ont qu'un demi-service. Il est à noter que les diplômés d'enseignement n'assurent pas aussi nettement que notre recrutement français par concours la possibilité d'obtenir une chaire. Un candidat professeur peut attendre un poste durant plusieurs années. Il y a toutefois, comme chez nous, pénurie de professeurs de mathématiques.

Le proviseur ou la directrice, ainsi que les inspecteurs assurent un service partiel d'enseignement. Comme nous en marquons notre étonnement, il nous fut répondu que c'était par souci de garder le contact direct avec les élèves, dans l'intérêt même des questions pédagogiques à résoudre.

DANEMARK D'AUJOUR'HUI



(Cliché Jonals.)

La ville aux cent monuments...



(Cliché Photo and Feature.)

...et la paisible campagne.

Les rapports des professeurs et des élèves, sans être empreints de familiarité, sont très cordiaux et se situent sur un plan quasi-familial.

Méthodes d'enseignement. Elles paraissent plus didactiques qu'actives. L'année scolaire étant à ses débuts, il était d'ailleurs difficile d'apprécier ce que serait la méthode de travail au cours de l'année.

L'étude des langues vivantes s'appuie sur la phonétique qui assure des prononciations correctes dans l'ensemble. Cette phonétique ne serait utilisée à haute dose, au degré qui nous a frappées, qu'au début de l'enseignement. Les élèves ne paraissent pas la trouver rébarbative. Pour nous, elle nous a paru constituer comme une langue superposée. L'enseignement de l'anglais prime nettement et commence dès le début des études secondaires. Des élèves de la classe correspondant à notre première, sans y avoir été préparés, ont été invités à suivre le cours de mathématiques en anglais, pour notre bénéfice, puisque nous aurions été incapables de le suivre dans la langue danoise. L'expérience a été fort concluante. Combien de nos futurs bacheliers eussent pu triompher d'une même épreuve ?

L'Allemand et le Français viennent en deuxième et troisième position.

Le Français est appris avec goût et enseigné avec une sorte de sympathique ferveur. A partir de cette année, il s'est vu octroyer dans les horaires une heure supplémentaire. Cette initiative est due à l'Inspecteur général de Français dont la proposition a été très soutenue par le Directeur de l'Enseignement Secondaire. Nous nous en sommes, bien entendu, réjouis.

En Français, les manuels sont inégaux. Celui qu'a édité l'Alliance Française témoigne naturellement d'une connaissance valable de notre pays. Grâce à sa parfaite utilisation nous avons constaté que des élèves, qui en étaient à leur deuxième année de Français, maniaient fort correctement notre langue.

Nous pensons que de nombreuses réserves sont à faire sur le manuel intitulé « Le Français sans souci », de Oleg Kufod. Il donne une image de la France très inexacte. C'est une mauvaise caricature de notre pays.

UNIVERSITES

Ce n'est que l'extérieur que nous avons pu cueillir, plutôt que recueillir, une impression car les étudiants étaient en vacances. A Copenhague, la vieille Université est une retraite paisible. Nous en admirons la cour intérieure que domine la Tour Ronde. Le cadre a beaucoup de charme et évoque celui des Universités anglaises. Aarhus offre de clairs et spacieux bâtiments, reliés par des galeries entièrement vitrées, tapissées de l'intérieur par un lierre vigoureux. Ces cloîtres concilient curieusement le souci de préserver la vie intérieure sans rompre le contact avec l'extérieur, avec la vie. L'équipement scientifique est, nous dit-on, remarquable. Nous regrettons notre visite sommaire mais il est facile d'imaginer ce qu'il peut être dans un tel ensemble.

La salle de concert, célèbre dans le monde entier, révèle le triomphe des techniques des sonorisations et insonorisations.

OBSERVATIONS DIVERSES

Dans la ville d'Aarhus une *école pour enfants retardés* (ce qu'on appelle en France, de façon touchante, école de perfectionnement) a retenu notre attention. Le Directeur et ses collaborateurs, semblent exercer un réel sacerdoce auprès d'enfants dont les quotients intellectuels varient de 20 à 80.

Dans une atmosphère détendue, les élèves, garçons et filles de 6 à 16 ans, évoluent et s'instruisent librement. La cour n'est pas fermée. Les enfants du quartier, un quartier populaire, viennent en fin d'après-midi partager les activités des enfants sous-développés et leur apporter les richesses de leur vie normale. Les travaux manuels, très poussés, dénotent parfois des tendances artistiques inattendues. Un enseignement phonétique assure la rééducation du langage. La musique est utilisée avec bonheur pour créer une euphorie apparente et qui nous a vivement émus à l'audition de certains disques.

Quand les enfants se sont développés, ils peuvent rejoindre une école primaire. Certains d'entre eux préfèrent demeurer dans l'école où ils ont trouvé activité et joie, ce qui est tout à l'honneur du Directeur et de ses collaborateurs.

Aarhus possède aussi une remarquable *école d'infirmières*, annexée à l'hôpital. Chaque élève dispose d'une chambre et jouit, en dehors de son service et des études, d'une entière liberté.

Dans cette même ville il nous a été donné de visiter une *maison de vieillards*. Le souci de confort matériel y est très poussé. Chaque vieillard jouit d'un grand bien-être mais il semble que l'atmosphère soit légèrement pesante et artificielle, dans une communauté formée exclusivement de vieillards et dont le confort n'arrive pas à combler certains vides.

A *Rönde*, une *école privée* permet à des adultes désireux de faire des études secondaires de suivre un enseignement accéléré. Ce souci de promotion intellectuelle et de reconversion toujours possibles se retrouve dans les multiples cours d'adultes suivis dans tout le pays. Certes l'initiative généreuse de Grundvig avec ses « écoles supérieures » est une semence qui a levé. Au Danemark la population se cultive à tous les âges de la vie.

Dans ce pays essentiellement agricole, un fait est surprenant. Une *ferme-école*, dont les installations sont pourtant remarquables (stabulation libre très étudiée, élevage ultra-moderne de porcs, ferme de visons, etc.), ne compte que trois stagiaires ! La raison fournie en est la suivante : la jeunesse se désintéresse de l'agriculture qui ne paie pas ou plutôt ne paie plus. Une enquête sur ce point serait intéressante à ouvrir. Nous ne pouvons donner qu'une impression.

Grâce à ce voyage au Danemark nous avons pu, outre des observations pédagogiques, rapporter de merveilleux souvenirs d'art. La splendide collection picturale d'Ordrupgaard, les visites du site célèbre d'Elseneur et la royale nécropole de Roskilde restent parmi les plus impressionnants.

*
**

Ce qui est à noter tout particulièrement, c'est l'accueil de la population danoise dont l'intérêt et l'amitié pour tout ce qui est français nous a beaucoup touchés.

Nous ne saurions terminer ce bref compte rendu sans dire la gratitude que nous gardons aux autorités du Ministère Danois de l'Education Nationale auprès desquelles nous avons trouvé l'accueil le plus cordial. Un déjeuner officiel nous a été offert dans le cadre célèbre de Tivoli par M. Højberg Christensen, Directeur de l'Enseignement Secondaire, accompagné de fonctionnaires de son administration. M. Tronsgaard, Inspecteur général de Français, avait été aimablement prié de se joindre à nous. Nous ne pouvons entrer dans les détails de l'hospitalité reçue au Danemark mais elle est digne en tous points de la réputation dont elle jouit.

D'autre part, notre reconnaissance va à M. Moisy, Conseiller Culturel de l'Ambassade de France, pour l'accueil qu'il nous a réservé. L'impulsion donnée à l'Institut Français de Copenhague nous a vivement intéressées. Les étudiants inscrits sont de plus en plus nombreux ce qui prouve l'intérêt manifesté à notre langue. Une école primaire pour les enfants de langue française (la colonie française est assez importante à Copenhague) va être ouverte cette année. Les locaux de l'Institut Français s'agrandissent et s'aménagent. Le tout témoigne d'un très grand effort.

Enfin, à côté de nos observations d'ordre culturel, notons la réception aimable que nous devons à deux associations féminines internationales importantes : Les « Femmes diplômées d'Universités » dont une charmante représentante nous a fait visiter Aarhus et la branche danoise des « Femmes de carrières libérales et commerciales » qui nous a permis de connaître un milieu différent du milieu universitaire.

Un ensemble d'intérêts très complet nous a été ainsi offert par un pays fort accueillant et sympathique. Nous ne saurions trop nous réjouir de l'initiative généreuse prise par le gouvernement danois d'octroyer deux bourses annuelles à des éducateurs français, ceci en accord avec le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres qui reçoit tous les ans des éducateurs danois initiés au mouvement des classes pilotes. De part et d'autre, s'établissent ainsi des contacts dont nous soulignons, avec gratitude, l'importance et le vif intérêt.

Y. FORGEOT.

A.-M. DE SAINT-BLANQUAT.

LA VIE DU CENTRE

VISITES

BELGIQUE

M. René TIMMERMANS, Assistant à l'Université de Louvain.

BRESIL

M^{lle} Maria de Lourdes GONÇALVES, Conseillère technique au Ministère de l'Éducation à Rio de Janeiro.

M^{lle} M. BESSA, Professeur de Dessin à Rio de Janeiro.

CHILI

M. Miguel Angel VEGA, Professeur et Directeur de l'Enseignement à Santiago.

DANEMARK

M^{me} L. ROSENKOLD, Professeur à Copenhague.

EQUATEUR

M. Carlos CUEVA TAMARIZ, Recteur à l'Université de Cuenca.

ETATS-UNIS

M. Emile JALBERT, Professeur de Français.

M. Emile FRÈRE, Professeur à l'Université de West Virginia.

M. Raymond HOLTZ, Professeur de musique à Wasilla.

M. Ray HAMON, Directeur des Constructions Scolaires à Washington.

M. Donald GUM, Professeur à l'Université de Beyrouth.

M^{me} T. BARGHOORN, Professeur à Wellesley, Massachusetts.

INDES

M. Lalitkumar MUKHERJEE, Professeur assistant de Pédagogie à Lucknow.

ISLANDE

M. BJORNSSON, Professeur de Latin et de Français à Akureyre.

ISRAEL

M. Beuzion RADURY, Directeur général de l'Enseignement à Tel Aviv.

MEXIQUE

M. Mariano MIRANDA FONSECA, Professeur à Mexico.

PAYS-BAS

M^{me} MICHELS (C.A.M.), Docteur ès Sciences à Amsterdam.

POLOGNE

M^{me} S. BORTROWSKA, Professeur à l'Université de Cracovie.

M^{me} L. RUBINOW, Professeur à Varsovie.

PORTUGAL

M^{lle} Maria de Lourdes FIALHO, traductrice, Lisbonne.

M^{lle} Lucienne DE MELLO GARRIDO, Professeur de Portugais et de Français à Beja.

M^{lle} Madalena FIALHO CAMARA, Professeur d'Histoire et de Philosophie à l'Institut d'Odivelas.

M^{lle} Carlotta CAVARLHO ALMEIDA, Professeur de Portugais et de Latin à l'Institut d'Odivelas.

M^{lle} Opelia SENA MARTINS, Professeur et Sous-Directrice de l'Institut d'Odivelas.

M^{me} P. CALDAS, Directrice d'Ecole Primaire à Porto.

SUEDE

M. S. Gotfried ANFALDT, Professeur de Langues au Lycée.

M^{me} Maria DAHR NORBERD, Professeur de Langues Modernes à Göteborg.

M. Bjorn HEDBERG, Professeur d'Anglais et de Français à Har-nojand.

M^{lle} SVENOW, Professeur de lycée à Kariskrona.

SUISSE

M^{lle} Mathilde IMPERATORI, Professeur de Français à Zurich.

M^{lle} Monique SECHAUD, Professeur de Français, Latin et Géographie à Genève.

M^{lle} Michèle BEDOUX, Institutrice à Genève.

THAÏLANDE

M. Rong SYAMANANDA, Doyen de la Faculté des Lettres de Bangkok.

M. Asaf OZMEN, Professeur de Français.

M. Kabakle AHMET, Professeur de Littérature Turque.

U. R. S. S.

M^{me} A. GEGALWA, Haut Fonctionnaire de l'Unesco.

M. E. MONOSZOU, de l'Académie des Sciences de Moscou.

M. V. SOUKHANOV, Professeur à Moscou.

URUGUAY

M^{lle} Rosine GUERCY, Professeur de Français.

M^{me} H. TALAMAS, Professeur de Français et d'Anglais.

M^{me} E. BACCARO DE TALAMAS, Professeur d'Espagnol.

VENEZUELA

M. L.B. GUERRERO, Secrétaire général de l'Université de Caracas.

GROUPES ET STAGES

- GRUPE DE PROFESSEURS GRECS ET DANOIS — 21 juin-6 juillet.
- REUNION DES DIRECTEURS DE C.P.R. — 22 juin.
- GRUPE DE LYCEENS ALLEMANDS — 25 juin.
- GRUPE D'ETUDIANTS SUEDOIS — 26 juin.
- PROFESSEURS BELGES DE ANDERLECHT — 5 juillet.
- GRUPE AMERICAIN FULLBRIGHT — 8 juillet.
- STAGE DES PROFESSEURS DE TRAVAUX MANUELS EDUCATIFS (Claireau) — 12 juillet.
- INSTITUTEURS DE LA F.O.M. — 16 juillet.
- GRUPE DE PERSONNALITES JAPONAISES — 19 juillet.
- GRUPE DE PROFESSEURS AMERICAINS — 22 juillet.
- GRUPE DE PROFESSEURS BELGES — 26 juillet.
- DELEGATION CHINOISE — 19 août.
- JOURNEE DES PROFESSEURS DE TRAVAUX MANUELS EDUCATIFS (Claireau) — 17 septembre.
- PROFESSEURS AMERICAINS DES ECOLES DE L'ARMEE AMERICAINE EN FRANCE — 20-21 septembre.
- DIRECTEURS DE C.P.R. — 23 septembre.
- STAGE SUR LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE (professeurs des classes-pilotes) — 27-28 septembre.
- PROFESSEURS BELGES PARTICIPANT AU STAGE DE LA RECHERCHE — 25-28 septembre.
- JOURNEE DE L'INSPECTION GENERALE — 2 octobre.
- STAGE DES NATIONS UNIES SUR LES ASPECTS SOCIAUX DE L'HABITAT — 6-16 octobre.
- GRUPE DE PROFESSEURS ALLEMANDS — 8 octobre.

GROUPE DE PROFESSEURS AUTRICHIENS — 15 octobre.

GROUPE D'ETUDIANTES ALLEMANDES — 16 octobre.

GROUPE D'ETUDIANTS BELGES — 17 octobre.

STAGE DE PROFESSEURS POLONAIS — 17-30 octobre.

**JOURNEES D'ETUDES POUR LES PROFESSEURS NOUVEL-
LEMENT NOMMES DANS LES CLASSES PILOTES —
24-25 octobre.**

**REUNION D'ADMINISTRATEURS DES ETABLISSEMENTS
PILOTES — 28 octobre.**

**JOURNEES DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES
— 30-31 octobre.**

STAGE DE L'ECOLE DES PARENTS — 1^{er}-3 novembre.

GROUPE DE PROFESSEURS ALLEMANDS — 5 novembre.

**JOURNEE DES DIRECTEURS DES CENTRES REGIONAUX
DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE — 7 novembre.**

**STAGE DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DE L'ACADEMIE
DE PARIS — 7 novembre.**

**GROUPE D'ETUDE DES PROFESSEURS DE MATHEMATIQUES
— 14 novembre.**

**STAGE DES PROFESSEURS DE T. M. E. (Claireau) —
15 novembre.**

LECTURES, ADOLESCENCE ET STATISTIQUE ⁽¹⁾

Notre collègue, M. Jacques Pohl, un Ami de Sèvres belge, s'est livré récemment à une enquête en profondeur touchant les lectures des adolescents. Ses résultats démentent l'opinion selon laquelle les élèves ne lisent plus. En outre, ils expriment des inclinations, des goûts, des tendances. Peut-être nos élèves ne lisent-ils pas assez pour se libérer d'une préoccupation, d'un tourment de leur esprit curieux. En tout cas, les chiffres sollicités par l'enquêteur ont une indubitable éloquence.

La statistique, a-t-on dit, est la façon la plus convaincante de mentir.

Voire ! La statistique est une technique, une machine, et comme toutes les machines, elle vous rend, transformée, la matière que vous lui avez confiée : si vous lui donnez du mensonge — par exemple sur les opinions ou la langue de tel groupe humain — elle vous rendra du mensonge ; mais si vous lui donnez la vérité pour combustible — des nombres d'enfants âgés de cinq ans, des hauteurs moyennes de pluie, des prix minima du pain — elle vous rendra la vérité, ou, en tout cas, des vérités très approchées.

Pour que nos sèches statistiques sur certaines lectures d'adolescents ne nous donnent pas des présomptions pour certitudes, il convient de fixer tout de suite dans quelles limites on peut leur faire confiance, et au-delà de quelles frontières elles deviennent sujettes à caution.

Chaque année, depuis trois ou quatre ans, je demande à mes élèves de troisième ou de seconde de me présenter au mois de juin une liste de dix ou douze ouvrages lus pendant l'année scolaire. Une ou deux des questions de l'examen d'été sont relatives individuellement à ces lectures.

La liste est établie assez librement : Les quelques conditions que j'impose interdisent toutefois que l'on prenne simplement le résultat des statistiques comme une réponse à la question : « Quelles sont les œuvres préférées des adolescents ? » Il est trop évident, en effet, qu'il y en a qui préfèrent la lecture de *Tintin* ou des romans policiers à celle de *Bérénice* ou des *Essais* !

(1) *Humanisme et Adolescence*, Aut. 57.

Il est certain aussi que d'autres, pour qui la lecture est une corvée, choisiront, entre deux œuvres d'égale valeur ou d'égale difficulté, celle qui est la plus courte : je dois cependant reconnaître, à la relecture des listes, que cette paresse est plus rare que je ne le pensais d'abord. Mais il est probable que l'étonnant succès des *Misérables* aurait été moindre si je n'avais pas admis que cette œuvre considérable « valait » deux livres ordinaires. Autres limitations : les ouvrages présentés doivent être écrits par de bons auteurs de langue française (à la rigueur, des traductions comme celles de Vigny ou de Baudelaire sont admises) et la liste ne peut comporter que deux ou trois — cela dépend des classes — romans postérieurs à 1918. Je craignais, en effet, que certains élèves ne m'offrissent que des romans contemporains, négligeant ainsi des œuvres importantes qu'ils ne liraient plus jamais. A vrai dire, l'examen des résultats me fait penser que cette crainte était un peu excessive : seul Saint-Exupéry, on le verra est l'objet d'une incontestable préférence.

Pour le reste, liberté totale : on peut lire autant de pièces de théâtre d'aujourd'hui que l'on veut, autant de recueils de vers, autant d'essais historiques, de livres scientifiques, de discours, etc. On verra qu'en fait, on use en général peu de cette liberté, on n'en abuse jamais.

« Ouvrages lus », bien entendu, doit être pris dans un sens très large : les pièces de théâtre peuvent avoir été vues (c'est ce qui explique le succès relatif des *Chevaliers de la Table Ronde* ou des *Quatre Fils Aymon*) ou bien entendues à la radio (c'est peut-être ce qui vaut à M. de Ghelderode ses sept *Barrabas* !).

L'examen des listes révèle aussi que tel livre a un coefficient assez élevé parce qu'un des élèves l'a prêté successivement à plusieurs camarades.

Enfin, il est interdit de présenter sur sa liste les ouvrages qui sont l'objet du cours d'« auteurs cursifs » : cela a pu défavoriser certaines pièces classiques et, particulièrement le *Cid*, sans parler de Boileau.

Ceci dit, je crois que je puis, à mon tour, présenter mes « listes », dans toute leur aridité.

La première nous offre des auteurs caractéristiques, avec le coefficient relatif à chaque groupe de classes :

III M : 69 élèves des troisièmes scientifiques ou économiques ;
 III A : 59 élèves des troisièmes latin-sciences ou latin-mathématiques ;

II : 51 élèves des secondes latin-sciences ou latin-grec.

Il m'a semblé inutile de réduire les nombres selon des pourcentages : pour avoir des nombres suffisamment équivalents, on ajoutera aux nombres de la colonne III A 20 % (le 53 de Molière devient comparativement un $53 + 2 \times 5,3$, c. à d. 63 ou 64), et aux nombres de la colonne II, 30 % (le 42 de Molière devient 65 ou 66).

Euvres de	III M 69	III A 59	II 51	Total 179
AUTEURS D'AVANT 1630	28	16	9	53
(notamment Tristan et I.)	13	2	2	17
Descartes	2	2	2	6
Pascal	1	1	1	3
Corneille	8	13	13	34
MOLIERE	97	53	42	192
RACINE	13	14	23	50
Boileau	6	1	1	7
Bossuet	7	1	2	10
Marivaux	6	5	7	18
Voltaire	23	5	7	35
J. J. Rousseau	8	0	2	10
Beaumarchais	11	6	13	20
Chateaubriand	5	11	8	24
Lamartine	4	3	4	11
HUGO	40	23	9	72
Vigny	2	7	4	13
Musset	12	16	14	42
Stendhal	7	15	9	31
BALZAC	27	24	6	57
DUMAS PERE	45	16	7	68
Mérimée	15	19	8	42
Gautier	7	5	2	14
Baudelaire	7	5	7	19
Verlaine	2	0	1	3
Flaubert	12	17	6	35
Maupassant	3	7	5	15
A. Daudet	12	5	0	17
Zola	3	16	9	28
Loti	1	8	2	11
A. France	2	8	12	22
Labiche	5	3	5	13
Courteline	0	8	9	17
E. Rostand	11	11	5	27
Mme de Ségur	1	0	0	1
Jules Verne	0	8	1	9
Claudé	1	5	1	7
Colette	1	8	1	10
R. Rolland	1	4	6	11
A. Gide	2	1	5	8
Giraudoux	0	3	7	10
J. Romains	2	4	6	12
Mauriac	1	1	3	5
Maurois	1	12	4	17
Duhamel	4	4	2	10
Pagnol	1	12	6	19
Montherlant	1	0	3	4
Cocteau	2	1	6	9
Vandermeersch	2	4	1	7
Dorgelès	3	3	4	10
P. Benoit	7	4	1	12
Frison-Roche	13	5	1	19
Saint-Exupéry	10	14	13	37
Malraux	1	4	2	7
Cesbron	6	3	4	13
Simenon	5	1	3	9
Prévert	2	1	0	3
Aragon	0	0	1	1
Anouilh	3	5	4	12
Vercors	4	4	6	14
Sartre	3	5	10	18
Sagan	2	2	4	8

Ce tableau ne demande pas beaucoup de commentaires. Quand on considère que les pièces de théâtre contemporaines étaient permises en nombre illimité, on doit se dire que ce n'est guère le *numerus clausus* qui explique le peu de succès des œuvres récentes, à l'exception de Frison-Roche, Saint-Exupéry et Sartre (Maurois et Pagnol ne peuvent plus guère passer pour représentatifs de notre époque).

En fait, avant la rhétorique en tout cas, les adolescents sont beaucoup plus conservateurs dans leurs lectures qu'on ne le croit généralement, et qu'ils ne le croient eux-mêmes.

Ce qui est significatif, c'est que les œuvres romantiques (*Les Misérables*, *Cyrano*) ou de l'époque romantique (*Le Rouge et le Noir*) ont trouvé dans l'ensemble plus de lecteurs que les œuvres réalistes : Balzac a été deux fois plus lu que Zola, *Salammô* (12), plus que *Madame Bovary* (8).

Si on oppose humanités anciennes et modernes, on voit que celles-ci semblent plus sensibles à l'action pure, au mouvement, les autres déjà plus soucieuses des œuvres de pensée ; cette distinction paraît sensiblement plus marquée que celle qui oppose élèves de troisième et élèves de seconde. Souvent toutefois, les chiffres relatifs au groupe III A sont entre ceux de III M et ceux de II.

Les recueils de vers — la chose n'a rien d'étonnant — ont très peu de succès : un Jocelyn, trois recueils (ou « choix de poèmes ») de Hugo, deux de Musset, trois de Verlaine, l'œuvre de Rimbaud, trois *Paroles* de Prévert (ou plus exactement deux « *Paroles* » et un « *Poèmes* » un peu suspect). Et ce serait absolument tout sans Baudelaire, dont les *Fleurs du Mal* sont indiquées quatorze fois !

Que l'on ne s'étonne pas de certains chiffres assez bas du groupe II : il est évident que les élèves de seconde n'ont pu mentionner sur leur liste des ouvrages qu'ils auraient déjà indiqués dans leur liste de troisième.

La dernière des listes est la plus fastidieuse : par ordre alphabétique, elle donne les autres noms d'auteurs, avec le nombre global des livres lus. Sa plus grande utilité est négative : elle montrera que certains grands auteurs ont été tout à fait ou presque tout à fait oubliés. On remarquera notamment le très petit nombre d'historiens, et l'absence pour ainsi dire absolue d'ouvrages scientifiques, fait qui contraste avec un intérêt parfois marqué pour des biographies de savants. Quand aucun chiffre ne suit le nom d'un auteur, c'est qu'une seule œuvre de cet auteur a été indiquée.

A. *Auteurs français* : About, Acremant, Aicard (2), d'Agraves, Ambrière, Arland, Augier (3), Aymé (9), Banville (3), H. Bazin (3), R. Bazin (5), B. Beck, P. Benoit (12), Bernanos, Bernardin de Saint-Pierre, Bombard (2), Bordeaux (5), Bourget, Bosco, Buffon, Camus (6), Carrel (2), Carco (4), Casteret, Cendrars, Chateaubriand, Chevallier, Clostermann, E. Curie, Daninos (3), D. Daurat, Deval, Diderot (3), Druon, Dumas fils (6), Dutourd ; Erckmann-Chatrion (8), Escholier ; Fabre, Farrère (2) ; Fénelon (5), Féval (8).

de Flers et Caillavet, Florian (2), Fromentin (2), Gandon, Gascar, Genevoix, Gerbault (2), O. P. Gilbert, Goncourt, Gosset, Green, Guignebert, S. Guitry, Hémon, *Kessel* (10), La Bruyère (3), de Lacretelle (2), La Fayette (2), La Fontaine (Contes), La Rochefoucauld, La Varenne (2), Dr Le Bon, Leroux (2) ; Magali (2), Malot (2), Marguerite, Marceau, Mazaud (4), Mirabeau, Montesquieu, G. de Nerval (2), Ohnet (3), Pailleron, Paulhan, Peisson (4), Pergaud, Perrault, Peyré (2), Peyrefitte, Poe (trad. Baudelaire) (2), Abbé Prévost (5), Proust (2), Rachilde, Radiguet, Renan (3), Renard (P. de C.) (4), Rosny, M. Rostand, J. Rostand (6), *Sand* (15), M. de Saint-Pierre, Saint-Simon (2), Sardou, Scribe, Sévigné, Soubiran, Tazieff, Tharaud, Troyat (2), Valéry-Larbaud, Valléry-Radot, Vautel, Vercel (6), Véry, Vialar, Villiers de l'Isle-Adam.

B. *Auteurs belges* : Closson (2), F. de Croisset, De Coster (5), Destrée, A. de Gerlache, M. de Ghelderode (Barabbas) (7), Gevers, Lemonnier, Prince de Ligne, Maeterlinck (4), Marchal, Plisnier, Tousseul (2).

Certains ouvrages n'ont pas été choisis spontanément (tel est le cas d'œuvres de Renan et de Guignebert). Chaque élève, en effet, doit faire dans le courant de l'année une « dissertation littéraire » — très modeste — qui suppose la lecture d'un petit nombre d'ouvrages, lesquels peuvent figurer sur la « liste des ouvrages lus ».

Pour être complet, il faudrait encore ajouter une vingtaine de noms ; rares noms d'auteurs antiques (Platon), d'auteurs étrangers glissés par erreur ou par oubli des conventions (notamment D. du Maurier, au nom insidieux), et quelques noms inconnus ou insignifiants.

Ceux qui n'ont pas le goût des statistiques ne se plaindront certainement pas si je leur en fais grâce !

Jacques POHL.

Souvenir de Maria MONTESSORI

Les 26, 27 et 28 septembre 1957 a eu lieu à Rome, dans le cadre magnifique du Capitole et du Palais Barberini, le XI^e Congrès International Montessori, qui traitait le thème suivant : « Maria Montessori et la pensée pédagogique contemporaine ».

A l'occasion du cinquantième anniversaire de l'ouverture de la première Ecole Montessori à Rome, l'Association Montessori de France et les Editions Desclée de Brouwer ont organisé une réunion qui s'est tenue le jeudi 10 octobre 1957, à 15 heures, à l'Institut Pédagogique National. M. Gabriel Marcel, président de l'Association Montessori de France, M^{me} Herbinière Lebert, inspectrice générale de l'Instruction Publique, le docteur André Berge, directeur du Centre Psycho-Pédagogique Claude-Bernard, M. Roger Gal, conseiller technique pédagogique au Ministère de l'Education Nationale, ont pris la parole, en présence de M. Mario Montessori, directeur général de l'Association Montessori Internationale.

Dans une allocution pleine de chaleur, Mario Montessori a évoqué l'œuvre de sa mère et son amour de l'enfant.

« Qu'est-ce que l'enfant ? C'est le dérangeur de l'adulte fatigué par des occupations toujours plus pressantes. Il n'y a pas de place pour l'enfant dans la maison de plus en plus réduite de la ville moderne, où les familles s'entassent. Il n'y a pas de place pour lui dans les rues, parce que les véhicules se multiplient et que les trottoirs sont encombrés de gens pressés. Les adultes n'ont pas le temps de s'occuper de lui, quand la besogne est urgente. Le père et la mère vont tous les deux au travail ; et quand il n'y a pas de travail, la misère opprime l'enfant et l'entraîne avec les adultes. Mais, même dans les conditions les meilleures, l'enfant est relégué à la nursery, avec des étrangers payés ; et il ne lui est pas permis d'entrer dans la partie de la maison réservée à ceux qui lui ont donné la vie. Il n'y a pas un refuge où l'enfant puisse sentir que son âme sera comprise, où son activité pourra s'exercer. Il faut qu'il reste tranquille, qu'il se taise, qu'il ne touche à rien parce que rien n'est à lui. Tout est la propriété intangible de l'adulte, tabou pour l'enfant. Et où sont ses affaires à lui ? Il n'en a pas. Il y a seulement quelques dizaines d'années, il n'existait même pas

de chaises pour l'enfant. De là cette fameuse phrase — qui, aujourd'hui, n'a plus qu'un sens métaphorique : « Je t'ai tenu sur mes genoux quand tu étais enfant », ou bien : « Tu as appris cela sur les genoux de ta maman. » Si l'enfant s'asseyait sur les meubles paternels, il était grondé ; s'il s'asseyait par terre, il était grondé ; s'il s'asseyait sur l'escalier, il était grondé ; il fallait qu'un adulte daignât le prendre sur ses genoux pour qu'il pût s'asseoir. Voilà donc la situation de l'enfant qui vit dans l'ambiance de l'adulte : c'est un dérangeur qui cherche, et ne trouve rien pour lui, qui entre, mais qui est expulsé. Sa position est comme celle d'un homme sans droits civiques et sans ambiance propre : un extra-social, que tout le monde peut traiter sans respect, insulter, battre, punir, en exerçant un droit reçu de la nature : le droit de l'adulte.

« L'adulte, par un phénomène psychique mystérieux, a oublié de préparer une ambiance pour son enfant. Dans l'organisation sociale, il a oublié son fils. Dans l'élaboration des lois successives il a laissé son propre héritier sans lois et, par conséquent, hors la loi. »

*
**

« Parler peu, parler le moins possible, *compter* et *peser*, nous dit Mme Montessori, les paroles à prononcer, voilà ce qui convient à une éducatrice. Le cerveau de l'enfant ne sera pas fatigué, désorienté par un flux de discours, et toutes les paroles auront une portée, acquerront une valeur. Il y a des éducateurs, des éducatrices, pleins de bonne volonté, mais dont la personnalité est oppressive ; ils s'imposent eux-mêmes avec leurs systèmes, leurs habitudes, leurs manies, leurs tics, au pauvre petit être ahuri dont ils ébranlent l'équilibre. »

« Il faut toujours partir de ce principe, que l'enfant n'est pas fait pour l'éducateur, mais que l'éducateur est fait pour l'enfant. »

Regards sur le monde

LES AMIS DE SEVRES DE PAR LE MONDE

Un Ami de Sèvres, M. Désiré Titts, expert de l'Unesco, fait paraître dans le journal « *Les Caraïbes* » un article sur les activités du Centre International d'Etudes Pédagogiques indiquant les services que peut rendre la Maison et donnant des renseignements précieux sur les classes nouvelles.

Son article s'adresse non seulement aux Français de la Guadeloupe, de la Martinique ou de la Guyane, mais à leurs collègues des territoires américains, anglais, hollandais, haïtiens, ou de la République dominicaine.

UNE CONFERENCE DE M^{me} HATINGUAIS EN SUISSE

" L'EDUCATION EN VUE DU MONDE MODERNE "

« A l'occasion de son assemblée générale annuelle, l'Association du Bon-Secours, que préside Mme Frommel et dont Mlle Duvillard est la directrice, a demandé à Mme Hatinguais de parler de « L'Education en vue du monde moderne ». Inspectrice générale au ministère de l'Education nationale, directrice du réputé Centre international d'études pédagogiques de Sèvres — où de nombreux éducateurs suisses ont fait des stages, — sa renommée a depuis longtemps dépassé les frontières de son pays. C'est dire l'audience que le sujet traité samedi à l'Aula par Mme Hatinguais a trouvée non seulement auprès des élèves du Bon-Secours — il sied aujourd'hui d'appliquer à la formation d'infirmière les méthodes de l'école active — mais auprès du corps enseignant genevois représenté par tous les directeurs de l'enseignement secondaire, les inspecteurs et inspectrices de l'enseignement primaire et de nombreux instituteurs et institutrices. La présence des présidents Borel et Treina, celle aussi de MM. Grandjean et Jotterand, respectivement secrétaire général du Département de l'Instruction publique et directeur de l'enseignement primaire, comme du recteur, professeur Wenger, du doyen de la Faculté de médecine, professeur Eric Martin, ont prouvé tout l'intérêt que les autorités responsables montrent pour les questions pédagogiques et sociales.

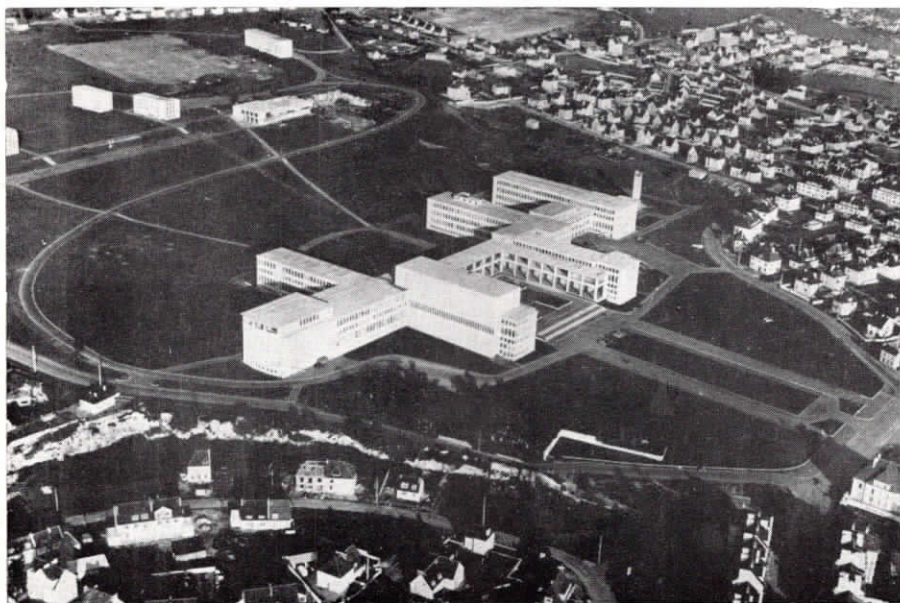
« L'éducation en vue du monde de demain », c'est pour Mme Hatinguais et pour tout éducateur digne de ce nom, tout un programme de responsabilités. La première chose que doit faire l'éducateur chargé de préparer un jeune pour le monde de demain, monde si différent de celui de notre enfance et de notre adolescence, est d'abord de prendre conscience du problème. Trop longtemps on a vécu dans un monde trop fermé, trop cloisonné. Continuer à cultiver son jardin ne suffit plus, car il limite notre horizon. Dans les domaines de la science, de la géographie, de l'histoire, des portes s'ouvrent. Il est devenu nécessaire de se maintenir au courant des découvertes que chaque jour apporte. Pour l'éducateur, il est nécessaire de se projeter en avant s'il veut projeter les enfants. Trop longtemps aussi, on a séparé les disciplines ; aujourd'hui, médecins, corps enseignant, travailleurs sociaux doivent confronter leurs points de vue et penser que par delà leurs méthodes, il y a d'autres manières de penser. Nécessité pour l'éducateur d'une information constante, scrupuleuse, comme également nécessité de faire tomber les barrières qui séparent le foyer et l'école et la vie et de faire comprendre à l'enfant que rien ne sépare ce que le maître dit et ce qu'enseigne la vie.

L'éducateur doit faire effort pour tenir compte des modifications survenues — et qui surviennent sans cesse — dans notre monde moderne. Il y a accélération dans tous les domaines. Nos enfants, avec cette accélération qui fait que le moindre écho nous parvient en quelques secondes, sont habitués à un rythme de vie différent de celui que nous avons connu. La vie d'aujourd'hui demande aux enfants de réfléchir vite, de penser juste, mais dans un élan. Si nous laissons nos enfants à notre rythme, nous ne les adapterons jamais.

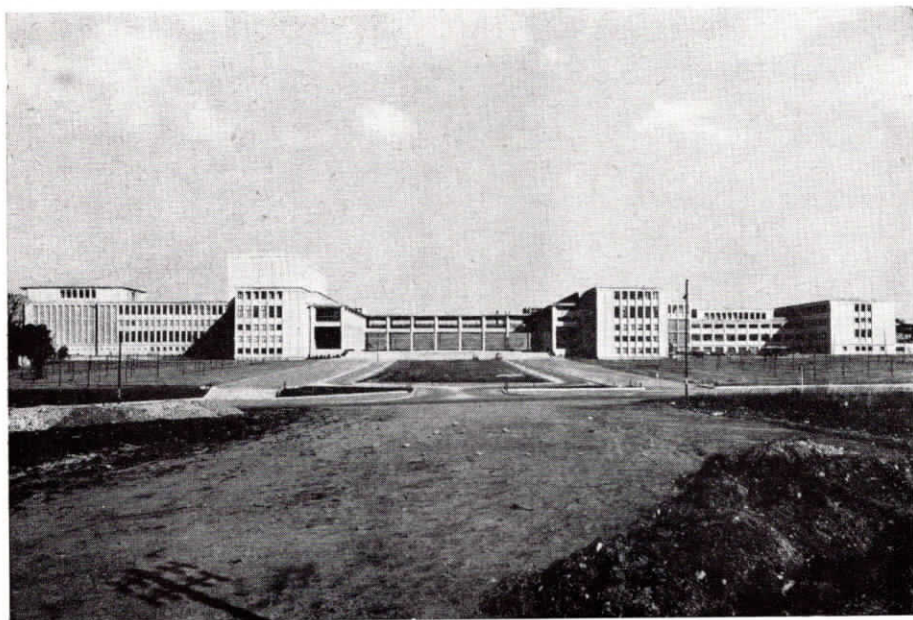
D'importantes modifications sont aussi survenues dans les formes de travail. Le travail en équipes gagne de plus en plus. Cet esprit de travail en commun doit se développer chez les jeunes. On voudrait également que, dans ce monde en pleine transformation, les éducateurs n'écartent pas a priori tous les moyens modernes d'information, en admettant qu'ils sont néfastes. Ne vaut-il pas mieux décider que ces moyens doivent être appréciés, critiqués par les jeunes ? L'éducateur doit avoir le souci de se dire que le monde de demain ne sera plus jamais le monde bien organisé de notre jeunesse, qui apparaissait si bien ordonné. Devant les grands bouleversements de notre temps, devant l'appel des races à l'indépendance, il y a une conscience du monde que l'enfant doit apprendre. Dans ce monde en gestation, il importe que les enfants aient une vue élargie, et se disent qu'il existe d'autres civilisations que celle à laquelle ils appartiennent. Il faut vouloir que les enfants conçoivent les choses à une autre échelle que celle dont on s'est servi pour nous.

Puis, il est nécessaire d'envisager une éducation qui dure toute la vie. Longtemps on a cru que la famille et l'école avaient seules charge d'éduquer. Aujourd'hui, on a compris que l'éducation doit être sociale, médicale, civique, « culturelle », autant de formes que l'école ne fait qu'amorcer. On offre des possibilités d'éducation

LA NOUVELLE UNIVERSITE DE CAEN



Vue aérienne d'ensemble



(Cliché J.-G. Savonnet.)

L'immense façade aux lignes modernes

à tous les êtres jusqu'à la fin de leur vie. Ils peuvent donc avoir le souci d'apprendre à vivre à côté de leur métier. De même l'école doit être au point de départ de l'étude des grands problèmes d'urbanisme, d'administration, de comportement social.

Pour atteindre de tels objectifs — une éducation pour la vie — il faut que l'école apprenne à l'enfant à prendre en mains sa propre formation. L'enfant doit cesser de penser qu'il n'est qu'un être réceptif ; il faut l'habituer à chercher par lui-même, à susciter son esprit d'initiative. Le maître doit apprendre à s'effacer ; il doit montrer à ses élèves comment on peut découvrir ; il doit renoncer à donner une solution toute faite parce que plus commode. Ce qu'il faut, c'est accoutumer les enfants à se servir de la documentation préparée à leur intention, à savoir comment utiliser les instruments mis entre leurs mains. Surtout ce qu'il faut — et Mme Hatinguais mit l'accent sur cet aspect du problème — c'est développer l'imagination de l'enfant, cette imagination dont les magnifiques ressources ne sont pas exploitées comme elles devraient, comme elles pourraient l'être.

Enfin, en dépit des découragements inhérents à son métier — à sa vocation — en dépit des lourdes responsabilités qui reposent sur ses épaules, et des problèmes qu'il doit résoudre, l'éducateur ne devrait jamais dire « à quoi bon ?... ».

Alors, mais alors seulement, des horizons plus lumineux s'ouvriront pour les jeunes, et plus que jamais, la vie vaudra la peine d'être vécue. »

J. T.

(Extrait du *Journal de Genève*, 25 mars 1957.)

L'INAUGURATION DE LA NOUVELLE UNIVERSITÉ DE CAEN

L'Université de Caen, fondée en 1432 par le roi Henri IV d'Angleterre et confirmée par lettres patentes du roi de France Charles VII en 1452, est l'héritière d'un long et studieux passé. Le 9 juillet 1944, ses bâtiments et sa bibliothèque étaient totalement détruits au cours de la bataille de Normandie. L'Université de Caen se retrouve à présent plus vivante. Si elle rassemble des étudiants sans cesse plus nombreux, elle le doit pour une grande part à ses amis et à ses bienfaiteurs de France et des pays étrangers qui lui ont apporté leur appui moral et matériel. Aujourd'hui, elle se dresse à nouveau toute blanche, au nord de la ville, sur la hauteur du Moulin-au-Roi, et ses amis viennent la saluer et lui souhaiter « longue vie ».

La remise des lettres de créance

Les drapeaux de 25 nations flottent au vent. Les robes jaunes, noires, rouges et violettes des Français, les bonnets carrés des Anglais et des Américains, le velours, l'hermine, l'habit vert des académiciens, remplissent peu à peu le parvis. Tous se dirigent vers le hall de la Faculté de Droit et font leur entrée processionnellement, précédés des huissiers et des massiers de la Sorbonne. M. Daure, recteur de l'Université de Caen, s'avance en tête, suivi de son Conseil, des doyens des facultés, des directeurs des écoles de médecine et de pharmacie de Caen et de Rouen, de M. Chastellain, maire de Rouen, membre du Conseil. M. Sarrailh, recteur de l'Université de Paris, entouré des directeurs du ministère, représente M. Billères, ministre de l'Éducation nationale.

Avec humour, M. Daure tient à s'excuser près de ses hôtes des quelques entorses involontaires faites au protocole et chacun monte à son tour sur l'estrade et présente ses lettres de créance. L'Académie française est représentée par M. Jacques de Lacretelle ; puis s'avancent M. Elie Lambert, de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, M. Louis Hautecœur, secrétaire perpétuel de l'Académie des Beaux-Arts, M. Léon Noël, ambassadeur de France, membre de l'Académie des sciences morales et politiques.

C'est maintenant le tour des 119 universités. Les plus anciennes sont appelées les premières : Oxford, Montpellier, Modène, Paris, dont la création remonte au XI^e siècle ; Cambridge, Toulouse, Lisbonne, qui ont vu le jour au XIII^e siècle. Les plus jeunes sont également présentes à côté de leurs aînées : Nimègue (1923), Jérusalem (1925), Thessalonique (1925), Aarhus (Danemark), Université technique de Lisbonne (1930), Sarrebruck (1947), Nottingham (1948), Berlin (1948), Southampton (1952). Tous remettent au recteur Daure les parchemins qui les accréditent. Pour le recteur de l'Université hollandaise de Leyde, c'est un superbe plat en faïence de Delft.

La grande cérémonie d'inauguration

A 15 h. 30, après le banquet offert par l'Université de Caen, dans la salle du restaurant universitaire, de nombreux invités prennent place sous le Portique d'honneur. Les universitaires et les académiciens en costume se rendent dans la grande galerie du Droit, où se forme le défilé. Le public se presse derrière les barrières blanches qui limitent le parvis.

Les universitaires avancent deux par deux, très lentement, précédés des huissiers et des massiers de la Sorbonne. Les haut-parleurs diffusent une variation sur le *Gaudeamus igitur*, composée pour l'inauguration de l'Université par Marcel Dupré.

Le recteur Daure, entouré des membres du Conseil, vient accueillir la reine Elisabeth de Belgique, qu'accompagnent M. Billères, ministre de l'Éducation nationale, qui vient d'arriver de Paris, et M. Stirn, préfet du Calvados.

La reine confère alors à M. Daure le grand cordon de l'Ordre de la Couronne. Le cortège gagne la tribune officielle; la *Marseillaise* retentit et M. Billères ouvre la séance.

M. Daure exprime à la reine son immense gratitude et donne lecture des messages de deux hommes d'État, unis à l'Université par des attaches particulières, mais que leurs obligations retiennent loin de Caen : le Président de la République française et le Président des États-Unis d'Amérique.

Il est ensuite procédé à la remise des diplômes de docteur *honoris causa* à différents universitaires étrangers. M. Anthony Eden a été un des récipiendaires. Son diplôme et son épitoge bleue et rose furent remis à l'ambassadeur du Royaume-Uni.

A la fin de la cérémonie, M. John Orr, professeur honoraire de l'Université d'Édimbourg, parle de la culture française et souligne que son pays est plus que tout autre redevable à la Normandie. Il termine en souhaitant « longue vie » à l'Université de Caen.

(D'après « L'Éducation Nationale ».)

XX^e Anniversaire des Centres d'Entraînement aux Méthodes actives

C'est dans le cadre magnifique de l'Université de Caen reconstruite, quelques mois à peine après l'inauguration du 2 juin, que Monsieur Daure, recteur de l'Université, accueillait les nombreux délégués des C.E.M.E.A. désireux de se regrouper et de jeter un regard en arrière après vingt ans.

De nombreux orateurs ont retracé l'œuvre accomplie en faveur des colonies de vacances, de la formation des maîtres du premier degré, de la préparation des infirmières spécialisées pour les soins des malades mentaux dans chaque province française et dans beaucoup de pays amis ; nous avons tenu à évoquer ici les rapports de l'Enseignement du second degré et des C.E.M.A., tels qu'ils ont été retracés par Madame Hatinguais au cours de cette journée.

LES CENTRES D'ENTRAÎNEMENT ET L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

La Direction générale et le corps enseignant du second degré tiennent particulièrement à ajouter leur témoignage à tous ceux que vous entendez aujourd'hui, à toutes ces voix qui, venues d'horizons divers, attestent l'œuvre accomplie, sans bruit, tenacement, avec efficacité, par les C.E.M.E.A. dans les domaines les plus variés.

C'est de 1945, au lendemain de la guerre, que date l'œuvre commune entreprise par l'Enseignement du second degré et les Centres d'Entraînement.

A la Libération, chacun mettait son espoir dans l'œuvre d'éducation qui sauverait la jeunesse : chacun souhaitait apporter sa pierre à la construction nouvelle, insérer son enthousiasme et ses projets dans le vaste effort de rénovation collective. Les éducateurs, se groupant autour de M. Monod, alors Directeur général de l'Enseignement du second degré, souhaitaient qu'une expérience de « classes nouvelles » fût instituée, une expérience qui permettrait de préparer la Réforme de l'Enseignement.

Pour qu'une action efficace fût entreprise, il fallait réunir ces éducateurs ; la présence de M. Laborde au Ministère parmi les conseillers directs de M. Monod facilitait les choses ; les Centres d'Entraînement, qui avaient commencé à œuvrer en 1937, acceptèrent d'apporter leur aide à la réalisation du projet. Dans le grand bâtiment historique de Sèvres, abandonné par l'Ecole Normale Supérieure installée à Paris, alors que le Centre International d'Etudes Pédagogiques naissait à peine dans la plus complète pauvreté, les tout premiers stages furent organisés. Entreprise hardie qui groupait des maîtres du second degré, du

technique, du premier degré, qui les faisait vivre en « internat », acceptant des conditions rudimentaires, qui ne craignait pas d'imposer tous les frottements que comporte la vie commune à de farouches individualistes universitaires.

Certes, les Centres d'Entraînement furent courageux d'accepter une nouvelle tâche difficile, mais peut-être fallut-il aussi à la Direction du second degré un égal courage pour soumettre à toutes les techniques des méthodes actives : chant, modelage, vannerie, jeux collectifs, art dramatique, étude du milieu, etc..., des professeurs plus habitués aux conférences et aux débats qu'aux exercices pratiques ou artistiques.

Pourtant, le ciment des premiers stages vint de cette nouveauté, de ce dépaysement qui, rompant avec les habitudes acquises, permettrait peut-être d'adopter une position neuve en face de problèmes vingt fois soulevés ; de ces chants qui mettaient une sorte d'allégresse dans le cœur de tous ; de ces veillées familières, de l'atmosphère simple et humaine favorable au développement des amitiés.

Depuis, la Direction générale du second degré a organisé plus de cinq cents stages au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres ; les techniques se sont spécialisées, les stages ont changé plus d'une fois d'aspect : si le mot « stage » demeure dans notre vocabulaire, beaucoup en ignorent l'origine, mais les collaborateurs de la première heure savent bien d'où il vient ; ils entendent encore la voix de G. de Failly leur expliquant qu'à formule neuve doit correspondre une expression neuve « donnant une idée du travail actif et personnel des participants ». Ils retrouvent dans leur mémoire le chant du pipeau de Mlle Goldenbaum et l'accent plein de gravité cordiale de M. Laborde. Pour nous avoir aidés à prendre notre essor, pour avoir créé le climat des tout premiers stages, merci de tout cœur.

Mais ceci n'est qu'un prélude : si nous avons essayé dans notre propre voie de marcher de notre pas, en bons adeptes des « méthodes actives », il est tout un domaine où nous continuons d'avancer la main dans la main : celui de la formation des maîtres d'internat.

C'est également en 1955 qu'eut lieu le premier stage de formation des maîtres d'internat. Notre vieille conception de l'internat semblait périmée. Trop rigide, trop formaliste, elle avait besoin d'être modifiée. Beaucoup d'enfants avaient souffert, les familles s'étaient dispersées, les jeunes avaient besoin de trouver un foyer plus chaud que le traditionnel préau inconfortable de nos lycées ; au lendemain de la tourmente, il leur était nécessaire de se sentir entourés et guidés.

Les jeunes maîtres d'internat placés auprès d'eux se sentaient bien démunis devant cette tâche malgré les conseils de leurs aînés et la compréhension de leurs chefs. A peine sortis eux-mêmes de l'adolescence, préoccupés de leurs propres problèmes, inquiets au sujet de leur avenir, absorbés par leurs études et par le souci de leur carrière, ils n'avaient guère le loisir et la liberté d'esprit de se pencher assez longuement sur les préoccupations et les inquiétudes des jeunes enfants qui leur étaient confiés. Tout naturelle-

ment, ils avaient tendance à s'abriter derrière un règlement autoritaire ou à glisser sur la pente facile d'une camaraderie démagogique leur assurant une popularité provisoire et une tranquillité relative. Pleins de bonne volonté mais sans connaissance suffisante de la psychologie enfantine, n'ayant derrière eux que leur propre expérience, ils ne savaient comment s'y prendre, comment transformer une vie collective subie passivement par les enfants et ne comportant que des évasions sournoises en une vie riche et intéressante.

Une longue préparation à ce métier d'éducateurs, souhaitable certes, n'était guère possible à organiser pour des jeunes gens en cours d'étude ; c'est pourquoi une autre formation fut envisagée. Elle se révéla si profitable qu'elle n'a cessé de se développer. En 1945, trois stages organisés à Versailles, Lyon et Lille réunissaient 120 participants ; en 1956, seize stages groupaient 693 jeunes gens et jeunes filles. A l'heure actuelle, en onze ans, cent cinquante-trois stages ont été organisés pour 7.379 maîtres et maîtresses d'internat. M. Brunold, directeur général de l'Enseignement du second degré, n'a cessé de s'y intéresser et de demander aux Inspecteurs généraux d'Education et à ceux des services administratifs, en accord avec la Direction des Centres d'Entraînement aux Méthodes actives, de les organiser et d'en inspirer l'esprit. C'est une équipe qui prend en charge le stage, une équipe composée de chefs d'établissement et de délégués des C.E.M.E.A. qui, dans le cadre d'un établissement universitaire, va tenter d'entreprendre une double tâche d'information, de préparation des jeunes maîtres d'internat pendant huit à dix jours.

Certes, des conférences théoriques seront conservées, mais elles prendront l'allure de causeries familières, et si les problèmes administratifs sont abordés, ils le seront de la façon la plus concrète possible dans l'esprit des méthodes actives. Partant de cas précis, les stagiaires seront amenés à étudier de près les différents moments de la vie d'un interne : lever, étude, promenade, récréation, coucher. Les cahiers d'étude pourront servir de point de départ à des débats, l'examen d'un dossier scolaire permettra une analyse psychologique précise, l'étude du milieu occupera une place de choix. Mais les jeux de plein air, les travaux manuels éducatifs, seront aussi à l'honneur non seulement pour assurer le bon équilibre du stage, mais surtout pour permettre à tous ces jeunes de s'initier à des activités qui embelliront les loisirs des internes. Ce terne jeudi de pluie gardera une saveur magique pour ceux qui, grâce au maître d'internat, auront participé à un jeu passionnant, écouté une belle lecture, relié un livre aimé. Et ce chant spontané — écho d'un chant appris par le maître au stage — jaillira au réveil dans un dortoir d'enfants saluant gaiement une nouvelle journée. Le « potache » disparaît, l'aspect morose des pupitres que « sculpte avec un vieux clou l'ennui des écoliers » s'efface ; il ne s'agit plus de bâiller au cours de trop longues heures ou d'attendre la « colle » inévitable qui sanctionnera une dissipation clandestine. Grâce au stage, le maître n'est plus l'ennemi, celui dont il faut se méfier, mais celui

qui, tout en maintenant l'ordre nécessaire à une vie collective, donne un sens à cette vie.

L'atmosphère des stages est par elle-même formatrice, certains maîtres affichent parfois un esprit de contradiction, une gaminerie prolongée ou une volonté de vivre à l'écart, mais, très vite, les groupes se constituent, et presque tous ces jeunes gens manifestent un vif désir d'être initiés à un travail efficace qui leur permette de sortir des fonctions de « simple surveillant ». C'est ainsi que le passage de l'état d'élève à l'état de maître leur est facilité.

Le contact avec la réalité amènera quelques désillusions et quelques découragements. Les conditions idéales du stage ne sont pas réalisées dans tous les internats ; de nombreuses difficultés de tout ordre guettent le jeune stagiaire à ses débuts. Il veut trop bien faire, trop entreprendre, il témoigne parfois d'une assurance exagérée qui le porte à vouloir tout bouleverser dans son nouveau lycée ou, au contraire, déconcerté par un milieu peu favorable, il attend une transformation générale pour agir. Mais dans l'ensemble, après les incertitudes inévitables, le maître d'internat se sent encouragé par tout ce qu'il a appris au stage et il tente d'appliquer au mieux les techniques conseillées. La réussite est d'autant plus heureuse qu'un plus grand nombre de maîtres a été atteint par cette formation.

Les dirigeants universitaires eux-mêmes sont d'accord pour se féliciter d'une collaboration avec les délégués des C.E.M.E.A. et pour reconnaître qu'il n'y a jamais eu conflit d'autorité mais travail harmonieux d'équipe. Certains d'entre eux, tel ce surveillant général dont je me plais à citer le rapport, voudraient que les bienfaits du stage soient encore plus étendus : « Ce qu'un maître aux méthodes d'éducation active réussit en quelques jours avec de jeunes maîtres d'internat, pourquoi un surveillant général ne le réussirait-il pas à son tour tout au long d'une journée scolaire ? Ne peut-il, à son tour, former une équipe, un esprit d'équipe avec ses jeunes maîtres d'internat ? Et s'il est vrai que le secret de l'autorité est justement dans la mesure où l'on fait quelque chose avec les élèves, ne peut-on faire quelque chose avec les maîtres d'internat ? Ne peut-on être à la fois un guide éclairé, bienveillant, hardi et prudent ? »

L'éducation de nos lycées est peu à peu transformée par ces méthodes actives que vous pratiquez dans vos colonies de vacances, que nous préconisons dans nos classes nouvelles et qui font appel à l'esprit d'initiative, au sentiment de la responsabilité, à la recherche d'une solution personnelle. Certes, la tâche est loin d'être terminée et des champs d'action très vastes s'étendent devant nous ; nous souhaitons pouvoir, pendant de longues années, y travailler ensemble. Les Centres d'Entraînement ont servi à la fois d'éléments actifs de transformation et de corps catalyseurs dont la mystérieuse présence provoque les réactions.

Dans la formation des éducateurs, vous nous avez aidés à croire à la vertu d'une technique née des nécessités de l'heure et de l'urgence des besoins : *une technique de choc*. Faute de pouvoir

former lentement les éducateurs, nous tentons de les « électriser ». La médecine a adopté récemment ces procédés et paraît en avoir tiré de grands bienfaits. Conscients de toutes les carences dans la formation de ceux qui se destinent à la tâche d'éducation, nous tentons, non de leur donner la solution des problèmes mais de les amener à se les poser et à poursuivre une recherche personnelle. Utilisant le dépaysement, la création d'une ambiance favorable, la mise en commun des expériences, nous ne souhaitons, pendant le temps trop court qui nous est réservé, que de pouvoir réveiller leur curiosité et galvaniser leurs énergies. C'est pourquoi je suis heureuse de proclamer aujourd'hui notre dette de reconnaissance à l'égard des C.E.M.E.A.

Je voudrais, en terminant, leur dire un autre merci. Ils nous donnent un merveilleux exemple de continuité dans l'action et de persévérance à travers les adaptations diverses. Transformant leurs stages, les modifiant suivant les besoins et les milieux, ils ont duré depuis vingt ans en sachant à la fois se maintenir et grandir.

Tandis que je songeais à leur œuvre, je retrouvais le propos du poète évoquant celui qui va semant : « On sent à quel point il doit croire à la fuite utile des jours. » N'est-ce point pour avoir cru à la fuite utile des jours que les animateurs des C.E.M.E.A. peuvent se réjouir aujourd'hui du chemin parcouru ?

M^{me} E. HATINGUAIS,

*Inspectrice Générale,
Directrice du Centre International
d'Etudes Pédagogiques de Sèvres.*

*

**

XX^e CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

La XX^e Conférence internationale de l'Instruction publique, convoquée conjointement par l'Unesco et le Bureau International d'Education, s'est réunie au Palais Wilson, à Genève, du 8 au 17 juillet 1957.

Tandis qu'en 1932 treize Etats étaient représentés à la première réunion, vingt-cinq ans après (la Conférence n'a pas siégé pendant la deuxième guerre mondiale) elle réunit soixante-douze Etats et cent soixante-quatorze délégués, dont dix ministres et huit vice-ministres de l'Instruction publique, les délégations étant généralement composées de hauts fonctionnaires des ministères et d'experts dans les questions concernant l'ordre du jour de la réunion.

Les travaux de la XX^e Conférence ont été présidés par M. le Dr José Martinez Cobo, ancien Ministre de l'Education de l'Equateur et membre du Conseil exécutif de l'Unesco. Les cinq vice-présidences ont été attribuées à M. Benigno Aldana, directeur général de l'Instruction publique des Philippines ; M. Mohammed El Fasi,

ministre de l'Education nationale du Maroc ; M. Bohumil Mucha, premier vice-ministre de l'Education et de la Culture de Tchécoslovaquie ; M. V. Massaquoi, sous-secrétaire d'Etat à l'Instruction publique du Liban, et M. Heinrich Taubner, conseiller du ministère de l'Instruction publique d'Autriche.

Les deux discussions générales sur les points I et II de l'ordre du jour (recommandations n^{os} 44 et 45 aux ministères de l'Instruction publique) ont été introduites par les rapporteurs, MM. Roger Franck, inspecteur général des constructions scolaires au ministère de l'Education nationale de France, et Francis Keppel, doyen de la Faculté d'Education de l'Université de Harvard, membre de la délégation des Etats-Unis d'Amérique.

La première de ces recommandations concerne le développement des constructions scolaires et comprend quarante-deux articles groupés dans les six chapitres suivants : étude des besoins, mesures d'ordre administratif, mesures d'ordre financier, mesures d'ordre technique, mesures d'urgence, entraide internationale. L'autre recommandation aux ministères de l'Instruction publique votée par la Conférence a trait à la préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires (trente-trois articles où il est question, entre autres, du type des institutions qui assurent la préparation professionnelle de cette catégorie de professeurs, de leur préparation pédagogique, psychologique et pratique et des modalités de leur recrutement et nomination).

I. « La crise des *constructions scolaires* est un problème mondial qui atteint aussi bien les pays les plus avancés que les peuples les moins favorisés. Le caractère universel de cette pénurie a décidé la Commission mixte Unesco-B.I.E. de charger le Bureau international d'Education d'entreprendre une enquête internationale, dont les données portent sur cinquante-sept pays. Grâce à cette enquête, on apprend que, dans la majorité des cas, les dépenses destinées aux constructions scolaires oscillent entre le 15 et le 30 % du budget total de l'éducation. Le taux annuel d'accroissement des bâtiments affectés aux écoles primaires et secondaires se situe, dans les trois quarts des pays du monde, entre 4 et 10 %, le plus souvent autour de 5 %. Sur cent salles de classe nouvellement construites, soixante-dix à peu près sont destinées à l'enseignement du premier degré. Dans les pays les plus évolués, on construit chaque année une nouvelle classe pour chaque groupe de 700 à 1.000 enfants d'âge scolaire, tandis que dans les pays les plus mal équipés, cette proportion est d'une classe nouvelle pour 100.000 enfants. Les plans de construction élaborés pour les années futures (plans quinquennaux en général) dans vingt-quatre pays groupant le quart de la population mondiale doivent permettre de loger 40 millions d'élèves.

« A côté de ces données statistiques, le lecteur trouvera dans ce volume d'éducation comparée des informations détaillées sur la distribution des responsabilités législatives, administratives et financières dans le domaine des constructions scolaires, sur les apports des populations locales et ceux de l'initiative privée, sur l'étude des besoins et les moyens mis en œuvre pour lutter contre la pénurie, sur les programmes de constructions envisagées (aspect

administratif, financier, technique, architectural et pédagogique), sur les mesures d'urgence et, finalement, sur l'aide internationale reçue, souhaitée et susceptible d'être reçue. »

Préparation des Professeurs chargés de la formation des maîtres primaires.

II. « Après avoir consacré deux volumes à la *formation des maîtres* et à celle des professeurs des écoles secondaires, le Bureau international d'Education a complété ses recherches dans ce domaine par une enquête sur la préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires, à laquelle ont collaboré les ministères de l'Instruction publique de soixante-six pays. Il ressort de cette étude que, dans la moitié environ de ces pays, il existe des institutions spécialisées du type des « écoles normales supérieures » où, très souvent, en même temps que les « maîtres des maîtres », se forment les maîtres secondaires. Dans l'autre moitié des pays, les professeurs d'école normale sont formés à l'université (parfois dans une faculté de pédagogie), le cas de pays où les deux systèmes fonctionnent parallèlement n'étant pas exceptionnel.

« Dans cette étude, mentionnons tout spécialement le tableau très complet des matières exigées des élèves-maîtres dans ces soixante-six pays, les disciplines qui figurent dans les plans d'études étant groupées en trois catégories : disciplines de culture générale, disciplines pédagogiques, disciplines spéciales. Autres chapitres intéressants : type d'institutions assurant la formation des professeurs; leur préparation spécifiquement professionnelle ; la formation des professeurs de branches spéciales et des maîtres des classes d'application ; le perfectionnement des professeurs en fonctions ; les modalités de leur nomination, etc... »

*

**

LETTRE-CIRCULAIRE DU BUREAU DE LA COMMISSION INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT MATHÉMATIQUE (C.I.E.M.) AUX DIRIGEANTS DES SOUS-COMMISSIONS NATIONALES.

La précédente lettre-circulaire, destinée aux dirigeants des sous-commissions nationales, datée du 22 janvier 1957, faisait part des décisions prises et des projets élaborés lors de la réunion du Comité exécutif de la commission internationale de l'enseignement mathématique (C.I.E.M.) tenue à Paris le 29 décembre 1956.

Une nouvelle réunion du Comité exécutif de la C.I.E.M. vient d'avoir lieu à Bruxelles, le 3 juillet 1957, à la suite de deux journées d'information (sur l'enseignement des mathématiques pour les élèves de 11 à 16 ans) organisées par la sous-commission belge, dont le président est M. le professeur Pol Burniat, et le secrétaire, M. le professeur W. Servais, toute la commission internationale de l'enseignement mathématique était invitée.

A ces journées, remarquablement préparées et dirigées, ont assisté des représentants de plusieurs pays, qui ont hautement

apprécié la cordialité de l'accueil qui leur a été fait à Bruxelles par leurs collègues belges, venus en grand nombre pour prendre part aux travaux proposés par leur sous-commission. Les conférenciers, MM. les professeurs Behnke (Münster), Freudenthal (Utrecht), Fehr (Columbia, New-York), Geretsen (Groningen), Maxwell (Cambridge), Kurepa (Zagreb), ont présenté des communications, qui ont donné lieu à d'intéressants échanges de vues sur le thème mis à l'étude.

Dans l'allocution qu'il a prononcée lors de la séance inaugurale, le 1^{er} juillet 1957, M. le professeur Pol Burniat a dégagé avec beaucoup de clarté la signification de ces réunions, en évoquant quelques-uns des problèmes majeurs qui ont, à l'heure présente, valeur universelle :

« Le monde inquiet accuse pénurie aiguë de techniciens divers et diversement qualifiés, particulièrement de techniciens dont la bonne formation dépend de connaissances de plus en plus larges en mathématiques.

« L'industrie manque d'ingénieurs de tous les degrés. Elle manque de mathématiciens hautement qualifiés pour ses services nouveaux venus : bureaux de calcul, bureaux de statistique.

« Les services de mathématiques de nos universités trouvent difficilement les assistants qui leur sont indispensables. L'enseignement secondaire recrute à grand'peine les professeurs de mathématiques dont il a besoin.

« La mathématique est devenue outil courant de travail et de recherche dans de nombreuses sciences naguère encore autonomes.

« Au niveau de l'enseignement universitaire, médecins, biologistes, professeurs de sciences sociales, de sciences de l'éducation, psychologues, chimistes, physiciens, réclament une formation mathématique plus poussée de leurs élèves... Certains exigent plus encore ; ils demandent, dans le secondaire, l'introduction de disciplines mathématiques qui, à ce jour, n'y ont pas encore droit de cité : éléments du calcul des probabilités, éléments de statistique...

« En bref, le monde est devenu consommateur boulimique de mathématiciens de toutes les qualifications. Il est grand temps d'ensemencer mieux, d'ensemencer plus, si l'on veut éviter une inquiétante disette.

« Un vaste problème d'enseignement est donc partout posé. La société en demande impérieusement une solution rapide, sous peine de stagnation dans son développement.

« Les facteurs qui conditionnent ce problème sont éminemment variables. Ils dépendent des mœurs, des traditions, des histoires, des économies nationales ; certains de ces facteurs sont souvent antagonistes.

« Il faudra donc bousculer sérieusement des échelles de valeurs trop bien acceptées, et aujourd'hui périmées. Il faudra tenter de hardis essais de méthodologie plus efficace. Il faudra aménager des traditions universellement révérees, mais devenues encombrantes, telle la tradition millénaire d'Euclide. Enfin, dans un monde où règne une dangereuse pénurie de mathématiciens, il faudra paradoxalement, disposer rapidement et massivement de

très nombreux professeurs de mathématiques, ouverts à de nouvelles conceptions, à de nouvelles méthodes.

« C'est à tout cela qu'a pensé l'Union mathématique internationale en créant la C.I.E.M., et en la chargeant aussitôt de la tâche difficile d'apporter une contribution dans la solution de la crise de sous-production de mathématiciens.

« Par ce préambule, fait de vérités devenues triviales, j'espère vous avoir présenté, situées dans leurs perspectives propres, et la C.I.E.M., et les présentes journées. »

La réunion du Comité exécutif de la C.I.E.M., à Bruxelles, le 3 juillet 1957, s'est tenue dans l'une des salles de la Fondation universitaire (11, rue d'Egmont), sous la présidence de M. le professeur Behnke, président de la C.I.E.M.

A cette séance assistaient : MM. Kurepa (Yougoslavie), vice-président de la C.I.E.M. ; Maxwell (Angleterre), membre du Comité exécutif ; Desforge (France), secrétaire de la C.I.E.M. ; Burniat (Belgique) ; Buzano (Italie) ; Dolmazon (France, Institut pédagogique national) ; Fehr (U.S.A.) ; Fowlie (Angleterre) ; Freudenthal (Pays-Bas) ; Frostman (Suède) ; Geretsen (Pays-Bas) ; Gloden (Luxembourg) ; Mme Ilitch-Daiovitch (Yougoslavie) ; MM. Karamata (Suisse) ; Pihl (Danemark) ; Room (Australie) ; Servais (Belgique) ; Trost (Suisse) ; Wigand (Allemagne).

Voici les résolutions qui ont été adoptées, lors de cette réunion, par le Comité exécutif de la C.I.E.M. :

I. *Participation de la C.I.E.M. au Congrès international d'Edinburgh en 1958.*

Il est rappelé que trois thèmes d'enquête ont été choisis par la C.I.E.M., pour être étudiés au Congrès de 1958, et que des rapporteurs généraux ont été désignés pour présenter ces trois enquêtes :

Premier thème. L'enseignement des mathématiques jusqu'à l'âge de 15 ans. Rapporteur général : M. le professeur FEHR, Columbia University, New York.

Deuxième thème. Les bases scientifiques des mathématiques dans l'enseignement secondaire. Rapporteur général : M. le professeur BEHNKE, Münster, Westfalen.

Troisième thème. Etude comparée des méthodes d'initiation à la géométrie. Rapporteur général : M. le professeur FREUDENTHAL, Utrecht.

De nombreuses sous-commissions nationales ont déjà manifesté le désir de prendre part à ces enquêtes, et de présenter, sur l'un ou l'autre des sujets, des communications.

Etant donné la durée prévue, par la direction du Congrès d'Edinburgh, pour l'ensemble des rapports et discussions de la C.I.E.M. — durée qui est globalement d'environ trente quarts d'heure — les dispositions suivantes ont été arrêtées :

1. La durée globale d'environ trente quarts d'heure, dont dispose la C.I.E.M., sera répartie en trois périodes, d'environ deux heures et demie chacune — chacune de ces périodes étant attribuée à l'un des thèmes d'enquête.

2. Pour chacune des trois enquêtes, le rapporteur général désigné (M. Fehr, M. Behnke, M. Freudenthal), ayant reçu, en temps utile,

communication de tous les rapports des sous-commissions nationales désireuses de prendre part à l'enquête, préparera un exposé d'ensemble, tenant compte de tous les rapports nationaux.

A cet effet, pour chacune des trois enquêtes, les rapporteurs des sous-commissions nationales devront faire parvenir leur rapport, *directement* au rapporteur général désigné, *avant le 31 janvier 1958*. Les adresses des rapporteurs généraux sont :

pour la *première* enquête : M. le professeur Fehr, Teachers College, Columbia University New York 27, N.Y. (U.S.A.).

pour la *deuxième* enquête : M. le professeur Behnke, Mathematisches Institut des Universität, Schlossplatz 2, Münster-Westfalen (Allemagne).

pour la *troisième* enquête : M. le professeur Freudenthal, mathematisch Instituut, Booth str. 17, Utrecht (Pays-Bas).

Les rapporteurs généraux, et leurs assesseurs, feront, dans leur rapport général, la synthèse de tous les rapports nationaux qu'ils auront reçus, et communiqueront deux exemplaires de leur rapport général à toutes les sous-commissions nationales, *avant le 30 juin 1958*.

Au reçu de ces exemplaires du rapport général, les rapporteurs nationaux feront parvenir, s'il y a lieu, leurs observations au rapporteur général intéressé, *au plus tard le 15 juillet 1958*. Les rapporteurs généraux tiendront compte de ces observations dans la mesure du possible.

3. Au congrès d'Edinburgh, la durée d'environ deux heures et demie, attribuée à chacune des trois enquêtes, sera répartie ainsi :

- une heure pour la présentation du rapport général ;
- une heure, environ, pour les communications des représentants des sous-commissions nationales ayant participé à l'enquête, qui auront fait connaître au président, *au plus tard la veille de la séance*, leur intention d'intervenir ;
- le temps restant disponible, pour la discussion, à laquelle pourront prendre part les congressistes présents.

Nous apprenons avec tristesse la mort de

Jean MICHEL

Professeur

Fondateur de la Fédération Française des Ciné-Clubs de Jeunes
et vice-président de la Fédération Française des Ciné-Clubs

En décembre dernier, il créait à Paris une association des professeurs du second degré, s'intéressant à la culture cinématographique et la chaleur communicative de son enthousiasme frayait les chemins d'avenir pour que le cinéma occupe dans la culture des jeunes français la place qu'il mérite.

ÉCHOS ET COMMUNIQUÉS

SEMINAIRE INTERNATIONAL QUAKER VARSOVIE (10 - 31 août 1957)

Cet été, pour la première fois, l'American Friends Service Committee a organisé, à Varsovie, avec l'aide bienveillante du Gouvernement polonais, un de ses nombreux séminaires internationaux ouverts aux jeunes de toutes nationalités, sans distinction de religion ou d'appartenance politique.

Les participants dont le directeur, ses adjoints et notre hôtesse, venaient de dix-huit pays différents : Allemagne (1), Belgique (2), Canada (1), Egypte (2), États-Unis (4), Ethiopie (1), France (3), Finlande (1), Grande-Bretagne (3), Hollande (2), Inde (3), Irlande (1), Israël (1), Italie (1), Japon (1), Pologne (4), Suisse (1), Togo (1). A ce nombre, il convient d'ajouter certains amis de passage et les Conférenciers : le Professeur Chakravarty de l'Université de Boston, le Professeur Jan Drevnowski, de l'Ecole Polytechnique de Varsovie, Sidney Bailey, Directeur du Programme Quaker aux Nations Unies, et William Barton, Secrétaire général du Friends Service Council à Londres.

Le thème du « Séminaire » : « Le développement des nations et la création de conditions favorables à la paix du monde » n'a pas, il faut le dire, été serré de très près, ou plutôt il a surtout servi de toile de fond à toute une série de conférences et discussions relatives à la compréhension internationale et au rôle que l'individu peut jouer dans ce domaine. On peut toutefois dire que c'est surtout autour des quatre centres d'intérêt suivants que le Séminaire a orienté ses recherches :

- 1) Nationalisme et non-violence ;
- 2) rôle des Nations Unies ;
- 3) développement économique de différents types de pays et de la Pologne en particulier ;
- 4) responsabilité individuelle dans les relations internationales.

Qu'il s'agit de la salle de conférences où la journée commençait par un quart d'heure de méditation silencieuse, du réfectoire, de la cuisine où nous faisons la vaisselle par équipes, partout on trouvait une atmosphère d'amitié et de compréhension.

A la joie des amitiés durables ainsi créées est venu s'ajouter le privilège d'apprendre à connaître et aimer la Pologne. Nos contacts fréquents avec de nombreux Polonais ont été passionnants et pour nous autres Français, il était particulièrement touchant de voir la solidité des liens qui, de tout temps, ont uni nos deux pays. L'accueil reçu à chaque endroit où nous sommes passés reste inoubliable, partout les portes se sont ouvertes et les cœurs aussi.

L'enrichissement puisé dans un tel Séminaire le justifiait pleinement. En nous quittant, en quittant nos amis polonais, nous avions l'impression non pas d'une fin, mais d'un point de départ pour une série nouvelle d'échanges et de contacts. Nos yeux s'ouvraient sur des horizons plus larges.

Elisabeth KATZNER.

LES COURS DE L'ÉCOLE DES PARENTS

Le mercredi à 21 heures à la FACULTE DE MEDECINE DE PARIS

8 janvier : *Les problèmes des parents et de leurs filles*, par M^{me} Hatin-guais, Inspectrice générale de l'Instruction Publique, et témoignages de jeunes.

15 janvier : *Existe-t-il chez le jeune travailleur une « révolte sans cause » ?*, par le D^r Rousselet, Directeur du Centre d'Orientation de la main-d'œuvre juvénile, et témoignages de jeunes.

22 janvier : *Pourquoi les jeunes se disent-ils victimes de duperie et d'hypocrisie ?*, par L. François, Inspecteur général de l'Instruction Publique, et par le D^r Landry, et témoignages de jeunes.

29 janvier : *L'entrée de l'étudiant et du jeune ouvrier dans la vie professionnelle : problèmes et perspectives*, par G. Ferry, Professeur de psychologie à l'E.N.S.E.P. de jeunes filles, et par G. Lapassade, Agrégé de philosophie.

5 février : *Les amitiés des jeunes et la vie en groupe*, par le Président Chazal, Conseiller à la Cour d'Appel, et par le D^r Amado, et témoignages de jeunes.

12 février : *Les mouvements de jeunesse répondent-ils aux besoins des jeunes ?*, par le Professeur Michaux, de la Faculté de Médecine, et par le D^r Duché, et témoignages de jeunes.

26 février : *La jeunesse et le cinéma*, par R. Zazzo, Directeur à l'Ecole des Hautes Etudes.

5 mars : *La famille peut-elle aider la jeunesse ?*, par le D^r Dublneau, Médecin des Hôpitaux Psychiatriques de la Seine.



Il n'existait, jusqu'à ce jour, aucune collection réunissant, sous une présentation soignée, les meilleurs textes d'auteurs classiques et modernes à l'usage des adolescents de 14 à 18 ans.

Lorsque les garçons et les filles de cet âge se détournent des collections enfantines — bien plus en raison de leur présentation que des textes qui y figurent — le libraire n'a rien à proposer à ses jeunes clients qui puisse entretenir chez eux le goût généralement inné de la collection, tout en satisfaisant leur appétit de lecture. Cette carence est d'autant plus regrettable que, de plus en plus, l'auto, le cinéma, la télévision, les sports s'unissent pour détourner les adolescents du chemin des librairies et des bibliothèques.

Un groupe de libraires, bientôt rejoint par un certain nombre d'éditeurs, a eu l'idée de créer cette collection et, pour lui donner les plus grandes chances de réussite, a choisi la forme d'un *Club* empruntant le circuit normal de diffusion, c'est-à-dire la vente par les libraires. Ainsi est né le *Club des Jeunes, Amis du Livre*, que réalise la *Compagnie des Libraires et des Editeurs Associés*.

Destiné aux lecteurs de 14 à 18 ans, le *Club des Jeunes* veut mettre à leur disposition des textes de qualité qui, tout en satisfaisant immédiatement leur goût de lecture, puissent déjà former les premiers éléments solides de leur bibliothèque d'adulte, leur présentation étendue permettant de les conserver avec plaisir à côté de ceux qui les rejoindront plus tard.

Les premiers ouvrages publiés par le *Club des Jeunes* sont signés d'Henri Bosco, de Gorki, de J.K. Jerome, de Kipling, de Maurice Leblanc, de Jack London, de Mac Orlan, de Grey Owl, de R.M. Rilke, de Jules Roy, de Tchekhov, etc.

D'éminentes personnalités ont apporté leurs précieux encouragements à cette initiative et le premier numéro des *Cahiers des Jeunes*, revue éditée par le Club, a publié les messages de M. Jean Sarrailh, recteur de l'Université de Paris, d'Albert Camus et de Maurice Herzog.



NOUVEAUTES A LA LIBRAIRIE HATIER

LE PETIT PHOQUE

Ce charmant petit livre comprend trois récits d'Alice Coléno, où l'aventure se mêle au merveilleux.

Quel lecteur enfantin ne retrouvera pas avec joie Killi, le petit héros du « Jardin de la Licorne » de la même collection, toujours

suivi de son inséparable basset Coupe-Vent ! Comment ne pas être conquis par l'amitié tendre et compréhensive de Killi pour ses amies les bêtes ? Que d'idées astucieuses ne découvrira-t-il pas pour venir en aide au petit phoque imprudent, ou à l'ours des montagnes amoureux du parfum des roses sauvages !

Dans ce pays de toundra et d'icebergs, Alice Coléno crée une atmosphère secrète, un véritable climat d'enchantement poétique. Son imagination fraîche et sensible excelle à faire revivre ce monde mi-réel, mi-merveilleux, tour à tour passionnant et délicieux.

Vanni se montre un illustrateur plein de finesse et de talent.

Ces contes sauront tenir en haleine les enfants de 8 à 12 ans.

Un volume 13,5 × 19 - 128 pages - 224 F (T. L. incluse).

LA FLEUR SACRÉE

Une fois de plus, George Sand se révèle dans « La Fleur Sacrée » une narratrice charmante pour enfants.

Qui ne sera touché par l'amitié de l'éléphant blanc « La Fleur Sacrée » et de son mahout Aor, par la fidélité du petit gardien de cochons à son chêne, refuge des jours malheureux !

A la fois mystérieux, poétiques et originaux, pleins d'un charme particulier, ces contes sauront distraire les lecteurs de 8 à 12 ans auxquels ils s'adressent.

Le style remarquable de George Sand a une richesse et une élégance que soulignent agréablement les illustrations de Jeanne Pêcheur.

Un volume 13,5 × 19 - 128 pages - 224 F (T. L. incluse).

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.

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. — **GRECE** : Librairie Kauffmann, 28, rue Winston-Churchill, Athènes. — **HAITI** : Maison du Livre, 20, rue Roux, Port-au-Prince. — **HONGRIE** : Kultura, P.O.B. 149, Budapest 62. — **INDES ANGLAISES** : The happy book stall, 2 Rohim Mansion, Causeway Fort P.O. Box 395, Bombay. — **IRAK** : Al R. Library, Al Rashid Street, Bagdad. — **IRAN** : Librairie des Lettres Françaises, M.-A. Khodjamirian, Carrefour Youssef Abad, Téhéran. — **ITALIE** : Messagerie Italiana, Via P. Lomazzo, 52, Milan. — **LIBAN** : Mr. A. Naufal, Librairie Antoine rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : Messageries Paul Kraus, 29, rue Joseph-Junck, Luxembourg-gare. — **MEXIQUE** : Librairie Française, 12, Pasco de la Reforma, Mexico. — **NORVEGE** : A/S Narvesens Kioskkompani, Stortingsgata, 2, Oslo. — **PALESTINE** : Pales Press Co., 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS** : Van Ditmar, Schiestraat, 32 B Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PEROU** : Oficina Distribuidora Bignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL** : Livraria Bertrand, 75 Rua Garrett, Lisboa. — **SUEDE** : Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D., Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHÉCOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE** : Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : Goffard y Castro, Rincon, 510, Montevideo. — **VENEZUELA** : Libros y Arte, Av. L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUgoslavIE** : Znanstvena Knjizara, Preradoviceva, 2, Zagreb.

Imprimé par l'Imprimerie de Persan-Beaumont, 80, avenue Gaston-Vermeire, Persan (Seine-&-Oise), pour le Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-&-Oise). — 4^e trim. 1957. — Dépôt légal : Noël 1957. — N° d'impres. : 51.514.

La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIME EN FRANCE

