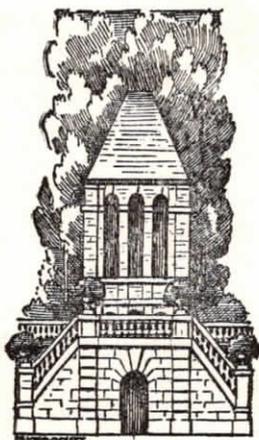


NUMÉRO SPÉCIAL SUR
LES EXPÉRIENCES-PILOTES

LES AMIS *de* SÈVRES



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

4546

ASSOCIATION

des

« AMIS DE SÈVRES »

Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.)

Cette Association, placée sous le patronage de M. L. PAYE, Ministre de l'Éducation Nationale ; de M. G. MONOD, Directeur Général honoraire de l'Enseignement du Second degré ; de M. BRUNOLD, Directeur Général de l'Inspection Générale, et de M. CAPELLE, Directeur général de l'Organisation et des Programmes Scolaires, 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, Inspectrice Générale, 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, Agrégé de l'Université.

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

SIÈGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :

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

COMITÉ DE RÉDACTION

Directrice : M^{me} HATINGUAIS.

Rédacteur en chef : M. HIGNETTE.

S O M M A I R E

L'aménagement du cycle d'observation	5
Enquête sur les classes de quatrième d'accueil , par M. l'Inspecteur Général PLANDÉ	9
La réforme de l'enseignement à l'Ecole des Mines de Nancy , par M. Bertrand SCHWARTZ	16

*
**

Qu'est-ce qu'un lycée-pilote ?	26
---------------------------------------------	----

LYCÉE DE LA FOLIE-SAINT-JAMES

Emissions d'anglais de télévision scolaire , par Hélène GANTIER, Professeur d'anglais	32
Etude du milieu : Les jardins , par M ^{lle} S. DUFRENNE	36
Recherche d'aptitudes : Musique , par M ^{lle} M. PRUDHOMME, Professeur d'enseignement musical	38

LYCÉE DE SÈVRES

Expérimentation de la méthode Max GOROSCH , par M ^{me} Jacqueline EVE, Professeur d'anglais	27
Cours d'anglais à la télévision , par M ^{me} J. EVE	30

LYCÉE DE MARSEILLE-VEYRE

Les travaux manuels éducatifs	42
--------------------------------------------	----

LYCÉE BELLEVUE DE TOULOUSE

L'utilisation des moyens audio-visuels	45
I. - Le matériel	45
II. - Les classes d'anglais, par M. JANICOT, Agrégé d'anglais	47
III. - L'enseignement des sciences physiques, par M. CLERC, Agrégé de sciences physiques	49
IV. - L'enseignement de l'histoire et de la géographie, par R. LAMBERT, Agrégé de géographie	51
V. - Les classes de lettres, d'après une conférence de M. SABLAYROLLES, Agrégé des lettres	56
VI. - Les sciences naturelles, par M. LAGARRIGUE, Agrégé de sciences naturelles	59
Initiation à l'étude des sciences physiques	60
L'éducation physique au Lycée Bellevue , par L. GIORDANO, Professeur	66

LYCÉE DE MONTGERON

Enquête sur les personnalités préférées par les élèves , par J. PALLECT, Bibliothécaire du Lycée	71
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

*
**

Souvenirs de la khâgne de Lakanal et de Jean Guéhenno , par André SEAILLES	81
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

*
**

Lycée de Jeunes Filles de Caen : Une exposition à la Biblio- thèque , par G. PRÉVOST, Bibliothécaire du Lycée.....	83
Le syncrétisme de Montherlant , une étude de M. JOHNSON, « Teaching Assistant » à l'Université Cornell, à Ithaca (U.S.A.)	87

Dans notre précédent numéro, nous avons essayé de rassembler les principaux textes concernant la Réforme de l'Enseignement et les méthodes les plus nouvelles.

Aujourd'hui, ce sont les expériences pratiques réalisées, notamment dans les lycées-pilotes, en application de la Réforme de l'Enseignement, qui font l'objet de comptes rendus de la part des éducateurs qui les ont menées.

Nous avons pensé pouvoir soumettre à nos lecteurs ces relations d'expériences dans leur forme originale, en leur conservant leur caractère personnel, leur portée précise mais limitée, sans chercher à les refondre pour en tirer des conclusions plus générales, pas plus qu'à les récrire pour leur donner une allure littéraire.

Ainsi présentées, nous espérons que ces expériences pourront être considérées comme autant de tentatives à valeur exemplaire, dont il sera loisible à chacun de s'inspirer à son gré.

L'Aménagement du Cycle d'Observation

*Résultats d'une journée d'étude
des maîtres de collèges d'enseignement général*

Cette journée, riche d'enseignements, a notamment permis de préciser :

A. - Le rôle du professeur principal :

Il anime l'action pédagogique des professeurs, en coordonnant les activités des divers maîtres d'une classe, en convoquant ses collègues, en organisant les discussions. Il tient les dossiers à jour, et avertit les familles. Il reste en relation avec le service médico-social d'orientation professionnelle. Il rédige les avis à soumettre au Conseil d'Orientation, avis donnés par les divers professeurs, dont il doit assurer la cohésion. Il permet aux élèves de passer de la classe à un maître à celle comptant plusieurs professeurs. Il veille à l'organisation du travail de l'élève à la maison, ainsi qu'à la répartition des travaux scientifiques expérimentaux entre les divers professeurs.

B. - Le régime des conseils de classe :

Au nombre de treize, dont **quatre obligatoires** (le premier au début de l'année, chacun des trois autres à la fin de chaque trimestre).

Le deuxième conseil de classe du début d'année scolaire réunira maîtres et parents pour établir la coordination nécessaire entre eux.

Les neuf conseils de classe restants permettront, dans le courant de l'année scolaire, de dresser le **portrait global** de chaque élève afin de faciliter son orientation.

Il est bien entendu que ce portrait global devra être fait très prudemment puisqu'il s'agit d'individus en constante évolution.

On ne saurait trop souligner l'extrême difficulté que présente l'orientation d'un enfant ; aussi recommande-t-on une extrême prudence.

Exemples de cas où cette orientation est grandement facilitée :

— par M. le Proviseur : cas du lycée de Cahors, où le directeur dirige à la fois le lycée classique, l'ancien collège moderne, l'ancien collège technique, cours complémentaire, d'où possibilité immédiate de faire passer les élèves, lorsque besoin était, dans les divers ordres d'enseignement : enseignement classique, enseignement moderne long ou court, enseignement technique.

— par M. l'Inspecteur Départemental : cas du C.C. de Decazeville où, sans être permise autant qu'à Cahors, l'orientation pouvait se faire facilement du moderne au technique.

Mais, pour autant que ces cas soient intéressants, il ne s'agit là que de cas isolés.

C. - L'établissement des dossiers d'élèves :

Chaque élève doit pouvoir profiter de l'éventail de toutes les possibilités d'enseignement, accéder aux divers ordres d'enseignement par les « passerelles » établies à cet effet.

Il faut donc connaître cet élève.

L'un des moyens est le dossier scolaire.

Il se compose de la façon suivante :

(L'exemple proposé est celui du dossier en honneur au lycée pilote « Bellevue », où l'observation, en vue de l'orientation, se pratique depuis de longues années.)

— Une feuille chemise, portant l'identité de l'élève et la classe à laquelle il appartient ;

— Une notice jaune donnant des explications pour remplir le dossier et le résumé des différentes prescriptions parues au « B.O. ».

— Une feuille de renseignements familiaux (à ce propos, à titre indicatif, au lycée Bellevue, trois familles sur quatre la remplissent correctement) ;

— Les résultats du test d'orientation professionnelle (quelquefois

discordants, mais intéressants tout de même pour suivre l'enfant). De l'avis de M. l'Inspecteur départemental, leur discordance provient parfois de la méconnaissance du caractère, et il est recommandé de s'intéresser davantage à cela ;

— Les résultats scolaires (doubles de bulletins adressés aux familles) allant de la 6^e à la classe de 1^{re} (possibilité d'étudier les causes) ;

— Feuille disciplinaire. (Système adopté au lycée Bellevue : sanctions constituées par des « avertissements » adressés aux familles, étant entendu que quatre avertissements conduisent à une journée entière de retenue, le vingtième avertissement aboutissant à l'exclusion définitive de l'élève de l'établissement.)

— Fiche de travaux manuels et éducatifs (reliure, bois, fer, céramique, etc...) avec le dessin industriel obligatoire à partir de la classe de 4^e ;

— Fiche d'internat.

Comme il n'est pas permis de le faire pour tout le monde, il est conseillé de faire tester les élèves dont les cas sont douteux.

D. - Les critères d'orientation.

a) Pour l'enseignement classique :

Avoir des bases solides en grammaire ;

Lire intelligemment (savoir dégager l'essentiel) ;

Avoir de l'imagination, de la sensibilité, afin de permettre l'interprétation ultérieure possible ;

Avoir une grande capacité de travail ;

Avoir du goût pour l'étude des choses du passé (histoire, latin).

b) Pour l'enseignement moderne et scientifique :

Réussir en mathématiques ;

Avoir le goût de l'observation (travaux manuels, travaux scientifiques expérimentaux, sciences d'observations) ;

Avoir une bonne mémoire auditive.

E. - Les points de vue sur l'introduction du latin en 6^e dans les C.E.G. ; d'une deuxième langue en classe de 4^e.

Au sujet de l'enseignement du latin dans les C.E.G., des divergences de point de vue sont apparues : il y a ceux qui sont **pour** et ceux qui sont **contre**.

Il n'en est pas moins vrai que, tant que l'enseignement du latin

ne sera pas donné dans les C.E.G., l'orientation des élèves, après observation partielle, ne sera guère possible. D'autre part, ceux qui seront aiguillés vers l'enseignement classique traîneront vraisemblablement derrière eux, pendant longtemps, la perte du latin en classe de 6^e.

En ce qui concerne la possibilité d'enseigner une seconde langue dans les C.E.G., à partir de la classe de 4^e, la législation en vigueur ne le permet pas.

CONCLUSION

La mise à l'étude, en commission, des différents moyens d'observation en vue de l'orientation motivée des élèves de 6^e, est d'un très grand profit pour les maîtres des C.E.G. ; d'autre part, il est à remarquer que, pour la première fois, et d'une façon officielle, il est établi une collaboration obligatoire entre maîtres et parents, pour la meilleure connaissance réciproque des enfants en vue de leur orientation.

Les nouveautés sont indiscutablement :

- Apprendre à l'enfant à faire ses devoirs,
à étudier ses leçons,
à se servir de ses outils,
à répartir judicieusement son travail à la maison,
- éveiller le goût de l'observation par les travaux scientifiques expérimentaux,
- collaborer étroitement avec la famille.

Ceci dit, la plus grande prudence est recommandée dans l'orientation.

Enquête sur les classes de Quatrième d'accueil et d'adaptation

Les conditions de l'expérience 1960

Définies par l'arrêté du 2 juin 1960, les classes de 4^e d'accueil et d'adaptation ont reçu leurs programmes par arrêté du 20 juillet 1960. Ainsi l'information des maîtres et des familles, le recrutement des candidats, l'examen d'entrée lui-même ont subi les conséquences d'une précipitation excessive : or, il s'agissait, en offrant à des élèves de classe de fin d'études la possibilité d'entrer en 4^e de lycée d'enseignement général, d'un très grave bouleversement des traditions et des mœurs. Les textes officiels, pourtant assez brefs et très clairs, ont été diversement compris et appliqués.

On aurait pu redouter un échec : il n'en a rien été : 76 classes ont été ouvertes, groupant 1.100 élèves. Mais ces 76 classes fonctionnent dans 47 départements : Pas-de-Calais, 5 classes ; Charente, 4 ; Meurthe-et-Moselle, Bas-Rhin, Loir-et-Cher, Haute-Marne, 3 classes ; 15 départements comptent 2 classes. Au sud d'une ligne Royan-Besançon, on compte 14 classes dont 6 dans l'Académie d'Aix.

Le succès s'explique naturellement par l'action de l'Inspecteur d'Académie, des Inspecteurs de l'Enseignement du premier degré et des Directeurs d'École : le département de Meurthe-et-Moselle a réuni 150 candidats, l'Indre-et-Loire une centaine, la Charente près de deux cents.

On a contesté l'utilité des classes de 4^e d'accueil dans les grands centres, on l'a aussi contestée en milieu rural... On ne saurait épiloguer sur ces opinions contradictoires : l'expérience a réussi quand les conditions de la réussite ont été réunies : large information, compréhension entre enseignants, action déterminée de l'Inspecteur d'Académie et de ses collaborateurs immédiats.

Dans les meilleurs exemples, assez rares, des places d'internes ont été retenues pour tous les élèves dont le domicile justifiait l'internat, des bourses provisoires demandées, de bonnes équipes de professeurs constituées. A raison d'une ou deux classes par département, ces conditions peuvent être réalisées partout. Il suffit de prévoir et d'organiser.

Les résultats scolaires

Sans doute est-il risqué de tenter d'apprécier des résultats scolaires avant la fin de l'année, mais il semble permis de tirer, dès maintenant, quelques enseignements de l'expérience.

Les élèves ont été recrutés, dans la proportion des huit dixièmes, dans les classes de fin d'études et parmi eux presque tous ont le C.E.P.E.

Dans vingt classes, l'enseignement du latin a été organisé dès la rentrée pour tout ou partie de l'effectif.

L'expérience fait ressortir, sur le plan pédagogique, la nécessité d'une étroite coordination entre professeurs, et l'obligation d'une hiérarchie des disciplines. La langue maternelle doit être l'objet d'un constant souci : son étude ou plutôt sa prise de possession par l'élève est très nécessaire dans les classes de 4^e d'accueil. En effet, ces élèves, bons ou très bons en classe de fin d'études, sont faibles en orthographe, en grammaire, en expression orale, ne connaissent pas par cœur un seul texte mais révèlent des réserves de raisonnement, de réflexion et même d'esprit critique restées longtemps virtuelles et même en voie de sclérose. La culture encyclopédique des classes de fin d'études n'a laissé aucune trace dans l'esprit de ces enfants, démontrant la vanité d'une certaine forme d'enseignement — vanité qui n'est d'ailleurs pas le monopole des classes de fin d'études.

Après la primauté de l'enseignement du français vient l'enseignement des mathématiques. Les élèves des classes de fin d'études ont, à leur actif, un solide mécanisme des opérations, une bonne connaissance du système métrique, des nombres complexes, des fractions. Les professeurs sont satisfaits des résultats en arithmétique et constatent une facilité encourageante dans les débuts de l'algèbre. Mais la difficulté est très grave en géométrie, et la progression lente. Une élève de 4^e d'accueil a fourni la raison essentielle de ces difficultés en disant : « A l'école primaire on nous demandait d'exécuter, ici on nous demande de chercher », mais la recherche est gravement retardée par *l'ignorance en français*, par la pauvreté du vocabulaire, l'incompréhension de nombreux termes usuels. On ne saurait exagérer en répétant que le professeur de mathématiques est le deuxième professeur de français de la classe.

En langue vivante, les débuts ont été pénibles, sauf dans les régions de contact linguistique, en raison de graves inégalités dans la progression des élèves. Certains professeurs utilisent avec discernement et succès les moyens dits audio-visuels, essentiellement l'emploi du magnétophone ou de l'électrophone. D'autres ignorent ces moyens ou bien y sont hostiles. En 4^e d'accueil, leur emploi raisonnable est absolument nécessaire. Certes le programme de langue vivante reste une des grosses préoccupations pour ces classes et on peut penser qu'introduire en 3^e d'accueil une deuxième langue vivante serait une erreur. Il faut laisser à ces enfants deux ans pour rattraper leurs camarades entrés en 6^e au lycée.

L'expérience en latin est limitée : où elle existe, elle intéresse les élèves les mieux doués et les résultats sont bons ou assez bons. Il semble qu'une interprétation restrictive des textes ait réduit le nombre des latinistes, mais il convenait d'être très prudent. Les élèves manifestent un goût vraiment exceptionnel pour cette étude — au moins pour le moment — et déclarent aimer cette gymnastique incessante dont les mouvements sont définis et les buts précis.

Les travaux dirigés ont ouvert, pour les élèves et les maîtres, les possibilités déjà révélées dans les classes de

6^e et de 5^e. Ils étaient indispensables à ce niveau et doivent être maintenus en 3^e d'accueil.

Dans les autres disciplines, il faudrait dégager avec modestie et clarté le but à atteindre pour participer avec l'aide d'une discipline donnée à la formation de l'esprit de l'élève et, en particulier, apprendre à observer, à discerner, à dégager des caractères essentiels, entraîner à l'expression orale, à la lecture, songer constamment aux coordinations possibles et enfin insister sur quelques connaissances fondamentales dans la discipline.

« Au début de mars 1961, les prévisions concernant les élèves de 4^e d'accueil sont plutôt optimistes. M. le Principal du lycée P.-L.-Courier, à Tours, conclut ainsi son rapport : « Les deux tiers des élèves qui avaient été écartés de l'enseignement secondaire sont maintenant aptes à poursuivre des études longues dans le second degré ou l'enseignement technique. N'est-ce pas pour une expérience de ce genre la meilleure des justifications ? »

M. l'Inspecteur d'Académie de la Charente estimait, en 1961, après quatre mois de travail : « On peut affirmer que l'expérience des quatre classes d'accueil et d'adaptation du département de la Charente a pris un bon départ ».

A Nice (lycée de l'avenue Félix-Faure), en février 1961, les professeurs estimaient que sur 19 élèves (4^e classique) 15 peuvent poursuivre leurs études. Parmi ces 15, 2 sont estimés très bons, 4 bons, 1 assez bon, les autres moyens.

Ces opinions très mesurées, et objectivement fondées, paraissent traduire l'opinion générale : elles rectifient l'optimisme et démontrent la nécessité d'une orientation faite en temps utile et portant sur le plus grand nombre possible d'enfants.

Les résultats sociaux

Plus que les résultats scolaires, sont à mettre en évidence les résultats sociaux de l'expérience de 4^e d'accueil et d'adaptation, surtout dans les limites prévues pour les rentrées 1960 et 1961 qui réservent le bénéfice de cet accueil aux élèves des classes de fin d'études.

Deux ou trois ans de classe de fin d'études, deux années de cours moyen, deux années de cours élémentaire, une année de cours préparatoire et parfois une année de section enfantine ou des années d'école maternelle, voilà la scolarité des enfants qui forment, en 1960-61, notre effectif des classes de 4^e d'accueil.

Leur origine est en général fort humble. Très rares sont les enfants qui disposent d'une chambre. Ils travaillent naturellement dans la salle commune, au milieu du bruit des conversations et des occupations ménagères et doivent fréquemment contribuer au travail familial. Dans ce milieu social, la télévision n'a pas fait son apparition (ce n'est pas un malheur), la radio existe, l'auto est rare, on ne trouve pas toujours le « Petit Larousse » dans la maison. Nombreux sont encore les enfants qui, à distance médiocre des côtes, n'ont jamais vu la mer.

Il faut imaginer l'audace dont font preuve les enfants et leurs familles en acceptant de jouer la partie. Et que dire des instituteurs et des inspecteurs du premier degré, dont certains ont fait le porte à porte, assumant ainsi une lourde responsabilité dans le seul but de mieux servir l'enfant, de sauver des valeurs, d'accomplir aussi la Réforme de l'Enseignement dans sa plénitude en la démocratisant. Pour les meilleurs des élèves de 4^e d'accueil ils ont manifestement conscience de prendre une revanche sur un destin injuste : dans telle classe de latin, où garçons et filles travaillent avec une passion et un élan extraordinaires, conduits par un maître exceptionnel, ils avaient conscience de conquérir l'égalité avec d'autres enfants — d'une autre classe — en accédant à une nourriture intellectuelle longtemps interdite. On sent passer parfois — au moins cette année — dans certaines classes de 4^e d'accueil comme un souffle révolutionnaire. Même les assez bons élèves, même les moyens et parfois quelques médiocres s'accrochent avec ténacité car tous sont conscients qu'une chance de promotion sociale leur est offerte.

Or, les obstacles sont nombreux : beaucoup d'élèves ne sont pas boursiers — ce qui est un non-sens —, beaucoup ont à fournir matin et soir de longues étapes — jusqu'à 30 kilomètres par jour à bicyclette. Le prix de l'équipement atteint aisément 100 NF, lourde dépense pour de très maigres budgets. Nous avons évoqué les

médiocres conditions de travail et bien entendu l'enfant ne peut, dans son milieu, trouver aucune aide.

Ces conditions sociales ont créé, au départ, un complexe chez de nombreux élèves, déjà surpris par un rythme entièrement nouveau de vie scolaire, mais presque toujours, grâce aux excellentes conditions de fonctionnement de ces classes (faible effectif), les professeurs et avant tout les professeurs principaux, ont créé une atmosphère de confiance, d'affection qui a réconforté les élèves et les a mis en confiance. Ainsi, beaucoup ont été sauvés qui risquaient de se perdre et bien des professeurs ont, dans cet effort d'accueil et d'adaptation, retrouvé le vrai sens humain de leur fonction et de sa grandeur.

Humble expérience certes que celle des 4^e d'accueil, mais combien riche et porteuse de promesses : elle agit déjà sur les élèves et leurs familles, mais aussi sur les professeurs à qui sont révélés des horizons sociaux longtemps inconnus : la réussite de l'expérience est en cours, il faut en faire une réalité.

Les améliorations souhaitables

Il est temps de prendre les mesures nécessaires pour développer l'expérience et mieux assurer son avenir.

On pourrait envisager :

1^o Que la décision soit prise d'ouvrir une ou deux classes de 4^e d'accueil et d'adaptation par département. Deux classes seront souvent nécessaires en raison du rôle de l'internat pour les élèves de ces classes. On objectera l'absence de place à l'internat. Il a été, depuis des années, démontré que les élèves de 6^e et de 5^e occupent le tiers des places d'internes. La création d'unités dispersées doit libérer des places d'internes.

2^o L'internat est indispensable pour beaucoup d'élèves des classes de 4^e d'accueil, en raison de leur origine rurale, de leur âge (leur transformation physique exige beaucoup de sommeil et peu de fatigue), des mauvaises conditions de travail dans la famille, de l'absence enfin de toute possibilité d'aide dans leur milieu familial (pas de livres, pas de dictionnaire, etc...).

3° Que soit préparé le recrutement de ces classes avant les épreuves du C.E.P.E. Seuls les inspecteurs de l'enseignement du premier degré, dirigés par l'inspecteur d'Académie, peuvent assurer un recrutement efficace et diffuser une information susceptible d'atteindre les familles.

4° Que les sujets de l'examen d'entrée soient arrêtés dans chaque Académie et que la correction s'éloigne de toute extrémité, rigoureuse ou indulgente. Certains accidents survenus en septembre 1960 doivent être évités.

5° Que presque tous les élèves soient boursiers : la démocratisation est à ce prix.

6° Que les classes de 4^e d'accueil reçoivent les moyens normaux de fonctionnement : ouvrages de documentation et de recherche, moyens audio-visuels. Un gros effort est indispensable dans ce sens.

7° Que les classes de 4^e d'accueil bénéficient d'une pédagogie active car ces élèves ont besoin de progresser rapidement et personnellement. Toute occasion de les faire lire à haute voix, répondre ou exposer très correctement, observer avec fruit doit être exploitée et la plus grande partie, sinon la totalité du travail écrit doit être réalisée sous surveillance du professeur.

8° Que les chefs d'établissements soient invités à constituer des équipes valables pour les classes de 4^e d'accueil. Le petit nombre de ces classes, l'intérêt qu'elles représentent sont des conditions favorables à un bon encadrement. En contrepartie il doit être entendu que l'effectif de ces classes ne dépassera jamais trente élèves (1).

(1) Nous remercions vivement M. l'Inspecteur général Plandé de nous avoir autorisé à publier une partie de son enquête.

Extraits d'un exposé de **M. Bertrand SCHWARTZ**
Directeur de l'Ecole Nationale Supérieure
de la Métallurgie et de l'Industrie des Mines de Nancy

La réforme de l'enseignement à l'Ecole des Mines de Nancy

Pourquoi une réforme ?

Depuis le 1^{er} octobre 1957, l'Ecole des Mines de Nancy a procédé à une réforme radicale de ses méthodes et programmes d'enseignement.

[Les raisons principales] peuvent se résumer brièvement ainsi :

- Le nombre beaucoup trop élevé de matières enseignées, sans que ressorte très nettement ce qui est important de ce qui est accessoire, ce qui est formation de ce qui est information.
- La dispersion des efforts des élèves et la quasi impossibilité pour eux d'approfondir un sujet. Le recours trop fréquent à une certaine forme de mémoire superficielle et sans lendemain, adaptée à la formalité de l'examen.
- L'importance excessive accordée aux coefficients et au classement.
- Le manque de participation des élèves aux cours, leur manque de contact avec leurs professeurs, le manque de liaison avec l'industrie.
- Le manque d'informations sur de nombreux problèmes « paratechniques » qui présenteront pour eux une importance particulière : organisation de l'entreprise, problèmes économiques et sociaux, problèmes du commandement, etc.

Il en résultait que non seulement beaucoup de nos ingénieurs sortants n'avaient que des connaissances vagues, mais que, de plus, ils n'avaient pas acquis au cours de leur école cette méthodologie du raisonnement leur permettant, dans une époque caractérisée par l'accélération du progrès, d'aborder de nouveaux problèmes de la manière la plus efficace possible. Comme le soulignait M. Gaston Berger, « nos élèves ont peut-être appris, ils n'ont pas appris à apprendre ».

METHODES NOUVELLES D'ENSEIGNEMENT

A) Réforme de l'Enseignement des Sciences et Techniques

1° Horaire - Nombre d'enseignements.

Nous sommes partis des idées suivantes :

- A toute heure de présence à l'école doit correspondre une heure de travail personnel ;
- l'élève moyen doit travailler 8 heures par jour.
- En tenant compte des deux demi-journées absorbées par les sports et l'instruction militaire, il reste 5 jours, soit 40 heures, dont 20 à l'école et 20 en chambre pour le travail personnel ;
- chaque unité d'enseignement dure 3 heures ou 3 h. 30 ;
- du temps doit y être réservé à des conférences de culture générale.

A partir de là, nous avons donc décidé de prévoir par semaine :
5 enseignements fondamentaux : 16 heures.

1 enseignement de langue de 3 heures.

1 séance de 3 heures pour les conférences ou l'enseignement d' « expression ».

Soit un total de 22 heures.

Il fallait donc passer de 20 matières à 5 (1). Pour y parvenir nous avons :

- regroupé de nombreuses matières qui se trouvaient enseignées par 3 ou 4 professeurs différents et qui faisaient l'objet d'examens différents ;
- réduit, voire supprimé, ou tout au moins remplacé par une conférence-visite, certains enseignements secondaires, tel le cours de chemin de fer, par exemple.

Les cours maintenus sont les suivants :

Première année : mathématiques (appliquées ou analyse), résistance des matériaux, statistique, physique, thermodynamique.

Deuxième année : mécanique des fluides et machines, électrotechnique, thermique industrielle, chimie industrielle et :
pour les mineurs : mines et géologie ;
pour les sidérurgistes : sidérurgie, physique et chimie des métaux.

Troisième année : économie et comptabilité, législation, sociologie et relations humaines, et :

pour les mineurs : mines et traitement des minerais ;
pour les sidérurgistes : sidérurgie, réfractaires.

(1) On constate qu'il y en a en fait plus de 5. Certains de ces enseignements ne portent que sur un semestre et sont remplacés par d'autres au deuxième semestre, l'idée essentielle étant de ne pas dépasser le nombre de 5 enseignements dispensés simultanément au cours du semestre.

2° Méthode d'enseignement - Contrôle.

L'unité d'enseignement est de 3 heures ou de 3 h. 30 ; l'horaire a été aménagé de telle manière que les après-midis ou les matinées fussent pratiquement libres pour le travail personnel, à la seule exception des séminaires de langues.

« Ces matières fondamentales sont confiées non plus à un professeur mais à une équipe, qui comprend en dehors de lui cinq assistants. Le cours, qui a été ronéotypé, est remis aux élèves et ceux-ci travaillent à l'avance la partie qui fait l'objet de la séance. Dans un premier temps, le professeur réunit l'ensemble de la promotion ainsi que les moniteurs. Quelques interrogations rapides lui permettent de passer rapidement en vue le programme prévu, d'insister sur les points délicats, de répondre aux questions, de dégager les grandes lignes et de dégrossir le programme de la séance suivante. Ce premier temps est laissé à son entière appréciation, il peut durer de un quart d'heure à une heure. Puis la promotion se scinde en 5 groupes. » (1)

Dans chaque groupe, l'assistant procède d'abord à une interrogation orale rapide de 4 à 5 élèves, ou écrite de l'ensemble des élèves. Les thèmes de ces interrogations écrites sont presque toujours de courtes synthèses d'une question : « Qu'avez-vous retenu d'essentiel de, en une page et un quart d'heure. »

En outre, une fois tous les deux mois environ, on procède à des interrogations plus complètes et plus longues sur un programme comprenant plusieurs leçons.

Tout élève absent, tout élève qui n'a pas appris, est automatiquement interrogé à la séance suivante, sur la séance passée et l'actuelle. Lorsqu'un élève récidive (une absence autre que maladie ou une leçon mal apprise), il passe un petit examen chez le professeur.

« A l'issue de l'interrogation et jusqu'à la fin de la séance, élèves et assistants font dans chaque groupe, et sous la direction du professeur qui se promène de groupe en groupe, des exercices pratiques, des applications numériques, des discussions du cours. Ces exercices se font dans une atmosphère de bureau d'étude, les élèves posant en toute liberté des questions à leurs camarades ou aux assistants. » (2)

3° Notes - Examens - Classement.

« L'élève étant ainsi noté environ deux fois par mois dans chaque enseignement, se voit attribuer une mention correspondant au travail de l'ensemble du semestre ou de l'année : les mentions « très bien », « bien », « assez bien », « passable », le dispensent de tout examen.

(1) Nous nous permettons d'emprunter ici au texte de la conférence prononcée le 13 mai 1958, à l'A.C.A.D.I., par M. OLMER, ex-directeur de l'Ecole, et qui a largement participé à la mise en place de la réforme.

(2) Olmer, op. cit.

Seule la mention « insuffisant » implique un examen de passage de trois à quatre heures, à l'issue duquel est réattribuée une mention. Si celle-ci est de nouveau insuffisante, l'élève passe un examen de rappel. S'il échoue, il passe devant le conseil de discipline pour redoublement ou expulsion. » (1)

Bien entendu, avec cette nouvelle formule, il n'y a plus de classement. Il est remplacé, à l'image de ce qui se fait dans beaucoup de pays, par une fiche signalétique, jointe au diplôme et qui reproduit les mentions obtenues pour chacune des disciplines fondamentales, chacun des stages et des travaux d'options dans les trois années. Il appartiendra aux chefs du personnel qui embauchent nos ingénieurs d'en prendre connaissance pour mieux connaître les aptitudes de ceux auxquels ils peuvent confier telle ou telle fonction.

4° Travaux pratiques.

On peut prendre l'enseignement théorique et pratique de la physique du métal comme exemple concret d'adaptation des principes de la réforme de l'enseignement aux sciences expérimentales.

Cet enseignement a été en effet complètement réorganisé, de manière à assurer une plus grande homogénéité entre le cours et les exercices pratiques et à favoriser une collaboration plus étroite entre les élèves d'une part, entre professeur, assistants et élèves de l'autre.

Chaque séance d'enseignement est de quatre heures. La première partie, d'une durée d'une heure, est consacrée à une discussion sur un « thème » proposé par le professeur une semaine à l'avance, la seconde partie à des manipulations de laboratoire. La discussion est introduite par deux « rapporteurs » qui sont les élèves qui ont fait la manipulation correspondant au « thème » au cours de la séance précédente.

Ainsi sont confrontés le point de vue de la majorité des étudiants qui a une connaissance purement livresque du sujet traité et la conception des rapporteurs qui en ont une connaissance « expérimentale ». Cette confrontation ne présente évidemment un intérêt qu'à condition que tous les élèves aient effectivement étudié le cours. On s'en assure à l'aide d'une interrogation écrite très courte faite immédiatement avant la discussion. Quatre ou cinq questions auxquelles il suffit presque de répondre par oui ou par non donnent cette assurance. L'expérience montre que 95 % des élèves ont travaillé très convenablement le cours écrit.

Les élèves sont « binômés ». Chaque assistant s'occupe pendant l'année des trois mêmes binômes. Des liens d'amitiés et de confiance réciproque s'établissent ainsi entre assistants et élèves.

Les premières discussions et manipulations concernent les techniques fondamentales de la physique du métal : photographie, micrographie,

(1) Olmer, op. cit.

radiocristallographie, méthodes non destructives, analyse thermique, essais mécaniques.

Lorsque les élèves ont étudié ces techniques, on leur propose de les appliquer à l'étude de problèmes précis tels que l'établissement d'un diagramme d'alliages, par exemple du diagramme des laitons, et les transformations de l'acier par traitements thermiques. Ils peuvent alors se rendre compte de la manière dont les résultats donnés par les différentes méthodes se complètent et se recourent. Des séances de discussion permettent de confronter les résultats obtenus par les différents binômes d'élèves et de remettre sur la bonne voie ceux qui auraient pu s'égarer.

5° Projets - Travail personnel - Travail d'équipe.

Chaque élève doit, chaque année, choisir un enseignement sur lequel il effectuera un travail personnel, soit bibliographique, soit expérimental, soit de calcul. Le travail, en fait, n'est pas personnel ; les élèves travaillent par groupes de deux ou trois. Ces projets sont destinés à développer chez les élèves le souci du détail et du fini, en même temps que l'esprit de groupe.

En plus, nous avons développé ce que l'on appelle « les travaux en vraie grandeur ». Par exemple, en statistique, les élèves, par groupe de deux ou trois, effectuent des études pour le compte de petites entreprises de la région qui n'ont pas de service de statistique. Les élèves font les expériences en usine, et les dépouillent à l'école sous le contrôle d'un corps enseignant qui voit les groupes chaque semaine.

Ces travaux rendent service à la fois aux élèves, aux entreprises et aux professeurs qui prennent ainsi un contact supplémentaire avec la réalité.

6° Technologie.

Si la méthode d'enseignement est modifiée, le choix de la matière enseignée à l'intérieur de chaque cours l'a été également. La technologie a été presque complètement supprimée des séances d'enseignement ; seuls quelques sujets sont conservés, à titre d'exemple et pour montrer comment « on fait de la technologie ». Par exemple, comment on raisonne pour choisir un matériel. Cela a permis d'orienter exclusivement les séances d'enseignement vers ce qui est formateur, la technologie étant apprise en stage beaucoup plus qu'à l'école.

7° Conclusions.

Tels sont les principes nouveaux de l'enseignement des sciences et techniques. Ils appellent les observations suivantes :

- la participation des élèves au cours est certaine. Sous la surveillance d'un assistant pour dix ou 12, ils ne peuvent y échapper ;

- le travail est beaucoup plus régulier qu'avant ;

- le contrôle est très strict, mais il est absolument nécessaire qu'il en soit ainsi, sinon tout le « système » s'effondre. En effet, si les élèves n'apprennent pas leur cours, l'assistant est alors contraint de le faire ; or, ce n'est ni son métier, ni son cours, d'où un risque ;

- les assistants, au nombre de cinq, sont changés, en moyenne, si possible, tous les quatre ans, de façon :

- à n'avoir qu'un assistant nouveau, ou au plus deux, à former chaque année ;

- à ne pas garder trop longtemps des assistants dont le dynamisme, donc le rendement, finirait par baisser.

Les assistants sont, pour les sciences, des chefs de travaux ou assistants de l'Université ou des étudiants du troisième cycle ; pour les techniques, des ingénieurs — 60 ingénieurs consacrent ainsi chaque semaine une demi-journée à l'école (pendant 25 semaines).

« La présence des assistants est importante à plusieurs titres » (1). Tout d'abord, pour des raisons numériques. Il est bien connu que les membres d'un groupe ne sont actifs que lorsque leur nombre ne dépasse pas une quinzaine. D'où le recrutement de cinq assistants pour chaque matière fondamentale, qui permet de faire éclater ensuite la promotion en cinq séminaires de dix à douze, tout en prévoyant une marge de sécurité permettant de n'en constituer que quatre, si, pour des raisons extérieures, l'un ou l'autre venait à manquer.

Ensuite, pour des raisons psychologiques. L'assistant ne doit pas être un professeur. Jeune chef de travaux ou jeune ingénieur, il doit être considéré par les élèves comme un camarade envers lequel la crainte d'avouer qu'on n'a pas compris ne doit pas jouer. Cela est extrêmement important. Un professeur trop plein de son sujet ne peut pas toujours se rendre compte de certaines difficultés ; un jeune assistant se souviendra mieux des obstacles sur lesquels il a lui-même buté. De plus, pour les cours techniques, l'assistant vient de l'extérieur. A ces problèmes que l'on traite, à ces applications que l'on chiffre, il apporte la caution de son expérience de tous les jours. Peu à peu se diffuse par lui dans l'école cette atmosphère de travail qui est la sienne et qui deviendra celle de ses jeunes camarades. Certaines discussions de ces séminaires sur un problème de roulage, sur un calcul de rentabilité ou de bilan thermique, ne sont guère différentes de celles qu'on peut trouver à la mine ou à l'usine. Il y est fréquent, il y est utile que, sur une question délicate, l'assistant ne puisse répondre immédiatement, habituant les élèves à ce réflexe, l'un des plus importants de leur carrière d'ingénieur : « Je ne sais pas, mais je trouverai. »

A l'actif encore de la venue régulière des ingénieurs, notons une amélioration de l'orientation professionnelle. En effet, les ingénieurs

(1) Olmer, op. cit.

viennent de toutes les industries : mines, sidérurgie, industrie mécanique ou chimique, etc., et de toutes les formations. Par les conversations entre ingénieurs et élèves, ces derniers choisiront leur future carrière sur des bases plus solides, tandis que les ingénieurs repéreront les élèves qu'il leur paraît utile de faire embaucher plus tard dans leurs services.

« Mais peut-être tout le crédit de l'opération n'est-il pas à porter au seul compte Ecole. Il apparaît dans bien des cas que ce retour périodique « aux sources » fait le plus grand bien aux jeunes ingénieurs qui trouvent ainsi l'occasion de rencontrer des collègues attelés à des tâches analogues et, surtout, pressés de questions comme ils le sont pendant les séminaires et soucieux de n'y pas faire mauvaise figure, en arrivent à préciser pour eux-mêmes bien des questions qui leur paraissaient acquises et qui n'étaient qu'enregistrées. » (1)

Ajoutons encore à l'actif de l'opération qu'il n'y a pas de meilleur moyen de réaliser une liaison entre l'Industrie et l'Université, et ce n'est pas là le moindre des avantages de cette réforme.

B) Développement et création de cours non techniques

1° Cours de langues.

Dès leur arrivée à l'école, chaque année, les élèves passent un examen de langues. Ils sont ensuite répartis en groupes homogènes de dix à douze et, sous la direction d'Anglais, d'Allemands, de Russes et de quelques professeurs de métier, font de la conversation et de la discussion, chaque élève prenant obligatoirement part en permanence à cette conversation de groupes.

En fait, les méthodes ont beaucoup évolué depuis 1957.

A cette date, les élèves suivaient deux langues différentes, chacune durant 1 h. 30 par semaine. Après trois modifications successives, nous en sommes venus à la solution suivante : les élèves ne suivent qu'une seule langue dans l'horaire normal ; un cours supplémentaire est organisé le soir pour l'autre langue ; ce cours connaît d'ailleurs un très grand succès, soit que ses élèves débutent une langue s'ils en connaissent déjà bien une autre, soit qu'ils se perfectionnent dans leur première langue s'ils sont faibles.

Les horaires sont les suivants :

Première et deuxième années : deux séances de trois quarts d'heure et une séance de deux heures par semaine.

Troisième année : une séance de deux heures par semaine (remplacée une fois par mois par une séance de quatre heures).

Les séances longues permettent l'emploi de moyens audiovisuels ou la venue de conférenciers ; les séances courtes sont plus scolaires.

(1) Olmer, op. cit.

Des prix de langues sont donnés aux élèves les plus méritants à la fin de chaque année (bourse pour suivre des cours de vacances à Oxford ou Vienne : cours le matin, visites et « balades » l'après-midi).

2° Economie - Comptabilité.

Comme on peut le voir sur la liste des enseignements, c'est un des enseignements fondamentaux s'étageant sur toute l'année.

Sous la direction de banquiers ou d'économistes, nos élèves prennent très étroitement contact avec la notion de prix de revient, de rentabilité et de bilan.

3° Exposés et rapports.

Le but de cet enseignement nouveau est d'apprendre aux élèves à poser correctement un problème et à l'exprimer oralement ou par écrit. Il s'agit d'une initiation aux problèmes d'entreprises. C'est pourquoi la plupart des exercices portent sur ce type de problèmes, avec une progression dans la complexité tenant compte de ce que les élèves découvrent au cours des stages.

Cependant, un certain nombre de problèmes concrets et immédiats de la vie universitaire font aussi l'objet d'enquêtes et de rapports.

La progression est la suivante :

Première année — exposer oralement le contenu d'un article économique, sociologique ou traitant d'une organisation industrielle. S'entraîner à l'expression ;

— rédiger un rapport à partir d'informations écrites hétérogènes.

Deuxième année — enquêter sur des sujets intéressant la vie économique ou culturelle de la région ;

— s'entraîner à des cas de commandement et d'arbitrage à l'occasion de sociodrames.

Troisième année — diriger une réunion ;

— rédiger ou critiquer des études ou rapports industriels.

Pour ces différentes tâches, des méthodes précises sont enseignées aux élèves par un spécialiste. Les exercices sont pratiqués par groupes de douze, sous la direction d'ingénieurs en chef ou de chefs de service de formation spécialement entraînés.

Dans le cadre de l'enseignement de l'expression, pour développer chez les élèves non seulement l'aptitude à l'expression, mais même le goût de l'enseignement, afin de les rendre aptes à exercer leur mission d'éducateur, les meilleurs élèves (30 % environ) participent à l'enseignement comme assistants, à l'École même ou au Centre de Promotion Sociale : ils sont amenés ainsi à donner trois ou

quatre heures de répétition dans de petits groupes, chaque semaine. Cela leur sert beaucoup à eux-mêmes tout en permettant de résoudre la division en petits groupes dans le Centre de Promotion du Travail.

4° Dessin - Machines-outils.

Le dessin est enseigné au cours d'un stage. Ce stage d'une durée de quinze jours ouvrables a pour but d'apprendre aux élèves à lire des dessins, des bleus, à utiliser le dessin comme moyen de communication en vue de la construction, à se servir des machines usuelles.

Sous la conduite de nombreux moniteurs de l'Ecole Nationale Professionnelle ou de l'industrie, les élèves construisent une machine complète, par exemple machine à vapeur. A partir de plans d'une machine réelle, ils en dessinent un modèle réduit et en réalisent entièrement la construction. Outre l'instruction en dessin, ce stage apporte aux élèves des notions sur l'emploi des machines-outils et de la matière, et leurs limites.

5° Organisation du travail.

C'est également l'objet d'un stage « spécial ».

Ce stage a pour but d'apprendre aux élèves les principes du « TWI » en matière d'analyse de postes. Il comprend six journées non consécutives en usine, les élèves étant répartis dans huit usines de Nancy. Ils remettent « in fine » un rapport sur les propositions d'amélioration du poste qu'ils ont étudié par deux ou trois.

Dans la plupart des cas, ils ont au moins appris à voir les difficultés de l'analyse et l'intérêt essentiel d'une méthode.

6° Formation sociale et humaine.

Cet enseignement essentiel, mais difficile, est donné à l'aide d'un ensemble important de cours et de stages.

Concurremment avec les enseignements dispensés à l'Ecole, les stages ont pour but de donner aux élèves une formation technique et une formation sociale et humaine. L'une et l'autre ne seront obtenues à l'Ecole que si les enseignements peuvent s'appuyer sur des observations faites, des expériences vécues par les élèves au cours des stages ; réciproquement, les stages ne seront vraiment fructueux que s'ils sont préparés, puis exploités par les enseignements de l'Ecole. De plus, ils permettent de donner à l'élève une connaissance, sans doute très imparfaite, mais concrète, de ce que sont les réalités industrielles, le travail manuel, la vie de l'ingénieur, ce qu'aucun cours ne pourrait faire.

Cours et stages doivent donc se compléter et s'étayer mutuellement. C'est pourquoi périodes d'enseignements et stages alternent tout au long des trois années d'études.

Comme le disait M. Olmer, le précédent Directeur de l'École :

« Avec nos modestes moyens, dans le cadre très particulier de notre École, pour des besoins bien définis, disons que nous avons tenté, pendant trois ans, de les placer au-delà, en deçà, dans un climat qui leur permet de découvrir que la véritable formation est plus celle que l'on se donne à soi-même que celle qu'on subit d'autrui...

« Disons que nous avons tenté de faire de ces jeunes gens des hommes à l'esprit droit, au jugement sain, également éloignés de ces deux attitudes : l'entêtement du spécialiste, l'incompétence du dilettante.

« Disons que nous avons tenté, bravant le sacrilège et la réprobation, de nous ressouvenir que l'École doit être au service de tous ceux qu'elle forme, beaucoup plus qu'eux au sien, que sans renoncer à avoir la tête au ciel, elle ne doit pas oublier d'en avoir les pieds sur terre et qu'il est de sa véritable mission d'être le Berceau de l'Homme de demain plus que le Panthéon du potache d'hier. »

Nous faisons confiance aux jeunes pour que cette expérience qui a recueilli tant de bonne volonté ne soit pas qu'un succès éphémère.



LYCÉE - PILOTE

« Un lycée pilote est un établissement qui, grâce à l'adhésion de tout le personnel formant une équipe la plus homogène possible, fonctionne comme un laboratoire permanent d'expérience où s'éprouvent des méthodes plus « actives », au service de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement du deuxième degré. » (Ch. Brunold)

Il ne s'agit pas d'établissements modèles mais d'établissements où certaines conditions administratives (horaire spécial, bonnes conditions matérielles, qualité des maîtres, stabilité du personnel) permettent de faire des expériences pouvant servir ailleurs.

On s'y propose en particulier :

1° d'y favoriser l'**orientation** par la **meilleure connaissance possible** des élèves grâce aux réunions des professeurs, au contact avec les parents, à la recherche individuelle des aptitudes (soin apporté à la constitution du **dossier scolaire** qui doit être tenu à jour jusqu'à la fin des études) ;

2° de pratiquer la **coordination** des disciplines par entente régulière des professeurs sur les différents points du programme de manière à habituer les élèves à considérer toute question dans son ensemble ;

3° de faire acquérir aux élèves une méthode personnelle de travail grâce au **travail dirigé** ;

4° d'actualiser l'enseignement en supprimant les frontières entre l'école et la vie, en particulier par l'**étude du milieu** et d'apprendre ainsi à l'enfant à « se situer dans l'espace et dans le temps » ;

5° de donner plus de place aux **disciplines artistiques et manuelles** afin de permettre un complet développement de la personnalité ;

6° d'assurer une liaison constante avec le travail des sections techniques de l'établissement ou avec les établissements techniques voisins ;

7° de créer une **atmosphère de confiance** où les élèves prennent conscience de leur responsabilité dans leur propre formation.

**

N.B. — Il existe actuellement six lycées-pilotes qui ne comportent que des classes pilotes :

● dans la région parisienne : **Enghien, Montgeron, Sèvres, Saint-James** ;

● en province : **Marseille-Veyre et Toulouse-Bellevue.**

Des classes pilotes fonctionnent également au chef-lieu de chaque Académie.

LYCÉE DE SÈVRES

I. - EXPÉRIMENTATION DE LA MÉTHODE MAX GOROSCH DANS LES DEUX CLASSES DE SEPTIÈME DU LYCÉE DE SÈVRES

par **Mme Jacqueline EVE**
professeur d'anglais au lycée de Sèvres

Mme l'Inspectrice Générale Hatinguais ayant reçu, grâce à l'aide financière de la Fondation Knut och Alice Wallenbergs, le matériel de la méthode audio-visuelle « l'anglais sans livre », nous a chargées, Mme Bourcier et moi-même, toutes deux professeurs d'anglais au Lycée de Sèvres, d'expérimenter cette méthode dans les deux classes de 7^e du lycée, classes qui comprenaient chacune une trentaine d'élèves âgés de 9 à 10 ans. (Normalement, en France, on n'aborde l'étude d'une langue étrangère qu'en 6^e, c'est-à-dire l'année suivante.)

Mme Bourcier prenait les élèves une fois par semaine. Quant à moi, j'avais divisé l'heure qui m'était allouée en deux demi-heures. Nous avons commencé les leçons début octobre et nous avons terminé fin juin. Nous avons travaillé à peu près à la même cadence et nous avons vu les deux premières séries de douze leçons.

Pour chacun de mes cours d'une demi-heure, j'ai suivi en gros les instructions données avec la méthode. Je passais la bande sonore et les vues fixes une première fois (je n'ai pas été gênée par la traduction ou les explications en suédois, car je baissais le magnétophone et je donnais à mes élèves ces mêmes explications et traductions en français). Après avoir écouté en silence, nous reprenions la leçon et nous profitions de la pause après chaque phrase pour répéter en chœur ce que nous venions d'entendre. Je me suis vite aperçu qu'il fallait reprendre cette répétition en

chœur au moins deux ou trois fois. Ensuite j'arrêtais le magnétophone, je repassais les photos et j'abordais l'interrogation, qui était présentée aux élèves sous forme de jeu « Now, let us guess ». Les enfants levaient le doigt, j'en interrogeais un qui disait la phrase correspondant à l'image, et cette phrase, corrigée par moi quand cela était nécessaire, était immédiatement reprise par l'ensemble de la classe. Cette partie de la leçon me semblait indispensable. Elle faisait participer les enfants à la classe et me permettait d'autre part de vérifier s'ils avaient retenu les phrases déjà entendues plusieurs fois. J'ai dû souvent faire, après l'interrogation, une nouvelle audition de la leçon. En général, pendant la demi-heure de cours nous faisons une révision rapide de la leçon du cours précédent et nous voyions une nouvelle leçon.

Mes élèves ont été parfois gênés, car certaines leçons sont un peu longues et difficiles : nombreux mots nouveaux, structures difficiles à retenir. La leçon 9 de la série 2 en particulier offre beaucoup de difficultés avec des phrases telles que

« I have your hat on my head
You have my hat on your head »

J'ai dû à plusieurs reprises préciser le sens des phrases à l'aide du français car les élèves ne comprenaient pas. La dernière leçon de la série 2 est trop longue à mon avis. En outre, j'ai remarqué, et ma collègue a fait les mêmes observations, que les élèves n'avaient pas bien compris le sens de « your » utilisé dans la leçon 6 série 1 et qu'ensuite ils l'employaient n'importe comment, en particulier à la place de l'article « the », par exemple dans la leçon 9 de la même série. Par contre, une leçon leur a paru trop facile, et les répétitions longues et un peu fastidieuses, la leçon 5 de la série 2 : la question « What time is it, please ? » avait été facilement retenue, et il leur a semblé ennuyeux et inutile de la reprendre tant de fois et si lentement. Dans l'ensemble aussi, le rythme des leçons a paru trop lent à mes élèves, les pauses après chaque phrase trop longues. J'ai dû parfois remédier à cela, en arrêtant le magnétophone et en disant les phrases moi-même.

Mais ces quelques critiques étant taites, je voudrais dire combien ma collègue et moi-même avons apprécié cette méthode si nouvelle pour nous. Les dessins simples mais humoristiques ont beaucoup plu aux élèves, qui attendaient toujours avec grande impatience la dernière image qui les amusait tout particulièrement. Ils essayaient aussi de deviner à l'avance ce qui allait venir, comme dans la leçon 1 série 2 : « Guess what I have got in my hat » ou dans les leçons 6 et 10 de la même série : « Would you like a cup of coffee ? » Ceci les a beaucoup aidés à soutenir leur attention. Les leçons leur ont paru si attrayantes, si différentes du travail scolaire qu'ils devaient fournir, toute la semaine, que même les plus paresseux et les moins doués ont fini par s'y intéresser. Les cris de joie avec lesquels ils m'accueillaient à chaque cours mon-

traient bien que pour eux cette leçon d'anglais était une vraie récréation.

Mais je crois surtout que cette méthode offre le grand avantage de former l'oreille des enfants, et de les habituer à dire des phrases avec l'intonation juste. Mes élèves n'ont pas eu, à de rares exceptions près, de difficultés à prononcer l'anglais. Je sais qu'ils se sont amusés chez eux à poser des questions en anglais à tous les membres de leur famille.

Il sera plus facile de constater pendant les deux prochaines années les résultats de cette année d'initiation à l'anglais, car les enfants qui ont le mieux suivi seront groupés dans la même classe de 6^e et Mme Bourcier sera leur professeur.

Mais dès maintenant, nous pouvons dire que cette année a été extrêmement profitable pour les élèves, et que grâce à cette méthode nous avons vu beaucoup plus de choses que nous n'aurions pu en voir avec d'autres méthodes.

Il serait souhaitable que nous puissions utiliser cette méthode audio-visuelle, qui est une excellente préparation à l'étude de l'anglais, dans bien d'autres lycées français.

II. - COURS D'ANGLAIS A LA TÉLÉVISION POUR LES ÉLÈVES DE TROISIÈME

par Mme Jacqueline EVE
professeur d'anglais au lycée de Sèvres

Lundi 5 juin, à 14 heures, j'ai fait un cours à la télévision à mes élèves de 3^e.

Je pensais que ce cours devait être absolument différent d'un cours normal, j'ai donc insisté pour ne pas paraître sur l'écran. Il me semble en effet impossible de faire de vrais cours de langues vivantes à la télévision, car l'enseignement d'une langue doit être avant tout un dialogue entre professeur et élèves. J'ai donc fait cette leçon sous forme de documentaire (photos accompagnées d'explications) pouvant servir d'introduction à une étude de texte. Le sujet choisi était le Pôle Sud et les expéditions du capitaine Scott, le texte que j'avais l'intention d'étudier étant les dernières pages du journal du capitaine Scott. Le cours a duré 36 minutes.

Tout d'abord, j'ai montré où se trouvait le Pôle Sud sur le globe. Une carte du continent antarctique m'a aidée ensuite à préciser quelques points, en particulier les dimensions du continent. Puis, tout en montrant les photos que j'avais pu me procurer, j'ai fait un peu de géographie physique, climat, faune. Et j'ai dit quelques mots sur Scott et la première expédition au Pôle Sud, mais j'ai surtout parlé de la seconde et dernière expédition et de la mort de Scott et de ses compagnons. Le commentaire anglais, simple et dit sur un rythme très lent, accompagnait les photos et les expliquait. D'autre part, les photos aidaient à la compréhension du vocabulaire nouveau, mots concrets tels que sledge, seal, emperor penguin, blizzard...

Après le récit, tout ce vocabulaire a été revu assez rapidement, le texte reprenant les termes mêmes dans lesquels chaque mot avait été introduit au cours de l'explication. Pendant cette révision de vocabulaire ce n'étaient plus les photos qui apparaissaient sur l'écran, mais les mots eux-mêmes, et suffisamment longtemps

pour que les élèves puissent fixer l'orthographe, tout en écoutant la prononciation du mot qui était répété lentement à plusieurs reprises.

J'avais classe d'anglais avec ces mêmes élèves de 3^e le lendemain matin, à 8 heures. J'en ai profité pour faire une petite interrogation écrite sous forme de questions, ce qui m'a permis de vérifier si mes élèves avaient réellement profité de la leçon faite au moyen de la télévision. Les résultats de cette interrogation ont été assez inattendus. Certains de mes bons élèves n'avaient pas retenu grand chose, alors que d'autres, moins doués, avaient pu répondre à toutes les questions posées. La raison en était que mes élèves étaient restés seuls dans la classe tandis que j'étais dans le studio de télévision à faire le cours. Certains d'entre eux m'ont avoué ne pas avoir bien écouté. Néanmoins, j'ai posé de nouvelles questions, oralement cette fois, et je me suis rendu compte que l'ensemble de la classe avait pu suivre le cours et en tirer profit.



LYCÉE DE LA FOLIE SAINT-JAMES

I. - ÉTUDE EXPÉRIMENTALE D'UNE SÉRIE DE COURS D'ANGLAIS A LA TÉLÉVISION SCOLAIRE

par **Hélène GANTIER**, professeur d'anglais

Je me propose d'examiner dans cette étude le rôle de ces cours dans l'acquisition des connaissances de la langue, et leur valeur éducative.

Au lycée de la Folie-Saint-James, à Neuilly, j'ai pu, cette année, avec une classe-pilote de 5^e classique, composée de huit garçons et de trente petites filles, suivre régulièrement l'émission de télévision scolaire pour les langues vivantes : anglais - Série « Can I help you ? » Cette émission se trouvait avoir lieu un mercredi sur deux, de 14 h. à 14 h. 30, heure à laquelle j'avais la possibilité de prendre ces enfants. A tour de rôle, deux groupes de dix-neuf élèves ont donc pu assister à cette émission. Chaque quinzaine, en effet, nous était présenté le sketch de la quinzaine précédente, auquel venaient s'ajouter un nouveau sketch et un documentaire différent à chaque émission.

J'ai réussi à éveiller la curiosité et susciter l'intérêt des élèves dès la première émission : attrait du nouveau, peut-être, mais aussi, désir d'entendre parler de vrais Anglais, de les voir agir dans des situations accessibles à leur compréhension et à leurs connaissances d'enfants de 11 ans ; espoir de réentendre les expressions apprises dans d'autres

phrases — mécanisme qui leur est familier au cours de nos leçons quotidiennes.

Dès la fin de la première émission « keep smiling, Mrs Porter ! », il leur a semblé qu'être privés, pour une raison quelconque, de l'émission de Télévision scolaire, équivalait pour eux à être frustrés non seulement d'un plaisir mais d'un enseignement réel.

Le titre même de cette émission leur a plu par sa simplicité, par sa sonorité très anglaise, par le lien qu'elle établissait avec notre cours d'anglais puisque souvent j'insiste sur la valeur et la nécessité du sourire chez les enfants, pendant mon cours. Et maintes fois, je les ai entendus se redire à eux-mêmes, répéter aux autres camarades, cette même petite phrase « keep smiling ». Elle était adoptée, elle faisait partie du vocabulaire usuel. Ceci n'est qu'un exemple ; il y en eut bien d'autres.

A la fin du 1^{er} trimestre, d'un commun accord, nous décidâmes de jouer ce sketch « keep smiling » et le suivant « Is this yours ? » en fabriquant des costumes de fortune et en utilisant des décors très rudimentaires. L'approche des fêtes de Noël favorisa sans doute l'enthousiasme de ces enfants. Et la représentation fut un succès. Nous recommencâmes donc l'étude rapide de deux autres sketches « Everything's gone » et « years ago », qui furent représentés dans les mêmes conditions, à la fin du 2^e trimestre. Au dernier cours de l'année enfin, nous choisîmes de jouer, en entier, les trois sketches suivants : « I am going to post it » « What is she talking about ? » « At the Customs », qui furent, eux aussi, tout à fait réussis !

Le service de Télévision Scolaire nous offrait la possibilité de recevoir quelques jours à l'avance le texte ronéotypé de ces sketches. Sans toutefois les communiquer aux enfants — afin de ne pas détruire l'effet de surprise — j'ai pu leur dire succinctement le sujet de l'émission prévue, les quelques détails parfois difficiles qui pouvaient les aider à comprendre et à suivre avec profit, et surtout, cela m'a permis de leur préciser ou de leur expliquer, selon les cas, les règles de grammaire que chacun de ces sketches introduisait : par exemple, l'emploi de *For*, *Since*, *ago* à propos de l'émission « Years ago » ou l'emploi des possessifs, à propos de l'émission « Is this yours ? » Grâce à la multiplicité des exemples

proposés, se trouvaient abrégées des explications grammaticales souvent fastidieuses.

Une coordination intéressante fut ainsi établie entre mon enseignement et les émissions de Télévision.

Après chacune de celles-ci, j'ai consacré la demi-heure qui suivait à poser aux élèves des questions sur les sketches entendus. Ils ont pu, certaines fois, raconter immédiatement le sketch en anglais : « At the customs », par exemple, qu'ils avaient particulièrement bien compris. Les documentaires divers sur Londres, sur plusieurs régions d'Angleterre, sur Noël, sur la vie du « policeman » anglais, nous ont donné le loisir de discuter en français, cette fois, de réviser certaines notions déjà abordées sinon acquises — comme l'humour de nos quatre personnages, Tony, Jack, Mary, Edna que nous avons suivis, avec anxiété, dans leurs péripéties variées. Ces quatre personnages sont devenus, pour les enfants, des êtres familiers — l'un d'eux, Tony, presque un héros qu'ils aiment introduire, au cours de la leçon, dans les phrases que je leur demande de construire. Ils ont d'eux-mêmes choisi d'écrire d'autres scénarios où ces personnages, gardant leur individualité propre, se trouveraient aux prises avec des situations semblables à celles que nous présentent les émissions.

Souvent, en ces quelques minutes, j'ai essayé de leur suggérer ou de leur faire découvrir d'eux-mêmes, les rapprochements et les différences entre la vie en Angleterre et la vie en France ; première initiation sans doute à la civilisation de ce pays étranger. Les enfants m'ont parfois surpris par leur sensibilité à la beauté de certaines images tout autant qu'au comique de certaines scènes. Spontanément, ils ont même insisté sur la réussite du choix de l'accompagnement musical du documentaire.

C'est pour assurer un travail souhaitable de collaboration entre le professeur de la classe et le producteur, qu'en commun, mes élèves et moi, avons établi, après chaque émission, des fiches critiques — comportant les remarques des enfants et celles du professeur —, fiches que nous avons adressées régulièrement au service de la Télévision Scolaire. Faites souvent d'éloges, elles présentaient aussi des critiques : débit trop rapide de certains acteurs ; extrême complexité de certaines intrigues ; manque de netteté de certaines images

des documentaires ; rôle passif de *Jack* et *John*, petits garçons qui semblaient introduire la visite à Londres mais que nous n'entendions pas parler, alors que les enfants désiraient connaître Londres, par les yeux, par la voix, par l'étonnement de ces deux petits garçons de leur âge. Récemment enfin, ils ont reproché à l'un des sketches son excès de simplicité (« *Mine is heavier* »).

N'est-ce pas la preuve même du succès de ces émissions ?

Au cours de l'année, ces élèves ont fait de grands progrès. Ils se sont familiarisés avec l'accent, la voix, les expressions idiomatiques de ces acteurs anglais. Les voilà maintenant qui suivent, en général, avec aisance et même avidité, le déroulement de ces émissions, sans aucun doute fructueuses. Non satisfaits de la facilité, les voici qui cultivent l'effort et recherchent la difficulté. N'est-ce pas en même temps, avoir contribué à l'épanouissement et à l'enrichissement de la personnalité de chacun de ces enfants ?



II. - ETUDE DU MILIEU : LES JARDINS

par Mlle S. DUFRENNE

Le sujet, une fois encore, a laissé agir son charme sur les professeurs et les élèves de la classe de 4^e-2. Les projets, en septembre, étaient multiples. La ferveur des élèves déclencha tout de suite recherches de documents et promenades familiales à Sceaux, Fontainebleau ou dans les jardins parisiens ! Peu à peu le plan historique s'imposa ; la collègue de lettres elle-même s'intéressa surtout à l'étude des jardins romains, d'après les renseignements des textes latins.

Les documents utilisés prouvèrent encore la collaboration de toutes, collègues et élèves.

- 1) *Des études* bien connues déjà indiquées dans le dossier publié à Sèvres, et spécialement :

— E. Ganay : *Les Jardins de France*, Larousse, 1949.
— Grimal : *Arts des jardins*, Que Sais-je, P.U.F., 1954.
— G. Rémon : *Les Jardins*, Flammarion, 1943.

Les élèves apprirent aussi à utiliser les « Guides bleus » pour quelques détails de localisation.

- 2) *Des documents iconographiques* :

A. *reproductions de jardins* dans les *miniatures médiévales*, analysées et transposées sur papier par les élèves.

B. *souvenirs de voyages* (cartes postales, dépliants, photographies personnelles) fournis soit par les élèves : (ex. : études des jardins d'Angleterre, de Grenade) ; soit par les professeurs (ex. : fiches-documents sur les jardins de Tivoli et Frascati).

C. *Articles et photographies publiées par des Revues* prêtées par des élèves comme « Maisons et Jardins », « Le Jardin des Arts » et même tel numéro de *Elle* sur les jardins de balcon.

- 3) *Nos sorties et nos « reportages » photographiques* à Saint-Cloud, Versailles, Dampierre et dans de nombreux

jardins parisiens (Luxembourg, Jardins des Plantes, Jardin Kahn).

Sans oublier les photographies et le relevé de plan par un groupe d'élèves dirigé par la collègue de Mathématiques, des restes du domaine de la Folie-Saint-James.

Mais ce sujet nous a paru inépuisable, et nous avons eu bien des regrets : en fin d'année il a fallu, faute de temps, négliger bien des aspects de nos études : les comptes rendus pittoresques, et même humoristiques, de la vie actuelle des jardins parisiens.

— l'aspect administratif de la vie d'un jardin municipal, et les contacts possibles avec les architectes-jardiniers de la Ville de Paris ;

— et les aspects littéraires enfin...

Il s'agit donc d'un thème que nous pourrions bien des fois encore reprendre, en utilisant nos réalisations, en les transformant et donc en les améliorant.

Ce thème, déjà étudié, prouve encore une fois combien notre travail est, en un sens, un travail d'équipe : équipe qui ne se limite pas à notre classe, ni à notre lycée, mais qui s'enrichit des expériences de tous, telle l'expérience si utilement transmise par le dossier de Sèvres sur cet attrayant sujet.

III. - RECHERCHE D'APTITUDES

- MUSIQUE -

par **Mme M. PRUDHOMME**
professeur d'enseignement musical

Elle s'exerce cette année, dans le domaine de la musique :

- en 6^e pendant les heures de classe où nous disposons d'une heure par semaine, par demi-classe ;
- en 4^e et 3^e, au cours d'une option de deux heures par semaine.

Le contrôle du sens auditif et rythmique de l'enfant préalablement établi dans des exercices scolaires simples, — audition mentale — lecture à vue, mémorisation de phrases courtes ou de séries de sons sur formule rythmiques données, etc... On peut approfondir et consacrer quelques moments aux recherches suivantes : discerner chez chaque enfant :

- A) les facultés de saisir ou d'interpréter l'expression d'autrui ;
- B) les dispositions à s'exprimer personnellement.

A. - Pour les exercices du 1^{er} groupe :

1) *l'audition de pièces instrumentales ou symphoniques* (2 à 3 minutes au maximum) suggestives mais sans intention particulièrement descriptives, donnent lieu au jeu suivant très apprécié des élèves :

- donner un *titre* à ce que l'on entend pour la première fois,
- et une *raison* pour le justifier.

(*Petite suite*, de Bizet ; *En Bateau*, de Debussy, par exemple).

L'exercice se fait en commun :

- pendant l'audition, l'élève note sur son cahier ses trouvailles ;

— puis les suggestions sont inscrites au tableau noir en deux colonnes : titre, raison du choix.

Une sélection s'établit qui conduit au choix définitif et... on révèle le titre. Grande joie parmi les chercheurs si le titre établi se rapproche de la vérité ou même l'exprime avec exactitude, ce qui est arrivé plusieurs fois.

Le jeu répété assez souvent révèle la finesse de la sensibilité et permet d'endiguer les imaginations trop vagabondes ou peuplées d'images nuisibles à la bonne compréhension d'une œuvre de musique pure.

2) Ce même jeu peut aussi révéler *le sens de la structure et de l'organisation*. Tel enfant, découvrant la superposition de deux mélodies dont l'une « aiguë — je cite — capricieuse, élégante, féminine » survole une autre « grave, noble, masculine, solennelle » eut, pour exprimer sa compréhension de l'équilibre polyphonique, cette réflexion charmante :

« C'est une conversation de bonne entente entre Papa et Maman » ; or le titre exact à découvrir était « Petit mari, Petite femme » dans les jeux de la *Petite suite* de Bizet.

— Même expérience d'observation d'accouplement des thèmes ou de succession mélodique avec la farandole de Bizet.

— La comparaison avec les résultats en Lettres au cours de l'établissement des dossiers d'élèves permet une appréciation assez exacte de la finesse de jugement.

B. - Pour les exercices du 2^e groupe, diverses expériences ont été tentées :

1) EN 6^e, au bout de deux mois de classe : recherche de l'aptitude à se servir d'éléments simples parfaitement assimilés :

Le jeu consiste à composer une phrase mélodique avec ou sans paroles en se servant de données précises limitées : 3 intonations différentes *la, sol, si*.

3 durées : blanche pointée, blanche, et noire, pour une phrase de trois mesures par exemple.

En cinq minutes un tiers des enfants a établi une phrase valable, chantante et souvent fort jolie. Un tiers a trouvé un texte approximatif contenant des erreurs de donnée. Le dernier tiers ne comprend pas ce qu'on lui demande : enfants

malhabiles, plus lents ou simplement inattentifs qu'il faudra beaucoup aider, car ils seront vite noyés — dans d'autres disciplines comme en musique —.

Les expériences de lecture rythmique sont aussi très révélatrices du niveau scolaire : un enfant arythmique est toujours un sujet ayant de graves difficultés en grammaire, mathématiques, etc... ;

2) En 5^e : a) on compose de vraies chansons :

travail en équipe de deux ou trois élèves, les enfants étant libres de se grouper à leur guise ; sujet proposé ou sujet libre ; les deux sont possibles. On obtient facilement deux à trois chansons par classe. Sur huit chansons en 5^e, l'an dernier, deux étaient particulièrement réussies et révélatrices d'originalité dans les idées, et de dons rythmiques et d'organisation.

b) on organise également des danses sur des textes de solfège appris en classe. L'enfant inactif à sa table se révèle quelques fois dès qu'il est libre d'évoluer.

L'expérience la plus intéressante en ce domaine est celle réalisée en collaboration avec le professeur de lettres dans une classe de sixième où le thème de l'année était un roman grec. Nous cherchions une chanson évoquant le potier d'Egine ; mais mes textes furent refusés par les enfants qui préférèrent composer leur chanson.

Trois refrains furent retenus, trouvés par trois fillettes différentes : les motifs d'ordre rythmiques exprimaient nettement les gestes du potier ;

Les deux couplets retenus furent composés collectivement, essayant de traduire — plus maladroitement que pour le rythme — des intonations récitatives où l'on souhaitait se souvenir des mélodies grecques déjà entendues en classe (les essais mélodiques avaient été plus fructueux à propos de musique chinoise en une autre occasion).

3) EN 4^e ET 5^e : 2 heures (*d'option*) par semaine pour un petit nombre d'élèves ont permis d'approfondir la personnalité artistique : les recherches ont porté surtout sur l'interprétation de mélodies que la maturité et les moyens vocaux des élèves permettaient d'aborder.

Un programme commun : Schubert, Schumann, Mozart, Messager, Gounod, permet en fin d'année à chaque enfant de faire un choix convenant à son tempérament et à ses goûts,

et à l'occasion d'une audition offerte aux camarades de nets progrès s'affirment.

C. - En fin d'année une dernière expérience à retenir : essai de concordance entre les sons et les couleurs :

En 3^e, après avoir étudié l'orchestration du poème symphonique de Borodine « Dans les Steppes de l'Asie Centrale », je demande de traduire en peinture, pendant l'audition renouvelée, les impressions auditives.

Sur deux élèves travaillant en même temps j'observe ceci :

L'une peint rapidement avec netteté en tons violents non seulement une ligne mélodique principale — trainée lumineuse et sinueuse — mais note chaque coloration nouvelle de thèmes et conserve aux répétitions symétriques un même coloris de fond, de sorte que son dessin révèle en grande partie l'architecture du poème.

L'autre trace une bande plus terne et beaucoup plus sage notée à petits pas hésitants.

Que conclure ? Tempérament, finesse de l'ouïe, habileté manuelle, adresse à manier les couleurs ?

Il y a certainement des conclusions à tirer et sur l'acuité auditive et sur le tempérament artiste et je pense que l'expérience vaut d'être renouvelée.

Les travaux manuels au lycée-pilote de Marseille-Veyre

Les Travaux Manuels Educatifs, tels que nous les pratiquons à Marseille-Veyre sont très différents en leurs intentions du travail manuel enseigné dans les établissements de l'Enseignement Technique par exemple.

Il ne s'agit pas en effet de donner à nos élèves une formation professionnelle, de développer une habileté manuelle qu'ils pourraient utiliser directement pour l'apprentissage d'un métier. Nous ne nous proposons pas de former, en une sorte de préapprentissage, des menuisiers, des ferronniers, des couturières, des céramistes...

Notre propos est autre : il s'agit de découvrir ou d'affirmer chez les enfants des aptitudes manuelles. Cette recherche d'aptitudes a sa place à côté de celle qui se pratique en dessin et musique en vue de l'orientation.

Il s'agit aussi de donner à l'enfant un aperçu des possibilités qu'offre le travail manuel, possibilités de création et d'expression personnelles. Tel enfant trouvera dans la vannerie ou la céramique le moyen d'exprimer sa sensibilité que le langage parlé ou écrit ne lui donnait pas.

Il s'agit enfin de permettre le contact avec la matière, cette matière qui ne se laisse ni forcer, ni modeler en dehors de certaines règles, de certaines lois. Quelle meilleure formation du caractère à la patience, à l'effort continu et répété ?

*
**

Les enfants disposent donc dès la 6^e d'un large éventail de possibilités : fer, bois, céramique, vannerie, cartonnage et reliure, sérigraphie, couture, cuisine, enseignement ménager.

Dans les deux années du cycle d'orientation, l'élève pratique

quatre techniques successives, le changement étant effectué au début du mois de février. Ceci permet le contact avec plusieurs possibilités et donc un choix.

A partir de la 4^e l'élève choisit une technique déterminée qu'il pourra perfectionner et approfondir pendant deux années. Ainsi un garçon en 6^e et 5^e pratiquera fer, bois, céramique et vannerie et optera en 4^e pour le bois. Une fille pratiquera couture, cartonage, cuisine et céramique et choisira la couture pour 4^e et 3^e.

En principe l'accès à toutes les techniques est permis indifféremment aux garçons et aux filles mais priorité doit être donnée dans certaines spécialités à un sexe sur l'autre (garçons au fer ou filles en art ménager).

*
**

Le travail manuel est pratiqué par séances de deux heures chaque semaine. Les groupes de travail sont limités à 18 élèves de manière à permettre une surveillance constante du travail et une correction individuelle.

Un équipement moderne, groupé dans un seul bâtiment permet, dans de bonnes conditions, l'exercice de cette discipline : salle de céramique avec tours et four électrique ; salle de vannerie équipée pour le travail du rotin ; atelier de fer avec étaux individuels et soudeuses électriques ; atelier de bois avec établis, scies, et perceuses ; salle de cuisine avec cuisinières, bacs à vaisselles et tables de travail ; salle d'enseignement ménager avec machines à laver et matériel de repassage.

L'initiation aux techniques modernes et aux appareils ménagers que le progrès peut mettre à notre disposition n'est donc pas négligée.

*
**

Il est malaisé de donner un aperçu des résultats obtenus et d'ailleurs peut-on parler de résultats ? Le petit objet que l'enfant de 6^e rapporte fièrement à la maison ; le service à café que la jeune céramiste de 4^e a façonné, décoré et verni ; la lampe de bureau que le ferronnier amateur offre à son père ; voilà des résultats.

Cette fillette qui a acquis non seulement les rudiments techniques de la couture mais aussi le goût et le sens de la forme et du coloris ; cette autre qui a découvert au delà de la gourmandise l'art de composer un menu et certains secrets de la cuisine : voilà des résultats.

La maladresse surmontée, le coup d'œil acquis pour dresser une

planche, la soudure bien exécutée sur le fer, le rotin courbé et tressé grâce à la dextérité des doigts : voilà encore des résultats.

Enfin, comment les mieux exprimer que par l'exposition qui a lieu chaque fin d'année à l'occasion de la fête du lycée et qui toujours étonne les visiteurs par sa richesse, sa variété et la qualité des réalisations.

*
**

Depuis 16 ans se poursuit à Marseille-Veyre cette expérience des Travaux Manuels Educatifs. Pratiquée à présent sur un recrutement annuel de 300 élèves en 6^e, elle prend valeur d'enseignement. Cet enseignement est à notre sens positif et fructueux. Parents, enfants et professeurs sont d'accord sur ce point.

D'ailleurs, les pédagogues de Rabelais à Rousseau n'ont-ils pas affirmé que pas plus qu'on ne devait séparer la formation du corps de celle de l'esprit, on ne saurait concevoir une éducation complète qui n'unisse pas l'exercice de la mémoire et de l'intelligence à celui des aptitudes manuelles, adresse du geste ou dextérité de la main.

L'UTILISATION DES MOYENS AUDIO-VISUELS AU LYCÉE BELLEVUE DE TOULOUSE

I. - LE MATÉRIEL

Le centre de documentation pédagogique du Lycée détient tout le matériel audio-visuel commun aux disciplines pour lesquelles il n'existe pas de cabinets spécialisés. Le responsable du C.D.P. veille à l'entretien du matériel déposé dans son local. En outre, une liaison étroite avec les professeurs responsables des cabinets spécialisés lui permet de présenter, chaque fois qu'il en est besoin, l'ensemble des réparations ou demandes d'acquisition.

Afin d'exercer un contrôle permanent de l'ensemble du matériel audio-visuel de l'établissement, les réparations et les utilisations successives des appareils sont mentionnées sur les fiches correspondantes.

1° Planning d'utilisation des moyens audio-visuels existant dans l'établissement.

Ce planning comporte :

- un élément central correspondant à l'inventaire de tout le matériel de l'établissement.
- Deux éléments latéraux portant inventaire de tous les disques, de tous les films.

Les fiches ont une double utilité :

- Fiche de référence : Auteur, titre.
- Fiche de prêt : Mention de l'emprunteur, de la date du retour.

Toute fiche se rapportant à un disque, à un film prêté est momentanément classée dans une des bandes réservées à cet effet sous la rubrique : sorties.

2° Salle audio-visuelle.

Le matériel audio-visuel est utilisé :

- dans les salles de Sciences physiques et naturelles ;
- dans les salles d'Histoire et Géographie.

En outre, une salle audio-visuelle bien équipée contenant 70 chaises avec tablettes pour la prise de notes est mise à la disposition des professeurs. Un panneau d'utilisation se trouve à la salle de documentation. Les professeurs y indiquent à l'avance l'heure d'utilisation, la classe et la nature du matériel audio-visuel demandé (appareil de cinéma, appareil de projection, électrophone, etc...).

Les appareils sont manipulés par un agent qui reste en permanence dans la salle.

3° Télévision scolaire.

Les professeurs ont connaissance des programmes de la télévision scolaire :

- *par voie d'affichage* : Bureau du S.D.P., salle des professeurs ;
 - *directement* : par circulaire personnelle, lorsque l'émission annoncée concerne leur discipline. La circulaire comporte un coupon-réponse, à retourner au service de documentation, et où seront mentionnés la classe et le nombre d'élèves qui assisteront à l'émission.
-

II. - L'UTILISATION DES MOYENS AUDIO-VISUELS DANS LES CLASSES D'ANGLAIS

par M. JANICOT, agrégé d'anglais

A. - LE MAGNETOPHONE

1° En classe de 6°.

- a) Avec des classes de 35 élèves, aucune utilité immédiate : brouhaha, temps perdu, etc... De plus un magnétophone d'un prix abordable déforme la voix et l'élève en vient à douter de la réalité de ses fautes de prononciation.
- b) En fin de trimestre, je l'utilise comme récompense et exercices de perfectionnement.

Les élèves et moi imaginons un petit scénario que nous rédigeons ensemble en anglais et que nous enregistrons avec bruitage et musique.

Avantages :

- Révision (sans le dire) du vocabulaire et de la grammaire.
- Passion des élèves.
- Souci de bien prononcer pour que l'ensemble de l'enregistrement soit bon.

2° Classes de 2° et 1°.

- a) *magnétophones et tableaux muraux* : j'ai préparé pour chacun des 12 T.M. de Laffay et Kerst, un commentaire de 3 ou 4 minutes, sous forme de phrases simples et idiomatiques parsemées de bruits (pour fixer le souvenir) et de petites plaisanteries faciles (pour voir s'ils comprennent). Ce commentaire est enregistré par les assistants anglais d'origine diverse (Londres, Galles, Ecosse, etc...). En classe, pendant que se déroule la bande, je désigne les images correspondantes sur le tableau

mural. A la troisième édition, les élèves sont capables de reconstituer des portions très importantes du commentaire ;

- b) *magnétophones et diapositives* : sur le modèle ci-dessus, commentaires de photos (diapositives ou épiscopes) portant sur la civilisation anglo-saxonne ;
- c) *en projet* :
- spécimens des divers accents anglo-saxons ;
 - cours de phonétique avec diapositives ou gros cartons portant le schéma des organes de la parole pour chacun des sons prononcés ;
 - achat d'une chaîne d'écoute et de diction mise au point au laboratoire de Langues Vivantes du Centre Régional de Documentation Pédagogique de Toulouse.

B. - LE FILM

Films éducatifs, ils sont :

- soit *documentaires*.
- soit *pédagogiques* :
 - étude de l'enregistrement anglais de deux scènes de Macbeth et de Jules César ;
 - comparaison ensuite avec le « Jules César » de Mankiewicz.

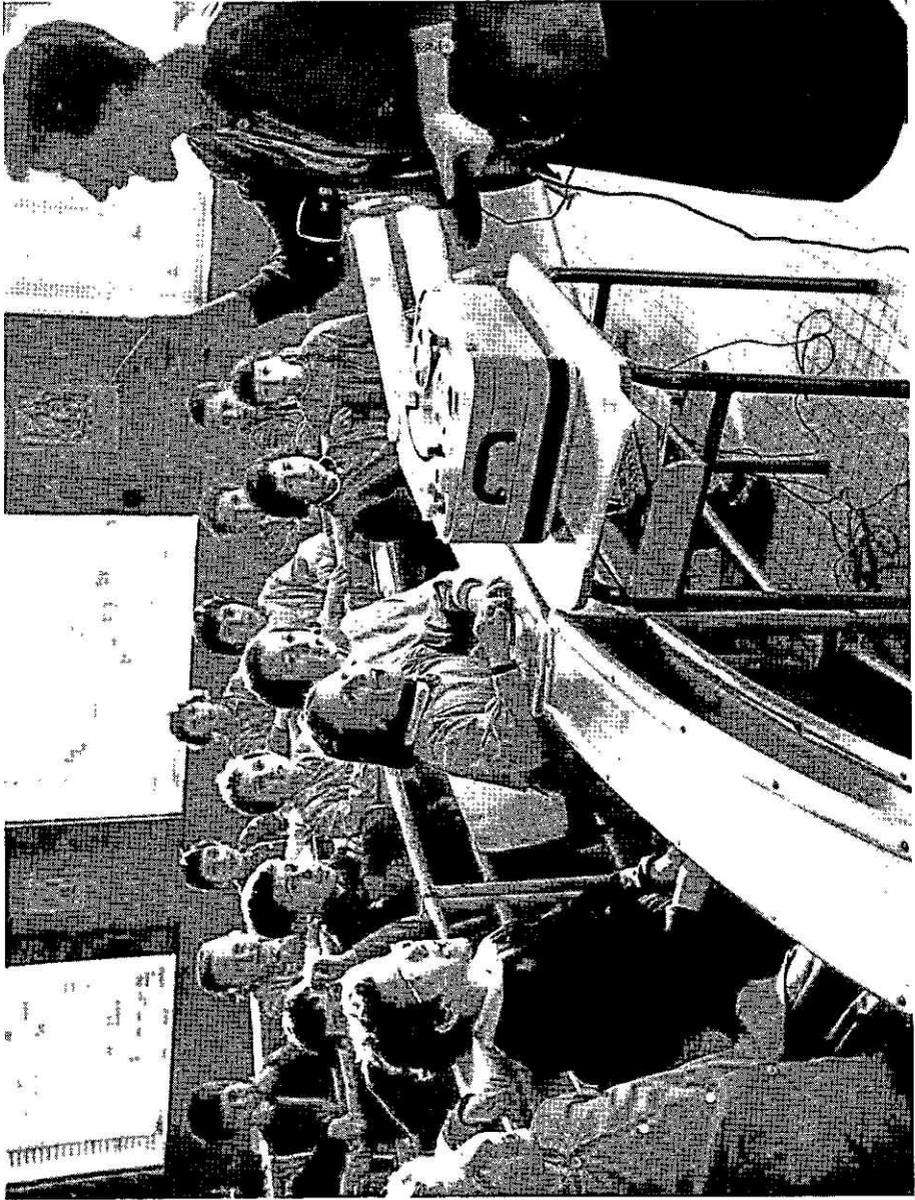
Films de long métrage.

Films personnels : J'ai réalisé en 16 mm couleurs un film sur la conjugaison anglaise et l'emploi du temps.

Echec total. Amusant à faire et à monter, ce film ne peut présenter aucune valeur pédagogique.

*
**

Conclusion : On ne peut croire aux moyens audio-visuels que dans la seule mesure où ils sont les auxiliaires souples et fidèles du professeur. Employés seuls, ils ne peuvent que faciliter ou provoquer la totale passivité des élèves.



(Photo Institut Pédagogique National.)

**L'utilisation du magnétophone en langues vivantes
au Lycée de Sèvres.**

III. - UTILISATION DES MOYENS AUDIO-VISUELS POUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES PHYSIQUES

par **M. CLERC**

professeur agrégé de sciences physiques

A. - Disque ou magnétophone.

- Bien entendu disque de fréquences pour l'acoustique,
- mais aussi enregistrement de la même note rendue par divers instruments de musique, pour étudier le timbre ;
- à signaler le disque des « 4 Barbus » sur la loi de Richter (Philips, 78 tours, N. 72.161 H). Depuis que je l'utilise, mes élèves savent l'énoncé de cette loi d'une façon parfaite !!!

B. - Panneaux, lettres de liège.

On peut faire de grands panneaux attirant l'attention, par exemple sur la nomenclature des sels, etc...

Ainsi que nous l'avons fait, des expériences peuvent être montées sur des grands panneaux avec les connexions indiquées d'une façon très visible (audio-visuel), ainsi que les divers appareils.

Exemple : redressement alternances avec diode, influence RLC en alternatif, etc...

C. - Episcopes.

— La projection d'une gravure, d'une photo, avant une leçon ou pendant une leçon, peut être intéressante : Exemple : Oersted faisant sa célèbre expérience sur le champ magnétique d'un courant (projetée au début de la leçon) — diverses

gravures d'époque sur les hémisphères de Magdebourg et les expériences d'Otto von Guericke, etc...

N.B. : Il est évident que la réalisation de diapositives faciliterait le travail.

D. - Diapositives.

Elles permettent de faire voir, à toute une classe, tout en donnant un commentaire, les éléments d'appareils très petits : éléments d'une triode moderne, équipement d'un appareil à fer doux, etc...

Il suffit de faire ces diapositives qui n'existent pas dans le commerce.

E. - Film.

Son utilisation est d'un intérêt certain.

- 1° dessin animé : ondes lumineuses, mouvements vibratoires, machine à vapeur, etc...
 - 2° matérialisation de certaines idées : Film américain sur la structure de la matière, film américain sur la radioactivité (ici, c'est l'attrait qu'exerce le cinéma sur les élèves qui joue pour une grande partie).
 - 3° « Films reportages » : visite d'une installation métallurgique alternée avec des schémas, visite d'une Centrale atomique.
 - 4° Les « Films historiques » peuvent être quelquefois utilisés : vie d'un savant, évolution des idées sur une question déterminée, etc., etc...
 - 5° Les « documentaires » réalisés pour le commerce peuvent aussi rendre des services appréciables. Voir, par exemple, le magnifique « Chant du Styrene ».
-

IV. - L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE ET LES MOYENS AUDIO-VISUELS

par R. LAMBERT, agrégé de géographie

L'enseignement de l'histoire qui doit faire revivre les hommes et les sociétés d'autrefois et d'hier ne peut se passer de techniques permettant aux élèves de découvrir ces sociétés dans leurs caractères originaux et dans leur évolution. Les élèves ont une compréhension historique des faits et événements d'autant plus sensible, profonde et je dirai presque « concrète » qu'ils ont accès aux documents mêmes ou à leurs photographies. A partir de ces derniers, ils peuvent peut-être, sous la direction du professeur, retrouver la démarche de l'historien et penser l'histoire. Les techniques audio-visuelles sont donc indispensables au professeur soucieux de ne pas laisser classer l'histoire au seul rang de discipline de « mémoire ».

A plus forte raison, l'enseignement de la géographie qui doit faire découvrir aux jeunes gens le monde tel qu'il est et les hommes tels qu'ils vivent et travaillent ne peut se passer des techniques offrant aux élèves une vision du monde.

Par définition, les moyens audio-visuels sont partie intégrante de la pédagogie de l'histoire et de la géographie et les professeurs du lycée en font le plus large usage. La part prépondérante qu'ils ont dans l'occupation de la salle audio-visuelle du lycée le prouve bien.

Au lycée de Toulouse-Bellevue, cinq moyens sont à leur disposition :

1° *Le Cinéma* est certainement le moyen le plus commode, le plus complet. Sa technique et son emploi appellent trois remarques :

— Elles exigent une salle spécialement équipée (appareil, obscurité, sonorisation, écran). Dans la situation présente, une salle spéciale semble suffire au Lycée, mais dans la perspec-

tive souhaitée d'une amélioration et d'une diffusion des méthodes audio-visuelles dans les diverses disciplines du second degré, une seconde salle serait souhaitable.

— Pour l'histoire, le film doit être une reconstitution du passé à partir de documents. Si ces documents sont des monuments ou des œuvres d'art, le film, même médiocre, est immédiatement utilisable.

S'il s'agit de faire revivre les hommes et leur travail, les sociétés et leur évolution, la reconstitution par l'image et par le son est beaucoup plus difficile et très rares sont les films intéressants. Ils sont si rares, donc si demandés à la cinémathèque, qu'ils sont très usés (images rayées, sons presque inaudibles). Citons en particulier, « Le Château fort », « 1848 », « Images de la Grande Guerre », « Le fascisme en Italie ».

Notons que ces films, très bien faits, ne peuvent cependant remplacer le professeur ; ils exigent un commentaire, une analyse, des explications complémentaires ; mais ils mettent à la disposition des spectateurs une telle masse de documents et témoignages, ils montrent si bien l'histoire en mouvement qu'ils constituent un apport très précieux à notre enseignement.

— Le film géographique devra être beaucoup plus facile à réaliser, puisque par définition un documentaire est géographique. Or, paradoxalement mais dramatiquement pour notre enseignement, c'est en géographie qu'il fait le plus défaut.

Bien qu'il y ait plus de cent titres (140) de films inscrits au répertoire de la cinémathèque de Toulouse (contre 11 seulement pour l'histoire) très peu sont utilisables. Ou ils sont dépassés chronologiquement et relèvent alors de l'histoire de la première moitié du xx^e siècle ; ou ils sont mal faits, « baclés », et d'un niveau élémentaire ou puéril.

Faute de cinéma (technique du xx^e siècle) nous devons nous contenter de la photographie (technique du xix^e siècle).

2° *L'Épiscopie* est actuellement l'instrument le plus précieux du professeur d'histoire et géographie. Les frais d'installation sont beaucoup moins importants, l'obscurité dans la salle étant l'essentiel puisque l'appareil est mobile. Il serait souhaitable que toutes les salles d'histoire et géographie obtiennent une obscurité satisfaisante, ce qui éviterait les chevauchements des classes dans la salle audio-visuelle.

— L'emploi de l'appareil est beaucoup plus souple que celui du cinéma, bien que cette souplesse soit limitée par la plus ou moins grande rapidité d'obtention de l'obscurité. Le professeur est obligé de placer les projections soit en début de cours comme introduction ou point de fixation de la réflexion, soit en fin de leçon comme documents illustrés, preuves ou conclusion.

Grâce à l'épiscopes, le professeur peut utiliser ses propres documents (photographies, reproductions d'art, textes, etc...) et donner ainsi un caractère encore plus vivant et plus personnel à son enseignement.

— La *Documentation française* met à notre disposition une riche collection de dossiers photographiques, d'un choix heureux, collections qui constituent la publication officielle de beaucoup la plus intéressante pour notre enseignement.

Il est à souhaiter que la *Documentation française* accélère ses publications pour couvrir l'essentiel du monde et de l'histoire au programme.

3° *Les diapositives* et leur appareil de projection « à vues fixes » est notre troisième moyen. Son emploi est aussi souple que celui de l'épiscopes mais appelle deux remarques :

— La diapositive est d'un prix onéreux et les crédits de fonctionnement ne permettent pas d'en acquérir suffisamment pour constituer un fond de collection assez complet et pour renouveler ce fond qui se détruira malheureusement trop rapidement (dispersion et pertes de vues, pliure et détérioration des cartons fixant la vue).

Et pourtant, faute de films, la diapositive est indispensable.

— Les éditions officielles sont trop rares ce qui oblige le lycée à acquérir les diapositives de sociétés privées, au prix fort, et leurs collections se chevauchent au lieu de se compléter.

Mais la souplesse d'utilisation, la qualité de l'image très supérieure à celle de l'épiscopes, en font un moyen très apprécié des élèves et des professeurs.

4° *Le tourne-disques électrophone* peut rendre de précieux services en histoire, l'appareil étant très facile à transporter et une simple prise de courant suffisant dans la classe. Il permet aux élèves de revivre certains événements se prêtant à la reconstitution par le son : « Le procès de Jeanne

d'Arc », « Méditations de Saint-Vincent-de-Paul », « Le 9 thermidor ».

5° *La télévision* est maintenant au Lycée.

L'enseignement secondaire devrait pouvoir bénéficier de cette nouvelle technique. Mais le poste récepteur ne suffit pas. La programmation est essentielle.

Comme le film, l'émission télévisée appelle discussion, commentaires et compléments d'information, d'explications et par suite exige la présence du professeur si l'on veut que l'élève en tire profit et ne retienne pas seulement quelques images plus ou moins fugaces dans sa mémoire.

Or, les horaires intéressant l'histoire et la géographie sont décevants ; 13 h. 45 serait encore acceptable, mais 18 h. 45 ne peut pas convenir.

Les programmes prévus, très minces déjà, n'intéressent que très rarement le second degré.

Souhaitons qu'un véritable programme télévisé soit bientôt mis à la disposition des élèves et du corps enseignant, bien que la rigidité des programmes télévisés soit un obstacle insurmontable pour sa pleine utilisation. Un film télévisé si l'emploi du temps de la classe le permet, ne peut profiter qu'à une classe du lycée, occupant alors la salle audio-visuelle alors que le film cinématographique peut profiter à toutes les classes intéressées. Ce dernier est donc économiquement et pédagogiquement beaucoup plus rentable. C'est vers la production de films de qualité que l'I.P.N. devrait, à notre avis, porter ses efforts beaucoup plus que vers des émissions seulement télévisées. Ajoutons qu'un film télévisé ne passe qu'une fois, qu'un film cinématographique peut être projeté une seconde fois aux élèves ce qui, après des explications entre les deux projections, peut contribuer efficacement à développer leur sens de l'observation.

6° Un service particulier et original fonctionne au Lycée Bellevue, service qui se rattache aux moyens audio-visuels : le service des documents historiques et des cartes géographiques.

Les anciens manuels d'histoire étant pauvres en documents, les professeurs du Lycée font photocopier, au Lycée, certains textes historiques par les procédés les moins onéreux possi-

bles, soit pour illustrer leurs cours, soit pour le construire soit pour exercer leurs élèves à la critique historique. Les textes sont alors soit donnés aux élèves, soit distribués puis récupérés en fin de leçon. Mis en dossier, ils constituent alors une amorce de collection de textes historiques immédiatement mobilisable par les professeurs et pourront servir plusieurs années. Un tel système permet aux élèves d'avoir accès à certains textes longs ou rares et de développer leur esprit d'analyse historique.

Pour économiser le temps consacré par le professeur à dresser une carte au tableau, carte en couleurs traduisant graphiquement l'exposé et donnant en fin de réalisation une synthèse de la région étudiée, et aussi pour compléter ou remplacer les cartes murales souvent trop scolaires, un certain nombre de cartes géographiques ont été réalisées au Lycée, sur papier, de format important et en couleurs. Elles permettent aux collègues de gagner un temps sérieux, aux élèves d'acquérir une technique de la carte géographique et d'avoir des modèles sous les yeux, de développer enfin chez eux l'esprit de synthèse géographique. Un début de collection de cartes est ainsi en place au Lycée.

Tels sont les moyens audio-visuels utilisés au Lycée de Toulouse-Bellevue.

En conclusion, les moyens audio-visuels sont indispensables au professeur, font partie intégrante de la pédagogie d'aujourd'hui, de la pédagogie active, mais ne sont que des moyens ; les techniques, mêmes les plus complètes (cinéma-télévision), ne peuvent se passer du concours du professeur : l'expérience nous a prouvé que même un bon film ou une bonne émission télévisée ne profite que bien peu à un bon élève s'il n'y a pas explication, éclaircissement, approfondissement par le professeur.

Nous souhaitons donc le développement de ces techniques, leur mise au service de la pédagogie grâce à l'équipement des lycées, l'édition de films, diapositives, photographies et émissions de télévision de haute qualité.

Nous souhaitons que tous les lycées de France puissent rapidement disposer de ces moyens audio-visuels pour le plus grand bien de nos élèves.

V. - UTILISATION DES MOYENS AUDIO-VISUELS DANS LES CLASSES DE LETTRES

D'après une conférence de
M. SABLAYROLLES, agrégé des lettres

A. - Episcopes et diasopes.

La projection des documents illustre d'une façon très heureuse l'enseignement donné par le professeur de lettres.

L'agrandissement permet d'étudier les détails des images devant toute une classe (tableaux de Van der Meulen, par exemple).

En particulier, la comparaison de la mise en scène d'une pièce déterminée par différentes troupes (Grenier de Toulouse et T.N.P., par exemple) est très instructive.

B. - Magnétophone.

Le caractère particulier du magnétophone est sa souplesse d'utilisation.

Il permet de conserver la voix et de l'effacer aussitôt. Il permet surtout la « réentente » instantanée.

1° Première utilisation : Enregistrement de la récitation d'un élève suivi d'une audition.

L'élève prend aussitôt conscience de ses défauts. Toutefois, il est généralement incapable de modifier sur le champ son débit. Des progrès très marqués ont pu être réalisés en opérant de la façon suivante :

Exemple : Récitation d'un sonnet de du Bellay.

Quatre enregistrements de la récitation de ce sonnet par un même élève sont faits successivement.

1^{er} *enregistrement* : Récitation par un élève qui ne connaît pas le texte — audition de la bande sans aucun commentaire.

2^e *enregistrement* : L'élève sort dix minutes — Récitation du même texte par le même élève. Les fautes de ponctuation n'apparaissent plus.

3^e *enregistrement* : Commentaire des deux premières bandes en classe — Récitation du même texte lu par le même élève. Une grande partie des fautes a disparu.

4^e *enregistrement* : L'élève apprend le texte par cœur et le récite. Des progrès sont encore observés.

Conclusion : Pour bien réciter un texte, il faut le connaître.

L'utilité d'une telle séance est évidente : l'élève prend conscience que la récitation doit se travailler et qu'il peut faire de gros progrès.

L'objection principale est la perte de temps.

2^o Deuxième utilisation : Constitution d'une anthologie.

Exemple : Enregistrement sur bande des émissions « Théâtre et Université ». Le texte d'une pièce est lu par les artistes qui la jouèrent.

Une discussion entre les artistes suit cette lecture.

Les élèves sont très intéressés par l'audition de ces bandes. Celles-ci peuvent d'ailleurs être découpées et remaniées avec la collaboration du professeur de musique. Ce travail en commun des professeurs de différentes disciplines — fréquent au Lycée Bellevue — est très profitable.

C. - Disque.

1^o *Utilisation des disques d'enseignement* :

Peuvent être employés de trois façons différentes :

- Audition d'un disque après le cours (illustration du cours) ;
- Audition intégrale d'une pièce (l'élève suit, texte en mains) ;
- Explication d'un texte à partir d'un disque.

A travers les inflexions de voix, faire l'étude des sentiments des personnages.

On peut aussi comparer deux interprétations de la même pièce — (Exemple : *L'Avare*, interprété par la Comédie

française et par Dullin), et à partir de ces deux interprétations approfondir le texte.

Le disque doit, toutefois, être utilisé avec beaucoup de prudence.

- Le disque est parfois mauvais (liaisons défectueuses, césures à l'hémistiche inopportunes, etc...).

(*Recommandation* : ne jamais acheter un disque sans l'avoir entendu.)

- L'emploi du disque favorise la paresse intellectuelle chez le professeur et chez l'élève. Il dispense, en effet, de travailler et de réfléchir. Pour faire naître l'émotion chez l'élève, il faut une présence, une chaleur humaine que le disque n'apporte pas.
- Il impose au professeur une certaine servitude. Il l'oblige à utiliser l'interprétation de l'auteur, si le disque est entendu au début de la classe.

2° *Utilisation des disques de musique* :

Les disques de musique peuvent être utilisés avec profit par le professeur de lettres pour créer « l'ambiance » d'une pièce. Cette coordination paraît très efficace pour faire naître la « sensibilité littéraire ».

VI. - L'UTILISATION DES MOYENS AUDIO-VISUELS EN SCIENCES NATURELLES

par M. LAGARRIGUE, agrégé de sciences naturelles

1° **Film.** — Très peu utilisé, car le rythme est trop rapide. Le film muet est préférable au film parlant. Le professeur peut, en effet, le commenter à sa guise.

2° **Episcope et diascope.** — Très utilisés au Lycée Bellevue.

L'épiscope permet la projection à toute une classe :

- a) de documents extraits d'ouvrages illustrés, de revues ou simplement de manuels scolaires ;
- b) d'objets (plantes, animaux, etc...) faisant partie de la collection ou apportés par les élèves.

La projection de diapositives fixes est surtout intéressante pour les jeunes élèves qui peuvent étudier à loisir sans risques ni fatigue.

La collection est toutefois insuffisante.

3° **Microphotographies.**

Elles sont projetées à l'aide d'un appareil réalisé au Lycée Bellevue. Elles donnent d'excellents résultats à condition d'employer un faible grossissement (inférieur à 100).

Les microphotographies proviennent :

- soit de la collection acquise par le Lycée ;
 - soit de la collection réalisée par les professeurs ou par les élèves eux-mêmes au cours des séances d'activités dirigées.
-

INITIATION A L'ÉTUDE DES SCIENCES PHYSIQUES AU LYCÉE BELLEVUE

La brochure sur les « travaux scientifiques expérimentaux » propose de nombreux thèmes relatifs aux Sciences Physiques. La plupart des professeurs de cette discipline estiment que cette initiation est prématurée, surtout si elle n'est pas faite par des spécialistes. Par exemple, il paraît difficile d'obtenir des élèves de sixième qu'ils prennent conscience des difficultés que présente l'étude de la température, telle qu'elle est présentée dans la fiche complémentaire n° 1.

Or, cette initiation aux Sciences Physiques se pratique depuis de nombreuses années dans les classes de 4^e et 3^e (option scientifique) des lycées pilotes. Au Lycée Bellevue en particulier les élèves ayant choisi cette option (pratiquement tous les élèves de la série moderne) ont dans leur horaire une heure hebdomadaire de travaux pratiques de Sciences Physiques par demi-classe. Ces classes ont été confiées cette année :

- à 2 professeurs chevronnés, volontaires.
- à 2 licenciés débutants.
- à un professeur non volontaire, en complément de service.

A la fin de l'année ils ont été priés de rédiger un rapport sur leur expérience.

Les seuls rapports vraiment complets et intéressants ont été rédigés par les deux premiers professeurs (l'un enseigne depuis trois ans dans ces classes).

Les professeurs débutants ont suivi les instructions mais n'ont pas su tirer de ces heures tout le profit qu'on aurait pu en attendre.

Le professeur non volontaire s'est borné à faire un cours sans aucun intérêt.

Nous extrayons de ces rapports les éléments qui nous ont semblé devoir apporter une contribution au problème posé.

Première question :

Avez-vous suivi les instructions relatives à l'option scientifique dans les lycées pilotes ?

(pas de cours — réalisation d'expériences devant les élèves ou par les élèves et interprétées par eux).

Réponse. — Les expériences sont exécutées :

- soit par le professeur lui-même, lorsque les expériences exigent un matériel important ; les élèves sont alors groupés autour de la table ;
- soit par les élèves, par groupes de deux.

Dans ce cas comme dans l'autre, les élèves suivent le développement de l'expérience en cours, l'interprètent et sont amenés à conclure (du connu à l'inconnu par la « redécouverte »).

Les résultats sont consignés sur un cahier qui est le reflet de tout le travail fait en classe. Le cahier doit porter :

- les descriptions des expériences réalisées (avec schémas), les observations, les résultats numériques lorsqu'il s'agit d'expériences quantitatives, les graphiques, etc... ;
- les définitions, et les énoncés des lois (dictés par le professeur après élaboration par l'ensemble de la classe).

Ce cahier est corrigé régulièrement. Aucun travail n'est fait à la maison.

Deuxième question :

Les élèves ont-ils dans l'ensemble été intéressés

a) par les expériences de Physique ?

b) par les expériences de Chimie ?

Réponse. — Dans l'ensemble, tous les élèves ont été intéressés par le côté expérimental de cet enseignement. Ils ont en effet à cet âge une faculté non encore émoussée de curiosité et d'étonnement. Les expériences réalisées par le professeur les intéressent moins que les manipulations qu'ils font eux-mêmes. Ils manifestent ouvertement une satisfaction réelle devant la confiance qui leur est témoignée (on met parfois entre leurs mains des appareils coûteux) et une joie profonde lorsqu'ils réussissent correctement une expérience.

Ce sont évidemment les expériences de chimie qui ont leur préférence. Celles de Physique les intéressent aussi mais beaucoup d'entre eux se contentent de résultats approximatifs et ne font pas d'eux-mêmes l'effort nécessaire pour présenter un compte rendu précis de leurs travaux. Certains même ne voient dans cette heure de Sciences qu'un dérivatif amusant.

Le professeur doit à chaque instant guider leurs essais maladroits, attirer leur attention sur les difficultés que présente l'exécution des mesures et surveiller la rédaction de leurs comptes rendus.

Troisième question :

Cette expérience vous a-t-elle permis de déceler des aptitudes scientifiques chez certains de vos élèves ? Dans l'affirmative donner le nom de ces élèves. Citer les principales expériences qui ont servi de sujets d'étude.

Réponse. — Ces heures de travaux pratiques ont permis de déceler chez certains élèves un goût très net pour les sciences et un sens aigu de l'observation et même chez quelques-uns (2 ou 3 par classe) un véritable esprit scientifique (remarques astucieuses, discussions intéressantes, critiques très avisées).

Les expériences qui ont été les plus profitables sont :

- 1° *En Chimie* : l'analyse immédiate d'une eau naturelle (notion de corps pur), les combustions, l'étude des fermentations, le dosage du degré alcoolique d'un vin.
- 2° *En Physique* :
 - l'étude des instruments de mesure (éprouvette graduée, balance, thermomètre au $1/10^{\circ}$, baromètre avec vernier, calorimètre) ;
 - la définition et la mesure de certaines grandeurs (poids volumique par exemple) ;
 - la vérification de certains corps simples (proportionnalité des forces et des allongements d'un corps élastique, théorème d'Archimède, mesure de la pression atmosphérique, variation de la pression atmosphérique avec l'altitude, enregistrement d'un mouvement vibratoire, étude du son à l'aide de l'oscillographe cathodique...).

Quatrième question :

Pensez-vous qu'une initiation sous cette forme vous permettra d'abrèger les explications données en classe de seconde (cours et travaux pratiques) et par suite de donner une orientation plus moderne à votre enseignement dans cette classe ?

Réponse. — Cette initiation est une excellente introduction à l'étude systématique des Sciences Physiques. Pendant deux ans, les élèves s'entraînent à utiliser le matériel. En chimie, au début de la seconde, ils désignent correctement et savent utiliser les appareils d'un usage courant (support universel, pinces, ballons, éprouvettes, coupelles, bec Bunsen). Ils ont également appris à faire des montages simples.

— En physique, ils savent se servir des principaux instruments de mesure. Ils ont une idée des qualités essentielles de ces instruments. Ils ont acquis la notion d'incertitude absolue et relative.

Enfin ils ont appris à prendre des notes, à rédiger en compte rendu, à énoncer correctement une loi et à en connaître tout le contenu.

Le cours de seconde n'est plus alourdi par cette initiation qui se superpose actuellement à l'étude du programme.

Selon certains professeurs cette initiation aurait l'inconvénient de « déflorer » trop tôt l'étude des sciences physiques. Ce reproche ne paraît pas justifié. La classe de seconde peut être faite d'une manière plus vivante en faisant appel aux notions déjà acquises.

La participation des élèves à l'élaboration d'une leçon peut être beaucoup plus active. Le niveau même de la leçon peut être plus élevé et il peut être consacré plus de temps aux applications numériques. En Chimie, il est possible d'introduire très rapidement les notions de chimie moderne qui éveillent l'intérêt des élèves et excitent leur curiosité. Pendant les séances de Travaux Pratiques on peut dès le début de l'année mettre en leurs mains des appareils précis dont ils ont le respect et dont ils savent tirer parti ; par exemple les nombreuses manipulations sur la balance qui finissent par laisser actuellement les élèves de seconde peuvent être remplacés par une seule manipulation sur l'emploi d'une balance de précision et sur la détermination de ses qualités.

Cinquième question :

Avez-vous des suggestions à faire pour la poursuite de cette expérience dans les classes de 4^e et 3^e :

Suggestions proposées :

1^o Maintenir le travail par demi-classe. L'action du professeur ne peut être efficace que s'il a au maximum 7 ou 8 groupes à surveiller.

2^o Proscrire absolument le cours systématique ainsi que l'utilisation d'un ouvrage de sciences.

3^o Les séances seraient plus profitables si elles duraient une heure et demie. La dernière demi-heure serait d'abord employée par l'élève à rédiger un compte rendu. Le professeur pourrait ensuite faire un compte rendu général en utilisant les résultats de tous les groupes.

4^o Obtenir des crédits suffisants pour mettre les mêmes appareils entre les mains de tous les groupes.

5^o Ne confier la direction de ces séances qu'à des professeurs de Sciences expérimentés qui acceptent volontairement d'assurer ce service en respectant les règles imposées.

Utiliser le moins possible de professeurs débutants dont la pédagogie est incertaine et éliminer absolument les professeurs des autres disciplines.

Sixième question :

Pensez-vous qu'une initiation de ce genre peut être envisagée en classe de 6^e ou en classe de 5^e ?

Dans l'affirmative, quels sont les exercices qui méritent d'être retenus ?

Réponse. — De l'avis unanime une initiation de ce genre peut difficilement être envisagée dans les classes de 6^e et 5^e. L'élève de 11 à 12 ans n'est pas assez mûr pour faire les expériences avec la précision indispensable et l'on risque de lui inculquer les idées fausses.

Conclusion.

La Physique et la Chimie sont des sciences difficiles qui ne peuvent être parfaitement comprises et assimilées par la majorité des élèves — et, hélas, pas par tous — qu'à partir de la seconde. Toutefois l'expérience a montré qu'il était possible d'éveiller l'intérêt des enfants, de leur faire



(Photo Institut Pédagogique National.)

Etude sur une balance de précision

prendre goût pour ces disciplines et de déceler leurs aptitudes en organisant dès la quatrième des séances de manipulation soigneusement contrôlées.

Il paraît inopportun de disperser leur attention en choisissant des sujets trop complexes, mettant en jeu de nombreux paramètres. Chaque manipulation doit se rapporter à un sujet bien déterminé (étude d'un instrument ou d'un phénomène simple) ; à cette condition seulement l'enfant abordera la classe de seconde avec un bagage d'idées nettes qui lui permettront d'assimiler plus facilement le cours systématique du professeur.

Les travaux scientifiques expérimentaux tels qu'ils sont conçus paraissent intéressants dans la mesure où ils s'apparentent aux études du milieu des classes pilotes. Les sujets peuvent être empruntés sans inconvénients aux sciences naturelles, à l'histoire, à la géographie et aux sciences humaines. Il paraît dangereux d'aborder à ce niveau le domaine des sciences physiques.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE AU LYCÉE BELLEVUE

par M. L. GIORDANO

professeur d'éducation physique, chargé de la coordination

Le lycée Bellevue est un lycée pilote ayant un horaire d'éducation physique différent de celui des lycées traditionnels (2 heures de cours et 3 heures de plein-air). Les élèves ayant sur place des installations sportives modèles, cet horaire a pu être réduit à trois heures : une séance d'une heure et une séance de deux heures.

Cet horaire est toutefois supérieur à trois heures dans les classes suivantes :

1° Classes du cycle d'observation « à horaire aménagé » ;

2° Classes spéciales d'orientation vers le professorat d'éducation physique ;

3° Classe préparatoire à l'Ecole Normale Supérieure d'Education Physique.

A. - **Considérations générales :**

Les cours d'éducation physique sont effectués dans l'ensemble du lycée par groupes physiologiques. A cet effet, les classes sont groupées à un même niveau et il est constitué autant de groupes de valeurs différentes qu'il y a de classes.

Exemple. — Pour six classes de troisième, il y a six groupes physiologiques différents.

Les groupes sont constitués d'après les résultats des épreuves subies l'année précédente, résultats consignés sur des fiches spéciales. Les épreuves sont cotées

à la table de cotation Letessier, en valeur absolue (alors qu'au moment des compositions trimestrielles intervient un correctif tenant compte de l'âge), et le total de ces cotations situe l'élève dans un groupe déterminé.

Pour les nouveaux élèves, les épreuves sont subies au cours de la première semaine.

B. - Etablissement de l'emploi du temps :

Cette classification en groupes impose que toutes les classes d'un même niveau soient libérées aux mêmes heures. L'emploi du temps général du lycée doit donc commencer par l'emploi du temps d'éducation physique. Ainsi les cours peuvent être répartis harmonieusement dans la semaine : pour chaque classe les deux séances sont fixées l'une le matin, l'autre l'après-midi, et sont séparées par deux jours au moins ; à l'issue de la séance de deux heures, les élèves prennent obligatoirement une douche chaude qui leur permet de reprendre leurs cours dans de meilleures conditions.

Le programme de travail est planifié pour chaque trimestre par le professeur coordinateur, et accepté de bonne grâce par l'ensemble du personnel.

L'emploi du temps de chaque jour du trimestre figure sur le tableau de coordination affiché dans le couloir desservant les vestiaires et peut être facilement consulté par les élèves.

Ce programme fixe pour chaque leçon :

- 1° le numéro de vestiaire à utiliser par le groupe ;
- 2° le lieu de travail ;
- 3° le lieu de repli en cas de mauvais temps ;
- 4° le type de la leçon qui sera faite (leçon de natation, d'initiation à un sport collectif ou individuel, séance d'agrès, de gymnastique au sol, séance de corrective, etc...) ;
- 5° par la couleur de l'encre employée, la tenue que les élèves doivent apporter au lycée :
 - en rouge : maillot de bain ;
 - en vert : tenue de gymnase (chaussures spéciales) ;
 - en noir : tenue d'extérieur (survêtement, chaussures de basket).

Voici un exemple pris sur un coin de tableau.

		MARDI 19 SEPTEMBRE				MARDI 26 SEPTEMBRE				
Clas- ses	Grou- pes	Nom du professeur	Vest.	Lieu	Repli		Vest.	Lieu	Repli	
TERMINALES	I	Giorđano	2		C	Athl. : Résis. Poids	2			Athl. : Haut. Vit.
	II	Bermon	3		C	Athl. : Vit. Haut.	3			Natation
	III	Caron	4			Natation	4	A		Exercices préparatoires
	IV	René	4	B		Exercices préparatoires	4	B		Gymnastique au sol
	V	M ^{me} Joigneau	3b	PC ₁		Gymnastique au sol	3b	PC ₁		Agrès
	VI	Barthes	5	A		Corrective	5		C	Football

N.B. — Les lettres en italique désignent les travées du gymnase.

Les différents groupes d'un même niveau de classe suivent des progressions diverses variant en qualité et en quantité.

Exemple. — Classes de troisième : six groupes physiologiques. Pour un cycle de six semaines (soit 18 heures de cours), les activités se répartissent ainsi :

	AU PREMIER TRIMESTRE			AU TROISIEME TRIMESTRE		
	Groupe 1	Groupes 2, 3 et 4	Groupes 5 et 6	Groupe 1	Groupes 2, 3 et 4	Groupes 5 et 6
Natation	3	3	3	3	3	3
Agrès	2	2	1	3	2	1
Gym. au sol	2	2	2	3	2	2
Athlétisme	5	4	3	9	6	6
Sports collectifs .	6	3	3		0	0
Exercices prépara- toires		4	0		5	0
Corrective			6			6

Cette répartition est fixée au cours d'un conseil d'enseignement qui se tient en juin et qui règle le travail pour l'année suivante à la lumière de l'expérience de l'année écoulée.

**C. - Relations avec l'administration
et les autres professeurs :**

Les résultats obtenus par les élèves sont consignés sur les fiches individuelles. Les élèves sont classés dans chaque groupe d'après les résultats en faisant intervenir toutefois un correctif tenant compte de leur âge. Le classement est porté sur le bulletin trimestriel.

Par ailleurs, il existe pour chaque classe un cahier où le professeur note les observations sur ses élèves (goût pour l'éducation physique, comportement de l'élève avec ses camarades, esprit d'équipe, aptitude, adresse, coordination, etc...). Ce cahier est remis au professeur chef d'équipe avant le Conseil de classe de chaque trimestre.

D. - Classes à horaire aménagé :

Les instructions du 10 août 1960, rappelées dans la circulaire du 13 septembre 1961, prévoient dans ces classes sept heures hebdomadaires d'éducation physique réparties comme suit :

- 4 heures de cours ;
- 3 heures consécutives de plein-air.

Cet horaire a été respecté dans ses grandes lignes au cours de l'année scolaire 1960-1961 (3 séances de 1 h. 20, 1 séance de plein-air de 3 heures).

L'expérience a montré qu'au lycée Bellevue, où les élèves trouvent sur place des installations sportives modèles, la séance de 3 heures consécutives était trop fatigante. En particulier l'étude du soir qui suivait cette séance était sacrifiée.

Le Conseil technique pédagogique de l'établissement a proposé de les répartir en cinq séances de 1 h. 30 (lundi, mardi, mercredi, vendredi et samedi).

Par ailleurs, l'emploi du temps très chargé des lycées pilotes ne permet pas de placer ces heures à la fin de la journée, mais au début de l'après-midi. Les professeurs des disciplines intellectuelles ont unanimement proposé que chaque séance soit suivie d'un repos de 15 minutes.

La répartition qui a été adoptée est la suivante :

— Activités physiques proprement dites..	55 minutes
— Repos (allongé, en silence)	15 minutes
— Douche obligatoire	6 minutes
— Habillage et déshabillage	14 minutes
	90 minutes

E. - Classes spéciales d'orientation vers le professorat d'éducation physique :

A partir de la Seconde, les élèves attirés par la carrière de professeur d'éducation physique sont groupés dans des classes spéciales qui bénéficient de deux heures supplémentaires d'éducation physique. Ces deux heures sont effectuées le soir alors que le gymnase est libre. L'enseignement est donné par demi-classe par deux professeurs qui insistent tout particulièrement sur les disciplines exigées par le professorat d'éducation physique (exercices aux agrès en particulier).

Trois classes groupant chacune une trentaine d'élèves ont été prévues au niveau de la Seconde, de la Première et des classes terminales.

Classe préparatoire à l'école normale supérieure d'éducation physique :

L'horaire de cette classe a été précisé par les instructions du 7 mars 1961 qui prévoient en particulier seize heures d'éducation physique par demi-classe.

F. - Coopérative scolaire :

Il existe au lycée une coopérative scolaire dont une section s'occupe spécialement de l'équipement sportif. Les élèves trouvent sur place tout ce qui leur est nécessaire pour pratiquer l'éducation physique dans de bonnes conditions : maillots, culottes, survêtements, baskets, ballerines, etc... à des prix inférieurs à ceux pratiqués dans le commerce. Au cours de l'année 1960-1961, le chiffre d'affaires s'est élevé à près de 36.000 NF.

Le bénéfice est employé à l'achat de matériel sportif, raquettes, filets, ballons, jokari pour les classes à horaires aménagés, tourne-disques pour la rythmique, etc... ; à l'amélioration des installations existantes (aplanissements de terrains) ; à la location des tribunes pour les manifestations collectives du lycée, etc...

ENQUÊTE SUR LES PERSONNALITÉS PRÉFÉRÉES PAR LES ÉLÈVES DU LYCÉE-PILOTE DE MONTGERON

par J. PALLECT, bibliothécaire du lycée

L'enquête dont nous présentons les résultats a été suggérée par l'Institut Pédagogique National (Service de la Recherche) et les réponses recueillies à Montgeron ont été envoyées à cet organisme pour être dépouillées avec celles obtenues dans d'autres établissements.

C'est dire que les conclusions provisoires que nous pouvons établir avec nos résultats sont uniquement valables sur le plan du lycée, en attendant les résultats d'ensemble. Nous croyons cependant que les remarques provisoires que nous pouvons faire sont intéressantes sur le plan psychologique et pédagogique, et qu'en les comparant à quelques résultats d'autres enquêtes, les recoupements donnent une pleine signification aux résultats obtenus à Montgeron.

I. - LE QUESTIONNAIRE

Il était ainsi rédigé :

ANNEXE

Age	:	
Sexe	:	Institut Pédagogique National
Classe	:	Service de la Recherche
Section	:	
Profession du Père	:	

QUESTIONNAIRE : BIOGRAPHIE

Vous avez lu des ouvrages portant sur la vie des hommes ou de femmes célèbres. En rapport avec vos souvenirs scolaires, vous vous rappelez des vies illustres.

Quotidiennement, la presse, la radio, le cinéma, la télévision font connaître la vie de personnalités dont l'activité s'exerce dans des domaines très différents.

En fonction de vos intérêts et de vos préoccupations, vous retenir ainsi certains noms.

Pouvez-vous répondre à la question suivante ?

Citez les personnalités pour lesquelles vous éprouvez le plus ces deux sentiments associés : estime et sympathie.

Vous pouvez choisir vos noms dans les activités les plus diverses.

Les personnes choisies peuvent être vivantes ou décédées. Vous pouvez les choisir dans toutes les époques de l'humanité. Enfin, ces personnalités peuvent être aussi bien françaises qu'étrangères. Dans le cas où la personnalité citée serait peu connue, prière d'indiquer sa profession et sa nationalité, entre parenthèses.

*
**

M. Hassenforder, promoteur de l'enquête à l'I.P.N., précise que « s'il est difficile d'être assuré des significations prêtées à un nom par tel ou tel individu, l'expérience prouve que, malgré la marge d'indétermination, la réponse à cette question reflète largement l'univers intérieur d'une personne, ses aspirations, les influences qui se sont exercées sur elle et qu'elle a acceptées ».

C'est à partir de cette hypothèse, qui nous semble très féconde, que nous avons voulu répondre à quelques questions : connaître l'influence de notre enseignement, l'influence de ce milieu de culture qu'est le lycée, déceler les influences diverses de tout un monde extérieur au lycée (radio, T.V., cinéma, journaux) et que nous accablons souvent de bien de maux... Surtout, voir peut-être quelles sont les influences acceptées et dominantes. Tout en ayant pleine conscience du caractère hypothétique et plein d'indéterminations de la méthode employée, l'intérêt des questions nous semble justifier les quelques remarques que nous croyons pouvoir dégager.

II. - LES RESULTATS

Les réponses de 213 élèves ont été dépouillées. 1.552 noms de personnalités ont été cités, chaque élève étant libre de citer autant de personnalités qu'il désirait.

Les réponses se répartissent ainsi :

élèves de Sixième et de Cinquième	47 réponses
élèves de Quatrième	43 réponses
élèves de Troisième	52 réponses
élèves de Seconde	52 réponses
élèves de Première et Terminales	19 réponses

Les élèves appartiennent à différentes classes, modernes, classiques et techniques, et nous pensons que les réponses recueillies, surtout lorsque les enfants étaient en bibliothèque, sans qu'aucune pression ne s'exerce sur eux, constituent un bon échantillonnage des tendances générales des classes. L'anonymat permettait la sincérité la plus absolue et même la plaisanterie si elle eût été voulue par l'enfant. Les élèves pouvaient très bien ne pas répondre (trois élèves n'ont pas répondu en effet).

Voici les résultats, classés par ordre de professions ou activités diverses des personnalités choisies :

— *Elèves de Sixième et de Cinquième* (47 réponses) :

Ecrivains et romanciers	62 fois cités
Sportifs	58 » »
Acteurs de théâtre et de cinéma	35 » »
	(dont G. Philipe, 10 fois)
Musiciens classiques	14 » »
Savants, inventeurs	26 » »
Chanteurs, T.V., Radio	18 » »
Explorateurs, aviateurs	20 » »
Peintres	5 » »
Chefs d'Etat, hommes politiques	31 » »
	(dont De Gaulle, 13 fois)
Rois, empereurs	16 » »
	(dont Napoléon I ^{er} , 5 fois)

— *Elèves de quatrième* (43 réponses) :

Ecrivains et romanciers	55 fois cités
Sportifs	41 » »
Acteurs de théâtre et de cinéma	43 » »
	(dont G. Philipe, 17 fois)

Musiciens classiques	39	»	»
Savants, inventeurs	10	»	»
Chanteurs, T.V., Radio	26	»	»
Explorateurs, aviateurs	12	»	»
Peintres	3	»	»
Chefs d'Etat, hommes politiques .	19	»	»
Rois, empereurs	14	»	»

(dont Napoléon I^{er}, 9 fois)

— *Elèves de Troisième* (52 réponses) :

Ecrivains et romanciers	101	fois	cités
Sportifs	11	»	»
Acteurs de théâtre et de cinéma .	50	»	»

(dont G. Philipe, 20 fois)

Musiciens classiques	38	»	»
Savants, inventeurs	23	»	»
Chanteurs, T.V., Radio	32	»	»
Explorateurs, aviateurs	25	»	»
Peintres	39	»	»
Chefs d'Etat, hommes politiques .	35	»	»
Rois, empereurs	11	»	»

— *Elèves de Seconde* (52 réponses) :

Ecrivains et romanciers	83	fois	cités
Sportifs	4	»	»
Acteurs de théâtre et de cinéma .	27	»	»

(dont G. Philipe, 17 fois)

Musiciens classiques	10	»	»
Savants, inventeurs	14	»	»
Chanteurs, T.V., Radio	10	»	»
Explorateurs, aviateurs	16	»	»
Peintres	9	»	»
Chefs d'Etat, hommes politiques .	16	»	»
Rois, empereurs	19	»	»

(dont Napoléon I^{er}, 16 fois)

— *Elèves de Première et Terminales* (19 réponses) :

Ecrivains et romanciers	51	fois	cités
Sportifs	1	»	»
Acteurs de théâtre et de cinéma .	8	»	»

(dont G. Philipe, 5 fois)

Musiciens classiques	8	»	»
Savants, inventeurs	10	»	»
Chanteurs, T.V., Radio	1	»	»

Explorateurs, aviateurs	2	»	»
Peintres	4	»	»
Chefs d'Etat, hommes politiques.	6	»	»
Rois, empereurs	5	»	»

(dont Napoléon I^{er}, 2 fois)

III. - QUELQUES REMARQUES SUR CES RESULTATS

1. — *Tendance vers les personnalités « culturelles ».*

Un simple coup d'œil sur les feuilles de dépouillement nous indique, à partir de la 6^e et 5^e, une nette polarisation vers les personnalités culturelles.

Sur 47 réponses, Victor Hugo est cité 15 fois, Pasteur 15 fois, Jules Verne 7 fois, Molière 9 fois, Mozart 7 fois.

Cette sorte de polarisation vers ces personnalités offre une remarquable stabilité en Quatrième :

Sur 43 réponses, Victor Hugo est cité 12 fois, Mozart 10 fois, Beethoven 5 fois, Pasteur est cité seulement 3 fois, mais en quatrième apparaissent déjà, très cités, les époux Curie (4 fois) et le Docteur Schweitzer, comme symboles d'un ensemble d'aspirations (« savant dévoué », « esprit de sacrifice ») particulièrement remarquable.

En effet, en Troisième :

Sur 52 réponses, Victor Hugo est cité 11 fois, Mozart 10 fois, tandis que le Docteur Schweitzer est cité 11 fois et les époux Curie, cités aussi 8 fois, remplacent nettement Pasteur.

Il est important de remarquer que nous avons rarement trouvé cité le nom du « savant-pur », s'il est permis de s'exprimer ainsi ; il s'agit toujours, ou presque toujours, du personnage symbolisant cet ensemble d'aspirations que le nom de Pasteur évoque déjà chez l'élève de sixième et que nous pourrions placer sous la rubrique « savant humanitaire », plutôt que « savant inventeur », que nous avons choisie.

En Seconde, en Première et Terminales, cette nette prédominance des grands écrivains ne fait que se confirmer, mais elle n'est plus polarisée autour d'un ou deux noms. En Seconde, d'ailleurs, comme nous le verrons plus loin, l'in-

fluence du XIX^e siècle est moindre que celle du XX^e : Saint-Exupéry devance nettement Victor Hugo ; en Première et Terminales, sur 19 réponses, 6 citent Saint-Exupéry.

Pour les savants, Schweitzer et les époux Curie remplacent définitivement Pasteur.

En conclusion, la tendance vers des « symboles culturels » semble nettement définie et parfaitement stable.

2. — *Influence de la Radio, T.V., etc.*

L'influence de l'actualité et de tout ce monde « audiovisuel » qui environne l'enfant et souvent s'impose à lui est très nette. Pourtant, on dirait que les enfants font un grand effort pour choisir, dans ce milieu environnant et qu'ils discriminent lentement (et parfois très vite) ses valeurs, qu'ils rejettent ce qui est superficiel et anecdotique.

Dans ce monde confus de la radio, du cinéma, de la T.V., un seul nom se détache nettement, dans toutes les classes :

Gérard Philipe est cité 10 fois en Sixième, Cinquième, 17 fois en Quatrième, 20 fois en Troisième, 17 fois en Seconde...

Aucun autre nom ne s'affirme clairement, les rubriques « acteurs de théâtre et de cinéma » et surtout « T.V. et radio » sont de moins en moins importantes à mesure que nous voyons les résultats des grandes classes. Seul le nom de G. Philipe leur permet de garder une place honorable en Seconde et en Première.

La capacité des enfants pour séparer le bon grain de la paille est remarquable.

3. — *Peu d'influence de la « presse du cœur ».*

Il est aussi important de remarquer que les réponses choisissant des personnages que nous pourrions placer (parfois certainement contre leur gré) dans une rubrique spéciale « personnages du cœur » sont très rares et disparaissent totalement en Première et Terminales.

Martine Carol est citée une fois en Sixième/Cinquième, Grace Kelly une fois, B. B. trois fois, Fabiola est citée 4 fois dans l'ensemble des classes, Farah Diba 2 fois.

Je crois que sur ce plan nos enfants sont peu soumis à cette influence (cela ne signifie pas qu'ils ne *parlent* pas de ces personnages) et finalement l'empreinte de tant de journaux et d'hebdomadaires reste peu marquée.

4. — *Présence des musiciens, apparition des peintres (surtout modernes) à partir de la Troisième.*

Il est aussi intéressant de noter une constante présence des grands musiciens, tandis que celle des grands peintres — modernes surtout — ne se manifeste avec éclat qu'en Troisième. Pour les peintres, cette tendance vers le « moderne » coïncide comme nous le verrons, avec une orientation générale et très nette des élèves. Il n'est que plus remarquable que cette tendance soit renversée en ce qui concerne les musiciens : chez eux le XVII^e et le XVIII^e siècles gardent une nette prédominance.

La présence du jazz, en Quatrième, Troisième, doit être aussi soulignée.

5. — *Possible dispersion psychologique ; lente organisation et formation de la personnalité, en Seconde et Première.*

Sur un autre plan, il semble utile de remarquer la différence entre les diverses classes en ce qui concerne le *nombre* de personnalités choisies par élève. Nous avons peu de réponses pour pouvoir établir une conclusion, mais il semble que c'est à partir de la seconde que le choix se précise et que les tendances de la personnalité s'affirment. En face du questionnaire, l'élève du petit et du moyen collège semble présenter une attitude différente de celle du grand collège. Les premiers choisissent des personnalités dans un répertoire presque complet des activités les plus diverses. En Seconde et en Première, le choix se précise, la personnalité de l'enfant semble se dégager, en choisissant parmi les divers noms qui lui viennent à l'esprit. Les personnages admirés appartiennent en général à des catégories similaires : les grandes tendances de la personnalité semblent s'affirmer ainsi, grâce à ce choix certainement difficile, et peut-être douloureux. Choisir, sur ce plan, n'est-ce pas se mutiler un peu, s'amoinrir ? Est-ce là le prix qu'il faut payer pour devenir adulte ?

Il est difficile d'exprimer par des chiffres ces réflexions qui s'imposent pourtant quand nous comparons les question-

naires particulièrement remplis des Sixièmes ou des Troisièmes et ceux des élèves de Seconde et de Première, avec seulement trois, quatre ou cinq noms au plus.

Voici cependant une moyenne :

élèves de 6^e et de 5^e : 47 élèves - 347 noms - 7,3 en moyenne

4^e : 43 » - 367 » - 8,5 »

3^e : 52 » - 486 » - 9,3 »

2^e : 52 » - 249 » - 4,7 »

1^{re} et Ter. : 19 » - 103 » - 5,9 »

6. — *Le sport et ses vedettes. Evolution dans l'attitude de l'enfant.*

Finalement, nous constatons une nette évolution dans les réponses concernant les grandes vedettes du sport. En 6^e et 5^e, ces personnalités (d'un sport souvent spectacle, comme le football) sont cités 58 fois ; Kopa et Piantoni atteignent presque la popularité de Victor Hugo. L'évolution se dessine en 4^e et se précise en 3^e (11 fois cités). En classe de 2^e les grands sportifs sont très peu cités (4 fois).

Il est pourtant bon de remarquer que cette courbe décroissante ne se retrouve pas dans la rubrique explorateurs, aviateurs, dont les noms (Mermoz, G. Cousteau, Tazzief, P.-E. Victor, etc.) reviennent jusqu'en Première et Terminales.

Ne s'agit-il pas là d'une même tendance, se définissant « mal » d'abord chez les plus jeunes et se précisant ensuite plus tard pour devenir pleinement stable ?

IV. - LES LITTERAIRES

PRESENCE ET PERMANENCE DES MODERNES

Une des remarques les plus significatives concerne la nette influence des écrivains modernes (xix^e et xx^e siècles), et celle, très faible par rapport à la place qu'ils occupent dans nos programmes, des écrivains classiques.

Le tableau suivant indique une orientation, que nous trouvons confirmée par des enquêtes diverses, et qui, à notre avis, est particulièrement intéressante et, par certains aspects, grave :

en Sixième et Cinquième :

—	Ecrivains du	XX ^e	siècle,	7	fois	cités
»		XIX ^e	»	33	»	
»		XVIII ^e	»	1	»	
»		XVII ^e	»	13	»	
»		autres	»	3	»	

Quatrième :

—	Ecrivains du	XX ^e	siècle,	15	fois	cités
»		XIX ^e	»	30	»	
»		XVIII ^e	»	3	»	
»		XVII ^e	»	13	»	
»		autres	»	0	»	

Troisième :

—	Ecrivains du	XX ^e	siècle,	40	fois	cités
»		XIX ^e	»	39	»	
»		XVIII ^e	»	1	»	
»		XVII ^e	»	12	»	
»		autres	»	8	»	

Seconde :

—	Ecrivains du	XX ^e	siècle,	37	fois	cités
»		XIX ^e	»	28	»	
»		XVIII ^e	»	10	»	
»		autres	»	3	»	

Première et Terminales :

—	Ecrivains du	XX ^e	siècle,	33	fois	cités
»		XIX ^e	»	11	»	
»		XVIII ^e	»	3	»	
»		XVII ^e	»	2	»	
»		autres	»	2	»	

Nous pensons que le tableau est éloquent. Nous voudrions noter :

1. — *Permanence des modernes.*

Cette orientation s'exprime nettement à partir de la classe de Sixième, avec une évolution en faveur du XX^e siècle et aux dépens du XIX^e à mesure que les enfants grandissent. Il est utile de remarquer que ces tendances ont été pleinement confirmées par d'autres enquêtes menées dans différents

lycées (voir le courrier pédagogique n° 12). Il serait peut-être nécessaire de tenir compte des intérêts des enfants dans l'établissement des programmes d'auteurs à étudier.

2. — *Faiblesse du xvii^e - Inexistence du xviii^e.*

La faiblesse du xvii^e siècle persiste, même quand les élèves étudient ses auteurs (programme de Quatrième, Troisième). A quoi peut obéir ce manque d'intérêt des écoliers ? Est-ce le système des morceaux choisis ? Les difficultés pour le contact direct avec le théâtre ? Il faut encore noter que c'est grâce à Molière que le xvii^e siècle assure une certaine présence dans les différentes classes. On cite rarement Corneille, presque jamais Racine.

La place remarquablement faible du xviii^e siècle dans ce tableau — même lorsqu'il s'agit des grandes classes — est aussi à noter. C'est peut-être grave si l'on tient compte de la place de ce siècle dans l'histoire des idées et dans les institutions d'aujourd'hui. Cette désaffection — peut-être cette méconnaissance ? — doit être en tout cas notée.

*

**

Pour terminer, nous signalerons l'intérêt d'une possible comparaison de ces résultats avec d'autres semblables obtenus dans les lycées de Paris ou de province. Nous pensons pouvoir le faire. En attendant, nous avons cru bon de donner ces résultats obtenus au lycée parce que, même partiels et fragmentaires, ils signalent peut-être certains caractères de nos élèves, que nous connaissons tous certainement, mais qu'il est parfois agréable de retrouver sous d'autres aspects.



JEAN GUEHENNO

(Photo A.F.P.)

Souvenirs de la khâgne de Lakanal et de Jean Guéhenno

par M. André SEAILLES

C'était, il y a quelque vingt ans, une khâgne de la banlieue parisienne, abritée au fond d'un grand parc aux immenses frondaisons. Nous étions peut-être moins esclaves du travail que nos camarades de la capitale, et au concours de la rue d'Ulm, nous glanions peut-être moins de lauriers. Mais comment ne pas aimer le régime si libéral qu'on nous accordait, et la présence de ce parc délicieux où nous avions, avec les « cyrards », le privilège insigne de vagabonder, de jouer au tennis, de respirer enfin dans un autre univers que celui des idées pures... Entre les arbres des allées erraient les ombres célèbres qui nous avaient précédés : ici nous imaginions l'élégante silhouette de Giraudoux, le regard éclairé d'un fin sourire énigmatique, et dans tel coin solitaire de notre jardin sauvage, lorsque le brouillard d'automne s'accrochait aux buissons et aux branches, nous rêvions au domaine enchanté du Grand Meaulnes, aux fantômes d'Alain Fournier.

Et puis, nous avions Jean Guéhenno... Nos camarades de Paris avaient d'excellents professeurs. Nous avions un écrivain, un essayiste, un créateur pour guider nos pas. Les années ont passé, mais je ne connais guère de camarades de ce temps-là qui n'évoquent avec reconnaissance le souvenir du maître qu'il fut. En nous il entretenait ce qu'il appelait, dans un sourire, avec Renan, « l'encéphalite » de la vingtième année, — la ferveur de la jeunesse. Il nous apprenait que « comprendre, c'est aimer », et l'énigme des grands hommes nous était déchiffrée. La Fontaine, Racine, Rousseau, Stendhal, pour beaucoup d'entre nous date de ces années la rencontre merveilleuse qui illumine une œuvre, éclaire un visage que l'on ne cessera plus jamais de

sonder et de chérir, dans une quête anxieuse, inlassable, qui est celle même de l'amour. De ces fêtes, de ces orgies, comment ne pas sortir éperdu de son ignorance ? Nous bondissions vers la bibliothèque pour combler nos immenses lacunes, nous partions à la découverte de ces dieux inconnus qu'on nous avait révélés.

Mais l'enthousiasme de notre maître était relayé par l'humour. Ceux d'entre nous qui se cabraient devant un auteur subissaient l'épreuve d'une ironie sans méchanceté, mais qui n'en était pas moins redoutée. Bon gré mal gré, nous apprenions la gentillesse envers les textes, l'absence de parti-pris, la loyauté. En même temps était proscrit le lourd appareil du pédantisme, de la glose formaliste et stérile. Un certain idéal de justesse de l'esprit peu à peu se dessinait en nous. Enfin dans ces années où la plupart des rhâgneux n'avaient à la bouche que les hymnes des « Nourritures terrestres », nous étions mis en garde contre les grâces un peu trop mièvres, contre la tentation de l'esthétisme. N'est-ce point en ce sens que, depuis ce temps-là, l'avenir a jugé le maître de Nathanaël, et ses fervents surannées ?

Nous vivions alors les remous du Front Populaire. La sombre rumeur annonciatrice de la guerre mondiale montait à l'horizon. Dans cette petite collectivité d'une trentaine d'adolescents, les passions étaient vives, et l'effervescence politique nous atteignait parfois. Jean Guéhenno, rédacteur en chef d'un hebdomadaire de combat, arrivait vers nous tout brûlant de ses batailles. Sa passion réveillait la nôtre. Mais sa générosité, son honnêteté profonde étaient saluées de tous. Suivant le mot de Jaurès, il enseignait ce qu'il était... Et puis, les plus réticents se trouvaient vite réconciliés dans l'éblouissement de Phèdre, ou avec Fabrice sur les champs de bataille, dans les brèves fulgurations de l'énergie et de l'honneur.

Maintenant que Jean Guéhenno a quitté l'Université pour rejoindre le quai Conti, on souhaite aux adolescents de notre ère troublée, des maîtres de sa qualité. Il faudrait garder ce secret de la vraie culture, qui est générosité, élan, communion où les humains découvrent, dans un éclair, que « ce qui les unit est plus fort que ce qui les sépare. »

UNE EXPOSITION A LA BIBLIOTHÈQUE DU LYCÉE DE JEUNES FILLES DE CAEN

par G. PRÉVOST, bibliothécaire du lycée

La Bibliothèque du lycée a été créée en regroupant les bibliothèques de quartier du second cycle éparpillées dans la maison. Un local libéré par les bureaux de la Mairie qui l'avait occupé durant plus de dix ans, a été aménagé pour devenir bibliothèque générale du second cycle. Les enfants y viennent librement aux récréations et durant les heures de permanence ; elles trouvent auprès de l'adjointe d'enseignement détachée à la bibliothèque les renseignements nécessaires à leur travail et une atmosphère de calme qu'elles apprécient.

Depuis l'ouverture de cette bibliothèque, des expositions y ont été faites, à raison de 4 ou 5 par an.

En voici un exemple (1) :

Le choix d'une exposition est d'abord tout un problème. Après avoir opté en octobre pour les « Savants Français », en décembre pour « le 4^e Centenaire de Du Bellay », il fallait varier car les élèves sont exigeantes ; elles aiment trouver à la bibliothèque autre chose que l'illustration d'un de leurs cours. C'est le sujet sur « l'Education Physique » proposé par un professeur, qui fut adopté.

Pendant un mois s'amoncellent à la bibliothèque tous les documents qu'apportent « les bonnes volontés » : photos personnelles, journaux de sport, articles, diplômes, médailles, écussons, livres, etc... Les élèves, les professeurs et M^{me} la Directrice elle-même fournissent ces documents plus variés les uns que les autres ; mais on ne

(1) L'expérience rapportée ici ne constitue pas, à proprement parler, une expérience-pilote. Elle n'a pas été réalisée dans un lycée-pilote. C'est pour cette raison que nous l'avons éloignée des comptes rendus précédents. Elle est néanmoins un témoignage intéressant de l'utilisation des méthodes actives.

refuse rien ! Il est toujours facile d'éliminer au moment du tri qui s'avère souvent délicat.

Avec l'aide d'un professeur d'éducation physique, nous classons cet amas de documents de toutes sortes.

Il reste maintenant à les utiliser. Comment les disposer ? Où les accrocher ?

Après maints essais, maintes discussions facilitées par l'arrivée des élèves qui « donnent leur avis », tout est prévu, chaque document trouve sa place... sur le papier ! Il n'y a plus qu'à les disposer sur les murs ; mais on s'aperçoit alors que les documents destinés au panneau du fond ne sont pas mis en valeur, qu'il est préférable de les mettre dans l'entrée... Tout est donc à recommencer. Après une courte déception, le courage renaît et le plan définitif est enfin établi.

Voici comment il se présentait aux élèves :

L'ÉDUCATION PHYSIQUE FEMININE DE L'ENFANCE A LA VIEILLESSE

1^{er} Panneau : L'ENFANCE

- Photos prises au *Jardin d'enfants* : danses des petits du Lycée pour Noël et la Fête des Mères (Tahitiennes, Tyroliens, etc...).
- Photos prises à *l'Ecole Primaire* : on insiste sur le « maintien ».

2^e Panneau : L'ADOLESCENCE

- L'éducation physique au *Lycée*.
- Elèves pratiquant le saut, la course, le grimper, les exercices aux agrès.
- Photos des fêtes de jeunesse du Lycée de 1900, 1939, 1960.

Nous n'étions pas peu fières d'avoir trouvé ces documents.

Devant le panneau, coupe gagnée par les élèves du Lycée lors d'une course de relais, médailles et diplômes.

3^e Panneau : LE PROFESSORAT D'ÉDUCATION PHYSIQUE

1^{re} partie : le C.R.E.P.S.

2^e partie : l'E.N.S.E.P.

Les activités de l'Ecole,

Le programme du concours.

L'illustration de ce panneau était fournie par :

- 1) de très jolies photos de mouvements d'ensemble prêtées par les professeurs de gymnastique du lycée ainsi que par M^{me} Roger, inspectrice d'Education Physique, vice-présidente de la Fédération Française de Gymnastique (qui nous a fait l'honneur de visiter notre exposition) ;
- 2) des cartes postales des différents C.R.E.P.S. : Montpellier, Dijon, Toulouse, Poitiers et Houlgate ;
- 3) le récit vivant d'une journée au C.R.E.P.S. de Poitiers envoyé par une ancienne élève du Lycée.

4° Panneau : HISTOIRE DES JEUX OLYMPIQUES

- Bref historique des Jeux Olympiques depuis Pierre de Coubertin : de 1896 à 1964.
- Photos du stage de Rome et de différentes championnes des Jeux.
- Un tableau des performances réalisées à Rome en 1960.
- Un livre relatant la vie de Pierre de Coubertin.

5° Panneau : LA DANSE

- La danse rythmique et la danse classique.
- Danseurs - Danseuses - Ballets.
- Deux gravures de Manet : la Danseuse.

Sur une table sont disposés différents volumes : « La vie d'Irène Popard », « Le Ballet en France », par Boris Kochno. Initiation à la danse.

6° Panneau : SPORTS DE VACANCES OU VACANCES EDUCATIVES

Très grand panneau comportant 35 photos.

Chaque sport est représenté accompagné de son écusson : natation, ski, alpinisme, judo, vol à voile, équitation, escrime, tir à l'arc, tennis, patinage, etc...

Sont présentées également des photos prises au cours de stages à l'étranger : Angleterre, Finlande, Allemagne, Danemark, Portugal.

7° Panneau : L'AGE ADULTE

Comment se maintenir en forme : ski, escalade, natation, judo, tennis, mouvements abdominaux, etc... qu'il faut pratiquer toutefois sans esprit de compétition !

Un exemple : M^{me} Curie faisant du canoë ;

Suzanne Lenglen, championne de tennis.

Tout ce panneau est illustré par des photos... qui amusent les enfants ! (Elles sont impitoyables.)

Quel profit les élèves ont-elles tiré de cette exposition ? Il a été possible d'y faire « défiler » toutes les classes, même primaires. Les petites de la classe de 12^e ont fait par la suite de jolis dessins (que nous avons exposés), où ils représentaient : « la dame qui grimpe » et « la dame qui vole » (en termes techniques : le saut carpé). Les plus grandes, enchantées devant le premier panneau de retrouver frère ou sœur, amusées par les photos des fêtes de gymnastique de 1900, ont lu bien souvent avec beaucoup d'attention tout ce qui concernait le professorat d'Education Physique et ont trouvé matière à réflexion devant les derniers panneaux.

En fin d'année scolaire, quatre élèves ont annoncé après le Baccalauréat à M^{me} la Directrice qu'elles s'inscrivaient au C.R.E.P.S. L'exposition leur en avait-elle donné l'idée ?... Nous pouvons toujours l'espérer !

LE SYNCRÉTISME DE MONTHERLANT

par M. William Hugh JOHNSON
« Teaching Assistant »
à l'Université Cornell, à Ithaca (U.S.A.)

Dans l'essai intitulé « Synchrétisme et alternance » (1), Henry de Montherlant a dégagé de sa nature le caractère essentiel qu'il tient pour la clef de son œuvre et de sa vie. Il a conclu que si la synthèse était trop difficile entre les attitudes morales opposées mais également valables, il éprouverait la vie par l'alternance. Ce refus d'exclure toute manifestation de ses vérités dérive d'une conviction profonde que d'être humain, c'est comprendre tous les mouvements des hommes. Il ne s'agit pas d'une formule ; il s'agit d'un homme qui vit. Son synchrétisme est fondamentalement vivant.

Sa vie a connu trois grandes tentations : l'action, la féerie et la solitude. Se dévouant à la tauromachie, à la guerre et aux sports, Montherlant n'a cédé au désir de l'action que pour y renoncer en faveur de la féerie. L'action pure n'a pas suffi, car, il l'a reconnu, une vie synchrétique doit comprendre la poésie. La mise en pratique de sa poésie, la poursuite d'un état d'insouciance systématique de tout ce qui n'est pas l'amour et le merveilleux, voilà ce que c'est que la féerie. Celle-ci a été l'objet d'une quête solitaire qui l'a conduit, pendant sept ans, dès janvier 1925, à travers tous les pays de la Méditerranée. C'est ce qu'il appelle la crise des voyageurs traqués.

(1) Dans *Aux Fontaines du Désir*, 1927.

Montherlant a su fondre sa poésie avec son action, mais la féerie elle-même a besoin de repoussoirs ; elle ne peut être appréciée que par l'alternance. Il faut la couper... avec n'importe quoi qui ne sera pas pris au sérieux. Comprendre, créer, servir, ce sont des moyens au service de la féerie.

En alternant la féerie avec un travail qui n'est pas pris au sérieux, Montherlant illustre son code de vie, état syncrétique dans lequel il reconnaît également son credo artistique. « Les deux moments de la création dramatique », écrit-il (sont) « La création... par l'émotion, qui donne la matière. Puis la création par l'art, qui juge, choisit, combine, construit... » (2). La féerie devient la création par l'émotion. Le travail pas pris au sérieux devient la création par l'art, qui n'est pas sérieuse dans le sens qu'elle est détachée des forces émotives.

Son code de vie et son credo artistique, tous les deux définissent des états syncrétiques. Un tel état existe aussi dans l'œuvre de Montherlant, œuvre qui se veut un miroir de la création. Sa conception du monde est très proche de celle qu'il cite dans la dispute entre « Tibre et Oronte » (3). Là, « deux philosophies se disputent le monde, où elles ont tour à tour installé leur empire. L'une, féminine dans son génie, est fondée sur l'invérifiable... elle a enfanté l'utopie, qui a enfanté le désordre... Sur son sceau est gravé un cœur. L'autre, virile, est fondée sur la nature et la raison : esprit et corps. Elle tient pour le fini et elle tente de réaliser l'ordre... » (4). Montherlant ajoute qu'il n'y a pas une opinion sur le monde à laquelle il ne préfère le monde, c'est-à-dire qu'il préfère l'état syncrétique aux éléments qui le composent.

Comme dans le mythe de Tibre et Oronte, Montherlant conçoit le monde d'une façon dramatique, avec des rôles « féminins » et « masculins », plus une indication de leur unité essentielle. Cette unité, c'est au fond l'artiste qui se

(2) *Notes sur mon théâtre*, l'Arche, Paris, 1950.

(3) *Le paradis à l'ombre des épées* (première olympique), 1924.

(4) *Ibidem*.

conçoit comme l'être synchrétique dans lequel s'harmonisent une vie, un art et une œuvre.

Par son œuvre Montherlant s'échappe aux prises de ses trois grandes tentations. La solitude qu'exige son art, il l'utilise par son action créatrice afin de réaliser la féerie d'une façon dramatique. En atteignant le détachement d'un auteur conscient de sa fiction, Montherlant sort d'un cadre tragique pour acquérir une conscience comique. Cela parce qu'il reconnaît et incorpore l'unité essentielle du monde qui existe dans un état de séparation tragique.

Si ses personnages ont des qualités qui soutiennent cette dualité, c'est que leur provincialité morale les empêche d'atteindre un état synchrétique. Les vertus d'un tel état, Montherlant les décrit dans la *Lettre d'un père à son fils* (5). « Les vertus que vous cultiverez par-dessus tout sont le courage, le civisme, la fierté, la droiture, le mépris, le désintéressement, la politesse, la reconnaissance, et d'une façon générale, tout ce qu'on entend par le mot de générosité » (6).

Souvent, Montherlant dépeint ses personnages en clichés photographiques, où les qualités qu'ils possèdent délimitent le caractère synchrétique qu'ils ne sauraient faire le leur. Et ce sont les rôles stéréotypes de l'« homme » et de la « femme » qui composent le fond de ces clichés. Par exemple, Montherlant définit la fierté comme existant à mi-chemin entre la vanité et l'orgueil. La vanité attend tout ; l'orgueil n'attend rien. A propos de l'amour, la « femme » est vaniteuse, parce qu'elle attend toujours, avec espoir jusqu'à un certain âge, sans espoir au-delà. Elle a le rêve du bonheur ; elle cherche l'utopie, qui, par définition, reste toujours à désirer. L'« homme », en revanche, est orgueilleux envers l'amour. Il n'attend de la « femme » que la satisfaction de ses sens.

Andrée Hacquebaut des *Jeunes Filles* (1936) demande « tout », par quoi elle entend le droit d'aimer Costa de tout son élan. Pour sa part, Costa est libertin. « Et le

(5) *Service inutile*, 1935.

(6) *Ibidem*.

propre de tous les libertins que j'aie connus », écrit Montherlant, « est d'aimer le corps des femmes tout en dédaignant un peu leur esprit et leur caractère » (7). Costa n'arrive pas à reconnaître que chez la « femme » c'est l'âme que consume le besoin de se donner. En libertin, il tient à son rôle d' « homme », espèce sans amour. C'est un abus de son pouvoir sur la « femme ».

Tandis que Costa manque de reconnaissance et soutient ainsi une conception bornée de l'âme humaine, Andrée Hacquebaut montre une sollicitude dévorante, qui est un abus de son pouvoir d'aimer. A mi-chemin entre Costa et Andrée se trouve un équilibre du pouvoir d'un individu sur un autre.

Cet équilibre, Montherlant l'appelle le civisme. L'homme qui le montre, c'est celui, par exemple, qui se conduit envers son pays aussi déceimment dans la paix que dans la guerre. Le civisme signifie le soutien constant de cette « vaillance » qui ne se manifeste d'habitude qu'en temps de guerre ou de privation. Et par la « vaillance » Montherlant entend un non-abus du pouvoir de servir autrui.

Dans ce sens-là, Costals du *Paradis à l'ombre des épées* (1924) est vaillant. En aidant Mlle Plémeur à regagner sa forme pour battre le record des mille mètres, Costals sait qu'il pourrait profiter de sa dévotion pour lui, qu'elle deviendrait volontiers sa femme ou sa maîtresse. Mais il finit par la refuser. « Je ne lui ai pas épargné le déshonneur, qu'elle a dû trouver avec d'autres que moi. Je lui ai épargné la fausse espérance, que j'étais seul à pouvoir lui donner, peut-être » (8). Costals semble reconnaître au moins qu'il est question de l'âme de Mlle Plémeur, et il ne veut pas faire mal à cette âme en la décevant, en faisant semblant de pouvoir l'aimer d'une façon continue. Costals est aussi généreux.

Sa générosité n'est possible que par un certain détachement, ou désintéressement, du rôle de l' « homme », un rôle dont Costa des *Jeunes Filles* ne saurait se dévêtir.

(7) Cité par F. Lefèvre dans son article *Une heure avec Montherlant*, « Les nouvelles littéraires », Paris, 18 juillet 1936.

(8) *Le paradis à l'ombre des épées* (première olympique), 1924.

Mais l'âme humaine n'est pas nécessairement d'une telle provincialité. Bien que l'œuvre de Montherlant contienne de la dualité qui existe entre les rôles « féminins » et « masculins », ses personnages ne se placent pas toujours aux extrémités de l'âme humaine. Et parfois c'est une femme qui manifeste des qualités « masculines », ou bien le contraire.

Dans *Port-Royal* (1954), l'Archevêque est un personnage « masculin » en tant qu'il représente l'ordre catholique, mais en cherchant l'obéissance légale des religieuses, qui désirent suivre Dieu d'après leurs lumières propres, ce même Archevêque n'est-il pas vaniteux ? Ne montre-t-il pas là une sollicitude dévorante ?

Par contre, la Sœur Angélique, directrice de Port-Royal, est une « femme » en tant qu'elle conçoit une utopie ; elle ne veut être sauvée que par la vérité éternelle de Dieu, qui dépasse les choses de ce monde. Mais on pourrait croire peut-être que la Sœur Angélique soit orgueilleuse envers l'église. Son vœu n'est-il pas celui d'un « homme » troublé par la « femme », le même vœu exprimé par l'auteur dans *Les Jeunes Filles* ? « La seule chose qu'une femme puisse pour un homme, c'est de ne pas troubler son bonheur » (9).

Toutefois la Sœur Angélique dépasse l'orgueil. Quoique la Sœur Flavie et l'Archevêque conspirent pour la dénoncer (et les Sœurs qui lui restent fidèles), la Sœur Angélique refuse de signer le document qui aurait changé la direction de Port-Royal. Elle méprise l'Archevêque et atteint la fierté. « Elle se signe, sur sa poitrine » (10). Sa fierté fait partie de la grandeur au moment où l'Archevêque renvoie la Sœur Angélique de son Port-Royal.

Dans un sens, cet « homme » et cette « femme » ont échangé des qualités. En tâchant de faire prévaloir son caractère d' « homme » aux dépens de celui de la « femme », qu'il n'a pas su reconnaître, l'Archevêque (ou l'ordre, alias l'état) est devenu vaniteux. En revanche, la Sœur Angélique (ou le désordre, c'est-à-dire ce qui reste

(9) *Les jeunes filles*, 1936.

(10) *Port-Royal*, 1954.

individuel) ne s'est pas tenue à l'extrémité de son rôle de « femme » ; elle n'a pas persévéré exclusivement dans son rêve personnel, ce qui aurait pu aboutir à la folie. Non, elle cherchait à préserver un ordre, mais un ordre composé d'individus qui tous poursuivraient leurs rêves propres, et de la même façon — librement. Port-Royal aurait pu être syncrétique.

La tragédie de Port-Royal, c'est qu'en bannissant sa sœur Angélique, l'Archevêque n'a pas su reconnaître, comme elle, le complément de son âme imparfaite. Et cela par vanité.

De fait, si la fierté est une vertu cardinale, la vanité est un des défauts les plus répandus dans l'œuvre de Montherlant. Ainsi Alvaro (11), maître de Santiago, qui possède ostensiblement tant de droiture (assez pour vouloir sacrifier sa belle fille à la vie étroite et austère d'une virginité éternelle) ressemble à Ferrante (12), roi du Portugal. Montherlant lui-même en fournit le commentaire. « On ne peut pas dire d'Alvaro qu'il soit un faible. Il a pourtant une faiblesse : il semble bien près d'accepter d'aller aux Indes quand c'est le Roi — croit-il — qui le lui demande, et en des termes qui le flattent. Ferrante est un faible, il est immensément faible, et c'est une des clefs du personnage. La cruauté d'Alvaro vient de ses principes : il est cruel parce qu'il a du caractère. La cruauté de Ferrante vient de sa faiblesse : il est cruel parce qu'il n'a pas de caractère. Toutes les fois qu'on lui dit qu'il est faible, il réagit par un mouvement de rigueur, pour montrer qu'il ne l'est pas. Egas Coelho le sait bien qui, pour argument suprême, le voulant convaincre de tuer Inès, lui dit (à peu près) : « Aucun prince n'accepterait ce que vous acceptez ». Et il fera tuer Inès lorsqu'elle lui dira qu'il est bon.

« Ainsi Alvaro et Ferrante ont tous les deux leur « point faible » et, chez les deux, c'est la vanité... » (13).

En cédant à la vanité, Alvaro et Ferrante ont manifesté la qualité « féminine » de trouver son essence dans un

(11) *Le Maître de Santiago*, 1947.

(12) *La Reine morte*, 1942.

(13) *Port-Royal*, Notes de théâtre, Gallimard, 1954.

autre. Alvaro s'est soumis à la conception que le Roi se formerait de lui, tandis que Ferrante s'est rendu à sa réputation d'un dur, n'ayant pas de conception de lui-même proprement sienne.

Pour atteindre la fierté on doit mépriser le bas, car le mépris peut servir comme un repoussoir de l'idée qu'on se fait de soi-même. *Les Célibataires* (1934) est pourtant rempli d'une peur qui étouffe le mépris. Léon de Coantré et son oncle Ellie de Coëtquidan ont peur de presque tout. « M. Ellie, gardant toujours son chapeau sur la tête, même si on y étouffait de chaleur, de crainte que, s'il l'enlevait, on ne prît cela pour de la politesse » (14). Ces deux magots avaient peur surtout des enfants et des femmes : peur des enfants parce qu'ils demandent qu'on fasse de la conversation, qu'on sorte du cadre des lieux communs qui n'influent pas tellement sur les enfants ; et peur des femmes parce qu'elles refuseraient peut-être des propositions qu'on s'est forcé à leur faire. Léon avait si peur de l'opinion d'autrui que, quand il s'asseyait sur un banc d'un boulevard au début du printemps, « ...il croyait qu'il suait parce qu'il faisait chaud, alors qu'il suait parce qu'il était habillé comme en hiver. La plupart des Parisiens, d'ailleurs, étaient dans son cas... mais plutôt crever que risquer d'être pris pour une autre chose qu'un bourgeois » (15).

Toutefois, Léon parvient momentanément à la fierté. Atteint d'une maladie, Léon doit consulter le docteur Gibout, qui est un excellent symbole du passé et du déterminisme social. Sa persévérance ridicule dans l'étude de généalogie rappelle une caricature de Goya ou un âne vêtu en homme est en train de tracer dans un livre de généalogie ouvert d'autres ânes. Or, quand le docteur Gibout le fait attendre décidément trop longtemps dans la salle d'attente, Léon subit un changement d'attitude ; il se rebiffe au lieu d'accepter, et il sort pour n'y plus revenir. En se dévêtant du rôle obséquieux que voudrait imprimer sur lui une société médiocre, Léon atteint la fierté et l'état syncrétique. La différence, c'était l'idée qu'il se faisait de soi-même.

(14) *Les Célibataires*, 1934.

(15) *Ibidem*.

Cependant, sa fierté n'a pas duré longtemps. Léon ne pouvait s'empêcher d'attendre que M. Octave (frère d'Ellie de Coëtquidan) lui donne de l'argent. Cette vanité ne permettait pas à Léon de reconnaître une seconde fois en lui-même l'état de fierté. Après que M. Octave lui a refusé de l'argent, dans le vide entre la peur et la révolte pour soi, il ne pouvait voir intérieurement que « personne ». Ce manque de reconnaissance a réduit le pauvre Léon aux profondeurs tellement tragiques que peu après ses derniers mots, « Incroyable ! Incroyable ! », il a expiré, incapable de nourrir ou même de soutenir « la fleur extrême de sa tristesse » (16).

Surtout par son incapacité de se créer d'une façon synchrétique, Léon de Coantré est typique des personnages de Montherlant. Les qualités qui leur manquent tracent un code moral où se distinguent les traits « masculins » et « féminins » de l'orgueil et de la vanité, leur mélange avec un certain mépris pour produire la fierté et dans cet acte la définition du courage moral et physique. Maintenir ce courage exige, en outre, les autres vertus du civisme, de droiture, de désintéressement (ou un certain renoncement), de politesse et, en général, un mélange spécial de charité envers soi et la société — un mélange que l'on appelle la générosité.

L'œuvre de Montherlant contient pourtant au moins un personnage fondamentalement synchrétique. C'est l'Infante de Navarre. Dès le début de *La Reine Morte* (1942) elle se plaint d'un glaive enfoncé dans son cœur. Quand ses Dames d'honneur (une sorte de chœur) chantent que « c'est son orgueil que ce glaive transperce », l'Infante répond que ce qui menace sa fierté, son unité, c'est que le roi Ferrante désire qu'elle épouse son fils Pedro, qui cependant aime Inès de Castro. La fierté de l'Infante apparaît sous forme de l'orgueil parce qu'elle doit résister au projet de Ferrante. L'importance immédiate de cette situation est que Ferrante est incapable d'obtenir l'Infante et l'expansion qu'elle apporterait à son royaume (l'Espagne liée au Portugal).

(16) *Les Célibataires*, 1934.

Les personnages de *La Reine Morte* se polarisent d'une part dans Inès de Castro, qui représente la « femme » en tant qu'elle existe pour la famille, l'amour, la vie individuelle ; et d'autre part dans Ferrante, qui représente l'« homme », l'ordre, la Raison d'Etat, un être sans amour. Entre les deux se trouvent Pedro, qui préfère un mariage avec Inès au devoir royal, et Egas Coelho, défenseur de la Nécessité tragique aboutissant à la mort d'Inès.

Tous ces personnages se résument dans l'Infante de Navarre, symbole de leur unité essentielle. Etant élevée pour le règne, l'Infante comprend Ferrante, mais, fière, elle le refuse nettement. En outre, elle sympathise avec Inès et l'avertit du danger immanent d'Egas Coelho. Mais dès l'approche de la rupture tragique, l'Infante disparaît de la scène. Elle est obligée de le faire parce que l'unité qu'elle représente va disparaître aussi au moment où Ferrante, par vanité, fait mourir Inès. Ferrante tombe mort tout de suite après.

La mort simultanée d'Inès et de Ferrante implique de nouveau que tous les deux étaient imparfaits en eux-mêmes et qu'ils n'ont pas réussi à reconnaître leur « alter ego ».

S'il y a un personnage dans toute l'œuvre de Montherlant qui lui ressemble d'une façon « compréhensive », c'est l'Infante de Navarre. Comme elle, Montherlant atteint un état synchrétique : l'Infante, en comprenant Egas Coelho et l'alternance entre Inès et Ferrante ; Montherlant, par sa création dramatique, où « la création par l'émotion, qui donne la matière » alterne avec « la création par l'art, qui juge, choisit, combine, construit ». (17). En ces termes-ci la tragédie de *La Reine Morte* dérive également d'une émotion à laquelle il manque de l'art et d'un art auquel il manque de l'émotion. Inès n'a pas su juger Ferrante avec désintéressement, et par une sollicitude dévorante, a cédé à un excès d'émotion en appelant ce roi « bon ». En revanche, Ferrante a voulu combiner trop, et, par sa vanité, a dépassé la matière de l'âme humaine en faisant tuer Inès.

En alternant la féerie avec un travail pas pris au sérieux,

(17) Voir note 2.

Montherlant a formé son code de vie. Dans ce code, il a reconnu son credo artistique. Et par la création dramatique du personnage de l'Infante de Navarre, il a su créer un miroir de sa propre nature. Aux autres, la tâche de s'y reconnaître.

En tant qu'un être syncrétique l'Infante s'est tenue au-dessus de la tragédie. Montherlant, lui aussi, partage cette perspective comique ; il est détaché mais pas risible, car s'il est fier, il est aussi généreux. Avec l'Infante de Navarre, comme Alban de Bricoule dans *Les Bestiaires*, Montherlant sait que « Le tragique de la vie ne lui échappe pas. Il en parle, il le chante avec pathétique. Mais c'est parce qu'il est poète : le chant fini, il n'y pense plus » (18).

(18) *Les Bestiaires*, 1926.

CONDITIONS D'ABONNEMENT

Envoyez le montant de l'abonnement (France : 6 NF ; Etranger : 7,50 NF) 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, 3º 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 Hayane. — **DANEMARK** : Victor Schröder, Bladimport A.S., Hovedvagtsgade, 8, Copenhague. — **EGYPTE** : Librairie Hachette, 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **ESPAGNE** : Sociedad General Espanola de Libreria, Evaristo San Miguel, 9, Madrid. — **ETATS-UNIS** : French and European Publications, 610, Fifth-Avenue, New-York. — **ETHIOPIE** : M. Georges-P. Giannopoulos, Minerva Booskop, Hailé Selassie Sta Square, Addis-Abéba. — **FINLANDE** : Firme Rautatiekirjakauppa Oy, Koydenpunojankat, 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : The Continental Publishers & Distributors Ltd, 34 Maiden Lane, Bedford Street, Londres W.C. 2. — **GRECE** : Librairie Kauffmann, 28, rue Winston-Churchill, Athènes. — **HAITI** : Maison du Livre, 20, rue Roux, Port-au-Prince. — **HONGRIE** : Kultura, P.O.B. 149, Budapest 62. — **INDES ANGLAISES** : The happy book stall, 2 Rohim Mansion, Causeway Fort P.O. Box 395, Bombay. — **IRAK** : Al R. Library, Al Rashid Street, Bagdad. — **IRAN** : Librairie des Lettres Françaises, M.-A. Khodjamirian, Carrefour Youssef Abad, Téhéran. — **ITALIE** : Messagerie Italiana, Via P. Lomazzo, 52, Milan. — **LIBAN** : Mr. A. Naufal, Librairie Antoine, rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : Messageries Paul Kraus, 29, rue Joseph-Junck, Luxembourg-gare. — **MEXIQUE** : Libraire Française, 12, Pasco de la Reforma, Mexico. — **NORVEGE** : A/S Narvesens Kioskkompani, Stortingsgata, 2, Oslo. — **PALESTINE** : Pales Press Co, 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS** : Van Ditmar, Schiestraat, 32 B Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PEROU** : Oficina Distribuidora Brignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL** : Livraria Bertrand, 75 Rua Garrett, Lisboa. — **SUEDE** : Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D., Stockholm. — **SUISSE** : Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : Agence Orbis, Stalinova 46, Pragu XII. — **TURQUIE** : Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : Goffard y Castro, Rincon, 510, Montevideo. — **VENEZUELA** : Libros y Arte, Av. L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUGOSLAVIE** : Znanstvena Knjizara, Preradoviceva, 2, Zagreb.

Imprimé par l'Imprimerie de Persan-Beaumont, 80, avenue Gaston-Vermeire, Persan (Seine-&-Oise), pour le Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-&-Oise). — 3^e trimestre 1962. — Dépôt légal : Juillet 1962. — N° d'impr. 61.981

La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

