

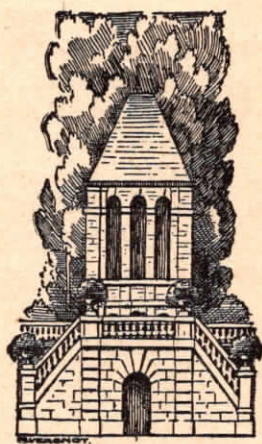
JANVIER 1952

CENTRE D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES
5, Rue de Madrid, PARIS-VIII^e

Trimestriel

BULLETIN D'INFORMATION

LES AMIS *de* SÈVRES



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

12-13

ASSOCIATION

des

« AMIS DE SÈVRES »

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

Cette Association, placée sous le patronage de M. G. MONOD, Directeur Général de l'Enseignement du Second Degré, et de M. ABRAHAM, Directeur du Service des Relations universitaires et culturelles entre la France et l'Étranger, se propose :

1° D'aider au rayonnement d'idées pédagogiques présentées et discutées au cours de nombreux stages et rencontres entre éducateurs français et étrangers ;

2° De maintenir et de développer entre ses membres des rapports d'amitié et d'aide professionnelle mutuelle, conformément au rôle joué par le Centre International de Sèvres depuis 1945.

SIEGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :

C.I.E.P. - 1 rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-et-Oise), France

BUREAU DE L'ASSOCIATION :

Présidente : M^{me} E. HATINGUAIS, Directrice du Centre International d'Études Pédagogiques (1 rue Léon-Journault, Sèvres, S.-et-O.).

Secrétaire : M^{lle} H. GUENOT, Professeur honoraire du Lycée de Sèvres (35 avenue Lazare-Hoche, Chaville, S.-et-O.).

Secrétaire-Adjoint : M. G. GOUGENHEIM, Professeur d'Histoire de la Langue française à la Faculté des Lettres de Strasbourg (Bas-Rhin).

Trésorière : M^{lle} M. DIONOT, Professeur au Lycée de Sèvres (18 Grande-Rue, Sèvres, S.-et-O.).

Trésorière-Adjointe : M^{me} R. LESCALIÉ-MACHET, Secrétaire du Centre International (1, rue Léon-Journault, Sèvres, S.-et-O.).

CONDITIONS D'ADHÉSION

FRANCE : 600 fr.

1° Remplissez la Fiche d'adhésion, page 64, et envoyez-la au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres ;

2° Faites parvenir la somme de 600 fr. au Compte Chèques Postaux : Paris 6959.99 : « Amis de Sèvres », 1 rue Léon-Journault, Sèvres (S.-et-O.).

ETRANGER : 750 fr. Voir indications page 3 couverture.

SOMMAIRE

Message , par M ^{me} E. HATINGUAIS, Inspectrice Générale, Directrice du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres	3
Le Stage de l'U.N.E.S.C.O. sur l'enseignement de l'histoire (Sèvres, 1951)	5
Education artistique :	
I. - Stage des Arts Plastiques U.N.E.S.C.O. - BRISTOL, 1951, par M ^{lles} NOYER et SCHLEMMER	23
II. - L'Art à l'école	25
III. - Exposition de dessins d'enfants japonais	26
IV. - Journée d'études au C.I.E.P. sur l'enseignement par les Œuvres d'Art	27
V. - L'enseignement de la céramique et de la tapisserie au Lycée de Sèvres	28
Fénelon : à propos d'un tricentenaire , par M ^{lle} LODS	31
Activité du Centre :	
— Visite de M. BRUNOLD	35
— Stages	36
— Séjours et visites	39
Regards sur le monde :	
— Allemagne : Voyage d'une éducatrice française à Berlin	43
— Australie : Manifestations culturelles	46
— Brésil : Echo	46
— Danemark : Séjour d'un groupe français à « l'International High School » d'Elsinore	46
— France-Angleterre : Une expérience heureuse	47
— Inde : Le Centre éducatif de Pilani	49
— Suisse : Village d'enfants à Trögen	49
Chronique :	
I. - Expositions	51
II. - Publications	53
Paysage littéraire : La maison de Samain à Magny-le-Château , par M ^{me} JACQUEMONT	60

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

Jules SUPERVIELLE.

La Fable du Monde.

MESSAGE

M. Monod nous a quittés, M. Monod a pris sa retraite, la nouvelle semble incroyable pour tous ceux qui, venus à Sèvres, ont pu rencontrer le Directeur Général de l'Enseignement du second degré.

Malgré ses multiples occupations, les tâches accablantes du Ministère, les nombreuses Commissions et les audiences plus nombreuses encore, il venait souvent dans cette maison, tenant à animer lui-même les stages, ne se contentant pas de les organiser, mais présidant la séance d'ouverture ou ramassant vigoureusement les conclusions, se faisant conter les incidents ou se plaisant à susciter lui-même les réactions.

Pionnier de la Réforme, membre de la Commission Langevin, organisateur des Classes Nouvelles en 1945, ce grand éducateur tenait au contact direct avec les êtres. Mieux que par des circulaires, il atteignait aux stages les membres du corps enseignant. Il en connaissait personnellement un très



grand nombre, il aimait suivre les professeurs dans leur carrière, s'intéressant à leur travail, comprenant leurs difficultés.

Philosophe, il s'élève aisément aux grandes idées générales qui élargissent le débat et l'éclairent en le dominant, mais il garde cependant le sens et le goût du particulier, du détail frappant, du trait caractéristique. Facilement, un exemple illustre sa pensée.

De sa voix chaude, bien timbrée, il sait entraîner l'auditoire gagné peu à peu par la noblesse de sa pensée et la simplicité de ses manières — et peut-être plus encore par ce sens de l'« humain » qui supprime les distances et le fait proche de chacun. Il a horreur de toute contrainte, c'est l'adhésion libre qu'il souhaite, celle qui modifiera durablement le comportement du maître, non l'enthousiasme passager.

Il sollicite la contradiction — au milieu d'un discours persuasif, il s'arrête brusquement comme devant un adversaire — cherchant à comprendre, prenant parfois volontairement le parti opposé au sien — épris de tolérance et de justice, sans perdre sa vivacité naturelle.

Ses amis des pays étrangers, qu'il aimait recevoir à Sèvres, saluaient en lui « un grand directeur » et les français se sentaient fiers d'être représentés, soutenus et conseillés par lui.

D'autres ont loué toute son œuvre d'éducateur ; nous ne voulons évoquer que le contact personnel qu'il a cherché avec les hôtes du Centre. Ce qui durera pour beaucoup d'entre eux c'est le souvenir d'une poignée de main, d'un regard empreint d'une bonté profonde, d'une parole à la fois ferme et bienveillante et de cette démarche qui, malgré la cruelle blessure de guerre, se maintient allègre et jeune.

Il a créé le Centre Pédagogique de Sèvres, présidé à la naissance de ce bulletin : je voudrais être l'interprète de tous les Amis de Sèvres, proches et lointains, français et étrangers, en lui souhaitant de longues années d'activité personnelle, des heures de loisir qu'il a jusqu'ici peu connues, et en l'assurant de la reconnaissance de tous les éducateurs.

E. HATINGUAIS.

STAGE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PRATIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE en vue de la compréhension internationale

SÈVRES, 14 juillet-31 août 1951.

Dans son discours d'ouverture, prononcé en présence de M. le Ministre de l'Éducation Nationale de France, M. P.-O. LAPIE, qui accueillait les participants au nom du gouvernement français, le Directeur général de l'U.N.E.S.C.O., M. Jaime TORRÈS-BODET a défini tout d'abord avec une grande largeur de vues l'esprit même du stage : « Vous n'êtes pas ici pour faire dire à l'histoire tout ce que, de bonne foi ou pour des raisons de profonde politique, vous aimeriez qu'elle dise, mais pour lui demander des leçons et faire entendre sa voix au-dessus des rumeurs qui l'environnent. »

« L'histoire, poursuit M. le Directeur général, est par-dessus tout le lien entre la société et son propre passé ; son domaine se situe entre la recherche abstraite du vrai et l'éveil d'une sympathie personnelle. Si bien qu'il n'y a pas lieu de donner à l'enseignement de l'histoire une forme universellement semblable ; il gagnera au contraire à rester en rapport avec les traditions et la culture locales, tout en se préparant à une compréhension élargie des problèmes mondiaux.

« Même si nous n'avons pas inculqué des erreurs totales dans de jeunes esprits sans défense, nous avons souvent présenté l'histoire comme une succession de triomphes militaires ou de négociations diplomatiques, une galerie de portraits et d'images conventionnelles où les nations montrent leur égoïsme et leur aveuglement. Désormais, seuls la vérité et le souci de former des esprits libres doivent guider le professeur.

« L'histoire a son domaine propre : la continuité dans le temps, dont l'étude développe le sens de la relativité et de la diversité humaine ; mais elle manifeste aussi l'unité fondamentale de l'humain.

nité. Elle ne peut plus se limiter à certains événements ou à certains peuples ; il n'y a d'histoire authentique qu'universelle. Mais alors elle devient, au double sens du terme, une science humaine ; et la compréhension qui naît de l'étude est aussi sympathie — non pas une sympathie mécanique, mais un sentiment de fraternité né du long labeur des générations successives de l'humanité, d'un sens de la souffrance et du danger communs.

« Elle ne devra pas passer sous silence les guerres et les autres fatales erreurs du passé ; ce sont ces catastrophes mêmes qui ont peu à peu donné à l'homme la conscience de sa destinée. Mais elle pourra se pencher sur d'autres faits historiques qui peuvent, eux, réunir les hommes dans un sentiment de fierté et d'espoir : les échanges d'idées, les conquêtes patientes de la technique, le développement des arts, des institutions, de la morale, les nobles essais, toutes les croisades.

« A ce prix, débarrassée de tout préjugé et avant tout préoccupée des enfants à qui elle s'adresse, elle peut justifier tous les espoirs. »

ORGANISATION GENERALE DU STAGE

C'est au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres que l'U.N.E.S.C.O. a demandé, pour la deuxième fois (1), d'accueillir un stage de professeurs. Déjà, l'été 1947 avait groupé, sous les ombrages du parc, et dans les salles de travail, les amis de l'U.N.E.S.C.O. qui se penchaient sur les problèmes de la compréhension internationale. Ce cadre familial conciliait les exigences de l'esprit et le souci légitime du confort et de la tranquillité, et retint par là l'attention de M. ELVIN, directeur de la section d'éducation de l'U.N.E.S.C.O., de M. J. GUITON, directeur adjoint, et du D^r H.-J. ABRAHAM.

Pendant cinq semaines, 75 éducateurs venus de 28 pays différents, purent non seulement discuter, mais vivre ensemble. Le Centre s'était efforcé de parer leur séjour provisoire de quelques grâce : fleurs fraîches dans les salles, goûter servi sous les arbres, soirées improvisées il n'en fallut pas plus pour créer une atmosphère de sympathie et d'entente mutuelle.

En outre, grâce à l'activité de M^{me} E. HATINGUAIS, Directrice des Activités Sociales, et de M. BROUILLETTE, Directeur Administratif, les stagiaires eurent de multiples occasions de visiter des sites et des monuments célèbres, et de bavarder librement entre eux tout en faisant mieux connaissance avec la France. Des excursions furent organisées à Chartres, Royaumont, Chantilly et Senlis, et aux châteaux de la Loire, des visites du Musée de l'Homme, des

(1) Cf. *Les Amis de Sèvres*, n° 1.

Archives Nationales et de la Bibliothèque Nationale, du Musée de Cluny. Enfin, trois réceptions officielles eurent pour cadre la Maison de l'U.N.E.S.C.O., l'Hôtel Lauzun, et le Louvre illuminé.

Le Directeur du Stage, M. Georges PANCHAUD, directeur de l'Ecole supérieure de Lausanne et « Ami de Sèvres » de longue date, organisa l'ensemble du travail et le distribua entre quatre groupes d'une quinzaine de participants, tous les membres ou presque étant d'une nationalité différente. En général, les premières séances servirent à des prises de contact et à des présentations individuelles, chacun faisant connaître son pays, son expérience professionnelle, et les points particuliers auxquels s'attachait sa curiosité.

Puis les stagiaires se divisèrent en commissions restreintes, qui se consacrèrent à l'étude des problèmes particuliers. Ils s'aiderent, pour les définir, de la documentation mise à leur disposition par M. Richard PERDEW, conseiller de l'U.N.E.S.C.O., et des résultats obtenus au stage de Bruxelles de 1950, sur lequel son Directeur (1), M. WEILER, bien connu des hôtes de Sèvres, leur fit un exposé d'ensemble.

Enfin tous les groupes, grâce au dévouement et aux heureuses interventions de M. PANCHAUD, essayèrent non seulement d'arriver à une réponse aux questions posées, mais à une compréhension réciproque un peu profonde. Celle-ci s'est d'ailleurs révélée assez difficile, moins pour des raisons de langue que parce que les habitudes de pensée sont profondément différentes d'un pays à l'autre, et que même un esprit intelligent et ouvert n'arrive pas à les saisir du premier coup ; et l'unanimité n'a pu se faire finalement sur certains points, tel le choix des dates fondamentales de l'histoire universelle. Mais le stage qui dans l'ensemble fut une réussite, a justement permis à ses participants de mieux se connaître, pour arriver à se mieux comprendre.

TRAVAIL DES GROUPES

Une publication de l'U.N.E.S.C.O. rendra compte des conclusions des divers groupes. Nous souhaitons seulement indiquer le sens de leur travail et extraire du rapport provisoire fourni par chacun d'eux un point intéressant de discussion.

GROUPE I

Directeur : M. André FERRE (France), Docteur ès-lettres, Inspecteur des Ecoles primaires de Paris.

(1) Cf. *Les Amis de Sèvres*, n° 9.

Participants : 14. — M. Roger DOUCET (France) ; M^{me} Canan FALAY (Turquie) ; M. Johannes GUTHMANN (Allemagne) ; M^{me} Jacoba LOUW VAN WYK (Union Sud-Africaine) ; M^{me} Maria-Luiza LARQUE (Brésil) ; M. Ernest NATALIS (Belgique) ; M. André NEUENSCHWANDER (F.I.A.I. : Fédération International des Associations d'Instituteurs) ; M. Eiichi OZAWA (Japon) ; M. René PIQUION (Haïti) ; M^{me} Ruth M. ROBINSON (Etats-Unis d'Amérique) ; M. Evan St Clair RODE (Ceylan) ; M. Franz SIGLOCH (Autriche) ; M. Bernhart STOKKE (Norvège) ; M. Ernest YANCY (Libéria).

Sujet étudié : *L'initiation à l'histoire : l'enseignement aux élèves de moins de 12 ans.*

RÉSUMÉ DES TRAVAUX :

1) *La formation du sens historique et l'initiation à l'histoire* : Il a semblé à la commission qu'une uniformisation à l'échelle mondiale de l'enseignement historique n'était ni possible (en raison des considérables différences de conditions dans lesquelles il est donné) ni même souhaitable. Mais on pourra, dans chaque pays, s'attacher à donner aux enfants le sens du passé et de la continuité historique, leur montrer la relativité des conditions de vie selon les époques, et si possible en faisant une place importante à *l'histoire des enfants* dans les temps passés. D'autre part, l'attention de l'enfant se portera plus volontiers, d'une part vers le milieu qui l'entoure et son passé, d'autre part vers le passé de la *préhistoire*, conformément à la loi d'ontogénèse.

2) *La matière* : On enseignera surtout l'histoire locale, tout en montrant à l'élève les rapports de son pays avec les autres pays, les influences subies ou exercées. La part faite à l'histoire de la civilisation devra être étendue aux dépens de celle faite aux guerres. Enfin, il convient de limiter le nombre des dates à apprendre par cœur ; le chiffre moyen paraît osciller autour de 20.

3) *Les méthodes* : on éveille la curiosité des jeunes élèves en les mettant en contact direct avec des documents ou des monuments d'intérêt historique : les visites, notamment de musées, sont recommandables ; on pourra utiliser aussi le goût que portent les enfants aux collections de lettres, de timbres, etc... On pourra présenter l'histoire sous forme dramatique en se servant de récits, de biographies aussi vivantes que possible, en faisant jouer des scènes inspirées de récits historiques, en recherchant des dessins, des danses, des chansons, de la période étudiée.

4) *L'esprit de l'enseignement* : On éveillera l'idée de progrès, dans sa liaison avec l'effort humain ; on parlera des guerres, mais

en les montrant dans leur rôle de fléaux ; on combattra le nationalisme mal compris et on préparera les esprits à une véritable compréhension internationale.

EXTRAIT DES TRAVAUX :

I. - *Acquisition et développement de la notion du temps*

Note importante. — Ces notions seront dépouillées de tout caractère artificiel ; seront intégrées aux activités réelles des enfants.

a) Employer et faire employer, dans des activités réelles de pensée, les termes relatifs à des durées, courtes d'abord, puis progressivement plus étendues, et à des localisations précises dans le temps (pas d'exercices spéciaux, mais à faire en toutes occasions ; par exemple, aujourd'hui, demain, hier, etc...).

b) Classement chronologique d'actions réellement effectuées par les enfants (dessins et phrases).

c) Préparer progressivement la représentation symbolique du temps et de la durée :

1. Chez les plus petits (7 à 8 ans), calendrier, agenda individuel et collectif (notion subjective du temps).

2. Pour les enfants de 8 à 10 ans, la figuration graphique du temps s'étendant sur la vie présente de l'enfant, puis sur la vie présente et passée de personnes connues, puis au-delà dans les deux sens, pour recevoir l'indication d'événements passés et futurs évoqués par les enfants ou amenés par l'association des idées. Cette figuration graphique peut être établie, par exemple, sous forme d'une bande de papier divisée en semaines, puis en mois, puis en années ; elle est enroulée sur une bobine.

3. Pour les enfants de 10 à 11 ans, la ligne de l'histoire, tirée de cette figuration graphique au moment où commence l'enseignement systématique de l'histoire.

4. L'enfant normal de 12 ans doit avoir une idée suffisante de la brièveté des temps historiques par rapport à l'âge de l'humanité (un seul exercice suffit : prolongation de la ligne du temps, etc... pour rendre intuitive et frappante cette idée).

II. - *Eveil de l'intérêt pour le passé*

a) Laisser une part importante aux contes et légendes, au Jardin d'Enfants et en 1^{re} et 2^e années primaires (temps imprécis ; mais chaque conte vise à donner la sensation d'un passé avec ses moments successifs).

b) Des histoires vraies et tout ordinaires de personnages connus.

- c) Histoire toute simple de la famille, sans rien de sensationnel ; arbre généalogique le plus simple (parents connus des enfants).
- d) Utilisation de la photographie (enfants et choses).
- e) Le cimetière ; édifices remarquables, églises, ponts, écoles, routes, etc...
- f) Essai de reconstruction d'une généalogie élémentaire de certaines familles.
- g) Recherches de l'origine des noms de familles, des noms de localités, des lieux-dits, des noms de rues.
- h) Dates de la construction de certaines maisons ; topographie de la localité à différentes époques, des terrains d'après les plans cadastraux, restes de souvenirs de toutes espèces (par exemple, marques d'inondations, d'anciennes cultures, de restes d'habitations, etc...).
- i) Histoire vraie et peu sensationnelle de personnes connues de l'endroit.
- j) Commémoration des fêtes locales, régionales, nationales et mondiales.
- k) Excursions à des endroits présentant un intérêt historique.
- l) La vie des enfants en d'autres endroits et à d'autres époques.
- m) Scènes de la vie des hommes de la préhistoire.
- n) Quelques faits de l'histoire locale et régionale, sans prétention exagérée (4^e année).

III. - *Prise de conscience de la contribution des peuples au progrès humain*

Histoire des moyens de communication, des transports, de la navigation, de l'habitation, de l'éclairage, du chauffage, du vêtement, de l'alimentation, de l'agriculture, de l'industrie, de l'écriture ; localisation des récits de la littérature pour enfants (nationalité des auteurs).

Par exemple, en ce qui concerne les moyens de communication, le maître mentionne, quand l'occasion se présente, la contribution de tel ou tel pays.

IV. - *Vœu relatif à une documentation sur la vie des enfants*

Considérant que l'étude de la vie des enfants d'autres pays est importante dans la période d'initiation à l'histoire ;

Considérant d'autre part que les enfants de nombreux pays s'imaginent que les habitants d'autres régions que la leur vivent aujourd'hui encore comme ils vivaient à l'époque évoquée dans leur livre d'histoire — les Turcs, par exemple, chevauchant l'épée au poing et se montrant cruels envers le monde ; ou les Vikings,

montés sur de grandes barques, voguant vers des terres qu'ils ont l'intention de piller ; ou encore les Libériens vivant dans un état de civilisation très primitif ;

Les membres du Groupe I pensent que, dans l'intérêt de la compréhension internationale, une image vraie du monde d'aujourd'hui, ainsi qu'une information exacte sur les enfants et les habitants de notre globe devraient être présentées à tous les enfants.

Ils sont persuadés qu'une telle information existe dans plusieurs pays ; ils savent aussi que certains livres pour les enfants contiennent des renseignements de cette nature, renseignements qu'il serait bon d'utiliser ; néanmoins, ils estiment que le besoin se fait sentir d'une plus grande diffusion de cette information exacte.

C'est pourquoi ils prient l'Unesco d'inviter les Etats Membres à préparer :

1) Un récit simple et bien illustré de la vie des enfants de leur propre pays, à l'usage des enfants d'autres pays.

2) Un récit plus détaillé, pour les maîtres.

Ils suggèrent également que ces récits contiennent des renseignements sur la vie des enfants d'autrefois.

Enfin, ils pensent que les sujets ci-dessous sont de nature à intéresser aussi les enfants de 7 à 12 ans, et qu'ils peuvent trouver place dans les récits dont il a été question :

1. L'habillement.
2. La nourriture.
3. Les maisons.
4. Les écoles.
5. Le travail et les jeux.
6. Les chansons favorites.
7. Les moyens de transport.
8. Les jouets .
9. Les jours fériés (festivités, costumes).
10. Les coutumes intéressantes.
11. La discipline familiale.
12. Les passe-temps.

Les membres du Groupe I savent que souvent les suggestions qui viennent d'être faites ne sont pas considérées comme entrant dans le cadre de l'histoire. Ils estiment cependant que le matériel qu'elles permettraient de créer servirait à préparer l'étude de l'histoire et surtout qu'il contribuerait à améliorer la compréhension internationale.

GROUPE II

Directeur : M. Howard ANDERSON (Etats-Unis), Office of Education.

Participants : Miss Frances-Mary ABRAHAM (Royaume-Uni) ; présidente de la section historique et Professeur d'Histoire (Secondaire), Manchester ; Fraulein Ida Maria BAUER (Allemagne), professeur d'Histoire (Secondaire), Wiesbaden ; M. David-V. CONNOR, instituteur, Brisbane (Australie) ; M. Grégoire ECONOMACOS, professeur de Philosophie et d'Histoire, Le Pirée (Grèce) ; M. Robert JAPP, directeur adjoint de la Commission des Ecoles protestantes, Montréal (Canada) ; M. René-Adrien MEUNIER, professeur d'Histoire (Secondaire), Poitiers (France) ; M. Giuseppe MONDADA, professeur de Pédagogie, Locarno (Suisse) ; M. Raymond MOUCHET, professeur d'Histoire et de Géographie (Secondaire), Marseille (France) ; Miss Brita NILSSON, professeur d'Histoire (1^{er} cycle Secondaire), Stockholm (Suède) ; Miss Alexia PAGE, professeur d'Histoire (2^e cycle Secondaire), Dunedin (Nouvelle-Zélande) ; M. André PUTTEMANS, inspecteur de l'Enseignement moyen et normal, Bruxelles (Belgique) ; Miss Naw Christabel SEIN, professeur d'Anglais, de Géographie et d'Histoire, Rangoun (Birmanie) ; Mr. Neyyadupakkam Duraisami SUNDARAVADIVELU, directeur adjoint de l'Instruction Publique, Etat de Madras, Madras (Inde) ; Mr. William TAYLOR, professeur d'Histoire (Secondaire), Dundee (W.O.T.P.).

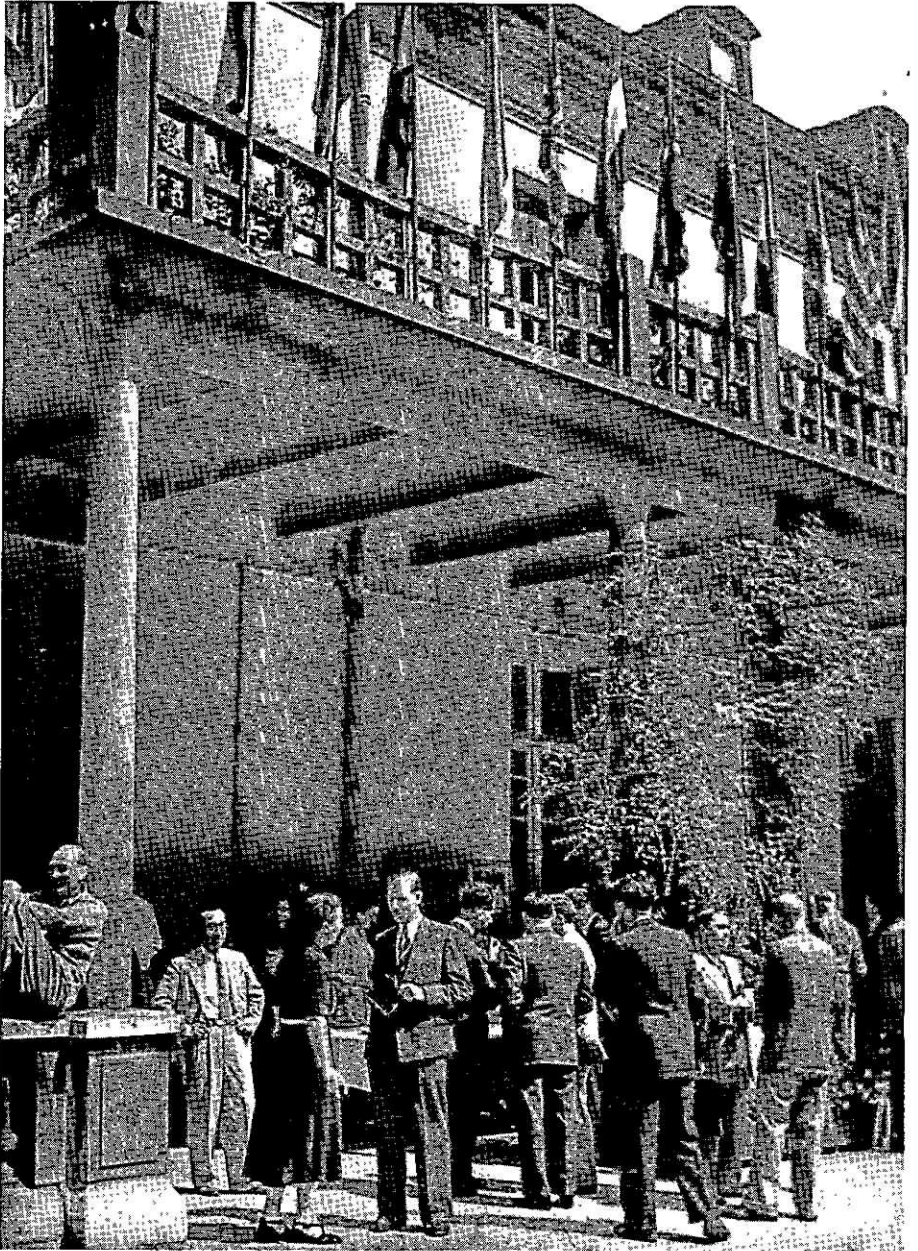
Sujet étudié : *L'enseignement de l'histoire aux élèves de 12 à 15 ans.*

RÉSUMÉ DES TRAVAUX :

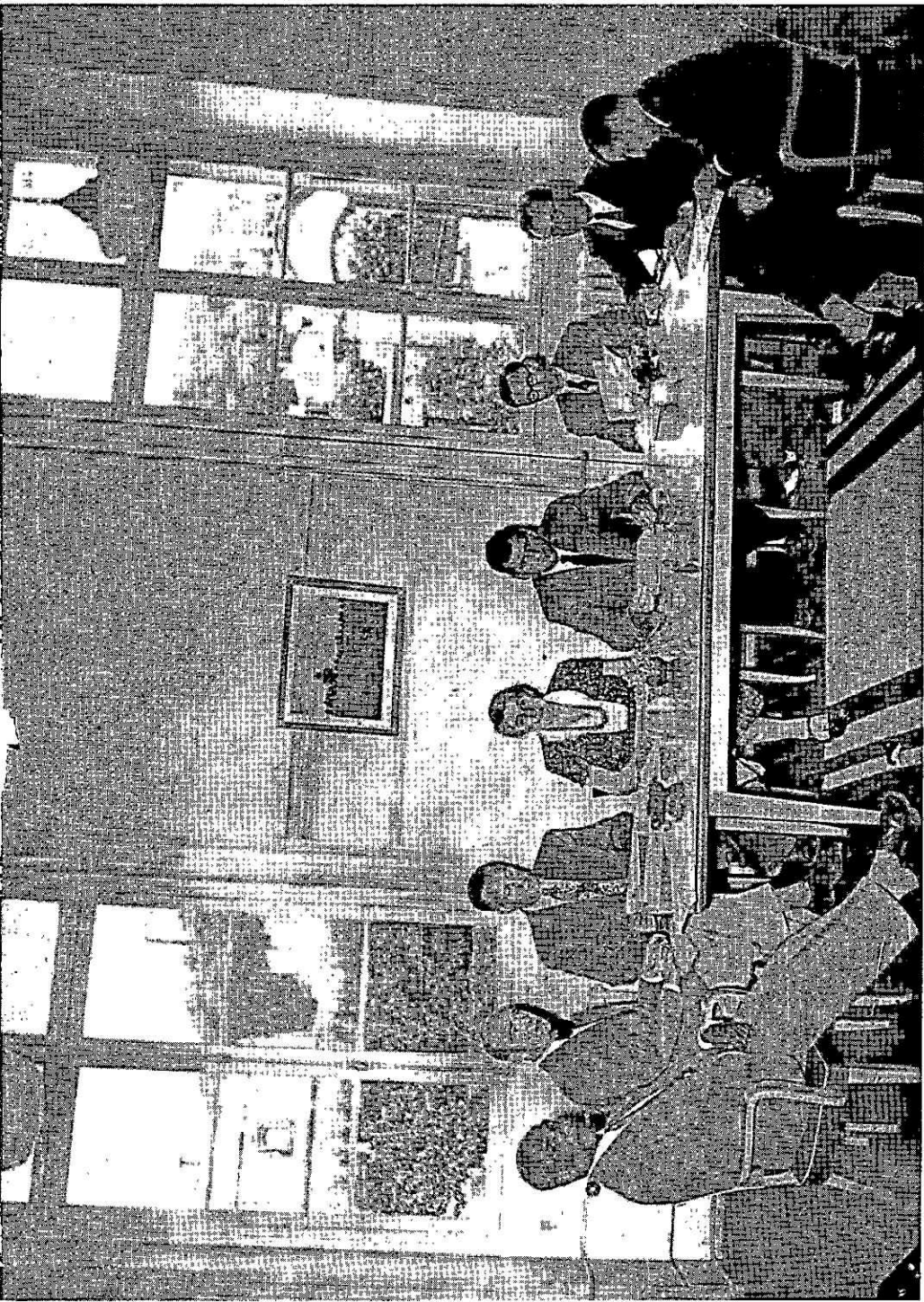
Le groupe II s'est consacré à l'enseignement de l'histoire aux élèves de 12 à 15 ans, dans le cas où ces derniers ne poursuivront pas leurs études au-delà. La première question est donc celle du bagage minimum, qui va représenter plus tard la totalité de la culture de l'adulte.

Le groupe est arrivé aux conclusions suivantes : l'élément essentiel de cet enseignement doit être l'histoire *nationale*, plus large que l'histoire locale, et moins écrasante que l'histoire universelle. Place sera faite aux pays étrangers dans la mesure où ils auront eu rapport avec l'histoire nationale. Mais bien entendu on se gardera du nationalisme excessif.

Les buts de l'enseignement à ce niveau sont de fournir les connaissances nécessaires à toute compréhension internationale, et de développer chez l'enfant l'esprit d'investigation et la capacité de réfléchir par lui-même. On développera le goût pour l'histoire en faisant appel à l'élément dramatique des événements ; on éveillera



Un instant de repos pour les stagiaires.



U.N.E.S.C.O. : Une des Commissions au travail (de gauche à droite) : M. ZACHARIAH, M. PERDEN, M. ANDERSON, M^{me} HATINGUAIS, M. PANCHAUD, M. BROUILLETTE, M. FERRE, M. ZAYALA.

la curiosité en montrant le jeu des causes ; on insistera à la fois sur les différences et les ressemblances entre civilisations.

Il est intéressant de montrer les influences réciproques qu'ont exercées les uns sur les autres les différents foyers de civilisation : l'histoire des inventions, du commerce, des découvertes, des arts et des littératures, peut y contribuer utilement ; d'ailleurs semblable enseignement ne pourra être donné qu'avec la coopération des maîtres des autres disciplines.

On s'attachera à souligner l'importance des facteurs économiques et sociaux qu'on a trop souvent négligés dans le passé ; ils seront incorporés aux programmes.

Dans ces conditions, l'enseignement doit pouvoir contribuer à faire comprendre objectivement les événements contemporains. Toutefois, la présentation de l'histoire contemporaine est entreprise très délicate, et varie sensiblement suivant les pays.

On étudiera tout spécialement les formes diverses de coopération internationale, dont l'importance croît à mesure que s'affirment dans le monde les liens d'inter-dépendance : la Croix-Rouge, le scoutisme, l'Union postale, la Cour suprême d'arbitrage, et évidemment l'O.N.U. et l'U.N.E.S.C.O., prouvent que l'internationalisme est au xx^e siècle une force aussi agissante que le nationalisme au xix^e.

Il est souhaitable que les maîtres soient au courant des méthodes et du matériel utilisés à l'étranger, qu'ils puissent y faire des emprunts. C'est à l'Unesco à y pourvoir. L'équipement des élèves est à développer aussi, notamment les collections de documents, les bibliothèques et les filmothèques.

Un des travaux les plus originaux et les plus suggestifs du groupe a été l'analyse des manuels en usage dans chaque pays. On y découvre des traits révélateurs : la Suisse accorde à l'histoire nationale 67 % de ses pages, et 1,5 % à l'histoire universelle, alors que l'Angleterre leur attribue respectivement 21 % et 38 % ! On voit aussi que l'Allemagne propose aux élèves 820 pages à apprendre, la Belgique 991, l'Angleterre 1200, tandis que la France accable parfois ses élèves avec 2.313 pages !

EXTRAIT DU RAPPORT :

« Est-il possible de montrer les influences réciproques qu'ont exercées les uns sur les autres les différents foyers de civilisation ? Est-il souhaitable d'en faire un des thèmes principaux de l'enseignement de l'histoire ? »

Le groupe a d'abord rappelé la notion complexe de domaine et de foyer de civilisation, c'est-à-dire de domaine et de centre se distinguant de façon plus ou moins durable comme créateurs ou diffuseurs d'idées, de sentiments, de formes, de techniques, capables d'éclairer, de servir, d'entraîner des sociétés humaines, sinon

peut-être, à différente allure et à certains moments, l'humanité tout entière. Puis il s'est attaché aux deux questions successivement posées :

I. - Le groupe a admis que l'enseignement visé est possible.

Il y a des sujets qui lui sont favorables :

— l'histoire des inventions ;

— l'histoire du commerce, des routes du commerce, des découvertes, des conquêtes, des échanges de produits et de techniques, et la cartographie de ces rapports ;

— l'histoire des Beaux-Arts, des langues, des littératures, à condition d'y choisir les traits les plus caractéristiques ;

— le rappel du fait remarquable qu'il ait existé à certaines mêmes époques de grands penseurs — Confucius, Bouddha, Zarathoustra, Socrate — apporte la notion de la pluralité des centres de civilisation ; que plusieurs pays aient pu être unis dans une même foi chrétienne, musulmane par exemple ;

— des types d'organisation sociale, et de fonctions sociales — la cité grecque, la paix romaine, — le moine, le chevalier, le banquier, l'humaniste, le philosophe, qui se perpétuent sous des formes variables, peuvent aussi être signalés ;

— et les notions de liberté, de droit peuvent avec discernement être présentées dans leur évolution et dans leur devenir, de l'antiquité grecque à la déclaration universelle des Droits de l'Homme.

Il est bien entendu que les sujets énumérés ci-dessus ne forment pas un programme mais sont seulement des points destinés à attirer l'attention des maîtres et des élèves.

Il est très souhaitable de faire des influences réciproques des différents foyers de civilisation l'un des thèmes principaux de l'enseignement de l'histoire.

A) Cela peut faire sentir les racines très éloignées de la civilisation actuelle, comme les composantes des civilisations antérieures ; et faire connaître aussi les grands problèmes du monde actuel :

— les questions sociales qui dépassent les frontières ;

— les difficultés d'existence des peuples européens et de leurs essais d'organisation commune de l'Europe ;

— les problèmes des rapports entre l'Europe et l'Amérique ;

— les problèmes de l'Afrique engagée de plus en plus dans le système des relations mondiales ;

— les problèmes des relations entre « l'Occident » et « l'Orient ».

B) Toutefois cet enseignement, très souhaitable, ne doit pas s'appliquer exclusivement aux civilisations dominantes, encore que nous concevions qu'il y ait des niveaux de civilisation différents. Sous réserve aussi du souci de la multiplicité des foyers de civilisation (3.000 cités grecques...) et de la distinction des foyers de relai (Alexandrie..., les écoles arabes...). De telle manière surtout qu'il ne donne pas seulement une notion rétrospective et statique des interférences de civilisations, mais bien une notion dynamique, potentielle — l'influence d'un foyer de civilisation n'est pas l'affaire d'une fois, mais de multiples fois dans la durée.

II. - Pour la réalisation scolaire de ces aperçus, il faut veiller au choix prudent des exemples les plus efficaces :

— l'emploi de ces exemples se faisant avec le souci de la perspective mondiale et des réseaux de circulation mondiale des choses et des idées, et le sentiment de la participation et de la responsabilité de tous au développement du patrimoine commun de l'humanité.

Dans cette réalisation, les professeurs d'histoire ne sont pas seuls. Les professeurs de langues vivantes, comme les professeurs de lettres classiques, comme les professeurs de géographie, peuvent les aider. Cette aide est tout d'abord question de bonne volonté commune. Il est possible aussi que des spécialistes de l'Histoire des Beaux-Arts concourent avec les professeurs d'Histoire à expliquer certaines œuvres d'art, et le Groupe II trouve que la visite des Châteaux de la Loire est un excellent exemple.

De toute façon, la tâche des professeurs se renouvelle. Elle ne va pas seulement reposer sur un emploi plus large des données de l'information historique en cours. Le groupe adopte le projet qu'il soit fait un état des ouvrages d'information générale destinés aux professeurs, pour leur nouvelle tâche. Ce projet devra faire l'objet d'une proposition à l'U.N.E.S.C.O.

GROUPE III

Directeur : M. Silvio ZAVALA (Mexique), président de la Commission d'Histoire de l'Institut Pan-américain de Géographie et d'Histoire.

Participants : M. André AUBERT (France), M. Jean-Auguste BAUDRY (France), M^{lle} Elizabeth BEIN (Etats-Unis), M. Allan DEGERMAN (Suède), M. Sjoerd DE VRIES (Pays-Bas), M. Donald-B. GASKIN (Royaume-Uni), M. Baldev Raj GROVER (Inde), M. Alv LANGELAND (Norvège), M. Josef MADERNER (Autriche), M. Gastone MANACORDA (F.I.S.E. : Fédération Internationale des Syndicats de l'Enseignement), M. Woodward-E. PAYNE (N.E.F. : New Education

Fellowship), M. Agesilas PERISTERAKIS (Grèce), M. James-H. READ (Canada), M^{me} Hedwig STREHLER (Suisse), M. Ilen SURJANEGARA (Indonésie), M. Eremildo-Luiz VIANNA (Brésil), M^{me} Suparb VIRAVAN (Thaïland), M^{me} Julijana VRCINAC (Yougoslavie), M. Kjeld WINDING (Danemark).

Sujet étudié : *L'enseignement de l'histoire aux élèves de plus de 15 ans.*

RÉSUMÉ DES TRAVAUX :

Le groupe III poursuivait le même travail que le groupe II, mais en s'adressant aux élèves âgés de plus de 15 ans. Nous ne donnerons de ses conclusions que celles qui n'ont pas déjà été indiquées par les précédents. Il a d'abord insisté avec vigueur sur l'objectivité de l'histoire, sur la nécessité absolue de sauvegarder son indépendance et l'idéal de vérité sans altération qui doit être le sien. A ce prix, elle peut avoir un grand rôle formateur et une place éminente dans l'action que mène l'Unesco pour une meilleure compréhension internationale.

Le groupe III a confirmé les conclusions précédentes sur la place à accorder à l'histoire économique, sociale, religieuse, culturelle, à condition de ne pas altérer la vérité en négligeant les crises et les guerres, ou en présentant le passé sous l'aspect d'une rassurante idylle. L'importance accordée aux différents peuples dans l'histoire *universelle* doit dépendre non seulement de l'étendue de leur territoire ou de la force de leurs armées, mais encore de leur apport au patrimoine commun de l'humanité. Et les civilisations différentes des nôtres doivent être présentées non du dehors, mais dans le dessein d'expliquer historiquement leurs religions ou leurs idéologies, leurs systèmes philosophiques, moraux, politiques, sociaux, et les modes de vie auxquels elles sont liées.

La personnalité du professeur est un facteur vital ; il doit posséder une certaine érudition historique, et être décidé à poursuivre son travail dans le respect de la vérité et le souci de la compréhension internationale, quelles que soient ses sympathies personnelles. Or, il ne peut répondre à ces exigences que si on lui donne un statut économique qui lui permette d'acquérir les livres et autres moyens de culture nécessaires à sa profession, et les plus grandes facilités de voyage à l'étranger. Il doit être libre, sans immixtion des autorités nationales ou locales. Et il ne doit pas se contenter de « faire son cours », mais encourager la participation active de ses élèves au travail.

Enfin, le groupe a émis la suggestion suivante : que les historiens des divers pays envoient chacun leur contribution à une histoire enfin vraiment universelle que l'Unesco publierait, et qu'ils précisent notamment les points de leur histoire nationale suscepti-

bles d'être déformés ou négligés dans d'autres pays, les avantages ou désavantages qu'ils ont retirés des influences étrangères, et leur contribution propre à la culture, à la civilisation et au progrès.

EXTRAIT DU RAPPORT :

Le sujet même proposé à l'examen du stage soulève une *question préjudicielle* : peut-on mettre l'enseignement de l'histoire au service d'une cause quelconque sans courir le risque de méconnaître son esprit, d'altérer ses méthodes, de compromettre sa valeur propre ?

Les historiens ne sauraient manquer :

- de rappeler que l'histoire possède en soi une valeur qui ne peut être sacrifiée ;
- de mettre en garde contre toute contamination entre les disciplines historiques d'une part, et les disciplines morales et philosophiques d'autre part ;
- de faire les plus expresses réserves devant toute conception de l'enseignement historique qui impliquerait, parmi les témoignages du passé, un choix commandé par une thèse a priori.

Dès lors, notre tâche ne risque-t-elle pas d'être condamnée dans son principe ? *Non*, car c'est justement d'une initiation à la méthode historique que l'on est en droit d'attendre une contribution irremplaçable à la compréhension entre les peuples.

Cette méthode, en effet, développe au moins trois dispositions :

1) *L'esprit critique.*

Acquis au contact des textes, il trouve une application pratique dans la lecture des journaux, l'audition de la radio...

2) *Le sens de la relativité des choses humaines.*

L'historien sait — et doit enseigner — qu'un fait ou événement n'a de sens qu'en fonction de son contexte historique ; que, par suite, il ne peut être considéré équitablement que s'il est replacé dans le milieu qui l'a vu et fait naître ; qu'en aucun cas un élément ne peut être détaché de l'ensemble historique auquel il appartient pour recevoir une valeur propre, permanente (ex. les fameux « droits historiques » qui ont fourni tant d'arguments aux propagandes nationalistes).

Principe fondamental de la méthode historique ; règle d'or qui jamais ne doit être oubliée ! Si l'élève, au terme de ses études, en était suffisamment pénétré, sans doute serait-il mieux armé en face de certaines propagandes. Bien des souvenirs fâcheux perdraient de leur virulence et, à coup sûr, de leur actualité. Ils deviendraient ce qu'ils sont en réalité : des faits relatifs à une situation historique

déterminée et, le plus souvent, dépassée. La mémoire collective cesserait de produire ses venins et la voie serait ouverte en vue d'une compréhension effective.

3) *La tendance à sortir de soi-même et de ses cadres habituels de pensée.*

L'historien est l'homme de son temps, de son pays, d'une certaine classe sociale... Il pose au passé des questions que, plus ou moins, lui dicte le présent. Mais il doit être aussi l'homme de l'époque et du pays qu'il étudie... Tout en restant lui-même, il se dégage d'un égocentrisme paresseux pour aller vers autrui, et, enfin, revenir vers soi enrichi d'expérience. Dans cet effort réside une vertu permanente : l'homme prend la mesure des déterminismes géographiques, historiques et sociaux qui pèsent sur lui et, jusqu'à un certain point, apprend à s'en dégager et à les dépasser. Il accède, au plein sens du terme, à la notion de *tolérance* et de *respect d'autrui*. Ces dispositions, le professeur d'histoire doit s'efforcer, par son enseignement, de les développer chez ses élèves. Il n'en est pas de plus nécessaires à une époque où toutes les grandes civilisations entrent en contact plus étroit que jamais et où les hommes, pour être des citoyens avertis, doivent acquérir une conscience largement ouverte sur le monde.

Dans le monde divisé qui est encore le nôtre, c'est en demandant à l'enseignement historique de développer, chez le plus grand nombre possible d'adolescents, les dispositions mentales précédemment indiquées, que l'on peut apporter à la compréhension entre les peuples la contribution la plus précieuse — celle, en tout cas, qui nous paraît avoir le plus de chance d'être adoptée par tous.

S'il en est ainsi, deux propositions peuvent être adoptées :

1) L'enseignement de l'histoire ne doit, sous prétexte de servir la compréhension internationale, obéir à aucune sollicitation, subir aucune altération.

2) Notre effort d'amélioration, dans ce stage, doit porter moins sur la *matière* que sur l'*esprit* de notre enseignement.

GROUPE IV

Directeur : M. Kuruvila ZACHARIAH (Inde), directeur du Département historique au Ministère des Affaires Etrangères de l'Inde.

Participants : M. David-I.-O. AYERST (Royaume-Uni), M. Sixten BJORKBLUM (Suède), M. Edouard BRULEY (France), M. D.-A. DAVID (Australie), M. Henry DERBY (Canada), M. Georg ECKERT (Allemagne), M. Louis FRANÇOIS (France), M. Tewfik ISKANDAR (Egypte), M. Andrija LAINOVIC (Yougoslavie), M. Emile LOUSSE (Belgique), M. Salvo MASTELLONE (Italie), M. Paul MAZIN

(France), M. John MICHAELIS (Etats-Unis), M. José MUÑOZ MENDEZ (Mexique), M. N.-F. NOORDAM (Pays-Bas), M. Zaki SALEH (Irak), M. Javert DE SOUZA LIMA (Brésil), M. Husameddin TUNALI (Turquie), M. Ehsan YARESHATER (Iran).

Sujet étudié : *La formation des maîtres.*

RÉSUMÉ DES TRAVAUX :

La première condition requise a paru être une solide formation scientifique, qui est bien loin d'être assurée dans certains pays. Les connaissances sont en général superficielles en ce qui concerne l'histoire universelle ; les professeurs du primaire sont divisés entre les différentes matières qu'ils doivent posséder ; les professeurs d'université sont au contraire trop spécialisés ; enfin, l'Occident ignore délibérément les pays orientaux (alors que l'inverse n'est pas vrai). Le professeur doit posséder une large culture générale, couvrant les disciplines voisines (géographie, économie politique, langues), avoir quelque aperçu de l'histoire de l'homme dans son ensemble, et enfin connaître la méthode historique.

Le maître doit avoir un esprit critique aiguisé ; mais en même temps il doit apprendre à regarder l'histoire comme un tout, à se sentir partie de la communauté mondiale ; il devrait être encouragé à visiter d'autres pays et à connaître leurs habitants. Il doit d'autre part continuer toute sa vie à apprendre et à se perfectionner ; pour cela, il doit être à même d'acheter les livres et revues nécessaires, et astreint à un service qui ne soit pas chargé au point de ne lui laisser ni loisirs, ni énergie pour ses études personnelles. Dans les pays où la documentation est insuffisante, c'est l'Etat qui doit la fournir, en créant des bibliothèques et des musées, en constituant des collections, en fournissant les cartes, tableaux et documents nécessaires. La tâche de coopération de l'Unesco en ce domaine est évidente et immense.

Les moyens auxiliaires, comme les tableaux et diagrammes, les films, la radio et la télévision, les visites de musées, les représentations dramatiques seront fort utiles ; ils permettront de rendre l'enseignement vivant et attrayant, et de faire appel aux facultés émotives de l'enfant, ce qui met à même de former son caractère et d'orienter sa vie intellectuelle en profondeur. Là encore, l'Unesco peut rendre d'immenses services en dressant des listes de livres illustrés, d'œuvres d'art commentées, de films fixes, etc., et en aidant à l'échange et à la diffusion de ces divers instruments de travail.

Le maître a enfin une tâche de guide : il doit pouvoir aider les enfants à mieux comprendre, donc à choisir les journaux, les programmes de radio et de cinéma ; il doit les rendre plus résistants.

aux propagandes sournoises ou déclarées que les moyens actuels de diffusion de la pensée rendent si dangereusement puissantes.

EXTRAIT DU RAPPORT :

*Formation des maîtres de l'enseignement secondaire
(degré supérieur)*

1. La formation des maîtres de l'enseignement secondaire du degré supérieur, doit comprendre une partie scientifique ou académique et une partie pédagogique ou professionnelle.

2. a) En ce qui concerne la formation scientifique ou académique des maîtres, le groupe insiste avec force pour qu'elle ne soit pas négligée, mais fortement poussée, considérant que les maîtres doivent d'abord savoir bien des choses, pour devenir capables ensuite de bien enseigner.

b) Dans l'élaboration des programmes de formation scientifique, trois *écueils* principaux sont à éviter soigneusement ; l'excessive spécialisation des programmes universitaires actuels, la surcharge de ces programmes, leur manque d'adaptation aux nécessités de l'enseignement.

c) La formation scientifique des maîtres doit comprendre la formation de l'esprit critique, par le contact direct avec les documents et par l'application de la méthode historique. Elle implique la nécessité de *travaux pratiques* et, pour l'obtention du diplôme final (higher degree), la présentation d'un mémoire original.

d) Au moment d'entrer dans l'enseignement secondaire, le futur maître doit avoir reçu un bagage suffisant et une formation appropriée pour être à même d'enseigner l'histoire de la civilisation universelle, en faisant sentir l'interdépendance des hommes au sein de la communauté mondiale.

3. La formation pédagogique des maîtres doit comprendre :

a) des cours théoriques donnés à l'Université ou dans des établissements de niveau équivalent ;

b) une initiation pratique dans les établissements scolaires ;

c) un entraînement à comparer entre eux les manuels de pays différents.

4. Des stages de perfectionnement sont indispensables pour ranimer la curiosité intellectuelle et la foi éducative des maîtres.

Voici certaines suggestions à l'usage des maîtres de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire qui pourraient être réalisées dans la mesure du possible :

a) Stages de perfectionnement, stages d'études pratiques, conférences pédagogiques sur le plan local, régional ou national.

b) Révision et discussion des méthodes audio-visuelles et des manuels en usage dans son propre pays et dans les autres pays.

c) Participation à des démonstrations de méthodes efficaces, ainsi qu'à des visites d'institutions particulièrement intéressantes, ou à des maîtres de valeur, aux fins d'information et de discussion.

d) L'avis d'inspecteurs qualifiés.

e) Des excursions soigneusement guidées à des lieux d'intérêt historique.

f) Des enquêtes bien préparées, conduites en classe et dont on mettra en commun les résultats.

g) Participation à des associations professionnelles et historiques.

5. Dans la formation professionnelle des maîtres d'histoire, il convient de distinguer :

a) ce qu'il faudrait enseigner, étant donné la nature et les buts de l'histoire ;

b) ce qui *peut* être enseigné, question psychologique qui implique la connaissance de l'enfant.

6. Il faudrait également tenir compte, plus qu'on ne l'a fait jusqu'à présent, de ce qu'il convient de présenter aux enfants des différents âges. Les connaissances méthodologiques et psychologiques se révéleront inefficaces si elles ne sont éprouvées au contact du programme d'histoire.

Il s'ensuit que la formation professionnelle du maître devrait comporter :

a) un débat portant sur le domaine propre de l'histoire et l'esprit dans lequel on doit enseigner celle-ci ;

b) la connaissance de la psychologie de l'adolescent ;

c) la connaissance des diverses méthodes et techniques qui peuvent le mieux mettre en valeur la matière à enseigner ;

d) une initiation pratique à l'enseignement sous la direction de professeurs et d'observateurs expérimentés.

e) Si l'on veut que l'histoire serve la compréhension internationale, d'autres aspects de la formation professionnelle méritent de retenir l'attention :

La déclaration universelle des Droits de l'Homme et les principes généraux destinés à guider l'enseignement de l'histoire, exposés dans la première partie du document de l'Unesco ED/90, sont d'une telle importance que leur étude et leur discussion devraient figurer dans la formation professionnelle de tous les professeurs d'histoire.

L'unité fondamentale de l'humanité apparaîtrait alors comme une vérité historique et pourrait conduire à de nouvelles façons de considérer l'histoire.

CONCLUSION

Le stage s'est révélé d'une étonnante richesse, puisqu'indépendamment des travaux de commission dont on vient de lire un résumé, une série de suggestions ont été lancées pour en prolonger l'action.

Voilà quelques-unes des activités le plus souvent mentionnées par les participants, présentées par ordre de fréquence :

- Rapports adressés aux gouvernements respectifs, ou à leurs commissions nationales.
- Articles de journaux et revues.
- Emissions radiophoniques.
- Rapports adressés aux associations professionnelles.
- Echange de lettres et documents entre participants.
- Echange de manuels.
- Conversations avec d'autres collègues.
- Participation aux commissions chargées d'élaborer les programmes.
- Améliorations apportées par le participant à son propre enseignement.
- Correspondance scolaire.
- Formation de clubs de l'Unesco.
- Cours de perfectionnement pour les professeurs.
- Rapports adressés à certains groupes qui se consacrent à l'Education des Adultes.

Quelques autres suggestions méritent une mention à cause de leur précision, ou de leur caractère assez exceptionnel. Par exemple :

1. La création d'une Fédération Internationale de Professeurs d'histoire selon la proposition de M. Puttemans.
2. La création d'une Association nationale de professeurs d'histoire qui aurait pour but notamment de s'agréger à la Fédération Internationale (le Royaume-Uni, par exemple).
3. L'utilisation du rapport du stage pour une édition corrigée d'une publication officielle sur l'enseignement de l'histoire.
4. Stages d'études nationaux sur le thème de l'enseignement de l'histoire (en Australie, en France, aux Etats-Unis, par exemple).
5. Stages d'études régionaux sur le thème de l'enseignement de l'histoire (Amérique latine, pays scandinaves, par exemple).
6. Conférence internationale de la « New International Fellowship Association » sur le thème de l'enseignement de l'histoire.
7. Une réunion internationale d'*historiens* en vue d'appliquer les principes du stage de Sèvres à l'élaboration d'une documentation sur une période déterminée de l'histoire moderne pour être distribuée à tous les pays.

ÉDUCATION ARTISTIQUE

STAGE D'ÉTUDES DES ARTS PLASTIQUES

organisé par l'Unesco à Bristol

Du 7 au 27 juillet 1951 s'est tenu à Bristol dans une maison internationale appartenant à l'Université, et dans les locaux de l'Université, le stage d'études organisé par l'Unesco sur : « les arts plastiques dans l'enseignement général ».

Il rassemblait une cinquantaine d'éducateurs. La délégation française comptait quatre membres, professeurs d'enseignement artistique depuis l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Vingt pays s'y trouvaient représentés. Le but en était l'examen des « moyens par lesquels l'enseignement et le goût des arts plastiques peuvent enrichir la vie culturelle nationale et contribuer à la compréhension internationale ». Il devait également « fournir à l'Unesco la base d'une action future en vue d'encourager et de faciliter l'éducation artistique dans les Etats membres », et, par la rencontre féconde entre artistes, esthéticiens et pédagogues de pays, formations, tendances, domaines d'expériences, infiniment divers, il se proposait « d'exercer une influence profonde en enrichissant et en développant la compréhension mutuelle des diverses cultures ».

Les travaux du stage se sont répartis de la façon suivante :

1° Pendant la première semaine des *rapports nationaux* exposant les formes d'éducation artistique, aux différents âges, préparés d'avance par les participants, furent présentés en séance plénière ; ainsi chaque participant put, comme le prévoyait l'Unesco, partir d'une base d'information solide pour « confronter sur le plan international les mouvements » où s'expriment les tendances diverses de l'enseignement artistique. Les expositions de travaux d'enfants organisées successivement par chaque délégation nationale, illustraient heureusement les informations orales. D'autre part une exposition permanente internationale avait été organisée.

2° Pendant la deuxième semaine, deux groupes de travail se répartirent la tâche : le premier étudiant « la formation des professeurs d'art », et le second « les différentes méthodes employées pour l'éducation artistique des enfants ».

3° Pendant la troisième semaine, deux nouveaux groupes d'étude remplacèrent les précédents, l'un sur « l'enseignement artistique des adultes », l'autre sur « l'artisanat et l'enseignement général ».

4° Des séances plénières eurent également lieu pendant toute la durée du stage, afin de stimuler la réflexion des groupes par des exposés apportant des éclairages nouveaux sur tel ou tel aspect de l'éducation artistique. M. Herbert ROAD exposa ses expériences sur « l'éducation par l'Art », W.-W. SANDBERG les siennes sur « l'éducation, artistique et les Musées ». Le Dr C.-D. GAITSKELL, directeur du stage et professeur d'Art à Toronto, fit une conférence accompagnée d'un film sur : « l'enfant et l'éducation artistique », et le Dr Edwin ZIEGFELD, conseiller du stage et professeur à Columbia University à New-York, un exposé sur « l'Art et l'enfant ». M. Trévor THOMAS, administrateur de l'Unesco, parla de ses expériences sur le rôle de l'éducation artistique pendant la guerre et chez les soldats. Sir John MAND parla également aux stagiaires à la fin du stage, et plusieurs films d'art furent présentés, en particulier par Mrs MARCENSE, attachée au Ministère de l'Education à Londres et au Victoria Museum.

5° Des visites artistiques eurent lieu également, tant au Musée de la ville et dans les sites pittoresques des environs que dans les Centres d'éducation artistique situés dans la région, qui intéressèrent vivement les stagiaires.

Grâce à l'accueil extrêmement cordial et admirablement organisé des autorités locales dans la Grande-Bretagne en plein épanouissement de son festival, grâce au travail des organisateurs et du comité de Direction du stage, grâce à l'intense et vivante participation des stagiaires, le stage de Bristol reste pour ceux qui s'y rencontrèrent une très précieuse et très frappante expérience de compréhension internationale par la culture artistique. Un immense chantier de travail leur a semblé s'ouvrir devant cette rencontre ; s'ils ont mieux pris conscience des caractères particuliers de leurs pays, si manifestes dans leurs expressions plastiques, ils ont aussi été vivement frappés de l'analogie de leurs problèmes d'éducateurs chargés d'initier les jeunes à la connaissance et à l'expression artistiques.

Si dans tous les pays l'on fait une place de plus en plus large à l'expression spontanée du jeune enfant et au rôle de l'Art dans sa vie, dans tous les pays l'on se heurte à la difficulté d'un enseignement artistique plus vigoureux mais aussi riche à partir de

l'adolescence. Les innombrables problèmes des rapports entre l'expression artistique et l'évolution psychologique, l'initiation esthétique et la culture populaire, la connaissance des œuvres d'art et l'approfondissement de la culture et de la compréhension internationale, étaient familiers aux stagiaires de tous pays ; aussi se sont-ils quittés fermement décidés à continuer, par tous les moyens qu'ils pourraient employer, leurs recherches en commun, et avec la très vivante espérance d'une meilleure coopération internationale par une plus large éducation artistique.

H. NOYER,
Professeur à l'E.N.N.A. et au Lycée de Sèvres,
et I. SCHLEMMER,
Professeur à Constantine.

II

L'ART A L'ÉCOLE

Le *Courrier de l'Unesco* a consacré la plus grande partie de son numéro de juillet-août 1951 à l'art chez l'enfant. Les spécialistes les plus compétents de l'enseignement du dessin ont apporté leur contribution et communiqué le fruit de leur expérience. L'enfant est naturellement artiste, il dessine parce qu'il veut s'exprimer. Au maître de faire fructifier ces dons naturels. Qu'il le comprenne, qu'il lui fournisse des moyens matériels, qu'il le guide, si l'on veut, mais qu'il ne lui impose pas sa façon de voir, de peindre, de sculpter. Qu'il n'étouffe pas sa personnalité naissante !

Des œuvres enfantines, des pays les plus divers, nous montrent ce que peut réaliser l'enfant dans sa spontanéité. Le choix est difficile et l'adulte que nous sommes se laisse tenter par le rapprochement, qui peut-être ne sont pas valables, avec des écoles artistiques. Le « canal », que peint une petite Hollandaise de dix ans, fait penser aux impressionnistes et à Jongkind ; la grand-mère anglaise qui raconte une histoire à sa petite-fille est d'une facture plus moderne ; une danse traditionnelle d'indigènes australiens, peinte par un aborigène de quatorze ans, rappelle les dessins rupestres de l'Afrique du Sud par une sûreté extraordinaire dans le dessin du mouvement. De petits Parisiens se sont sentis à l'aise dans le décor bariolé des fêtes foraines et dans la peinture de la navigation sur la Seine exécutée avec une application qui l'apparente aux œuvres des « naïfs ».

Le sens décoratif se manifeste dans des assiettes décorées de

figures stylisées. La sculpture a tenté de jeunes écoliers égyptiens qui ont modelé des scènes de la vie des fellahs.

Dans tous les pays c'est le même effort pour respecter et cultiver les dons spontanés de l'enfant, pour libérer sa personnalité et faire de l'art une source de joie et un moyen naturel d'expression.

G. G.

III

EXPOSITION DE DESSINS D'ENFANTS JAPONAIS

au Musée Pédagogique (juin-juillet 1951)

Retour « au vert paradis » de l'éternelle enfance : tel a été le charme de cette exposition.

Au sens propre du terme d'ailleurs, car ce qui frappait, après un coup d'œil général, c'était précisément cette richesse des verts, des bleu-verts, se déployant en forêts profondes ou en prés fleuris, selon la fantaisie des petits artistes.

Tandis qu'à côté des verts mystérieux et frais, des jaunes, échevelés à la Van Gogh, ensoleillaient les dessins, gaiement, crûment. Et tant il semblait naturel, dans cette symphonie de couleurs, que tel dessin soit là plutôt qu'ailleurs, qu'on oubliait qu'il avait fallu une bien judicieuse et adroite présentation pour nous plaire sans nous étonner.

Naïvement les petits hommes se racontaient à nous en toute confiance, à travers leurs thèmes préférés : montagnes violettes aux poétiques lointains, fleurs aux couleurs très vives, prises comme sujet principal, et surtout des maisons, beaucoup de maisons, *leurs* maisons et puis leurs propres portraits.

J'ai regardé longuement ces portraits d'eux-mêmes que nous envoyaient les petits Japonais, en pensant à ces autres portraits enfantins que de nombreux « Amis de Sèvres » ont vus, cette année, dans la classe de 6^e du Lycée ; et derrière tous ces portraits de pays divers, j'évoquais le même petit enfant — dans le monde entier — dont je voyais les yeux émerveillés devant la beauté des choses.

Luce COURVILLE,
Attachée à la Bibliothèque du C.I.E.P.

JOURNÉE D'ÉTUDE AU C. I. E. P. SUR L'ENSEIGNEMENT PAR LES ŒUVRES D'ART

La journée du 4 octobre a été organisée par M^{me} CART, chargée du Service Educatif du Musée du Louvre, à la demande des Professeurs qui avaient participé l'an dernier aux visites dirigées des Musées. Consacrée à « l'Enseignement par les Œuvres d'Art », elle a été fertile en vues intéressantes surtout du point de vue de la coordination des enseignements.

M. DEVAMBEZ, Conservateur au Musée du Louvre, a indiqué une orientation nouvelle pour les visites des salles de musées en insistant sur la nécessité d'y adopter un *thème* ; ainsi, le fatras d'autrefois, l'accumulation fatigante et vaine, la chronologie pure, font place à l'intelligible. Tout le monde est tombé d'accord sur le principe d'une explication intelligente liée à une idée directrice : par exemple traverser une salle d'antiques à la recherche des figures de Jupiter, ou d'Hercule.

L'exposé très attachant de M. DIENY, professeur d'Histoire ancienne au Lycée Henri IV, a prouvé par l'exemple que l'entreprise est possible et capable de réussite. Il a précisé qu'il valait mieux conduire peu d'élèves (une quinzaine) voir peu d'œuvres (20 ou 25 au plus), et faire sur le champ la réunion récapitulative, pour que les conclusions soient tirées d'impressions encore fraîches.

Cela sera rendu plus facile par la présentation synthétique des œuvres d'art en des musées-demeures consacrés, dans un cadre choisi, à une seule époque. M. VERLET, conservateur au Louvre et à Cluny, cite en exemple ce dernier musée, qui se limite au Moyen-Age, mais fait leur part aux humbles, aux artisans, aux métiers, et ressuscite un temps disparu.

M. MACHARD a donné de riches suggestions, il conseille de multiplier l'intérêt que l'enfant peut porter à l'œuvre d'art, en lui montrant l'usage concret, en expliquant pourquoi l'amphore devait avoir deux anses ; et aussi en insistant sur la technique de confection, en parlant du tournage, des servitudes inhérentes à la matière première, etc... Les enfants s'y passionnent. Cet aspect technique a rallié tous les suffrages, encore qu'il ne faille pas évidemment s'y engoutir. Beaucoup de professeurs ont souhaité être initiés aux principes de la poterie, de la céramique, de la ferronnerie, par exemple par des visites d'ateliers.

Jusqu'alors, la discussion avait surtout roulé sur la possibi-

lité d'animer les visites aux musées par des thèmes littéraires. Mais l'inverse est tout aussi souhaitable, et l'on a évoqué deux expériences fructueuses. L'une est l'illustration d'une série de poèmes et de manifestes surréalistes par la projection d'une trentaine de tableaux surréalistes ; la séance, commentée par les professeurs d'Histoire, de dessin et de lettres, avait abouti, lumières rallumées, à une discussion générale. L'autre tentative était une visite de Chantilly, où se mêlaient de la façon la plus vivante souvenirs littéraires (La Bruyère, Mme de Sévigné) évocations historiques (Condé) et émotions d'art (tableaux, parc, architecture). D'autre part, des projections très obligeamment passées par M^{lle} CHABRIER, chef du service photographique à la Bibliothèque Nationale, présentèrent dans toute leur beauté quelques enluminures de nos manuscrits médiévaux. Rien de plus émouvant que ces pieuses et soigneuses évocations de la vie passée, rien qui puisse mieux servir le professeur d'Histoire ou de Français dans son cours.

La journée, dans son ensemble, a été non seulement une réussite — comme toute confrontation de gens de bonne volonté — mais un réconfort ; on y était frappé par l'absence de vraie opposition sur les principes, par un profond accord. Elle a marqué la nécessité d'une coopération de plus en plus étroite entre les enseignants des lycées et les enseignants des musées. Tout le monde s'est trouvé d'accord pour souhaiter la diffusion d'un matériel, d'une documentation à la fois vaste et de qualité (comme les « cent chefs-d'œuvres de l'art français » ou la nouvelle « Revue des Arts » (1), et surtout le rétablissement de l'heure d'enseignement artistique, dont la nécessité n'échappe plus à personne, et qui serait donnée en toute liberté, par des volontaires et à des volontaires, en dehors des emplois du temps.

M. H.

V

L'ENSEIGNEMENT DE LA CÉRAMIQUE ET DE LA TAPISSERIE AU LYCÉE DE SÈVRES

Tous les visiteurs de Sèvres ont admiré, parfois avec une pointe d'envie, les œuvres de céramique qui décorent les bureaux et les antichambres. Elles sont toutes sorties des mains des élèves du Lycée. C'est aussi aux élèves des classes artistiques du Lycée

(1) 38, Quai du Louvre. Le N° 1, qui remplace « Musées de France », vient de paraître.

que sont dues les céramiques et les cartons de tapisserie qui, avec d'autres réalisations graphiques, ont décoré la salle d'exposition.

Dans son enseignement de céramique, M^{me} BIZETTE, professeur de céramique et d'histoire de l'art en « Seconde artistique » a suivi une double progression : elle a en effet conjugué la progression purement technique avec l'étude historique des motifs.

Le premier stade a été celui de la *décoration plane* : les élèves ont appris à traiter des carreaux de table en jeux de fond, en faisant alterner les motifs importants avec de petits motifs. Puis on a abordé l'étude du volume avec le *bas-relief* en même temps que le cours d'histoire de l'art portait sur l'art de la Mésopotamie et de la Perse. Ces bas-reliefs ont été conçus comme des briques de revêtement mural. Les élèves ont d'abord traité des thèmes de fantaisie, empruntés à la végétation et au règne animal. Puis, l'étude de l'art grec ayant été commencée, elles ont retracé les épisodes de l'histoire d'Héraklès : parallèlement le professeur de français leur faisait expliquer des textes de Leconte de Lisle et de Hérédia sur les mêmes thèmes : le caractère plastique de la poésie parnassienne se prêtait merveilleusement à l'évocation des attitudes et des formes.

Au bas-relief succéda l'étude des volumes complets. Les élèves firent des cruches, en partant d'un volume géométrique et en réalisant des synthèses de formes : un poisson naît ainsi d'une forme ovoïde. Ces figures stylisées rappellent l'art archaïque et l'art populaire ; elles s'apparentent à celles qui décorent les épis de faitage du Languedoc.

A ce moment de l'année les élèves visitèrent au Palais de Chaillot l'Exposition des mosaïques de Ravenne et étudièrent l'art byzantin. Elles s'initièrent à l'art de la mosaïque à l'aide de petits cubes de céramique, en choisissant des thèmes très simples : un oiseau, un arbre, le cheval de Troie. Le cheval de Troie fut conçu d'après un dessin des élèves de Sixième ; après l'avoir traité en mosaïque, les élèves de Seconde artistique le réalisèrent en ronde bosse. Cette initiation à la mosaïque permit aux élèves d'apprendre certaines lois de cet art, en particulier à varier les nuances des cubes à l'intérieur d'une même teinte.

Le travail des élèves de Première artistique avait pour thème les Saisons. Les motifs furent choisis en liaison avec l'étude, en histoire de l'art, des portails de cathédrales. L'hiver et l'été furent évoqués par des figures empruntées au règne végétal et animal (une salamandre, un loup tacheté de neige). Les élèves s'essayèrent aux personnages humains en modelant une Cérès de type archaïque et une figure représentant l'hiver.

Les travaux de *tapisserie*, que dirige M^{me} FRÈRE, en Seconde et en Première artistiques, ont été précédés de cours sur la tapis-

serie et de visites au Musée de Cluny, et même au Musée des arts décoratifs d'Aubusson. En voyant tisser sous leurs yeux, les élèves se sont rendu compte des exigences de cet art qui se refuse aux lignes trop courbes, qui exige une science attentive du rythme des couleurs et de la composition. Comme pour la céramique, une liaison étroite a été établie avec les autres disciplines, en particulier la littérature française. Le choix s'est porté sur la légende d'Hercule en Seconde artistique et en Première artistique sur celle d'Orphée.

Les élèves ont commencé par dessiner de petits croquis coloriés de 10 centimètres de côté, puis elles ont tracé au trait des maquettes, de la dimension des cartons. Dans la réalité, ces maquettes serviraient au travail de la tapisserie.

Les cartons ont été établis selon les principes d'une composition rigoureuse : il faut qu'au centre figure un personnage ou divers éléments formant un tout ; un effet de perspective produirait un « trou » dans la tapisserie.

La personnalité de chaque élève a été respectée. Le professeur avait grand soin de faire ses corrections à côté du dessin de l'élève. De fait les cartons que nous avons vus témoignent d'esprits et de conceptions extrêmement divers. Cette initiative laissée aux élèves a eu les plus heureux résultats pour le développement de leur intelligence et de leur sens artistique. Des esprits qui semblaient dépourvus de toute aptitude aux études, se sont révélés. Il n'est pas interdit de penser qu'un jour prochain l'art du tapissier-lissier sera ouvert aux jeunes filles.

G. G.

FÉNELON

A propos d'un tricentenaire

Le 6 août 1651 naissait au château de Fénelon, en Périgord, le plus grand des éducateurs français, celui que nous sentons le plus proche de nous, le plus capable de nous guider encore, malgré les siècles et les bouleversements qui nous séparent de lui.

Il n'y a là aucun paradoxe, la pédagogie de Fénelon reste vivante et actuelle pour des raisons faciles à saisir : la première est qu'il n'est pas seulement un théoricien, son expérience est prolongée et multiple ; dès sa jeunesse, il se penche volontiers sur les problèmes d'éducation ; en 1678, supérieur du couvent des Nouvelles Converties, il s'applique à connaître les jeunes âmes qui lui sont confiées afin de se mettre à leur portée ; il s'intéresse aux enfants à qui il enseigne le catéchisme, à Saint Sulpice ; il sera plus tard l'un des fondateurs de Saint Cyr et conseillera utilement M^{me} de Maintenon ; mais surtout, à partir de 1689, il se consacre avec un dévouement attentif à l'éducation du duc de Bourgogne, l'aîné des fils du Grand Dauphin. Il a affaire à un enfant réel, non pas à un disciple imaginaire, comme Emile, qui pose toujours les questions que l'on attend et se trompe avec tant d'à propos que c'est un plaisir pour le philosophe de redresser son jugement ; le duc de Bourgogne était un petit garçon comme tant d'autres, à la fois difficile et attachant ; c'était en outre, à cause de son rang, un enfant gâté par l'adulation et la flatterie, ce qui rendait la tâche du maître singulièrement délicate : imaginons les efforts du précepteur pour apprendre la modestie au futur roi de 12 ans à qui le vieux La Fontaine, poussé par « le devoir de [lui] obéir et la passion de [lui] plaire » dédiait le livre XII de ses *Fables* : « Nous n'avons plus besoin de consulter ni Apollon ni les Muses ni aucune des divinités du Parnasse : elles se rencontrent toutes dans les présents que vous a faits la nature et dans cette science de bien juger les ouvrages de l'esprit à quoi vous joignez déjà celle de connaître toutes les règles qui y conviennent. »

Fénelon se trouvait donc aux prises avec toute la complexité :

des problèmes qui se posent aux éducateurs. A résoudre ces problèmes il apporte un état d'esprit tout opposé à celui du pédant traditionnel, dogmatique et sûr de soi, soucieux d'inculquer sa science et de chasser ce qui est dans le cerveau pour faire place à ce qu'il y veut mettre, et c'est la seconde des raisons pour lesquelles le précepteur des petits-fils de Louis XIV peut apprendre beaucoup aux maîtres de nos classes nouvelles : en face de l'enfant, Fénelon observe, attend, se fait une âme accueillante et se tient prêt à donner ce qu'on lui demandera.

Les chapitres V et VI du *Traité de l'Education des Filles* à côté d'idées naturellement périmées, fourmillent d'indications étonnamment modernes. Sans parler de son souci de songer à l'éducation dès le berceau, « avant que les enfants sachent seulement parler », dit-il, de veiller au régime de l'enfant, au rythme de sa vie, de ménager ses forces et de graduer ses exercices afin de laisser « les organes s'affermir », on y trouve des formules qui montrent que l'auteur est dominé par des préoccupations qui sont, ou devraient être, exactement les nôtres : bien connaître l'enfant, le comprendre, ne pas entraver ni fausser son développement.

Il faut mettre les enfants dans une situation telle qu'on les voie agir « dans leur état naturel », gagner et conserver leur confiance par une sincérité égale à la franchise que l'on exige d'eux : pas de « feintes pour les apaiser », pas de masque pour sauvegarder le prestige de l'autorité. Le maître n'est pas seulement le juge de l'enfant : il est aussi parfois observé par lui, avec une perspicacité qu'il serait dangereux de sous-estimer si l'on veut former la droiture du caractère et de l'esprit : « Les enfants sont bien plus pénétrants qu'on ne croit et dès qu'ils ont aperçu quelque finesse dans ceux qui les gouvernent ils perdent la simplicité et la confiance qui leur sont naturelles. »

S'agit-il d'instruire ? Pas de hâte et pas de contrainte ; « Il ne faut pas presser les enfants », écrit Fénelon en tête de l'un des chapitres, et cette idée revient sans cesse sous sa plume. Il sait que l'attention d'un jeune esprit est fragile et mouvante : « Le cerveau des enfants est comme une bougie allumée dans un lieu exposé au vent, sa lumière vacille toujours. L'enfant vous fait une question et avant que vous répondiez ses yeux s'enlèvent vers le plancher, il compte toutes les figures qui y sont peintes ou toutes les vitres qui sont aux fenêtres. Si vous voulez le ramener à son premier objet vous le gênez comme si vous le teniez en prison... répondez-lui promptement à sa question et laissez-lui en faire d'autres à son gré. »

Pour éduquer la faculté de raisonnement il faut être patient et ne pas anticiper sur les possibilités correspondant à l'âge de l'élève : « faites dans sa mémoire un amas de bons matériaux :

viendra le temps qu'ils s'assembleront d'eux-mêmes et que, le cerveau ayant plus de consistance, l'enfant raisonnera de suite. Cependant bornez-vous à le redresser quand il ne raisonnera pas juste et à lui faire sentir sans empressement, selon les ouvertures qu'il vous donnera, ce que c'est que tirer droit une conséquence ».

Loin de réprimer les tendances naturelles de l'enfant, il faut savoir les utiliser : « la curiosité est comme un penchant de la nature qui va vers l'éducation », le maître doit l'éveiller, lui répondre, mais se garder de la forcer et de la fatiguer ; non sans finesse, Fénelon recommande : « quand vous aurez raconté une fable, attendez que l'enfant vous demande d'en dire une autre, ainsi laissez-le toujours sur une espèce de faim d'en apprendre davantage » ; l'imagination est aussi un précieux auxiliaire et déjà l'auteur préconise l'usage des estampes et des tableaux, la mise en dialogue des fables et de l'histoire, car « tout ce qui réjouit l'imagination facilite l'étude ».

Le maître arrive ainsi à diriger la formation du goût de l'enfant, mais là encore il faut être très prudent : il ne faut pas « forcer le goût des enfants, on ne doit leur offrir que des ouvertures », il ne faut surtout pas leur imposer des admirations convenues « qu'on ne les assujettisse point à paraître goûter certaines personnes, certains livres qui ne leur plaisent point ».

N'avons-nous pas de tout cela quantité de leçons à recevoir, leçons de modestie, de patience, de mesure, de respect des êtres jeunes qui nous sont confiés ? Ne trouvons-nous pas dans ce vieux livre une précieuse mise en garde contre toute espèce de routine ? L'observation attentive de Fénelon lui révèle qu'il faut avant tout savoir s'adapter à chaque instant : toute véritable réussite pédagogique est unique et ne saurait être répétée, fût-ce par le même maître en face des mêmes disciples : « Chacun doit employer les règles générales selon les besoins particuliers ; les hommes et surtout les enfants ne se ressemblent pas toujours à eux-mêmes, ce qui est bon aujourd'hui est dangereux demain, une conduite toujours uniforme ne peut être utile. »

Tous ces principes, Fénelon les a lui-même mis en pratique ; il nous en reste les *Fables*, les *Dialogues des Morts*, et surtout le *Télémaque*, écrits pour le duc de Bourgogne à différents moments de son développement, composés de fictions qui parlaient à son imagination et, pour qui sait les lire, résonnant encore de l'écho des menus drames de la vie de l'enfant, pleins de ces « instructions indirectes » que Fénelon recommandait. Certes, ces livres ne sauraient plus servir à l'usage pour lequel ils avaient été conçus : les lycéens de 1951 ont d'autres curiosités, d'autres buts et d'autres inquiétudes que le fils du Grand Dauphin ; il n'en est pas moins vrai que Mentor reste le modèle des maîtres ; il garde auprès de

Télémaque un « silence modeste », il le laisse agir, comptant plus sur le regret de la faute que sur l'exhortation préalable, mais il l'aime « au point de [le] suivre dans un voyage téméraire qu'[il] entreprenait contre ses conseils », se réservant d'intervenir quand le jeune garçon revient vers lui, désemparé ; alors « Mentor l'embrasse, le console, l'encourage, lui apprend à se supporter lui-même sans flatter sa passion » ; enfin il l'aide à prendre une résolution héroïque pour fuir l'île de Calypso : il le « précipite à la mer » et « s'y jette avec lui » et Télémaque « revenant à lui et voyant Mentor qui lui tendait la main pour lui aider à nager ne songea plus qu'à s'éloigner de l'île fatale ».

N'y a-t-il pas là un exemple à méditer, même pour nous qui n'avons ni la sagesse de Minerve ni l'éloquence de Fénelon ? Si nous agissions toujours ainsi, il n'y aurait peut-être plus de malentendu entre l'enfant et l'adulte, et l'âge mûr pourrait guider l'adolescence sans la blesser. Quel plus précieux enseignement pourraient souhaiter ceux qui ont consacré leur vie à la tâche difficile d'aider les enfants à devenir des hommes sans cesser d'être eux-mêmes ?

Jeanne LODS,
Docteur ès-lettres,
Professeur à l'Ecole Normale Supérieure
des jeunes filles.

ACTIVITÉ DU CENTRE

NOTRE NOUVEAU DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

Monsieur BRUNOLD

M. BRUNOLD succède à M. G. MONOD comme Directeur Général de l'Enseignement du Second Degré. Agrégé de Physique, ancien proviseur, ancien professeur à l'Ecole Normale Supérieure de Sèvres, docteur ès lettres et docteur ès sciences, M. BRUNOLD est très connu en France et à l'Etranger par ses travaux sur l'histoire des Sciences, et il vient de publier, en collaboration avec M. JACOB, un recueil de textes philosophiques : « *De Montaigne à Louis de Broglie* », dont nos lecteurs trouveront plus loin l'analyse. Qu'il permette aux « *Amis de Sèvres* » de lui exprimer respectueusement leurs vœux de bienvenue et de l'assurer de tout leur dévouement.

Lors de l'une des premières réunions pédagogiques de l'année scolaire, M. BRUNOLD a exprimé la confiance qu'il mettait dans les Stages de Sèvres, souhaitant qu'ils puissent continuer à définir le sens de notre travail pédagogique. Après un hommage au créateur des « Classes Nouvelles », M. MONOD, à ses collaborateurs immédiats et à la ferveur des professeurs qui se sont consacrés les premiers à la tâche, M. BRUNOLD pose le problème dans son actualité : « Des problèmes angoissants restent maintenant à résoudre. L'expérience a duré six ans, il s'agit désormais de la consacrer. Or, dans quelle mesure pourrions-nous assurer l'extension de ces méthodes ? ». Question de crédits, question de personnel.

De toute manière, l'enseignement français devra tourner le dos à la tradition dogmatique, déductive, pseudo-didactique, celle où le maître parle seul. Mais il s'agit d'unifier, d'approfondir, et aussi de prolonger : pourra-t-on utiliser les méthodes « nouvelles » dans le Second cycle ?

Pour savoir où aller, il faut, selon le mot de Valéry, partir d'une idée de l'homme. Ce que nous voudrions faire des enfants guidera la recherche des pédagogues. « Ce ne doit pas être un homme d'aujourd'hui, mais un homme de 1975 ». Il pourra être bon de demander là-dessus leur avis aux esprits d'avant-garde, aux hommes qui, en politique, en architecture, dans tous les domaines guident la marche de notre civilisation ; ils pourront indiquer comment faire des hommes adaptés à la

vie de leur époque. Car « la culture ne peut s'isoler de l'action... Former des intelligences, c'est toujours former des hommes pour l'action, selon leur tempérament. Les méthodes actives, apprentissage de l'action, sont bien celles qui formeront l'homme de demain ».

Et M. le Directeur Général conclut en définissant notre position de Français : « Qu'on le veuille ou non, le phénomène scientifique est déchaîné : l'ignorer, ce serait faire de notre pays ce que devint la Grèce de la décadence. Il nous faut donc accepter la civilisation industrielle, mais la dominer, et l'intégrer à nos valeurs humaines. Si nous ne l'intégrons pas, c'est la mort... La France, fût-elle écrasée au point de vue économique, peut, dans le domaine de l'esprit, rester un phare... Je vous convie à cette tâche, qui est celle de l'Université française ».

STAGES

Les 22 et 23 septembre : Réunion des Inspecteurs d'Académie et des Chefs d'Etablissements chargés des stagiaires d'enseignement.

M^{me} BRUNSWIG, M^{me} HATINGUAIS et M. FRANÇOIS, Inspecteurs généraux ; M^{lle} COURTIN, M. PERRET, Inspecteurs de l'Académie de Paris ; M. l'Inspecteur de l'Académie de Clermont ; M. BAUDOT, Inspecteur général des Archives de France ; M. le Proviseur du Lycée de Montpellier ; M. GAL ; M. GOBLOT ont pris la parole sur la formation pédagogique des stagiaires d'enseignement et sur les problèmes administratifs qu'elle soulève.

Du 24 au 29 septembre s'est tenu le Stage d'information des Chefs d'Equipe des Classes Nouvelles : plus de 200 participants ont travaillé sous la présidence de M. le Directeur Général de l'Enseignement et de MM. les Inspecteurs Généraux : BOCOGNANO, CART, CLARAC, DESFORGES, FRANÇOIS, GOSSART, GOTTELAND, LOUCHEUR, THIBERGE et TROUX, et en groupes dirigés par les Conseillers pédagogiques.

Du 25 au 28 septembre se déroulait le Stage des Professeurs d'échange américains et anglais, sous la direction de M. BRUGÈRE et de M^{me} HATINGUAIS. L'objet du stage était une initiation aux traits caractéristiques de la vie dans les lycées français.

3 octobre : Réunion des Inspecteurs généraux.

M. le Directeur Général du Second Degré a réuni le corps de l'Inspection Générale au Centre International d'Etudes Pédagogiques.

M. Charles BRUNOLD a entretenu MM. les Inspecteurs Généraux des questions à l'étude au sein de la Direction. Il leur a fait part, en particulier, de ses projets relatifs à l'aménagement du stage des candidats au Professorat du Second Degré. Puis, il a présenté le Centre de Sèvres à ses visiteurs : il a rappelé l'histoire de sa fondation, les activités successives qu'il a abritées ; il a indiqué, pour terminer, combien intense est la vie du Centre actuel, en liaison avec le Lycée où ont lieu toutes les expériences pédagogiques.

Ensuite, M. ABRAHAM, Inspecteur général, a parlé du rôle international du Centre de Sèvres. En quelques paroles sympathiques, il a

défini ses diverses missions et rappelé les visites régulières de nos amis belges et anglais par exemple, les décades internationales, et les stages de l'U.N.E.S.C.O. qui se sont tenus à Sèvres.

Enfin, M. le Ministre André MARIE, accompagné du Directeur du Cabinet, s'est fait présenter le corps de l'Inspection Générale et a présidé le repas de midi, auquel assistaient, en outre, les Directeurs des différents ordres d'enseignement.

Il répondit aux vœux de bienvenue en une brillante improvisation où il rendit hommage « à ce qu'a d'original, à ce qu'a de précieux l'effort nouveau qui s'accomplit à Sèvres ». Et il termina en promettant à « ce lieu où souffre l'esprit », de contribuer à le faire mieux connaître

4 octobre : Journée sur l'Enseignement, par les Œuvres d'Art.

Au cours d'une journée consacrée à « l'Enseignement par les œuvres d'Art », M. VERLET, Conservateur au département des Objets d'Art du Moyen Age, de la Renaissance et des Temps modernes au Musée du Louvre ; M. DEVAMBEZ, Conservateur au département des Antiquités grecques et romaines ; M^{me} CART, Assistante au Musée du Louvre, Chef du service éducatif, ont entretenu les professeurs de Lettres, d'Histoire et de Dessin des « Musées au service de l'Enseignement ». Faut-il orienter les visites d'élèves autour d'un thème général ? Faut-il, au contraire, explorer les diverses salles l'une après l'autre ? Quelle place doit-on faire aux explications concernant la technique et dans quelle mesure doit-on montrer aux élèves à quel point celle-ci détermine l'œuvre d'art ? Telles sont les grandes questions qui ont préoccupé conférenciers et assistants.

En fin de journée, conservateurs et professeurs ont émis le vœu que la Direction des Musées puisse mettre à la disposition des groupes d'élèves une ou plusieurs salles où les enfants pourraient se retirer après la visite du Musée et rédiger, pendant que leurs impressions sont encore toutes fraîches, un rapide compte rendu. Ils ont souhaité également que les *cours d'art* soit rétabli dans les lycées et collèges. Ce cours, facultatif, ne comporterait ni composition, ni sanction.

M^{lle} CHABRIER, Chef du service photographique à la Bibliothèque nationale, a projeté ensuite quelques splendides films tirés de manuscrits de la Bibliothèque nationale et portant sur « la Vie au Moyen âge », « la Guerre de Cent ans », « les Premiers Capétiens ». Le public, enthousiasmé par la beauté des projections qui respectent avec une fidélité absolue les couleurs des enluminures originales, a souhaité pour terminer que ces documents soient bientôt accessibles aux professeurs qui pourraient en tirer un excellent parti pour l'illustration de leurs cours. Nous sommes heureux de signaler que le Centre national de Documentation pédagogique, 29, rue d'Ulm, se propose d'acheter de nombreux contretypes de ces films, afin de pouvoir les adresser aux divers établissements d'enseignement, soit sous forme de don, soit sous forme de prêt.

6 au 13 octobre: Stage des Assistants de langue anglaise organisé par l'Institut britannique (60 participants). — Un dîner les a tous réunis le 12, autour de M. le Recteur AUDRA, de M. l'Inspecteur Général COSSART, de M. TOMLIN, du British Council, et de M. GIL, de l'Institut Britannique, ainsi que M. TRUFFERT et M. RENARD.

2, 3, 4 novembre : Journée d'Information réservées au chefs d'Établissements.

Des Chefs d'Établissements, des Censeurs, des Intendants et Economes se sont réunis à Sèvres, les 2, 3 et 4 novembre, sous la présidence de M. le Directeur Général.

Les participants ont été appelés à réfléchir sur certains des problèmes que pose le fonctionnement des établissements qu'ils administrent :

- L'augmentation des effectifs et l'utilisation des locaux ;
- La vie matérielle des établissements et son influence éducatrice ;
- La formation du personnel débutant ;
- Les bibliothèques : le livre scolaire, le livre de lecture ;
- Les coopératives scolaires ;
- Les problèmes de l'internat : hygiène, alimentation ;
- Les sanctions et l'éducation de la responsabilité.

En outre, de larges problèmes de culture et de responsabilité professionnelle furent abordés, et en particulier M. JACOB, Proviseur au Lycée Jacques-Decour, traita avec maîtrise de « l'Humanisme moderne ».

5 au 11 novembre :

Un colloque franco-allemand de Professeurs de latin et de grec des Universités et des Etablissements d'enseignement secondaire s'est réuni, du 5 au 11 novembre, au Centre Culturel de Royaumont et au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, sur l'initiative de M. DURRY, Professeur à la Sorbonne, et de M. BURCK, Professeur de l'Université à Kiel.

Sous la présidence de M. MAROUZEAU, les problèmes des méthodes comparées d'enseignement furent examinées et des discussions s'engagèrent sur la valeur actuelle, toujours vivante de l'humanisme classique. M. Jean BAYET, M. PERRET, M. BOYANCE, Professeurs à la Sorbonne, ainsi que M. Maurice LACROIX, M. MORISSET et M. GAL prirent une part active à ces travaux. M. BRUNOLD, Directeur Général de l'Enseignement du Second Degré, et M. ABRAHAM, Directeur du Service des Relations Culturelles, tinrent à présider eux-mêmes la dernière réunion.

Ces entretiens, aussi amicaux que féconds en vues de toutes sortes, laissèrent à tous les participants un profond souvenir. « C'était la première fois, a conclu M. DURRY, dans « *L'Education Nationale* », non pas depuis la guerre de 1939-1945, mais depuis toujours, qu'une réunion de cette sorte était faite. Les Allemands paraissent avoir goûté la clarté de nos idées, et la façon dont nous essayons de les exprimer ; de notre côté, nous aurons toujours beaucoup à apprendre de collègues qui furent et sont demeurés d'excellents philologues. Mais à côté des problèmes professionnels, il y a tout le reste, et là aussi nous pensons que du bon travail a été fait. Qu'aucun de nous n'ait fait allusion aux blessures reçues a bouleversé nos hôtes, et l'un de leurs porte-parole nous en a remerciés avec délicatesse. L'humanisme renouait les liens entre quelques hommes de bonne volonté. »

Du 12 au 19 novembre, 30 Travailleurs Sociaux de 12 nationalités différentes, réunis par l'Organisation des Nations Unies, ont participé au « Cycle d'Etudes sur la Formation et les Fonctions des Assistantes Sociales Polyvalentes en France », sous la présidence de M. MILHAUD, Chef de la Division Sociale de l'Office Européen des Nations Unies. Le Ministre de la Santé Publique, accompagné du Professeur SANTE-NOISE, Directeur de l'Ecole de la Santé, et de M. FIGON, Inspecteur Général, est venu présider la dernière séance.

22 au 27 novembre : Journées franco-belges sur l'Enseignement des Mathématiques.

Des Journées d'études mathématiques ont été organisées à l'instigation de MM. les Directeurs Généraux de l'Enseignement en Belgique et en France, et de la Direction des Relations Culturelles,

sous la présidence de M. CHATELET, Doyen de la Faculté des Sciences de Paris, et de M. GODEAUX, Professeur à l'Université de Liège.

Ces Journées consacrées à l'enseignement des Mathématiques (organisation, méthodes et livres) ont groupé 25 Professeurs belges et de nombreux Professeurs français ; MM. les Inspecteurs Généraux de l'Enseignement secondaire et technique, des Professeurs de la Sorbonne et de l'Ecole Normale Supérieure ont pris une part active aux travaux complétés par des visites d'établissements d'enseignement, du Palais de la Découverte et du Pavillon de Breteuil. Cette rencontre a permis des échanges extrêmement fructueux.

Les 29, 30 novembre et le 1^{er} décembre : Stage d'information sur les méthodes actives sous la présidence de M. le Directeur Général du Second Degré et de MM. les Inspecteurs Généraux. Ce stage groupait 140 participants des Académies de Dijon, Caen, Lille et Paris. Il comportait, outre des conférences d'initiation, des exercices pratiques et des discussions par groupes. M. le Directeur Général BRUNOLD tint à clôturer lui-même ce stage par des exemples d'emploi des méthodes actives dans l'enseignement scientifique.

Du 3 au 5 décembre : Stage des Conseillers Pédagogiques. Les discussions ont porté essentiellement sur le problème du document et de son utilisation et sur la question du dossier scolaire.

Du 3 au 8 décembre : séjour au Centre de 11 membres du « Schulsynode » du canton de Bâle pour un stage d'information sur les méthodes actives.

12-13 décembre : Journées des stagiaires d'enseignement.

Cent trente-cinq stagiaires d'enseignement de première et deuxième année, tous de l'Académie de Paris, sont venus pour leur stage réglementaire. Les séances de travail ont eu lieu sous la présidence de M^{lle} COURTIN et de M. PERRET, Inspecteurs de l'Académie de Paris. Des études furent présentées par M. WEILER, M. GAL, M^{lle} ROBY, M^{me} HATINGUAIS sur différents problèmes des Classes Nouvelles, en particulier la coordination. De plus, les stagiaires suivirent un cours de diction, lecture et expression dramatique, sous la direction de M^{lle} DIENESCH ; des études du milieu, conduites par des Conseillers pédagogiques, et, enfin, un conseil de classe tenu par des Professeurs du Lycée de Sèvres.

— *Vacances de Noël* : Réunion de l'Association des Professeurs de Langues vivantes.

SÉJOURS ET VISITES

de septembre à décembre 1951

ALLEMAGNE

- M^{lle} DIECKMANN, Professeur de Lettres, à Brême.
- M. MOSLE, Professeur de Lycée, à Berlin.
- M. OSSOWSKI, Directeur de la Radio scolaire de Berlin.
- M^{me} PANZER, Inspectrice Générale, Berlin.
- M. STEIGELMANN, Professeur, à Freising (Bavière).
- M. WENDORFF, Professeur, à Berlin.
- D^r WILHELM, Professeur à la Pädagogischen Hochschule de Berlin.

Le 10 octobre : visite d'un groupe de 47 Professeurs du pays de Bade, venus sur l'initiative de la Direction des Affaires Culturelles en Allemagne et sous le patronage du Haut-Commissariat.

7 décembre : visite d'un groupe de 17 Professeurs et Directeurs d'Ecoles Normales d'Allemagne, venus sous le patronage des Services Universitaires des Relations avec l'Etranger.

11 décembre : visite, sous la conduite de M. l'Inspecteur Général SANTELLI, de 13 Directeurs d'enseignement des Etats de la République Fédérale, organisée par la Direction Générale des Affaires Culturelles en Allemagne.

ARGENTINE

M^{lle} VIEIRA-MENDEZ, Professeur, à Costa-Rica.

BELGIQUE

M^{me} BRAHY et M^{me} LEFÈVRE, Directrices des Ecoles professionnelles d'Ixelles-Bruxelles, à la tête d'un groupe de 12 Professeurs de leurs établissements, intéressés spécialement par les réalisations des sections techniques du Lycée de Sèvres.

M^{me} FRÉDÉRIC et M^{me} SMOLDEREN, du Lycée Emile-Jacqmain, de Bruxelles.

M. KLUPPELS, Professeur d'Enseignement secondaire, à Louvain.

M. GENICOT, Professeur à l'Université de Louvain.

Le 29 octobre : visite d'un groupe de 30 étudiants de l'Université de Louvain, conduits par M. le Professeur d'ESPALLIER, qui venaient étudier les méthodes nouvelles, et surtout les divers aspects de la psychologie scolaire.

BRÉSIL

M^{lle} Maria BARBOSA, Psychologue au Service d'hygiène mentale scolaire, Secrétariat d'Education de Saint-Paul.

M^{lle} FERREIRA, Professeur à Olympia, qui s'est particulièrement intéressée à l'art dramatique et à ses possibilités éducatives.

M^{lle} JATOBA, Diplômée de Psychologie de l'Université de Rio.

M^{me} Maria-Almeida LOPEZ, Psychologue scolaire, Collège Pedro-II.

M^{me} et M. ROCHE, Université et Alliance française de Porto-Alegre.

CANADA

Miss HISLOP, Professeur à Toronto.

CUBA

M^{lle} CHACON-NARDI, Professeur à l'Ecole expérimentale annexée à l'Ecole Normale de La Havane.

DANEMARK

M. JORGENSEN, Directeur d'école, à Hong.

M. HERMANN, Rédactrice d'un bulletin à l'usage des « Comités de Parents d'Elèves », Copenhague.

M^{me} BJERG, Professeur à Copenhague ; M^{lle} FRODA, Professeur à Sanderborg ; M. NORLYNG, Professeur à Copenhague, que nous avons eu la joie d'avoir pour hôtes pendant près d'un mois, et qui ont suivi de près le travail de plusieurs classes.

M. TRONSEGAARD, Inspecteur de français, fidèle ami de la Maison, et qui, depuis longtemps déjà, sert de lien entre nos deux pays.

Le 25 octobre : vient un groupe de Professeurs danois venus en

France pour les concerts donnés par la Chorale Universitaire danoise. M. BOENSEN, Inspecteur Général de Musique, et Madame ; M. HANSEN, Chef d'orchestre ; M^{me} NEERUT, Cantatrice à l'Opéra Royal, accompagnés de plusieurs Professeurs.

ESPAGNE

M. Garcia SAGUE, Psychologue scolaire et Assistant à l'Université de Madrid.

ETATS-UNIS

Miss CHRISMAN, Professeur à Northampton (Massachusetts).
M. FAHS, Professeur à San Francisco.
M^{me} et M^{lle} SAN SOUCI, Woonsocket (Rhode-Island).
M^{me} SCHAUFFLER, M^{me} MORIZE, M^{me} WOOD, Directrices du Service d'appariement d'Ecoles, qui venaient reprendre avec M^{me} HATINGUAIS un contact amical déjà noué depuis de longues années.
Miss REES, Professeur à Alhambra (Californie).
M^{me} SANDIFER, Membre du Bureau d'Éducation du Maryland Green, Clevy Chase (Maryland), et Mrs GREEN, de Washington.

FRANCE

M^{me} BRISSON, Professeur au Lycée Savorgnan-de-Brazza, Brazzaville (A.E.F.).
M^{me} BURGER et M^{me} FISCHER, Professeurs à l'Institut hongrois de Paris, éducatrices expérimentées, qui venaient confronter leurs méthodes avec celles de Sèvres.
M. BIDEAULT, de l'École Technique Aéronautique de Ville-d'Avray.

GRANDE-BRETAGNE

M^{me} et M. DOBINSON, Professeur à l'Université de Reading.
M. CROFTS, Professeur à Chesterfield, à qui un long séjour a permis de suivre de près le travail du Centre.
M^{me} LANGHORNE, Chargée de mission de conférences en Grande-Bretagne.
M. SÈVREMONT, Professeur d'École Normale, chargé de mission d'inspection, Beau-Bassin (Ile Maurice).

GRÈCE

M^{me} CASSIMATI, Institutrice Ecole Arsaleion, Athènes.
M. ICONOMAKOS, Professeur à Florina, qui a présenté à Paris une remarquable thèse de doctorat en français sur « le fanatisme ».
M^{me} LAZARIDIS, Professeur Gymnase des Filles, Cavala.
M. VOUTSINAS, Professeur à l'Institut français d'Athènes.
M. ZAMBETTAKIS, Professeur à Rethymne (Crète), qui poursuit en France ses études supérieures.

INDE

M. BANERJIA, Professeur d'Économie Politique et Secrétaire de la sections des Nations Unies de Calcutta.

IRAN

M^{me} HOUSEPIAN, Directrice-Fondatrice du jardin d'enfants « Bersabe », à Téhéran.
Le Général VARASTEH, Professeur à l'Université de Téhéran, à l'École de Guerre et à la Cour impériale.

ITALIE

M^{me} BASSI-PAMPIGLIONE, Professeur de musique, qui a fait l'exposé d'intéressantes méthodes personnelles.

M. CASCINO, Chargé de Mission d'Information sur les méthodes pédagogiques.

M. GOTTA, Chargé de cours à l'Université de Gênes.

MARTINIQUE

M^{llo} ANDERSON, Professeur au Lycée de Fort-de-France.

MEXIQUE

M^{llo} CHAVEZ-MICHEL, Professeur à Mexico, qui s'occupe surtout d'enseignement primaire.

NORVÈGE

M. STUBBAN, Maître de conférences de Mathématiques à l'Université d'Oslo.

SUÈDE

M^{llo} Brita DANIELSON, Institutrice Folskolor, Malmö.

SYRIE

M^{llo} KAHEF, Directrice d'une école-annexe à Damas.

TCHÉCOSLOVAQUIE

M^{me} TILL, Professeur de lycée.

TOGO

M^{me} DOVI-AKNÉ, Institutrice à Lomé.

URUGUAY

M. LAMEK, animateur de l'Alliance française de Tacuarembó, et M^{me} LAMEK, Inspectrice primaire.

M^{me} LORENTE, Professeur de français à Montevideo.

M. MONTANER, Délégué de son pays à l'U.N.E.S.C.O.

D^r MOURIGAN, Professeur et Médecin à Montevideo, qui s'intéressa spécialement à l'enseignement des Sciences naturelles en France.

M. LEYES-THÉVENET, Directeur de Lycée à Montevideo.

M. Alberto RODRIGUEZ, Conseiller pédagogique et Inspecteur de l'Enseignement, Chargé de Mission culturelle en France, et M^{me} RODRIGUEZ.

M^{llo} Matto VILLAVARDE, Professeur au Lycée français de Montevideo.

M. Ruhno FOURNIER, Professeur d'Histoire à Montevideo.

M^{me} CASSOU, Directrice d'Ecole à Melo.

VÉNÉZUÉLA

M. le Professeur PRIETO-FIGUERA, Docteur ès Sciences politiques et sociales à Caracas.

YOUgosLAVIE

M^{me} KASANIN, Recteur de l'Ecole Polytechnique de Belgrade, Membre de l'Académie de Sciences de Yougoslavie.

M^{me} Véra PALOV, Professeur à Ursac, venue en France sur le Plan d'échange des Nations-Unies.

Regards sur le monde

SÉJOUR D'UNE ÉDUCATRICE FRANÇAISE A BERLIN

Sur la demande de M. Henri GRANGE, Chef de la Mission culturelle française à Berlin, M^{lle} FORGEOT, professeur de Sixième nouvelle au Lycée de Sèvres, avait été déléguée pour établir un contact entre le Centre de Sèvres et les éducateurs de Berlin. M. GRANGE avait établi à cette occasion un programme de visites ; nous offrons à nos lecteurs un résumé des impressions de M^{lle} FORGEOT :

« 13 juillet. — 9 heures : sous la conduite de M. GRANGE et de M. le Professeur D^r HANS ESPE, Directeur de l'Office scientifique des examens, visite de l'établissement berlinois où tous les futurs instituteurs de la ville et leurs collègues féminines reçoivent leur formation pédagogique. Cet institut de pédagogie de Berlin-Laukwitz est situé dans une ancienne caserne en voie d'aménagement. Son sympathique directeur, M. le Docteur RICHTER, fait remarquer les marionnettes et autres travaux d'élèves qui ont pris la place réservée aux fusils, il y a si peu de temps.

Etudiants et étudiantes se groupent pour un bref exposé sur le Centre International pédagogique de Sèvres et les classes nouvelles. Les auditeurs s'intéressent à cet établissement de France où les problèmes qui les préoccupent retiennent l'attention des professeurs du monde entier. Des questions fusent sur la méthode FREINET, les travaux libres des enfants et surtout sur les possibilités d'échanges avec les élèves des écoles normales primaires de France. Quant aux professeurs de l'établissement, leur rêve n'est-il pas de venir à Sèvres, pour un complément d'information ?

20 heures : *Conférence à la Maison de France.*

Dans le hall de cet immeuble, reconstruit récemment et agencé à la mode de Paris, une conférence sur « Les classes nouvelles en France » a été annoncée. Par ce soir de juillet, la senteur du tilleul imprègne tout Berlin, sous une accablante chaleur d'orage. Dans cette ville si étendue, quels auditeurs se déplaceront, par intérêt pour les questions pédagogiques en France ? Une première surprise, la salle est archi-comble. Comment l'auditoire réagira-t-il ? Malgré l'atmosphère étouffante, l'attention est soutenue jusqu'à la fin. Une brève traduction de M. le D^r HANS ESPE, et la discussion s'engage en

français. Les interlocuteurs possèdent fort bien notre langue, demandent des précisions sur le recrutement des professeurs de classes nouvelles, leur formation, la cohésion de leurs équipes, l'organisation du travail des enfants. M. FOULLERON, Proviseur du lycée français de Berlin, partisan des classes nouvelles, exprime le vœu de les voir fonctionner dans son établissement et de les ouvrir largement aux éducateurs de Berlin. Sur cette proposition, chaleureusement applaudie, se termine la séance officielle. Nombreux sont les auditeurs qui demandent un complément d'information. Sur les lèvres de ces professeurs se retrouve le vœu, formulé le matin, par les futurs éducateurs de la ville : venir à Sèvres et participer aux expériences menées en France sur le plan éducatif.

14 juillet. — 9 heures : Visite du Collège français de Berlin.

Cet établissement existe depuis 1689. Créé lors de l'arrivée des Huguenots français à Berlin, il a gardé, depuis, la particularité d'un enseignement donné en français dans toutes les classes.

Il est actuellement dirigé par M. le D^r Gehrard RADKE, qui en autorise aimablement la visite. Elle commence par la classe de M. le D^r Wilhelm MOSLÉ, professeur de français. Des enfants de dix à douze ans, vivants, à la mine éveillée, possèdent déjà bien notre langue. Ils comprennent les questions posées, y répondent correctement, interrogent sur Paris, sur la France. Ils tiennent à présenter une saynète de leur composition : « Un chien a disparu. Son propriétaire le réclame à la police. Un agent a vu un homme tuer le chien dans les ruines. Le coupable est arrêté. Il a tué le chien pour le manger et pour en vendre la fourrure. »

L'entrain des acteurs, l'intérêt de leurs camarades spectateurs ne suffisent pas à atténuer l'émotion ressentie devant cette enfance qui tire, de la réalité quotidienne, de semblables thèmes de travail et de jeu.

Vient ensuite la classe de mathématiques. Le professeur interroge sur les puissances des nombres, exige, en français, des définitions précises. En septembre, les adolescents et adolescentes de cette classe partiront pour Beauvais. Ils y suivront les cours du lycée et vivront dans des familles françaises. Ils forment le projet de recopier, durant les vacances, une étude intéressante faite sur Berlin, afin de l'adresser au Lycée de Sèvres.

Pour terminer, voici la classe d'histoire. En cette matinée de 14 juillet, la prise de la Bastille est évoquée, ses causes, ses conséquences. La classe entière collabore aux réponses, s'exprime dans un français parfaitement correct. Il semble que cette jeunesse soit passionnée par l'idée de liberté.

11 heures : Visite d'une école d'apprentissage.

Dans un quartier peuplé se trouve l'Oberschule Praktischer TWEIG de Berlin-Wedding, dirigée par M. Gustav IMBER.

Après l'enseignement primaire, les enfants y font une année supplémentaire d'études pour acquérir des notions de travail manuel. Le dévouement des maîtres, leur ingéniosité suppléent à la pénurie de matières premières et l'ardeur joyeuse des apprentis réjouit le cœur d'un éducateur de classes nouvelles. L'on comprend la fierté de M. Gustav IMBER, lorsqu'il déclare : « Berlin a de nombreux chômeurs. Grâce à cette éducation post-scolaire, 97 % des enfants « débrouillés » par nos soins, ont trouvé un emploi au sortir de l'école. »

11 h. 30 : *Une école primaire.*

Dans ce même quartier, voici une « Gröndschüle ». Par suite des dévastations de guerre, le bâtiment abrite quatre écoles. Dans des locaux délabrés, c'est le régime de la mi-temps. L'odeur de cacao flotte dans les couloirs, car les enfants reçoivent un précieux appoint de nourriture. C'est une classe mixte d'élèves de six à sept ans qui nous est ouverte. Devant la jeune institutrice, toute souriante et déjà si sûre de son métier, comment ne pas évoquer Froebel ? C'est un réel enchantement que d'assister à cette classe. « Wir fahren mit der Eisenbahn », de Siegfried Borries, est le thème de travail. Ce train de vacances, quelle joie pour tous, de le prendre. Exercices de chant, de gymnastique, recherches de rythme, exercices d'élocution, de lecture, d'orthographe, se combinent harmonieusement. Il doit être difficile de mieux réussir avec des petits et l'on partage le jugement de la Directrice sur son adjointe Fraulein DENNHARDT : « C'est la perle de ma maison ».

16 juillet. — 9 heures : *Visite d'une ferme-école.*

A travers des bois de pins, dirigeons-nous vers l'un de ces lacs si chers aux Berlinoïis. Un passeur nous conduit dans l'île verdoyante où se blottit « Schulfarm Insel Scharfenberg im Tegeler Lee ». C'est là que, tout en poursuivant leurs études, des adolescents s'intéressent au jardinage, à l'apiculture, à la basse-cour, au tissage, à la menuiserie. Des pavillons isolés dans le bois abritent ces diverses activités. Les dortoirs rustiques s'ouvrent sur le lac et la forêt. M. PEWESIN, directeur de l'école, ses collaborateurs, ses élèves, dans un cadre idéal, pratiquent déjà les méthodes nouvelles. Eux aussi rêvent d'échanges avec Sèvres. Environ vingt étudiants seraient heureux, chaque année, de venir en France, et accueilleraient dans leur ferme-école leurs correspondants. Dès la rentrée de 1951, des journaux de l'école permettront l'établissement de relations entre les élèves de Scharfenberg et leurs camarades de France.

17 juillet. — 15 heures : sous l'égide de M. le D^r Hans ESPE, la dernière visite sera pour la Radio Scolaire de Berlin. M. OSSOVSKY, Directeur de ce service, nous y accueille avec beaucoup d'amabilité. Il s'agit de résumer, en vue d'une émission destinée aux familles, les informations et les impressions recueillies au cours de ce bref séjour en Allemagne.

Après un rappel succinct des activités mentionnées ci-dessus et les remerciements exprimés à M. GRANGE et à M^{me} HATINGUAIS, les conclusions suivantes furent exprimées :

a) Les enfants de Berlin désirent correspondre avec ceux de France et seraient heureux de visites réciproques.

b) Il en est de même pour les éducateurs rencontrés, soit dans les établissements de Berlin, soit à la Maison de France.

Les maîtres de Berlin, que nous avons pu joindre, et qui se penchent sur les problèmes de l'enfance, se trouvent unis à ceux de France dans le même espoir de travailler au bien de l'enfance et à la paix du monde.

Y. FORGEOT,
Professeur au Lycée de Sèvres.

AUSTRALIE

MANIFESTATIONS CULTURELLES

Au mois d'août 1951, s'est réuni, à l'Université de Sidney, le deuxième Congrès de l'*Australasian Universities Modern Language Association*. Les deux principaux sujets de discussion ont été, cette année, l'enseignement de la littérature, et l'influence exercée par le Romantisme sur la littérature moderne. Le professeur DENAT, de Brisbane, fit notamment un exposé remarqué sur Gide et son humanisme, qu'il présenta comme caractéristique d'une lutte entre un romantisme original et un classicisme de forme. A l'issue du Congrès, une réception organisée par l'Alliance Française réunit tous les professeurs de français.

En même temps, l'Union des Universités australiennes donnait un festival dramatique, où chaque université déléguait un groupe d'étudiants. Au milieu d'un programme remarquable par la qualité et l'éclectisme, c'est « *Huis Clos* », de J.-P. Sartre (traduit sous le titre de « *The Vicious Circle* »), qui obtint le plus grand succès.

(De notre correspondant en Australie, M. DENAT.)

ECHO DU BRÉSIL

Le D^r Luiz SENA, Médecin à Bahia, est venu faire en France un voyage d'études, et a publié dans la presse brésilienne un intéressant article où il résume ses impressions. Il consacre notamment au Centre de Sèvres un paragraphe sympathique, où il explique le double but de son action : « grouper les éducateurs français pour une meilleure coordination des enseignements, et ouvrir ses portes aux professeurs étrangers désireux de connaître la vie universitaire française ». C'est un « Ami de Sèvres » de plus que nous comptons à travers le monde.

DANEMARK

A L'INTERNATIONAL HIGH SCHOOL D'EL SINORE

Un voyage d'études au Danemark, organisé par l'Académie de Paris avec l'aide du Centre de Coopération Culturelle et Sociale, a permis à vingt-deux lycéens et lycéennes parisiens de faire, cet été, à l'Internationale High School d'Elsinore, un séjour de trois semaines. De nombreuses bourses, accordées par l'Académie ou par les lycées, ont facilité ce voyage.

L'International High School, que dirige avec humour et dévouement son principal Peter MANNICHE, est une école supérieure d'éducation populaire comme il en existe un grand nombre au Danemark. Son originalité consiste à accueillir des étudiants de tous âges, de toutes conditions et de tous pays.

Nos lycéens, en vivant ces trois semaines dans un milieu international, varié, très différent dans sa composition des types classiques d'intellectuels français, ont eu l'occasion d'élargir leurs idées sur le monde, de se lier d'amitié avec les gens les plus divers, de mesurer tout ce qu'ils ignoraient des autres peuples et d'eux-mêmes, de prendre conscience aussi de l'effort de connaissance mutuelle et de compréhension, constant, sincère, généreux, qu'exigerait une véritable et durable entente.

D'autre part, une occasion unique leur a été offerte de connaître le Danemark et même d'approcher la Suède : dix-huit excursions et visites d'études ont été organisées par M. P. MANNICHE au cours du séjour : six voyages en Suède, des excursions dans tout le Seeland et à Copenhague (promenade en bateau dans le port, réception à l'Hôtel de Ville, déjeuner au restaurant du Parlement, visite de l'admirable Radio Huset, de la Glyptothèque Carlsberg, de maisons coopératives, d'écoles, etc...), sans oublier la journée de liesse passée chez les fermiers danois dont l'hospitalité a été droit au cœur de tous.

Ce groupe d'élèves a pu emporter du Danemark l'image d'un pays qui a su répartir ses richesses avec un remarquable sens égalitaire, tirer de sa position géographique dangereuse un rôle privilégié : largement ouvert au monde entier, il travaille généreusement au mieux-être et à l'entente des peuples.

M.-L. JACQUEMONT.

II. - VIE PÉDAGOGIQUE

DEUX ÉCOLES, DEUX VILLES, DEUX NATIONS

On parle toujours de guerre, on la redoute, et pourtant les hommes ne la veulent pas. Si malgré tout ils ne parviennent pas à en écarter la menace, c'est, à notre sens, parce que le problème se trouve posé trop exclusivement sur un plan politique et abstrait, alors qu'il faudrait mettre davantage l'accent sur l'influence heureuse des contacts individuels.

— C'est pourquoi, il y aura bientôt cinq ans, lors de la visite à Blois des collégiens de Lewes, nous avons voulu que nos soixante-quinze jeunes invités, au lieu d'être reçus entièrement au lycée dont ils suivaient les cours, logent et prennent leurs repas, tous, en dépit du rationnement encore sévère, chez leurs correspondants bloisais, afin de mêler le plus possible chacun d'eux à la vie quotidienne d'une famille française. Nous avons fait tout le possible pour créer un climat de compréhension, de sympathie mutuelles, pour donner un caractère solide et durable à une prise de contact vite devenue bien autre chose qu'un simple voyage d'études et une visite touristique. Il fallait prouver à ces enfants que les différences qui les séparaient de leurs camarades étrangers, loin d'être un obstacle à leur bonne volonté, devaient, au contraire, les rapprocher, leur donner le désir de se compléter par d'heureux emprunts, leur permettre de s'estimer les uns les autres et de lier amitié.

— Et en effet, au cours de cinq années suivies de correspondance et de visites bi-annuelles, pas une querelle ne s'est élevée entre eux, les relations ont toujours été cordiales au plus haut point. Nous avons même eu la joie d'entendre un de nos jeunes hôtes, âgé de dix-huit ans

(maintenant étudiant dans une grande Université anglaise), dire spontanément à l'un de ses camarades venu avec lui : « S'il y avait la guerre entre mon pays et la France, je ne serais pas capable de tuer un Français ». Nous avons compris, en ce jour de mars 1949, qu'était vraiment cimentée l'union entre « la Grammar School » de Lewes, et le lycée de garçons de Blois.

— Nous ne nous étendrions pas sur cette expérience (que nous n'avons pas été seuls à faire) si elle était demeurée sur le plan uniquement scolaire. Mais nos écoliers ont éclairé la route où devaient s'engager leurs aînés. Peu à peu, des parents qui s'étaient pris d'amitié pour leur jeune hôte français ou anglais, des adhérents de l'Association France-Grande-Bretagne naturellement, des Rotariens, des membres de diverses professions sont entrés en relations et se sont rendus visite. Des amitiés solides se sont créées. En outre, deux fois déjà le maire de Lewes est venu à Blois. Le maire de Blois et le préfet du Loir-et-Cher nous ont accompagnés en Angleterre. Pendant une ou deux semaines chaque année, les drapeaux anglais et français réunis flottent sur les monuments publics de Lewes et de Blois, décorent les devantures des magasins. Le Lord-Maire de Londres nous a reçus au « Mansion House » en 1949 ; son successeur est venu à Lewes cette année, accompagné de sa femme et de ses deux jeunes filles, se rendre compte du succès de notre cinquième expérience. Lewesiens dans le Loir-et-Cher, Blésois à Lewes et dans les environs, sont accueillis en amis même par ceux qui ne participent pas aux échanges d'enfants et de familles, — souvent aussi par des personnes nourrissant telle ou telle prévention à l'égard de la nation voisine, — nous insistons sur ce dernier point.

— Blois, Lewes : deux écoles, deux villes seulement. Mais n'est-il pas permis de croire que si des centaines de rapprochements analogues étaient réalisés entre diverses nations, les gens de bonne volonté, innombrables, mais isolés, aideraient à créer un climat de sympathie réciproque, générateur de bonne entente et de paix ? Tous éprouveraient vraisemblablement le désir de tendre une main amicale à d'autres hommes leur ressemblant comme des frères et dont les séparer en somme peu de choses : telles particularités inhérentes à leur race, querelles d'antan mal refroidies, préjugés dus à l'ignorance les uns des autres.

Nous ne croyons pas que cela soit une utopie : quand tous les hommes du monde voudront réellement essayer de se comprendre, cette « Ronde autour du Monde », qu'a chantée Paul Fort, deviendra non plus le rêve d'un harmonieux poète, mais une radieuse réalité.

— Nous serions ingrats si nous passions sous silence l'influence, indirecte parfois, mais toujours profonde du Centre International de Sèvres, dans une œuvre qui a eu pour point de départ le désir d'appliquer aux Langues Vivantes, les enseignements tirés des premiers congrès de classes nouvelles. A Sèvres, en des circonstances très diverses d'ailleurs, nous avons fortifié notre foi, accru notre désir de quitter les sentiers trop battus, connu des étrangers de nombreuses nations, que nous avons été heureux de trouver peu différents de nous dans leurs aspirations profondes. Au milieu de tant de gens dont la rencontre ne peut manquer d'enrichir l'esprit et le cœur, nous avons tous cherché les moyens de rendre la jeunesse plus efficiente, de lui préparer un avenir plus heureux. Mais nous ne pourrions espérer y parvenir que si nous lui assurons la possibilité de vivre et de travailler dans un monde meilleur et pacifié.

Robert PIOLÉ,
*Professeur d'anglais au Collège de Blois,
Correspondant des « Amis de Sèvres ».*

INDE

LE CENTRE ÉDUCATIF DE PILANI

A Pilani (Jaipur), fonctionne actuellement un Centre éducatif dont l'organisation intéressera sûrement nos lecteurs. Une petite école, fondée sur initiative privée, au milieu d'une vallée déserte, est devenue une véritable petite ville, couvrant des dizaines d'hectares.

Cinq cents étudiants entrent, chaque année, dans le Collège, qui donne l'enseignement secondaire et supérieur ; ils y vivent en communauté, dans un esprit de solidarité très développé, et aussi de modestie : ils font leurs lits eux-mêmes, servent à table à tour de rôle. L'équipement du Collège est très moderne : laboratoire de physique, laboratoire de biologie pourvu de microscopes individuels, collection zoologique, laboratoire de mécanique, salle de chimie. Des conférences, des représentations dramatiques, en général organisées par les élèves eux-mêmes, complètent l'enseignement. Enfin, on ne craint pas de mettre les élèves en contact avec la vie moderne, notamment par des conférences sur les problèmes politiques les plus aigus.

Une école technique y est jointe, où l'on enseigne les principaux métiers manuels : travail du bois et du fer, reliure, modelage, travail du cuir, et aussi peinture et sculpture. Plusieurs principes d'éducation ont été empruntés à l'Angleterre : pratique intensive de tous les sports de plein air, et répartition des élèves en « maisons » où ils assurent eux-mêmes la discipline.

Depuis 1941, a été ajouté à ces écoles un Centre de Formation Technique, destiné aux futurs ingénieurs ; il comprend des cours généraux sur les divers métiers, des cours d'anglais, de mathématiques et d'économie industrielle, et surtout un Institut d'Études des Textiles remarquablement développé, avec un laboratoire d'essais et un musée des plantes textiles. D'autres étudiants se préparent au génie civil, aux carrières de la mécanique ou de l'électricité.

Un peu plus loin, s'élève une école pour jeunes filles (grande nouveauté en ce pays), où l'on enseigne la morale, les travaux domestiques, l'hygiène, et aussi le sanskrit et la musique. Enfin, une école, pensée selon la méthode de Mme Montessori reçoit et prépare les futurs élèves.

Ce Centre apparaît comme doublement remarquable, par son caractère synthétique (le mot anglais : « Educational Trust », l'explique bien), et surtout par sa hardiesse novatrice ; réalisation à peu près unique dans l'Inde, il ouvre une voie pleine de promesses.

M. H.

SUISSE

LE VILLAGE D'ENFANTS PESTALOZZI A TROGEN

Le Village d'enfants de Trogen a été créé, en 1945, pour accueillir des orphelins de la deuxième guerre mondiale. En 1950, il a reçu sa constitution juridique de « Fondation ». Il groupe actuellement 180 enfants, originaires de neuf pays différents.

Né sous la pression des circonstances, dans un élan de généreuse solidarité, le Village d'enfants Pestalozzi a pris une conscience de plus en plus nette de sa fonction et de sa tâche à mesure qu'il se développait. Il s'agit de faire vivre ensemble des enfants et des éducateurs de

pays différents, parfois hostiles, de les entraîner à la tolérance, à la collaboration dans le travail pacifique, tout en gardant à chaque nationalité la culture et les traditions qui lui appartiennent en propre.

Le problème a été résolu par une heureuse alliance d'enseignement national et d'activités communes. L'unité est la « maison », qui comprend douze élèves, de même nationalité. Elle a à sa tête un éducateur, de même nationalité que ses élèves, à la fois « père de famille » et instituteur. Mais cet isolement national est compensé par la réunion de tous les enfants pour l'enseignement de la gymnastique, pour l'éducation artistique et les travaux manuels, toutes activités qui s'accrochent d'un minimum d'échanges linguistiques. De plus, tous les élèves âgés de plus de treize ans suivent un cours de Sciences sociales et civiques qui leur est fait par le Directeur de Village. Ce cours s'accompagne d'activités communes, telles que les clubs et la rédaction du journal du Village, dont le titre : « *Amitié* » (en différentes langues), symbolise vraiment l'esprit.

Elisabeth RÖTTEN, amie de Sèvres, a fait du Village Pestalozzi une très belle œuvre.

CHRONIQUE

I. - EXPOSITIONS

DIDEROT ET L'ENCYCLOPÉDIE, à la Bibliothèque Nationale. (Exposition commémorative du deuxième centenaire de l'Encyclopédie.)

Il existe à Sèvres, près du Centre, un petit chemin en contre-bas, qui commence au pied de la rue Leclerc, la double un moment, pour aller s'égarer ensuite sous les arbres du coteau voisin. Petit chemin campagnard qui offre les charmes d'une « promenade dans un lieu frais et solitaire », et qui a reçu, à cause de cela sans doute, avec le nom de Rue Diderot, la mission de rappeler au passant qui flâne que Diderot, lui aussi, a habité Sèvres.

Mais tandis qu'à Sèvres la mémoire du philosophe est ainsi modestement célébrée, à Paris, la Bibliothèque Nationale fête avec éclat, et le deuxième centenaire de l'Encyclopédie, et Diderot qui « en fut l'âme ».

Documents célèbres ou précieux ont été réunis dans la Galerie Mazarine, venant même à l'occasion d'outre-mer, comme ces exemplaires arrivés de Baltimore.

Ils ressuscitent un passé encore tout chargé de vie : il est impossible de demeurer insensible à cette atmosphère de lutte et d'enthousiasme, à ce souffle impétueux d'idées puissantes et incendiaries, et c'est là un des grands succès de cette exposition que de nous obliger à revivre une époque décisive de notre histoire nationale et de l'Histoire de l'Esprit.

D'où vient cette surprenante force de suggestion ? Il est vrai que rien n'a été omis pour nous donner une image fidèle des hommes et de l'œuvre. Précurseurs, collaborateurs, défenseurs, adversaires, libraires, sont tous évoqués, qui par des lettres, qui par des portraits.

C'est d'Alembert et Voltaire que les pastels de La Tour dotaient d'un même sourire. C'est Diderot en de nombreux portraits, dont celui de Van Loo, où Mme Diderot prétendait qu'il avait l'air « d'une vieille coquette... qui a encore des prétentions », c'est l'acte de baptême de sa fille Angélique, des lettres de sa femme, sa correspondance avec une actrice où il prend un ton de « directeur de conscience » tout à fait inattendu, la lettre de cachet qui l'envoyait à Vincennes... C'est Jean-Jacques Rousseau avec la partition manuscrite du Devin de Village, et Fontenelle, c'est Frédéric II, et Catherine de Russie... en biscuit de

Sèvres. Plus loin, Montesquieu, et Buffon en face de « la malédiction paternelle » de Greuze. C'est, enfin, Mme de Pompadour, indulgente aux esprits éclairés, et Mme Geoffrin, dans l'intimité de laquelle nous sommes introduits : la voici prenant son chocolat le matin, tandis que son valet de chambre lui fait la lecture, ou bien au milieu de son salon ; voici les textes philosophiques choisis par elle, à l'usage des jeunes princesses.

Ah ! le rôle politique et intellectuel des femmes dans ce charmant dix-huitième siècle qui, sous une apparence de gracieuse frivolité, écrivait une inoubliable préface aux événements de 1789 !

Ne serait-ce pas encore à l'influence féminine que les instruments scientifiques d'autrefois doivent leur élégant aspect ? La machine électrique de l'Abbé Nollet, avec son semis de roses d'or sur fond noir, a un air coquet qui réclame le décor d'un salon plutôt que d'un laboratoire.

L'Encyclopédie, elle-même, n'est-elle pas femme et sœur des Fragonard, en son frontispice, dû au crayon de Cochin ?

L'Encyclopédie, son histoire, les étapes de sa publication, sont enchâssées au centre de la Galerie Mazarine. Et cette symbolique position semble vouloir dire que l'œuvre, en effet, fut au centre de la vie intellectuelle européenne, fut même une réalisation internationale.

Tant d'ouvrages, enfermés sous les vitrines, portent sur leur première page, les noms de Londres, La Haye, Berlin, Rotterdam, Amsterdam, Leyde, Genève,... et il y a même cette bible slavonne, offerte à Diderot lors de son séjour en Russie.

Tout cela s'impose à l'esprit du visiteur, avec une singulière gravité, et reprenant les mots de Diderot, il se souvient que le but de l'Encyclopédie était de rendre « le genre humain... plus vertueux et plus heureux ».

Luce COURVILLE.

UN DEMI-SIÈCLE D'HISTOIRE, aux Archives Nationales.

Cette exposition, qui a pour cadre les magnifiques appartements du palais de Soubise, est une des plus suggestives qu'il m'ait été donné de visiter. Elle dépasse de beaucoup les promesses de son titre. C'est l'histoire de France tout entière qui est évoquée par les documents les plus typiques, depuis un papyrus mérovingien (le plus ancien document conservé aux Archives) jusqu'aux affiches et aux tracts de la guerre 1939-1945, en passant par le testament de Richelieu, des actes de toute nature, des journaux, des images populaires. L'histoire politique n'est pas seule représentée. L'histoire économique et sociale est évoquée par des étoffes, par des règlements, par la place d'une cité ouvrière du XVIII^e siècle, par des projets naïfs et ingénieux de sous-marins, par des documents sur les chemins de fer, etc. Quoi de plus vivant, et parfois de plus actuel que ces souvenirs du passé ? Que de commentaires ils appellent, que de curiosités ils suscitent ? Si le sens historique réside dans un sentiment profond de la vie d'autrefois, les Archives Nationales (aidées par les Archives départementales) ont beaucoup fait pour le développer. Qu'il nous soit permis de souhaiter que des pièces, choisies parmi les plus remarquables (non nécessairement les plus illustres, mais celles qui éveillent le plus notre intérêt) soient reproduites et publiées en un album largement diffusé !

Ajoutons qu'une salle de l'exposition est consacrée à la mémoire de l'abbé Grégoire, qui naquit en 1751. Des documents, des livres, des portraits, font revivre cet homme de bien, qui fut aussi un homme d'action.

G. G.

EXPOSITION DE L'IMAGERIE DU MANS, D'ORLÉANS ET DE CHARTRES au Musée des Traditions Populaires.

Au XVIII^e siècle et au début du XIX^e, en même temps que les artistes graveurs déploient à l'usage des amateurs cultivés toutes les ressources d'un art raffiné, de modestes artisans, aussi bien à Paris qu'en province, conservent les traditions naïves de la gravure sur bois et produisent pour le menu peuple des villes et des campagnes des chefs-d'œuvre d'un art très particulier. Longtemps dédaignées, ces images sont aujourd'hui fort recherchées, et le Musée des Traditions Populaires en a rassemblé une très intéressante collection qu'il se propose de faire connaître au public en une série d'expositions.

Une carte dressée par le Musée montre aux visiteurs comment se rétablissent les centres d'imagerie. Paris, d'abord, puis l'Ouest (Normandie et vallée de la Loire), l'Est (qui se consacra surtout à l'imagerie militaire), la vallée du Rhône, et, ça et là, d'autres centres (Poitiers, Limoges, etc.).

L'exposition actuelle groupe une soixantaine de pièces qui proviennent des ateliers de Chartres, d'Orléans et du Mans. Les images religieuses dominent, colorisées naïvement, mais avec un sens réel de la décoration.

Cependant, on y voit aussi d'autres images curieuses, notamment des « canards », images tirées en noir qui illustraient un événement du jour (la mort du roi Louis XVIII, par exemple). C'est par les « canards » que le peuple, qui ne lisait pas les journaux, apprenait les nouvelles.

II. - PUBLICATIONS

Anthologies

Voici d'abord un ouvrage appelé à une belle carrière, à un retentissement en profondeur. M. BRUNOLD, actuellement Directeur de l'Enseignement du Second Degré, et M. JACOB, Proviseur du Lycée Jacques-Decour, viennent de publier un choix de textes philosophiques : « *De Montaigne à Louis de Broglie* ».

Et c'est justement au prince de Broglie qu'ils ont demandé de définir le sens profond de leur entreprise : « En face de la marche de plus en plus rapide du progrès scientifique et de toutes les conséquences qu'il entraîne dans le domaine intellectuel comme dans le domaine matériel, se manifeste une sorte de pérennité des grandes inquiétudes de l'homme ». Il en résulte un déséquilibre dans la vie spirituelle et matérielle de notre temps ; « nous redoutons le péril résultant de découvertes qui augmentent démesurément la puissance de l'homme alors que sa structure morale ne se modifie que lentement au cours des générations : nous craignons qu'il ne soit pas assez sage pour mériter une telle puissance ».

Cette inquiétude, cette préoccupation constante des plus vrais problèmes actuels, mais aussi cette fidélité à la tradition philosophique, nous les retrouvons tout au long du livre. Une première partie rappelle les grandes sources de la pensée française, de Montaigne et Descartes

à Auguste Comte. La seconde, beaucoup plus développée, rassemble les auteurs modernes et contemporains autour des principaux problèmes actuels, surtout ceux de la connaissance scientifique et de la morale pratique.

L'ensemble est puissamment original. D'abord, les auteurs n'ont pas tenu compte « des barrières artificielles par lesquelles on prétend parfois encore séparer nos écrivains de nos philosophes » : Voltaire, Gide, Valéry voisinent avec Bergson et Alain ; des médecins, comme A. Carrel ou Ch. Nicolle trouvent leur place aux côtés de critiques comme Roger Caillois ou Malraux : l'existentialisme français est convoqué, en même temps que Proudhon et la Charte des Nations-Unies.

Une unité s'en dégage pourtant, qui me semble être cet humanisme, ce culte et cette défense de la personne humaine qu'on retrouve si constamment dans la pensée française.

D'autre part, évitant de doubler, comme par de simples citations, quelque manuel, ce recueil affirme son autonomie par les commentaires, concis mais très denses et d'un beau style, qui présentent chacun des auteurs. Enfin, on appréciera que la philosophie, sans renoncer à ses vertus séculaires de lucidité et de désintéressement, descende dans l'arène, et quitte les discussions brumeuses pour les problèmes du présent. Qu'elle répande sa lumière sur les obscurités et les tristesses de notre âge, qu'elle aide les hommes à mieux comprendre leur temps et à mieux se comprendre eux-mêmes, elle aura, certes, conquis les plus beaux titres à notre reconnaissance.

M. H.

L'Anthologie de la prose française (1) que nous présente M. Marcel ARLAND, se recommande d'abord par sa richesse, ainsi que par l'élan presque fervent qui en anime les commentaires. L'auteur a voulu non seulement recueillir quelques belles pages, mais montrer à travers elles l'évolution d'un art qui, dès le début, s'affirme très sûr de ses moyens. Il nous offre quelques belles surprises, surtout parmi les textes les plus anciens ; le prédicateur Maurice de Sully, Antoine de la Sale, Guillaume du Vair, amusants et émouvants au même titre que les textes les plus connus de nos romans courtois, ou de nos premiers historiens. M. ARLAND a su découvrir bien des pages originales sans pourtant sacrifier les auteurs fondamentaux de notre langue.

Si le nombre de textes disperse d'abord l'attention (plus d'une centaine d'auteurs représentent cinq siècles), ce foisonnement même témoigne de la richesse de notre langue. On est surpris aussi de la trouver si précoce, et si précocement diverse ; le lecteur la voit se développer sous ses yeux, s'animer comme le dit M. ARLAND lui-même, à la façon d'une personne, « apparaître avec ses vertus, ses lacunes et ses possibilités... se plier aux époques et aux tempéraments, parfois aux influences étrangères, aborder et conquérir les genres les plus divers, du sermon au théâtre, du roman à l'histoire, de la maxime à l'ample essai ».

Chaque texte est précédé d'une notice qui en situe l'auteur, l'apprécie, définit ses ressources, et surtout dégage son apport original à la prose dont il avait, à une époque précise, reçu l'héritage. Néanmoins, ce n'est pas une déroutante galerie que nous parcourons : peu à peu se dégage une impression d'unité grandiose, vivante, d'autant plus émouvante que nous la sentons nôtre.

(1) « La prose française », anthologie, histoire et critique d'un art. Stock, 1951, premier volume : des origines à Saint-Simon.

Elle aide à comprendre le prestige que la langue française a si tôt connu de par le monde. Le Florentin Brunetto Latini, le maître de Dante, choisit le français pour écrire son chef-d'œuvre : « *Le Livre du Trésor* » : « Si l'on demandait, explique-t-il, pourquoi ce livre est écrit en roman, selon le langage des Français, puisque nous sommes Italiens, je dirais que c'est pour deux raisons : l'une, car nous sommes en France ; et l'autre, parce que ce parler est plus délectable et plus commun à toutes gens ». Vers la même époque, Martino da Cavale confesse « que la langue française court parmi le monde, et qu'elle est plus délectable à lire et à entendre que nulle autre ». Nous sommes au XIII^e siècle.

Puisse ce beau livre continuer à porter par-delà les frontières, sur les ailes de notre langage, ce même message de paix et de compréhension internationale.

M. H.

Un autre recueil de textes français vient de paraître, celui-là tout à fait scolaire : les « *Auteurs français du XVIII^e siècle* », que MM. EUSTACHE et GENDROT nous proposent (1), sont destinés à la Classe de Première. Ils se recommandent non seulement par leur présentation claire et élégante, et leur illustration d'époque, qui évoque dans son cadre original un temps différent du nôtre, mais aussi par une ambition nouvelle : au lieu de fournir les quelques pages illustrées et rebattues qui dispensent de lire les autres, ils essaient de faire lire, de donner le goût à l'élève de continuer, une fois seul, sa lecture.

Pour cela, il fallait ne pas écraser l'enfant sous une masse de noms, dont beaucoup inutiles ; une trentaine en tout, dont beaucoup sont indiqués comme secondaires, il n'en fallait pas davantage. L'autre souci était de stimuler la curiosité, d'éveiller la réflexion en se gardant de la combler à l'avance : une série d'indications discrètes, d'évocations des personnes et des temps, de suggestions, y parviennent avec bonheur. Enfin, il s'agissait de mettre des textes souvent difficiles à la portée de jeunes lecteurs ; et sur ce point, je ne craindrai pas de dire que les auteurs proposent une nouvelle méthode d'explication littéraire, ou du moins aident maîtres et élèves à aller, dans les pages célèbres, à l'essentiel de la pensée et de l'art ; amorcer, puis enrichir le commentaire, sans toutefois l'imposer tout fait, voilà une assez belle réussite, et qui servira la cause des lettres françaises au moins autant à l'étranger que dans nos classes.

M. H.

R.-H. NOAILLES : *Le Ver à Soie*, un album, 77 photographies avec texte. Edition Sun, 3, rue Dante, Paris-5^e. (Collection « Vies et Merveilles ».)

Cet ouvrage retrace par des photographies la vie du Ver à Soie, de sa sortie de l'œuf à la ponte des œufs, qui donneront l'année suivante une nouvelle génération de vers.

Trois « saisons » d'observations, plus de 600 clichés ont été nécessaires pour mettre au point la sélection des photos qui représentent de façon continue et claire les différentes étapes de la vie de cet insecte. Tous ces documents rigoureusement sincères ont été réalisés sur du « matériel vivant », et les notations ont été faites à la prise de vues. Le souci de l'esthétique va de pair avec celui de l'exactitude : la beauté des lignes et de la matière est mise en valeur chaque fois que le sujet s'y prête.

(1) Hachette 1951. En même temps a paru le recueil du xviii^e et un autre volume destiné à la classe de sixième.

Les phases de vie à évolution rapide sont représentées par des séries de photos portant chacune l'heure de la prise de vues. Le lecteur a ainsi sous les yeux un développement particulièrement saisissant ; c'est en quelque sorte un film au ralenti, dont les images restent visibles toutes à la fois et permettent une observation détaillée, un retour en arrière, des comparaisons, etc. La qualité des photographies, les grossissements utilisés, le soin apporté au tirage, le format des reproductions, mettent en lumière les moindres détails de l'évolution de cet insecte à métamorphoses complètes.

La priorité étant donnée à l'image, le texte est réduit au strict minimum. Une ligne en gros caractères explique sommairement les illustrations et en assure l'enchaînement de page en page. Une courte légende donne pour chaque photo quelques indications plus précises. Cette combinaison de textes, où les mots scientifiques ne sont utilisés qu'à bon escient, guide le lecteur le moins averti, mais sa concision laisse toute la place au commentaire de l'éducateur.

À la dernière page, figurent des renseignements (fort simples) utiles à connaître pour élever quelques vers ; ainsi, à l'expérimentation des connaissances acquises, se joindra la possibilité de « découvrir » personnelles dont le matériel vivant fournit toujours l'occasion. Ils sont suivis de quelques chiffres documentaires : poids d'un cocon, grosseur d'un fil de soie, sa résistance, etc.

Cet ouvrage est le premier d'une collection qui a pour objet de susciter la curiosité du lecteur et de lui donner des éléments pour l'orientation de ses recherches. Cette collection, fondée sur une documentation déjà considérable, n'a pas été lancée à la légère. Les titres d'ores et déjà annoncés (*La vie de la Ruche ; Fleurs au bord des chemins ; Le Marais et ses habitants ; Fleurs dans les champs*) indiquent que ce travail documentaire est réalisé dans un domaine très proche de chacun de nous, où l'observation personnelle est accessible à tous.

J. CRESSOT et A. TROUX : *La Géographie et l'Histoire locales*, Guide pour l'étude du milieu. Paris, Bourrellet, 1946, 174 pages. (Collection « Carnets de Pédagogie pratique ».)

Les auteurs de cet ouvrage, Inspecteurs généraux de l'Instruction publique, l'ont destiné avant tout aux instituteurs. Ils ont pensé que ce qui pouvait leur inspirer l'amour de la localité où ils étaient appelés à enseigner, et créer un lien solide entre eux et le milieu local, c'était surtout la compréhension intelligente et méthodique de cette localité, de ce milieu social. Mais la géographie et l'histoire locales peuvent aussi être un adjuvant précieux de l'enseignement, elles sont la substance même de la discipline nouvellement introduite dans les enseignements du premier et du second degré, sous le nom d'étude du milieu.

Connaître le milieu, c'est d'abord étudier le sol, le relief, le climat, la vie végétale et animale, c'est aussi pénétrer le milieu humain sous tous ses aspects. On aboutit ainsi à l'histoire locale, mais à une histoire qui ne sera pas sèchement politique et administrative, à une histoire qui fera revivre le passé dans son travail, sa vie de tous les jours, son âme enfin. Et par là, l'histoire locale s'intégrera à la grande histoire de la nation.

Le livre de MM. J. CRESSOT et A. TROUX n'a rien de scolaire ni de dogmatique. Il est fait pour susciter la curiosité, non pour la satisfaire. Il est bourré de suggestions, d'indications pratiques (comment faire une

carte en relief, par exemple), de conseils, d'indications de livres à consulter. Que de questions pose le moindre ruisseau ! On y apprendra à faire revivre l'histoire autrement que par la lecture des livres d'autrui ; par les témoignages des archives, et aussi sur le terrain, en interprétant l'aspect actuel de la campagne et en comparant le paysage que l'on a sous les yeux avec les cartes de Cassini et les plans cadastraux.

S'adressant d'abord à des instituteurs, les auteurs ont accordé la plus grande place aux milieux ruraux. Mais ils n'ont pas oublié les villes : un chapitre riche de suggestions leur est consacré, où se trouvent posés tous les problèmes que peut susciter l'étude d'une ville, depuis son site jusqu'aux transports et aux conditions démographiques et économiques actuelles. L'évolution urbaine sera étudiée à la lumière des plans de diverses époques. Le profane que nous sommes est tenté d'ajouter comme source de renseignements pour l'histoire sociale, les Bottins et les annuaires.

Ce que cet ouvrage a d'encyclopédique effrayera peut-être les professeurs du second degré, accoutumés à une séparation plus stricte des disciplines. Mais il ne s'agit pas d'acquérir une compétence universelle. En pratiquant ce volume, chacun reste libre d'aborder la géographie et l'histoire locales par le côté qui le séduit le plus. Il est bon, toutefois, de ne pas oublier l'étroite parenté qui unit le milieu naturel et le milieu humain, et les actions et réactions qu'ils exercent l'un sur l'autre. M. R. DION, Professeur au Collège de Franre, ne remarquait-il pas récemment que si, dans Paris, la rive droite de la Seine cesse à un certain moment d'être bordée de maisons pour être ornée de palais et de jardins (le Louvre, les Tuileries, etc.), c'est parce que cette rive était jadis marécageuse et peu propice à la construction d'habitations ?

Nous souhaitons une heureuse fortune à ce livre que recommandent son principe généreux et son caractère à la fois scientifique et pratique.

G. GOUGENHEIM.

Revue « Educateurs ».

Cette année, a été célébré, par les Frères des Ecoles Chrétiennes à travers le monde, le tricentenaire de leur fondateur, saint Jean-Baptiste de la Salle. Ce dernier a beaucoup contribué, en son temps, à créer des écoles populaires, les « petites écoles », comme il disait ; un intéressant article, paru dans la revue « *Educateurs* », rappelle ses initiatives en matière pédagogique, notamment en ce qui concerne la formation des cadres et le choix des méthodes d'enseignement.

Year Book of Education, 1951, publié par l'Université de Londres.

Nous avons reçu le « *Year Book of Education* » de 1951, véritable somme où des pédagogues du monde entier apportent leur contribution.

Il traite plus particulièrement, cette année, des traditions propres à chaque civilisation, religieuses et philosophiques, ainsi que de l'état présent de certaines questions sociales : le calvinisme, le bouddhisme, l'éducation en Alsace, la civilisation moderne de l'Egypte y trouvent place côte à côte.

Que M. HANS, Professeur à King College, et M. LAUMERYS, Professeur à l'Institut d'Education, amis de Sèvres de longue date, soient tous deux félicités et remerciés pour cet important travail.

A travers la Revue Internationale de Filmologie (1) (nos 7-8).

Plusieurs articles, bien documentés retiennent l'attention :

D'abord, certains développements sur : « Réactions des petits enfants au cinéma (Docteur ELLEN SIERSTED), « Film éducatif pour les moins de 7 ans » (S. HERBIÈRE-LEBERT), « Jeunes spectateurs » (A. GRATIOT-ALPHANDÉRY) (2), « Film d'Enseignement et Filmologie » (M. LEBRUN, Directeur du Musée classique).

D'autre part, les « Notes et Documents », dans cette même revue, publient d'importants extraits que M. L. VAN BEVER, Chef du Bureau cinématographique et photographique du Gouvernement général du Congo belge, vient de faire paraître sur « Le Cinéma pour les Africains » (3).

Or, ces deux articles offrent une série de remarques analogues :

I. — Des éducateurs français et étrangers ont noté, par la photo ou l'analyse, les réactions des petits, et les difficultés que rencontrent, les 4 à 6 ans, en suivant un film même choisi pour eux :

- action trop compliquée qui les lasse ;
- trop de personnages qu'ils confondent ;
- déroulement trop rapide des divers épisodes ;
- vues exotiques qui les dépaysent trop brusquement ;
- personnages trop dispersés qui n'ont rien de commun avec les jeunes spectateurs, etc...

En un mot, adaptation insuffisante à l'état des enfants et à l'évolution de leurs besoins.

Il faut faire *plus simple, plus lent, plus proche.*

N'en est-il pas de même quand il s'agit de remarques rendant possible « l'adaptation de la technique cinématographique à la mentalité des autochtones africains » ?

— « Le film sera simple » : Pas de conventions cinématographiques telles que : panoramiques, ralenti, accélérés, fondus, montages, etc... Les prises de vues se feront à hauteur d'œil en bougeant la caméra le moins possible et en reproduisant fidèlement ce que voit l'œil humain.

— « Une continuité visuelle, la plus parfaite possible, sera maintenue d'une scène à l'autre » : Chaque nouvelle image éveille un intérêt nouveau, d'où la nécessité d'un lien visuel joignant chaque scène à la précédente. Une personne, un objet, qui a retenu l'attention, doit se retrouver dans l'image suivante. Il en résultera une compréhension plus aisée de l'action et cela évitera un grand nombre de titres qui seraient nécessaires pour l'expliquer.

— « Le sujet principal sera toujours mis en vedette. Seul, il sera mobile. » L'œil est toujours attiré par un objet en mouvement. Si cet objet n'est pas le sujet principal, l'attention divaguera et sera détournée de l'action.

— « Il sera utilisé simultanément le moins d'acteurs possible. »

— « Il sera utilisé un grand nombre de gros plans et semi-gros plans » : Une action, un geste réalisés en plan moyen seront répétés ou terminés en gros plan ou semi-gros plan.

(1) Centre de Recherches filmologiques (Presses Universitaires de France).

(2) L'article de M^{me} GRATIOT-ALPHANDÉRY est accompagné d'un questionnaire de M. DELANNOY, Professeur au Lycée de Biarritz, QUESTIONNAIRE envoyé à l'Institut de Filmologie et qui attire l'attention sur certains « jugements de valeur » qui s'expriment à l'occasion d'un film.

(3) Cahiers belges et congolais, N° 14, 1950, édit. VAN CAMPENHOUT, Bruxelles.

— « Chaque plan sera plus long, chaque séquence sera plus longue que nous ne sommes habitués à les voir dans les films conçus suivant la technique normale » : Il faut plus de temps à l'esprit primitif pour comprendre, pour « digérer » chaque image, chaque série d'images. Les titres, pour la même raison, rédigés en phrases très courtes et faciles à comprendre, auront une durée de projection double de celle nécessaire à les lire normalement.

Ces conseils donnés aux maîtres, en Afrique indigène, valent aussi pour les petits enfants de tout pays. Les besoins enfantins ressemblent à ceux des primitifs ; des problèmes analogues se posent : les vues fixes permettent aux jeunes d'arrêter plus longuement leur attention sur ce qui leur est présenté, mais comment, d'autre part, faire admettre aux enfants, comme au primitif, une image de rapides d'une rivière où l'eau est immobile, un oiseau arrêté en plein vol ? »

« N'est-il pas plus simple, plus efficace, pour l'initier aux images, de lui montrer : une rivière qui coule, les eaux qui bondissent dans les rapides, un oiseau en plein vol ? »

« Tous ceux qui ont remarqué combien l'indigène primitif a peine à reconnaître une image fixe, sont étonnés de la facilité avec laquelle il comprend les images animées : le cinéma. »

Ainsi se rejoint la psychologie de l'enfant et celle des peuples primitifs.

On ne saurait s'en étonner : Au Congo, comme en France ou au Danemark, c'est toujours en partant de ce que connaissent les uns et les autres qu'on arrive à leur donner « une représentation fidèle de la vie ».

Paysages littéraires

LA MAISON DE SAMAIN A MAGNY-LE-CHATEAU

La maison a l'air recueilli d'un presbytère derrière sa grille, sous ses ombrages. « Mademoiselle Bonheur vous recevra volontiers », m'a dit avec un sourire, le secrétaire de mairie. La grille ouverte, surgissent derrière la vitre un visage et... deux gueules aboyantes. Le visage est rassurant. M^{lle} Elisa Bonheur m'ouvre la porte et j'entre avec elle dans le passé, dans un monde de silence au rythme tranquille. La nièce de Rosa Bonheur vit seule, mais non point solitaire : la famille Bonheur — quel nom magnifique ! — à la fin du siècle dernier a ouvert sa maison à Debussy, à Francis Jammes, à Albert Samain, à bien d'autres, dont le souvenir peuple sa mémoire fidèle. On venait de Paris, le dimanche, par :

« *La route où tinte au soir un grelot de chevaux.* »

M^{lle} Bonheur, qui vécut sa jeunesse au temps de la voiture à cheval, dans un monde délicat et souriant, a sauvegardé ici le cadre, le rythme de cette jeunesse. Nous la revoyons sans peine, jeune fille qui savait goûter la conversation charmante du brillant causeur que fut Samain.

Des photos jaunies dans un tiroir : Samain, frêle, émacié. De leurs amis, il fut le plus familier. On voit, du parc, la fenêtre de l'atelier où il pouvait contempler en rêvant :

« *Les coteaux violets qu'un pâle rayon dore.* »

Maison blanche, soleil d'automne, lenteur et plénitude de la vie. On respire dans le parc. Je songe à Samain qui promena ici sa mélancolie :

« *Mon cœur, tu t'en vas seul dans le bonheur des choses...* »

à qui fut refusée la force de vivre :

« *Mon âme est un velours douloureux que tout froisse
Et je sens en mon cœur lourd d'ineffable angoisse,
Je ne sais quoi de doux, qui voudrait bien mourir.* »

Quand lui était donnée l'avidité de vivre :

« *J'aime l'aube aux pieds nus qui se coiffe de thym,
.....
La fille aux claires dents, la feuille humide encore,
Et le divin cristal d'un bel œil enfantin.* »

Je songe à Samain dont la poétique s'est exprimée délicatement dans ces vers qu'il eût voulu immatériels :



La maison de Samain.



A travers les bois de Magny-le-Château.



PIETER CANDIDO : Portrait de la Duchesse Madeleine (PINACOTHEQUE DE MUNICH).
« ART ET STYLE », N° 10.

« Je rêve de vers doux et d'intimes ramages,
 De vers à frôler l'âme ainsi que des plumages,
 De vers blonds où le sens fluide se délie,
 Comme sous l'eau la chevelure d'Ophélie,
 De vers silencieux, et sans rythme et sans trame
 Où la rime sans bruit glisse comme une rame. »

Je songe et me revient en mémoire ce que disait A. Gide de Francis Jammes :

« On ne lit pas Jammes, on le respire... »

Magny-le-Château, automne 1950.

M.-L. JACQUEMONT,
 Professeur au Lycée de Sèvres.

POUR LA VULGARISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ART

Dans notre dernier numéro, nous avons signalé l'initiative de la revue « Art et Style » qui publie, complémentarément à une édition brochée, une édition en planches libres, imprimées au recto seulement, pour la vulgarisation de l'art dans les universités, les lycées, les collèges, les écoles et les centres culturels.

Les quatre derniers numéros d'« Art et Style », publiés cette année, concernent :

- Le n° 18 : *Les Chefs-d'œuvre des Musées de Berlin* (exposition du Petit-Palais, Paris, 1950).
- Le n° 19 : *Toulouse Lautrec* (exposition de l'Orangerie, Paris, 1951).
- Le n° 20 : *Temple et Trésors de l'Égypte* (Préface d'Etienne DRIOTON, avec 24 planches en noir et 9 hors-texte en couleurs sur Toutankhamon).
- Le n° 21 : *Les Impressionnistes français dans les Musées allemands* (exposition à l'Orangerie, Paris, 1951), avec hors-texte en couleurs de Renoir, Gauguin, Manet, Degas, Van Gogh.

Ces éditions permettent la reconstitution sur le mur de l'exposition. Le prix de l'abonnement aux quatre numéros de l'année 1951 est de :

Pour la France 3.500 fr.
 Pour l'étranger 4.200 »

Le prix de l'abonnement aux quatre numéros de l'année 1952 est de :

Pour la France 3.800 fr.
 Pour l'étranger 4.400 »

En préparation : *Les Chefs-d'œuvre de l'Art italien* (Petit-Palais, 1952), *Le Musée de Bâle* (de Holbein à Picasso).

S'adresser à « Art et Style », 14, rue Marignan, à Paris (8°).

LA LIBRAIRIE S.A.B.R.I.

1, rue de Fleurus, Paris (8°) — C.C.P. Paris 7095-28
 publiera prochainement :

— *Naissance et Méconnaissance de l'Urbanisme-Paris*, par le célèbre urbaniste G. BARDET. — Ce volume de 500 pages résume l'histoire de l'urbanisme depuis l'antiquité, et traite d'une façon détaillée, de l'évolution de l'urbanisme à Paris. De nombreux documents inédits. Prix de souscription : 1.200 francs.

N° 1 de la Collection : « La Culture du Jeune Age » :

— *Nos livre d'enfants ont menti*, par A. BRAUNER, Docteur ès lettres.
— Une tentative qui vient à son heure. Une esthétique du livre d'enfants, basée sur l'histoire de ce genre littéraire, d'une part, sur la psychologie de l'enfant, d'autre part, est-elle possible ? L'auteur veut que son livre soit « une base de discussion » ; pour préparer cette discussion, il s'est livré, en plus d'un immense travail personnel de documentation, à un travail d'équipe sous forme d'enquêtes dans les colonies de vacances. Les représentants de toutes les tendances participent à la discussion et leurs contributions critiques sont imprimées dans le livre même qui contient notamment un texte important de M. le Professeur H. WALLON.

Prix de souscription de ce fort volume illustré : 650 francs.

Déjà en vente à la Librairie S.A.B.R.I. :

Joseph HANSE : *Dictionnaire des difficultés grammaticales et lexicologiques*. — Volume cartonné de 760 pages : 1.600 francs.

Arthur MASSON : *Pour enrichir son vocabulaire*. — Fort volume de 350 pages beau papier : 550 francs.

Adrien JANS : *Un art de lire*. — Avec une étude sur la lecture des enfants, sur la bibliothèque, sur l'art de lire les différents genres littéraires : 400 francs.

Maurice HOUGARDY : *la parole en public*. — Essai sur la rhétorique et l'éloquence. La formation de l'orateur ; l'improvisation ; la psychologie de l'auditeur. Volume de plus de 400 pages : 550 francs.

Maurice GREVISSE : *Code de l'orthographe française*. — 250 pages : 600 francs.

Tous les prix s'entendent port en plus.

Expédition dans tous les pays. Recherche de livres épuisés.

FICHE D'ADHÉSION N° 1

Amis de Sèvres
1952

Nom (1) :

Profession :

Adresse :

Signature,

(1) Préciser Monsieur, Madame ou Mademoiselle.

FICHE D'ADHÉSION N° 2

Amis de Sèvres
1952

Name (1) :

Profession :

Address :

Signature,

(1) Put the mention Mr, Mrs or Miss.

CONDITIONS D'ADHÉSION

FRANCE : 600 fr.

1°) Remplissez la **Fiche d'adhésion**, n° 1, et envoyez-la au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres ;

2°) **Faites parvenir la somme de 600 fr.** au Compte Chèques Postaux : Paris 6959.99 : « Amis de Sèvres », 1 rue Léon-Journault, Sèvres (S.-et-O.).

ETRANGER : 750 fr.

1° Remplissez la **Fiche d'Adhésion N° 1**, et envoyez-la au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres (Seine-et-Oise), France.

2° Envoyez un chèque bancaire aux « Amis de Sèvres » - Centre International Pédagogique, Sèvres (Seine-et-Oise), France, si cela est possible, ou **avisez le correspondant de votre pays au moyen de la Fiche d'Adhésion N° 2** et faites-lui parvenir la somme de **750 francs** français ou l'équivalent en monnaie de votre pays. Renseignez-vous auprès de ce correspondant en cas d'incertitude. (Voir à la troisième page de la couverture la liste des correspondants à l'étranger.)

Si aucun correspondant n'est indiqué pour votre pays, adressez-vous à votre libraire habituel qui se mettra en rapport avec le « Département étranger Hachette », 79, boulevard Saint-Germain, Paris-VI^e.

N'écrivez pas directement à cet organisme.

LISTE DE NOS CORRESPONDANTS A L'ÉTRANGER

C'est à ces correspondants que vous devez vous adresser pour devenir
« Amis de Sèvres » (voir page 2) :

AFRIQUE DU SUD: Constantia Booksellers, P.O.B. 7753, Johannesburg. — **ALLEMAGNE**: Saarbach, Franckenstrasse 14, Köln-Junkensdorf. — **ARGENTINE**: Librairie Hachette, 49 Maipú, Buenos-Aires. — **AUTRICHE**: Librairie Rosmos, Wien 1, Wollzeile 16. — **BELGIQUE**: Agence et Messageries de la Presse, 14 à 22 rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL**: M. Besnard, 38 rue Téofile-Otoni, Rio de Janeiro. — **BULGARIE**: Gueorguiev et Veltchevi, 8 bd Tsar-Osvoboditel, Sofia. — **CANADA**: Librairie Pony, 554 est, rue Sainte-Catherine, Montréal. — **CHILI**: Librairie Française, M. Pedro Simon, Casilla 43, D.-Estade 36, Santiago. — **CONGO BELGE**: avenue Royale B.P. 69, Elisabethville. — **CUBA**: Casa Belga, M. René De Smedt, O'Reilly, 445, La Havane. — **DANEMARK**: Victor Schröder, Bladimport A.S., Hovedvagtsgade, 8, Copenhague. — **EGYPTE**: Librairie Hachette, 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **ESPAGNE**: Sociedad General Espanola de Libreria, Evaristo San Miguel, 9, Madrid. — **ETATS-UNIS**: French and European Publications, 610, Fifth-Avenue, New-York. — **ETHIOPIE**: M. Georges-P. Giannopoulos, Minerva Bookshop, Hailé Selassie Star Square, Addis-Abéba. — **GRANDE-BRETAGNE**: Librairie Française, 127, Regent Street, London W.1. — **GRÈCE**: Librairie Kauffmann, 28, rue Winston-Churchill, Athènes. — **HAÏTI**: Maison du Livre, 20, rue Roux, Port-au-Prince. — **HONGRIE**: Société Ibusz, V. Akademia U 10, Budapest 4. — **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**: Nouvelle Librairie Centrale, M. Psalty, 157, rue Bad-Edriss, Beyrouth. — **LUXEMBOURG**: Messageries Paul Kraus, 29, rue Joseph-Junck, Luxembourg-gare. — **MEXIQUE**: Librairie Française, 12, Pasco de la Reforma, Mexico. — **NORVEGE**: A/S Narvesens Kioskkompani, Stortingsgata, 2, Oslo. — **PALESTINE**: Pales Press Co, 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS**: Van Ditmar, Saffleven Straat, 40 B, Rotterdam. — **POLOGNE**: Wydział Zagraniczny « Czytelnik », Ul. Poznanska 38, Varsovie. — **PORTUGAL**: Portugalia Editora, Avenida Atonio Auguste de Agular, 136, Lisbonne. — **SUEDE**: Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D., Stockholm. — **SUISSE**: Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHÉCOSLOVAQUIE**: Librairie Topic, Narodni Trida, 9, Prague. — **TURQUIE**: Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY**: Librairie A. Monteverde et Co, 25 de Mayo, 577, Montevideo. — **VENEZUELA**: Librairie « La France », Apartado Postal 526, Caracas. — **YOUGOSLAVIE**: Jugoslovenska Knjiga, Moskovska, 36, Belgrade.

Imprimé par l'Imprimerie de Persan-Beaumont, 80, avenue Wilson, Persan (Seine-et-Oise), pour le Centre International d'Études Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-et-Oise). — Janvier 1952. — Dépôt légal : 1^{er} trimestre 1952. — N° d'impr. : 37.273.

La gérante : M^{me} E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

