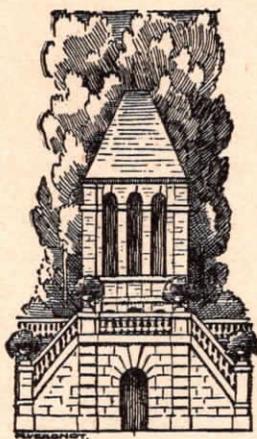


BULLETIN D'INFORMATION

CENTRE D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES  
5, Rue de Madrid, PARIS

# LES AMIS *de* SÈVRES



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

14

# ASSOCIATION

des

## « AMIS DE SÈVRES »

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

---

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

— d'aider à l'élaboration des idées pédagogiques et des systèmes d'éducation, en organisant des réunions entre pédagogues français et étrangers ;

— de les diffuser par la voie d'un Bulletin, qui retracera l'activité du Centre International d'Études Pédagogiques, et servira de lien entre les humanistes de tous les pays ;

— de maintenir et de développer entre ses membres des rapports d'amitié et d'aide professionnelle mutuelle comme le fait depuis 1945, le Centre International d'Études Pédagogiques.

### BUREAU DE L'ASSOCIATION :

**Présidente** : M<sup>me</sup> E. HATINGUAIS, Directrice du Centre International d'Études Pédagogiques (1 rue Léon-Journault, Sèvres, S.-et-O.).

**Secrétaire** : M<sup>lle</sup> H. GUENOT, Professeur honoraire du Lycée de Sèvres.

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

M. M. HIGNETTE, Professeur au Lycée de Sèvres.

**Trésorière** : M<sup>lle</sup> M. DIONOT, Professeur honoraire au Lycée de Sèvres.

**Trésorière-Adjointe** : M<sup>me</sup> R. LESCALIÉ-MACHET.

### SIEGE SOCIAL DE L'ASSOCIATION :

Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.), 1 rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-et-Oise).

### COMITÉ DE RÉDACTION

M<sup>me</sup> HATINGUAIS

M. GOUGENHEIM

M. HIGNETTE

# SOMMAIRE

<b>Le Centre International d'Etudes Pédagogiques</b> , par M <sup>me</sup> E. HATIN-GUAIS, Inspectrice Générale, Directrice du Centre .....	3
<b>Questions de psychologie :</b>	
De l'enfance à l'adolescence, par G. PERRET, Inspecteur de l'Académie de Paris .....	6
Quelques ouvrages sur la psychologie scolaire .....	18
<b>Questions pédagogiques :</b>	
Instruction et éducation, par Ch. BRUNOLD, Directeur Général de l'Enseignement du Second Degré .....	24
Le Cinéma au service de l'enseignement du dessin, par L. MACHARD, Inspecteur Général .....	27
Alpinisme et éducation, par M <sup>lle</sup> L'HOPITAL, suivi d'une Note de la Rédaction .....	33
Représentations scolaires de tragédies antiques, par Fritz C. GORSCHEN .....	38
<b>Activités du Centre :</b>	
Visiteurs .....	46
Stages nationaux .....	52
Rencontres et stages internationaux .....	53
<b>Relations culturelles entre la Belgique et la France</b> .....	56
<b>Chronique :</b>	
Les Livres .....	63
Les Expositions .....	70
<b>Echos et communiqués</b> intéressant la vie de l'enseignement .....	77

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

Jules SUPERVIELLE.

*La Fable du Monde.*

# Le Centre International d'Études Pédagogiques



de Sèvres

par **Madame E. HATINGUAIS**, Directrice du Centre

Le Centre International d'Études Pédagogiques est un organisme ministériel consacré à l'information pédagogique des professeurs déjà en exercice et de tous ceux qui désirent choisir une carrière d'enseignement. Ouvert en 1945, alors qu'une Réforme de l'Enseignement préoccupait tous les esprits, il fut d'abord créé pour accueillir les professeurs volontaires qui désiraient participer à l'expérience des « classes nouvelles ». Au lendemain de la guerre, l'effort d'éducation se révélait plus nécessaire que jamais, chacun éprouvait le besoin de

penser à nouveau les méthodes d'enseignement et de les adapter aux besoins présents, chacun comprenait aussi la nécessité de mieux connaître l'enfant pour l'aider à choisir une voie convenant à ses aptitudes. Meilleure orientation des enfants, emploi de méthodes plus actives, effort de coordination des différents professeurs, voilà les buts que se proposaient les éducateurs des futures « classes nouvelles ». Le Ministère pensa qu'il était nécessaire de leur demander de se réunir et de discuter en commun pour fixer les traits caractéristiques de l'expérience qui allait être tentée. De là naquirent ce qu'on appela « les Stages », c'est-à-dire des périodes d'information et de discussion.

Le lieu choisi fut Sèvres, berceau de l'enseignement féminin. La vieille demeure historique, première manufacture de Sèvres, puis Ecole Normale Supérieure des Jeunes Filles, accueillit dans ses murs non plus des étudiantes d'agrégation, mais des professeurs de tout âge, hommes et femmes, délégués et titulaires, membres du second degré ou du technique, voire même du premier degré, soucieux de penser en commun les problèmes posés par leur métier.

Ces stages organisés par le Ministère sous la présidence des Inspecteurs Généraux et des Conseillers techniques pédagogiques connurent bientôt un grand succès : les professeurs des premières classes nouvelles revinrent à Sèvres pour un « bilan » ; d'autres s'engagèrent pour poursuivre l'expérience en cinquième, quatrième puis troisième. Les réunions de Sèvres leur permirent de « faire le point », de prendre contact avec les nouveaux venus, de confronter les résultats et d'en tirer les leçons désirables. Sans ce contact direct, bien des enthousiasmes se seraient éteints, bien des expériences fructueuses n'auraient pu se transmettre. Le Directeur Général du second degré prit le plus grand intérêt à cet effort et anima lui-même, par sa présence, la plupart des Stages.

Bientôt les chefs d'établissement furent également conviés afin d'examiner les questions concernant la vie matérielle, administrative et morale des établissements (vie de l'internat, décoration et entretien des bâtiments, coordination des fonctions administratives, etc...). Les « spécialistes » tentés par le succès des stages en souhaitèrent aussi, soit pour étudier les méthodes propres à chaque discipline, soit pour examiner une coordination possible entre différentes disciplines (Philosophie-Mathématiques ; Philosophie-Sciences-Naturelles ; Histoire-Philosophie, etc...).

Enfin, bien que le Centre soit avant tout réservé aux Professeurs en exercice, les « jeunes » surent s'y faire une place. La vie des maîtres d'Internat fut étudiée, les nouveaux psychologues scolaires se rencontrèrent avec les orienteurs professionnels, les Stagiaires d'agrégation purent s'informer des méthodes actives et les « journées de Sèvres » s'inscrivirent au programme des stagiaires d'enseignement.

Le 125<sup>e</sup> stage national vient de s'achever ; chaque stage a groupé en moyenne 150 participants.

Carrefour intellectuel, lieu de rencontre où, dans les grands couloirs et sous les ombrages du parc, près du jet d'eau et du pavillon Lulli, se poursuivent tant de discussions, Sèvres évoque pour beaucoup d'enseignants le souvenir d'heures heureuses de recueillement et de réflexion sur les Méthodes pédagogiques ou de colloques animés.

Certes, le temps passé au Centre est trop court pour qu'il y ait réellement « étude » ; l'intérêt est simplement éveillé, le « stagiaire »

repart ayant compris qu'un problème se pose, qu'il faut approfondir l'impression reçue, la prolonger par des lectures et des expériences mais que de nouvelles perspectives s'offrent.

Ces perspectives sont d'autant plus vastes que Sèvres a ouvert toutes grandes ses portes aux éducateurs étrangers. Ceux-ci viennent au Centre pédagogique avec le désir de mieux connaître notre Enseignement français, de profiter de sa culture, de son esprit critique, de ses méthodes éprouvées, mais l'« échange » s'établit aisément lors des rencontres : échange d'idées, échange de documents, échange de principes. Par la suite, une correspondance peut s'instituer entre des classes éloignées et même des projets de voyage s'esquissent. Tout cela prend vie par contact personnel. Le plan Dalton n'éveillait que des souvenirs vagues chez beaucoup d'éducateurs français, mais voici des professeurs d'Amérique, ou de Hollande, qui expliquent et commentent leur propre expérience ; on pouvait croire, que l'expérience Montessori s'arrêtait au Jardin d'Enfants, mais voici des professeurs du second cycle qui la continuent avec succès ; voici les successeurs de Decroly, voici Piaget lui-même et Kesse Boeke, voici un élève de Tagore, et il ne s'agit plus de lointaines théories pédagogiques qui dans les livres prennent visage abstrait, mais d'éducateurs qui poursuivent à travers le monde avec la même foi, la même passionnante expérience : celle d'amener l'enfant à l'âge d'homme en lui permettant de s'épanouir complètement.

L'un des bienfaits de Sèvres est de rompre l'isolement et d'élargir l'horizon. C'est pourquoi nous souhaitons que les « jeunes », de plus en plus nombreux, en prennent le chemin, soit pour affirmer leurs propres principes au seuil de leur carrière, soit pour les confronter avec d'autres et les assouplir et les modifier. Il ne s'agit point là de « formation » doctement codifiée, et rien n'en jaillira s'il n'y a point apport personnel et bonne volonté première ; mais, à tous ceux qui désirent continuer toute leur vie à « chercher », le Centre International d'Etudes pédagogiques de Sèvres offre une possibilité de contact et d'enrichissement.

# DE L'ENFANCE A L'ADOLESCENCE

---

## *Époques et Révolutions*

---

Quand on songe aux soins que nous prenons pour connaître nos élèves, aux études contemporaines sur l'enfant et l'adolescent, on se demande parfois comment l'humanité a survécu à tant de traitements barbares qui ont précédé nos tests, notre psychologie scolaire, et notre psycho-pédagogie. A cela, on peut répondre d'abord que si l'humanité a survécu à certaines méthodes d'éducation, c'est assurément qu'elle a la vie dure. Ensuite, on dirait qu'il n'est pas indispensable de posséder une science pour agir correctement : on agit d'abord par instinct. Et il arrive même, au moins dans les premiers moments, que la science en troublant l'instinct dérange tout, parfois assez dangereusement. Enfin, pour *élever* un enfant, point n'est besoin de connaître à fond ses faiblesses. Si nous ne lui demandons que ce qu'il peut, nous le laisserons enfant. Ou plutôt, c'est lui qui bien vite nous laissera à nos vieux enfantillages, et qui ira chercher des maîtres durs et sans psychologie, capables de l'aider à se faire homme.

Toutefois cette hauteur nécessaire doit connaître les faiblesses pour ne jamais les *désespérer*. Et surtout elle

doit savoir que l'homme ne sort pas de l'enfant pas une évolution qui serait comme un grandissement continu, — mais par une série de révolutions où à un être succède vraiment un être différent, complet (sinon parfait) en lui-même. Elever, c'est alors faciliter ces genèses en vue de la métamorphose finale. Or, chacun de ces êtres successifs a sa sensibilité et son intelligence propres, ses joies, ses problèmes, ses drames. Parler à l'un le langage qui conviendrait à un autre, c'est risquer de n'être pas compris, c'est compliquer la lourde tâche de l'enfant. Certes, il parviendra sans doute à devenir un homme. Mais à quel prix ? Devant certains adultes, on a bien l'impression qu'ils ont dépensé toutes leurs réserves de forces dans ces luttes enfantines : à vingt ans, les voilà épuisés pour le reste de leur vie.

Ces différentes époques de la jeunesse, tout le monde les connaît. Nous voudrions seulement caractériser chacune d'elles, et dire ce qu'elle exige de nous, si nous voulons faire notre métier d'éducateurs. Il ne sera question ici que des élèves réputés « normaux », et les âges indiqués ne seront que des moyennes.

L'enfance va jusque vers dix ou onze ans. — « L'âge ingrat » (si exactement nommé, comme nous verrons) va de douze à quinze ans ; l'adolescence proprement dite, de seize à vingt ans.

\*

\*\*

« Heaven lies about us in our infancy. »

WORDSWORTH.

L'enfance a été minutieusement étudiée, surtout du point de vue intellectuel, par Claparède, par M. Piaget, par M. Wallon. Toutefois, quand on regarde un enfant, — « a six years darling of a pigmy size », comme dit Wordsworth, un enfant capable de vous asséner un de ces insoutenables regards qui, ou bien vous traverse de part en part, ou bien vous pétrifie, — on a l'impression que ces savants ont fait les enfants beaucoup plus bêtes qu'ils ne le sont. Il faut dire que l'enfance est l'âge de la plus grande complexité de l'homme. Toutes les pulsions, tous les sentiments jouent sur un visage d'enfant, s'expriment dans ses gestes : tendresse, cruauté, don charmant, égoïsme, — et la sexualité latente et multiforme décelée par Freud ; — l'innocence encore ani-

male, et souvent déjà la réflexion, la conscience de soi les plus humaines. Dans un groupe d'enfants qui jouent, ou qui s'observent sans se décider à jouer, passent en quelques instants les formes de la tribu, de la dictature, de l'anarchie, de l'infranchissable égoïsme. Le petit d'homme est tout l'homme, et tous les hommes en même temps. Et cependant, en chacun d'eux se dessine déjà un caractère personnel. C'est un chaos, avec, en pointillé, un ordre vaguement indiqué, ordre qui préfigure l'homme à venir, ou du moins un des hommes possibles : car celui-là ne se réalisera peut-être pas, et c'est un autre, inattendu, qui paraîtra.

Qu'exige l'enfant de celui qui l'élève ? Deux choses contradictoires : un milieu, une atmosphère de confiance, de joie, de détente, où s'apaisent les combats des impulsions divergentes, où les complexes puissent se dénouer, où l'harmonie enfin puisse se trouver. — Mais en même temps, l'enfant a besoin d'un ensemble de règles, assez souples pour ne pas le froisser, assez rigides pour qu'il puisse appuyer sur elles sa croissance, c'est-à-dire la formation de son unité.

A ces traits, il faut encore en ajouter un autre, qui est essentiel, mais n'a pas toujours été suffisamment remarqué : l'enfant plus que l'adulte baigne dans le flux social, est perméable à toutes les influences qui émanent du groupe. L'enfant, séparé du corps de sa mère pour respirer et devenir un corps distinct, demeure enfermé dans le milieu social dont il tire sa nourriture corporelle, affective, intellectuelle. L'enfant naît trop faible et trop nu pour pouvoir entrer en contact direct avec le monde des choses. Le monde, pour lui, c'est la famille, c'est l'école. Et c'est à travers eux qu'il voit, qu'il sent, qu'il touche l'extérieur. D'où le fait que l'enfant vit en communion avec ceux qui l'entourent, qu'il entend spontanément tout ce qui est humain. Le tout-petit perçoit l'amour à travers le sourire, la colère dans le geste et dans la voix. Plus grands, les enfants deviennent du premier coup le sens de mots jamais entendus. Ils s'embarquent sur le langage comme des mouettes sur les courants aériens. Ils jouent avec les mots, ils les font scintiller, ils les essaient comme des bagues, ils les éprouvent comme des pièces d'or.

C'est pourquoi il faut dire que l'on peut tout faire comprendre à des enfants. Mais à deux conditions : D'abord, de ne pas les mettre trop vite en contact avec

les choses. Celles-ci ne sont pas encore de son domaine. Il ne peut les voir qu'à travers les contes que nous lui faisons, et que très vite il se fait à lui-même. Les adultes donnent aux enfants des jouets magnifiques et ingénieux, avec lesquels eux-mêmes ont envie de jouer. Les enfants commencent par les briser, et c'est à des morceaux informes qu'ils donnent alors les noms magiques où leurs jeux vont s'accrocher. Le vrai royaume des enfants est celui des mots et des gestes humains. Et une autre condition est celle-ci : il ne faut pas vouloir leur *expliquer* tout, c'est-à-dire il ne faut pas être irrémédiablement cuistre : il en sait souvent tellement plus que nous, ce petit être qui nous pèse et qui nous perce si bien !

\*

\*\*

« Cet âge est sans pitié. »

LA FONTAINE.

« Les enfants sont sans amour. »

Albert THIERRY.

*(L'homme en proie aux enfants.)*

Mais voici une première crise. Ces enfants qui étaient grâce, enjouement, communication, deviennent gaucherie anguleuse, morosité ou rire bête, fermeture. Les plus beaux deviennent souvent laids. Tout l'éclat dont ils rayonnaient, toutes les promesses paraissent s'éteindre : c'est « l'âge ingrat ». Quand on commande, on les cabre. Quand on leur montre de l'amour, on les ferme. Quand on leur parle raison, ils ricanent. Ils mentent par politique, ou même par plaisir. Ils jouent gauchement la comédie pour avoir la paix. Ils inventent le « chahut ».

Que se passe-t-il ?

Là-dessus M. Debesse a dit des choses excellentes dans « La crise d'originalité juvénile ». Je voudrais seulement dégager les caractères essentiels de cette époque difficile, les mutations principales qui apparaissent.

Le petit d'homme fait à ce moment l'expérience d'être une conscience, — c'est-à-dire un être séparé, unique, solitaire. Les liens qui le rattachaient à son entourage, au « cercle de famille » où il s'épanouissait, tout ce qui faisait passer le courant entre l'être et son milieu, —

tout cela est comme brusquement coupé. L'enfant se sent *autre*, et *seul* ; il ne parvient plus à comprendre ni à se faire comprendre. D'où un état de perpétuelle horripilation, hanté par la nostalgie du paradis perdu où toute communication était facile. Il vit comme un assiégé.

Cet état est d'autant plus pénible, plus déroutant, qu'il se complique de changements physiques souvent violents et rapides, de malaises, d'états de bien-être sans cause apparente, d'ardeurs brutales et de langueurs. La puberté agite ce corps de mouvements inconnus, de soulèvements mystérieux. L'âme assiste, tantôt effrayée et résistante, tantôt attirée et complice.

M. Debesse parle ici de « désir d'originalité », — de « l'amertume délicate d'être ou de se croire seul au milieu d'un univers hostile et incompréhensif ». En fait, je crois plutôt que la solitude est d'abord un fait accablant. Ce n'est que dans les journaux intimes et les réponses aux questionnaires que l'amertume devient délices. C'est une superstructure, une pose devant les autres et devant soi-même. Stoïcien qui s'ignore, l'enfant se veut unique pour mieux accepter de ne pouvoir être autrement. « La métamorphose » de Kafka exprime admirablement ce caractère et ce moment de la jeunesse : dans un corps qui lui est devenu étranger, et qui par ailleurs se sent projeté au delà de lui-même vers l'espèce, une conscience fait l'expérience de sa solitude et de son irrémédiable altérité.

Quoi de surprenant à ce que cet âge soit souvent marqué par des régressions mentales vers la magie : dans ce monde hostile et sans chemins, l'enfant en vient à se former toute une religion de signes et d'intersignes, de présages, de correspondances et de nombres magiques. Ou bien, il cesse de faire une distinction nette entre le réel et l'imaginaire ; il ressemble à ces malades de P. Janet atteints de « pithiatisme » : il croit, au fur et à mesure qu'il les invente, aux histoires qu'il raconte ; il ment presque de bonne foi, étant lui-même à moitié pris par ses mensonges...

Mais cet âge ingrat, cet « âge paradoxal » suivant l'expression de Mrs. E. L. Cabot (*Seven ages of childhood*, cité par Debesse : « Crise de l'adolescence », p. 25) est en même temps, suivant le même auteur, « l'âge de la bande ». Il faut dire : *en même temps*, et non pas,

comme le fait l'auteur anglais, *ensuite*. Les deux caractères sont certainement contemporains et complémentaires. L'individualisme anarchique et fermé est complété, compensé par l'aspiration à former des groupes dont le lien ne soit ni la compréhension mutuelle, comme dans l'amitié, ni la volonté raisonnable comme dans une association (« *gesellschaft* »), mais l'indifférenciation par effacement des caractères et des consciences individuelles, par brusque plongée dans la « *mana* » collective (« *gemeinschaft* »). Quelle ivresse de sentir enfin crouler les murailles où l'on était enfermé, et de se fondre dans le groupe anonyme, — poreux, traversé de courants puissants, irresponsable et agissant. D'où le goût des sociétés secrètes, avec mots de passe, langage chiffré, rites et initiations.

A. Gide, dans « Les Faux Monnayeurs », a admirablement rendu cette atmosphère d'anarchie et de conformisme également exaspérés. Si l'on admet qu'avec tout son génie, lui-même n'avait pas franchi toutes les étapes, on comprend qu'il ait eu de l'adolescence une intuition particulièrement aiguë. Et par ailleurs ne trouverait-on pas aussi des nations, qui sont une des parties essentielles du concert humain, et qui oscillant sans cesse de l'individualisme au conformisme, en sont restées à l'âge ingrat ?

Hostile parce qu'il se sent assiégé, anarchiste et conformiste à la fois, l'âge ingrat invente le « *chahut* ». Le D<sup>r</sup> Allendy, dans « L'Enfance méconnue », remarque que les petits s'ébattent, mais ne chahutent pas. Chez les « grands », le chahut est une protestation contre l'insuffisance d'un professeur, parfois une survivance, soutenue par une tradition, parfois aussi un véritable phénomène de régression et d'évasion vers l'inférieur et l'antérieur chez les élèves des classes préparatoires aux Grandes Ecoles scientifiques quand la fatigue scolaire devient trop pesante. Chez les « moyens », le chahut est l'expression même de leur « ingratitude ».

C'est en effet d'abord une vengeance contre le professeur qui incarne l'ordre établi, la loi sociale. Mais c'est une vengeance de faibles : elle n'éclate jamais que contre des faibles. Et les enfants ont une intuition presque infaillible pour déceler ce qu'il peut y avoir de mou, d'affaîssé dans un caractère : manque de volonté, de dignité, de respect de soi, bonté vague et velléitaire, mains tendues qui prétendent donner comme on men-

die. Par ailleurs le chahut est toujours une manifestation organisée de « haine collective », comme dit encore le D<sup>r</sup> Allendy, où, dans l'ivresse des cris, des gestes, parfois de la cruauté, chacun se perd dans le groupe dont il reçoit les mots d'ordre. Enfin, on pourrait sans paradoxe ajouter un dernier caractère : le but final de cette vengeance paraît être de faire du maître ce qu'est chaque élève quand il est livré à lui-même : un solitaire, un réprouvé, un emmuré vivant, dont les appels ne sont pas entendus, bien qu'on les voie. C'est pourquoi tout appel quel qu'il soit, — à la raison, au sentiment, à la pitié, — non seulement est inefficace, mais ne fait que consacrer la défaite du chahuté.

Quelle attitude exige de nous ce difficile moment de la formation d'homme ? D'abord un esprit lucide, qui ne soit jamais dupe des confidences toujours à demi inventées, des larmes faciles, des mensonges toujours à demi vrais. Ensuite un cœur solide, qui sait aimer, mais avec quelque rudesse et sans trop le laisser voir. Il faut qu'un sourire, un froncement de sourcils, un geste sobre d'encouragement ou d'arrêt soient toujours prêts à intervenir. Et surtout, nous devons être à côté de ces enfants, avec tact, avec pudeur, mais constamment et efficacement, la volonté ferme et l'équilibre qu'ils cherchent vainement en eux-mêmes.

\*  
\*\*

#### L'ADOLESCENCE PROPREMENT DITE

« Mais la chrysalide qui sortait de sa gaine étouffante, s'étirait avec délices dans son enveloppe nouvelle, et n'avait pas eu le temps de reconnaître encore les bornes de sa nouvelle prison. »

R. ROLLAND (*Jean-Christophe*).

Solvitur acris hiems... L'adolescence éclate comme un printemps. L'âge ingrat fond comme neige au soleil. Heure merveilleuse, qui fait, par exemple, du métier de professeur de philosophie le plus beau métier du monde. La conscience, qui s'était fermée pour s'affirmer comme conscience, découvre qu'elle ne vit que d'être conscience *des choses*, avec d'autres consciences. Le dur bourgeon fermé sur lui-même s'épanouit en fleur.

C'est alors que la simple conscience d'être différent devient le désir d'exprimer cette différence, de la présenter aux autres, et, comme dit Gide, de « *représenter* ». Mais s'exprimer, c'est déjà sortir de soi, chercher à être pour les autres. Quand même ce serait contre eux. Et la première manifestation de ce désir, c'est le journal intime ; — intime parce qu'on n'ose pas encore... et qu'on feint de n'écrire que pour soi ; mais journal écrit cependant, et par conséquent dialogue. Ainsi à sa source même le journal est une contradiction. Presque tout d'ailleurs y est faux. L'adolescent ne dit rien de ce qu'il est (qu'en saurait-il ?). Il dit ce qu'il voudrait être, ce qu'il voudrait qu'on le crût, — ce qu'il voudrait se faire croire qu'il est... Les adolescents indéfiniment prolongés, eussent-ils du génie, qui toute leur vie ont écrit un journal, plus que tous les autres « *larvati prodeunt* ». Les chefs-d'œuvre en ce genre sont toujours des chefs-d'œuvre de mauvaise foi. Je dirais que le journal est un mauvais moment à passer, et que nous ne devons jamais l'encourager. Mais il est normal qu'une conscience ne se réalise qu'en faisant jusqu'à cette extrémité l'expérience de la mauvaise foi. C'est là d'ailleurs comme une sorte d'agent de liaison entre l'âge ingrat et l'adolescence.

La sortie du tunnel ne se fait vraiment que par le culte du héros, et par l'amitié.

Le sentiment d'être autre devient le désir d'être mieux que les autres. La crise d'originalité prend le sens d'une valeur à atteindre, d'un type à réaliser. Mais où trouver ce type sinon en dehors de soi ? D'où chez l'adolescent ce perpétuel mélange, dont le dosage diffère avec les individus, mais dont les éléments existent chez tous : une recherche passionnée de l'originalité, de l'unicité, — jointe à une imitation non moins passionnée, et parfois servile. C'est souvent après avoir joué bien des personnages que l'adolescent découvrira enfin celui qu'il peut jouer au naturel, c'est-à-dire vivre de toute son âme en le créant enfin. Bien rares sont ceux qui se découvrent tout de suite et tout d'un coup. Même les génies errent longtemps dans les rôles des autres. Car l'homme est obligé de projeter son être devant lui par la pensée avant de le réaliser. Et cela ne va pas sans tâtonnements, sans erreurs, parfois sans catastrophes (celles-ci plus fréquentes chez les garçons que chez les jeunes filles). C'est ce qui explique chez les adolescents

une sorte de cabotinage, joint à la plus profonde sincérité, et tous ces sentiments dont il est impossible de savoir s'ils sont joués ou réellement vécus, s'ils descendent de la tête, ou s'ils jaillissent du cœur.

Mais l'adolescent fait un pas nouveau vers l'ouverture : il découvre l'amitié. L'amitié est tout d'abord cette révélation bouleversante que l'autre, c'est encore le même que nous, que le différent, c'est encore un semblable, — un alter ego. Et les deux caractères sont complémentaires ; on ne saurait dire lequel est plus précieux. « J'ai un ami ! », crie Jean-Christophe. Cela veut dire : « Enfin je me suis retrouvé dans un autre, enfin j'ai pu dire à un autre : tu es cela aussi. » Mais cela veut dire en même temps : « Enfin j'ai trouvé ce que je cherchais sans le savoir : un être différent de moi, autre, totalement autre, et qui cependant a une valeur infinie. » La similitude fait l'intimité ; l'admiration pour l'autre fait cette exaltation qui peut aller jusqu'au sacrifice. Par ailleurs, si la charité ou l'amour peuvent être à sens unique, l'amitié ne vit que de réciprocité. Chacun des deux, tout humble qu'il soit devant son ami, lit dans le regard de l'autre la valeur qu'on lui reconnaît à lui-même.

Ainsi l'amitié rompt le cercle de solitude où l'adolescent se sentait enfermé. Bien plus, elle donne à sa vie une raison et un sens en lui proposant d'être à chaque instant l'instrument de la joie d'un autre. Elle lui donne enfin une valeur qui le justifie à ses propres yeux : la valeur même qu'il a pour son ami. Et du même coup c'est le monde tout entier, ce monde jusque là hostile, qui est justifié et valorisé.

Naturellement, ces amitiés sont toujours plus ou moins amoureuses, parce qu'il n'y a pas d'âme sans corps, et parce que tout sentiment puissant émeut l'être entier. Dans les « flammes » des jeunes filles, dans les « amitiés particulières » des garçons se mêlent d'une manière trouble les plus riches élans de la vie morale, et les moins avouables pratiques de la puberté. Il y a là un virage particulièrement dangereux, et le rôle de l'éducateur est difficile. Il a été longtemps artificiellement compliqué encore par la morale de l'angélique pureté qui a créé des drames, ou du moins des crises pénibles, et qui, au lieu d'ôter les obstacles, les a entassés sur le chemin de nos enfants. Il l'est parfois aujourd'hui pour une raison inverse : certains auteurs, mora-

listes ou immoralistes, qui ont parlé de ces choses avec un grand talent littéraire, ne sont eux-mêmes, sur ce point, que des adolescents non évolués qui, au lieu de passer de l'amitié amoureuse à l'amour, en sont demeurés au premier stade, ce qui prend alors un autre nom. Leur influence peut être d'autant plus funeste qu'indéfiniment « jeunes », du moins à cet égard, — ils se font volontiers passer pour les chefs des jeunes —, alors que la vraie jeunesse est précisément d'avoir du mouvement pour aller beaucoup plus loin.

Mais en même temps que l'ouverture du cœur se fait par l'amitié, l'ouverture de l'esprit se fait par l'accession à la raison. Il ne faut jamais oublier le mot d'A. Comte : l'adolescence est « l'état métaphysique » de l'individu : curiosité ardente, fuite vers les idées, effort pour comprendre et pour agir en soumettant sa pensée et sa conduite à des règles universellement valables. Mais nous sommes au seuil de l'âge adulte, et je m'arrête. D'ailleurs, tant que dure l'adolescence, cette volonté de l'universel coïncide avec une grande violence de l'affirmation de soi, ou seulement de ses propres affirmations, facilement tenues pour seules valables. D'où, dans la conduite, un désordre, des contradictions, une démesure que Platon a très précisément peints dans certains des disciples.

On s'étonnera peut-être que, dans ces traits jugés essentiels, il n'ait pas été question de l'amour. C'est qu'à notre avis l'amour complet, c'est-à-dire l'attachement d'un être à un être de l'autre sexe, la passion et la volonté de construire à deux une vie riche et rayonnante, est un sentiment d'adulte, et non d'adolescent. Les amours d'adolescents ne sont généralement que des sentiments de tête, des essais, ou des répétitions (au sens théâtral). Du moins chez les garçons ; car les filles, à cet égard comme à bien d'autres, ont un instinct plus sûr et plus rapidement mûri.

Et nous, professeurs, que pouvons-nous, que devons-nous faire pour nos adolescents ? Très peu, et beaucoup. Très peu, parce que, pour devenir un homme, il y a des expériences qui doivent être faites, des risques qui doivent être courus jusqu'au bout. Il y a des fardeaux qu'à partir de seize ans on doit porter seul, et toute tentative pour aider risque d'affaiblir en soulageant. Beaucoup, cependant. Car nous pouvons au moins « ôter des obstacles » inutiles ou artificiels, faciliter certains

passages, suggérer des solutions. Il ne s'agit pas de devenir des confidents ou des confesseurs, — bien que dans certains cas nous ne puissions guère nous empêcher de le devenir — : mais qu'alors ce soit toujours malgré nous. Notre véritable action morale est une action de présence. Et il faut que cette présence soit réelle et continue. Nos élèves ne sont ni une matière plastique à informer, ni des candidats à hisser, ni un public à amuser ou à conquérir. A travers les mathématiques, le latin, l'histoire, un homme s'adresse à des adolescents, dont chacun est aimable, précieux, unique (c'est du moins le postulat dont il faut partir, et qu'il faut maintenir parfois contre l'évidence même). A ces jeunes hommes nous devons donner l'impression non pas de travailler pour eux, mais constamment de travailler avec eux. Pas de discours moraux, pas d'appels aux sentiments, pas de main ostensiblement tendue et offerte. Une sympathie toujours agissante, et qui, au cours d'une même heure, puisse se nuancer suivant chacun de ceux qui récitent, parlent, questionnent ou se trompent, — mais ferme aussi pour n'être jamais dupe, ou ne pas heurter l'extrême pudeur des meilleurs ; une sympathie qui soit prête à comprendre beaucoup de choses, sans pour cela tout absoudre ; — je dirai même qu'il ne faut pas craindre de laisser éclater parfois l'indignation. La jeunesse ne respecte que ceux en qui elle peut deviner une puissance presque infinie d'amour, mais aussi une puissance non moins grande de mépris, de fermeture et de solitude. On ne vient à bout de certains garçons, en proie à une volonté mauvaise et comme diabolique, qu'en les excluant de notre regard, et qu'en leur montrant que nous sommes assez riches pour pouvoir au besoin nous passer de donner.

\*  
\*\*

Il est facile de dégager maintenant une constante qui, dans l'attitude du professeur, soit valable pour tous les âges : l'adolescent comme l'enfant doit trouver en nous :

— d'un côté la règle, la discipline, l'inébranlable justice « aux armes sans pitié », qui donne consistance à ses velléités, qui perpétuellement l'oblige à *s'élever* plus haut. Il faut demander beaucoup aux élèves. Et le ton

avec lequel on demande doit être tel qu'il contienne à la fois exigence et confiance ;

— d'un autre côté, il faut que l'enfant trouve à l'école l'atmosphère de sympathie et de joie où puissent se dénouer ses problèmes et ses drames. Toute l'école est comme une enceinte sacrée où, en rapport avec la vie réelle, et cependant à une certaine distance d'elle, un jeu réglé se déroule dont le but final est de revêtir les petits d'hommes qui nous sont confiés de l'armure qui fera d'eux des hommes. Nous sommes les meneurs de ce jeu.

Mais si je ne suis pas assez ferme ? Si je ne suis pas assez équilibré ? Alors il vaut mieux faire autre chose. Quand ce serait une thèse, pour continuer à enseigner sans plus avoir à élever. Mais deux remarques doivent ici donner courage. La première c'est qu'il y a plusieurs demeures dans la maison du Père. Chacun donne son enseignement avec toute son âme, — et pourvu qu'il corrige et complète patiemment et chaque jour ses méthodes, ses remarques, ses réactions, chacun peut faire de bon travail avec son tempérament propre. La seconde est que le dur métier de maître à penser et à vivre nous est comme spontanément enseigné par l'exigence même de nos élèves. Comme un officier s'appuie sur l'angoisse de ses hommes pour surmonter la sienne et pour les entraîner, — un professeur s'appuie sur la faiblesse de ses élèves pour devenir plus fort. On entre dans sa classe las, fourbu, désespéré. Mais il y a ces regards qui ordonnent que l'on soit fort. On le devient parce qu'il le faut. A cet égard, les élèves donnent au professeur précisément ce qu'ils lui demandent.

G. PERRET.

# Quelques ouvrages sur la PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

---

M<sup>me</sup> CHAMBOULANT :

*Manuel de Psychologie appliquée*

Ce livre (1) vient à son heure. Le domaine de la psychologie appliquée est si vaste « *qu'en fait il touche tout ce qui intéresse l'être humain* ». Aussi comprend-on que cette exploration n'en soit qu'à ses premiers pas. Cependant, la défiance initiale inspirée au début, même chez nombre d'éducateurs, par les recherches de psychologie expérimentale et de psychotechnie semble s'atténuer. On se rend de mieux en mieux compte de « *l'apport des sciences psychologiques aux importantes fonctions individuelles et sociales qui ne cesseront de grandir dans la civilisation de demain* », et ces pages, « *accessibles à tout le monde* », contribueront à mieux faire saisir l'importance des problèmes qui se posent.

Certes, ces « immenses problèmes » qu'aborde seulement « *la jeune science qu'est la psychologie moderne* », M<sup>me</sup> CHAMBOULANT ne prétend pas les résoudre, mais, comme le dit Roger GAL dans la Préface : « *quand ce livre n'aurait fait qu'offrir à tous les résultats acquis et poser l'ensemble des problèmes, non pas isolément, mais relativement les uns aux autres, il aurait déjà rendu un grand service* ».

Le psychologue et l'éducateur, sans doute, accomplissent des tâches différentes, mais ils se prêtent mutuellement assistance et ne sauraient se passer l'un de l'autre. L'auteur, et

---

(1) S. CHAMBOULANT, Chef des Services d'Orientation Scolaire et professionnelle au Bureau Universitaire de Statistique : MANUEL DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE (avec 13 graphiques) (1). Préface de ROGER GAL, Conseiller technique pédagogique au Ministère de l'Éducation Nationale.

ce n'est pas l'un des moindres intérêts de son ouvrage, ne songe pas un instant à établir des méthodes immobiles. Tout en fondant ses observations sur les résultats obtenus par les examens psychotechniques, elle sait bien « qu'il est difficile de mesurer la fatigue » — (et aussi sans doute bien des possibilités humaines), — par des « épreuves de laboratoire », *car l'homme n'est pas statique, incapable de changement* », et la psychologie de chaque individu examiné voit « sa psychologie se modifier » dès qu'il est soumis à des circonstances extérieures différentes.

Les lecteurs confirmeront certainement ce jugement de Roger GAL sur l'ensemble de l'ouvrage :

*« J'espère que tout le monde y prendra son bien, les éducateurs tout les premiers, ne serait-ce que pour comprendre la valeur et le sens de ce que leur apportent les orienteurs, de ce que leur apporteront demain les psychologues scolaires. Et en retour ils leur apporteront beaucoup, car à leur manière, d'après une observation moins apte à la mensuration, mais plus concrète, moins rapide mais plus constante et durable, dans les conditions moins artificielles de la classe ou de la vie quotidienne, ils pourront observer des traits tout aussi justes, nuancés et utiles. Ainsi seulement s'établiront la continuité et la collaboration nécessaires pour résoudre des problèmes qui ont un sujet commun, l'enfant. Et cette tâche doit devenir commune si elle veut avoir quelque chance de réussir et de servir l'homme. » ... « Comprendre et servir l'être humain en s'éclairant de TOUS LES SECOURS POSSIBLES, c'est ce qui ne nuira jamais et ce qui enrichira notre propre capacité d'observation. » (Préface, p. 14).*

\*

\*\*

Le livre de M<sup>me</sup> S. CHAMBOULANT, clair, précis, ne se propose point « un but de FORMATION SPÉCIALE qui demande une forte culture psychologique de base », mais bien « un but d'INFORMATION ; information sur les méthodes psychotechniques, sur la signification des renseignements que donneront les services de sélection ou d'orientation professionnelle et leurs limites, information sur l'étude du travail humain dans l'entreprise et sur ce que des spécialistes psychologues peuvent apporter à la solution des problèmes que posent l'enfance et son orientation. » (Avant-propos de l'auteur, p. 15 et 16).

\*

\*\*

C'est pourquoi l'ouvrage est divisé en trois parties :

- I. — *Analyse du facteur humain.*
- II. — *Analyse du travail.*
- III. — *Domaine d'application.*

Ce n'est donc qu'un « *outil pratique de connaissances pour tout individu que touchent les problèmes humains en lui donnant des éléments de base et des données bibliographiques permettant d'approfondir les questions qui l'intéressent tout particulièrement.* »

Ajoutons que « l'outil » est excellent.

H. G.

---

### G. MIALARET :

#### *Questions de Psychologie et travaux pratiques*

C'est aussi la Psychologie scolaire qui fait l'objet du Fascicule I de l'ouvrage de M. G. MIALARET.

On trouvera dans ces fascicules le développement de certaines questions théoriques et l'indication de travaux pratiques faciles à réaliser. « Le choix des questions est orienté : ces fascicules s'adressent plus particulièrement aux étudiants de Psycho-pédagogie et aux Elèves-maîtres de nos Ecoles normales. Mais la Psychologie de l'enfant ne se sépare pas de la Psychologie générale dont elle est l'un des aspects ; on trouvera donc dans ces fascicules l'exposé de questions générales qui ne doivent pas être ignorées d'un Psychologue, quelle que soit sa spécialité. »

Le Fascicule I traite d'abord de « *La Psychologie et l'Éducateur* », puis développe la nécessité et la difficulté de « *Connaître ses Elèves* ».

Une « *Bibliographie commentée* », très simple et claire, présente les plus importants des ouvrages écrits en français, ou traduits. *La définition de la psychologie*, *la Méthode expérimentale en psychologie* et *la Méthode expérimentale en Psycho-pédagogie* leur font suite : ces deux derniers chapitres composés d'« *Exercices pratiques* ».

Le Fascicule n° 2 exposera les « *Méthodes et Techniques de la Psychologie* ».

HANS AEBLI :

*Didactique psychologique*

L'excellente collection des « Actualités pédagogiques et psychologiques » (1) nous offre un nouveau volume, consacré à l'application de la psychologie de M. Jean Piaget aux problèmes didactiques. La didactique est, pour l'auteur, « une science auxiliaire de la pédagogie » ; elle recherche comment amener l'élève à acquérir telle notion, telle opération ou telle technique de travail, en faisant appel à la connaissance psychologique des enfants et de leurs processus d'apprentissage. Il existe ainsi une didactique de l'arithmétique, des travaux manuels, du chant, etc... La tâche est loin d'être facile : à quel moment dira-t-on qu'un enfant a vraiment acquis une connaissance ? lorsqu'il l'aura « apprise » ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Ce n'est pas seulement avoir retenu une définition, *ni même être capable de l'utiliser* : il suffit de poser, en mathématiques par exemple, sous une forme inhabituelle un problème d'ordinaire résolu par les élèves pour les y voir presque tous échouer : ils n'avaient pas assimilé la notion même, ils se contentaient d'utiliser un « truc ». La didactique étudie par conséquent le processus d'acquisition qui permet aux « matières » de l'enseignement, d'abord en quelque sorte extérieures à l'enfant, de devenir des *éléments de sa pensée*.

Pour mettre en lumière ses idées fondamentales, M. Aebli commence par passer en revue les solutions « didactiques » auxquelles avait conduit la psychologie sensualiste et empiriste du dix-neuvième siècle, puis les tentatives de quelques réformateurs (Lay, Dewey, Claparède, Kerschensteiner); puis il expose les grandes lignes de la psychologie de M. Piaget, et en tire les conclusions du point de vue didactique. On sait que l'idée de base de cette psychologie est l'*assimilation* : comparable à l'assimilation physiologique par laquelle un être vivant incorpore un objet à son organisme, le processus intellectuel consiste « à incorporer l'objet dans des actions déterminées du sujet » ; et il ne porte pas seulement sur les qualités utilisables de l'objet, mais se retrouve dans toutes les activités de l'esprit : la perception n'est pas un processus réceptif d'empreinte, elle implique une activité exploratrice, hors de laquelle l'objet ne saurait même être saisi comme tel. En définitive, « assimiler » c'est, pour un sujet, soumettre un objet aux schèmes d'activité dont il dispose, tels que : sai-

---

(1) Delachaux et Niestlé, 1951.

sir, couper, explorer, classer, additionner, rabattre, mettre en rapport, toute une série d'opérations sensori-motrices et logiques.

Or, et c'est ici que se noue la théorie, « l'application de ces schèmes aux objets est nécessaire pour que le sujet apprenne à les connaître » ; par eux-mêmes, ils constituent une sorte de connaissance en puissance, mais vide, « qui a besoin de l'objet pour se développer et acquérir un contenu déterminé ». Rien ne peut mieux souligner la contribution essentielle du sujet à la constitution de sa propre expérience.

L'enseignement devra donc être un jeu d'opérations vivantes et agissantes ; il devra proposer à l'enfant des problèmes, c'est-à-dire des « schèmes anticipateurs » ; et il devra choisir ces problèmes de manière qu'ils soient des projets d'action *effective*, que les enfants puissent exécuter matériellement les opérations qu'ils comportent ; par exemple, les fractions seront enseignées par report effectif de fragments de surface ; il faudra aussi que ce soient des projets d'action pratique, et que par exemple la comparaison de deux rectangles A et B soit ramenée à celle du rendement d'herbe de deux champs A et B.

L'ouvrage s'achève par la relation d'une expérience : l'auteur a tenté d'enseigner la même part du programme de mathématiques (périmètre et surface du rectangle) à deux classes simultanément, l'une par la méthode traditionnelle, l'autre selon les principes d'une « didactique active » — après quoi il a soumis les deux classes à un même examen, et a comparé les réponses : les bons élèves de chaque groupe (10 à 20) en ont fourni d'équivalentes, et presque toutes bonnes ; en revanche, les élèves inférieurs (8 à 15) ont donné respectivement : les « traditionnels » 37 % d'erreurs, les « modernes » 7 %.

Il y aurait beaucoup à dire sur cette expérience finale ; l'interprétation en est délicate, notamment à cause de la répartition des élèves et aussi du choix des énoncés, qui étaient libellés de manière « pratique ». Mais en tout cas se dégage, à nos yeux, cette double vérité, que les méthodes « actives » rendent les notions plus assimilables, et surtout qu'elles les rendent assimilables à un plus grand nombre d'élèves, à certains que l'enseignement traditionnel eût sans doute jugés irrécupérables.

M. H.

## Psychologie et graphologie

Dans leur collection de « pédagogie pratique », les éditions Bourrelier, qui ont déjà tant fait pour faciliter la tâche des éducateurs, présentent un essai original : « *L'écriture et la connaissance des enfants* », de Lecerf et Mialaret, instaure définitivement la graphologie parmi les méthodes scientifiques dont use la psycho-pédagogie. Cette nouvelle technique est présentée avec une mesure et un souci de sincérité qui la rendent d'emblée sympathique ; sans demander à l'analyse des écritures des résultats absolus, et des diagnostics rigoureux, les auteurs pensent en tirer assez de renseignements pour reconstruire l'activité psychique d'un élève, caractériser ses tendances profondes, suggérer une thérapeutique.

Une première conséquence pédagogique s'en dégage, c'est qu'il faut se garder d'imposer aux enfants une écriture uniforme et standardisée, tâcher au contraire de laisser s'épanouir la personnalité de chacun dans un graphisme libre et expressif.

Seuls doivent être corrigés les tracés qui correspondent à une perversion du caractère : c'est le traitement par l'écriture, la fameuse « *graphothérapie* », proposée jadis par le D<sup>r</sup> Carton, et qui se propose de rééduquer les défauts caractériels en réformant les défauts graphiques par lesquels ils se trahissent.

Cet ouvrage est particulièrement clair et maniable. S'appuyant sur les travaux de l'école française (Crépieux-Jamin, Lecerf), il définit les sept aspects principaux qu'il convient d'examiner dans une écriture, à savoir : vitesse, pression, forme, dimension, direction, continuité, ordonnance. De nombreux échantillons de méthode illustrent ces directives et facilitent l'établissement du diagnostic. Un chapitre bien suggestif est celui où l'évolution graphologique d'un même enfant est suivie pendant plusieurs années, et où l'on voit s'inscrire en jambages inclinés et en finales gladiolées, les heurs et malheurs d'une existence de collégien.

Supérieure aux tests dont le maniement est souvent délicat, et qui exigent le dédoublement de l'éducateur et du testeur, la graphologie porte sur les copies mêmes et s'exerce quotidiennement, sans autres apprêts ; elle se propose aux éducateurs modernes comme une science de plus en plus sérieuse, comme un des meilleurs moyens pour connaître les secrets de l'âme enfantine.

M. H.

# Instruction et Éducation

par **Charles BRUNOLD**

Directeur Général de l'Enseignement du Second Degré

---

La Direction de l'Enseignement du Second Degré vient de réunir en un opuscule, que publie le Centre de Documentation Pédagogique, sept circulaires récentes concernant *la vie matérielle, intellectuelle et morale des élèves des lycées et collèges.*

Cette brochure, qu'a tenu à préfacer M. le Président André Marie, ministre de l'Education Nationale, a pour but d'attirer l'attention de tous ceux qui s'intéressent à notre action éducative sur quelques-uns des aspects fondamentaux de celle-ci :

- *Protection contre l'incendie.*
- *Sécurité des élèves* : prévention des accidents ; urgences médicales et interventions chirurgicales.
- *Alimentation des élèves* : approvisionnements ; composition des menus ; préparation des mets.
- *Entretien et tenue des locaux scolaires* : travaux d'agrandissement et de remise en état ; entretien courant des locaux et tenue de la maison ; influence éducative des aménagements matériels.
- *Travail des élèves* : principes généraux ; connaissance des élèves ; coordination de l'enseignement pas les différents conseils ; organisation et contrôle du travail personnel.
- *Education physique et formation sportive.*
- *Education et tenue des élèves* : hygiène et propreté ; tenue ; responsabilité de la tenue des locaux ; politesse.

Cette simple énumération des questions qui font l'objet de ces instructions montre la variété des problèmes auxquels elles se rapportent.

Dans son introduction, M. le Ministre demande à MM. les Recteurs, comme à MM. les Inspecteurs généraux, de veiller personnellement, au cours de leurs visites dans les lycées et collèges, à l'application de toutes les recommandations contenues dans ces textes.

Je voudrais à mon tour adresser un appel à MM. les Inspecteurs d'Académie, comme à tous les chefs d'établissements, afin que leur action quotidienne s'inspire des mêmes idées que celles qui ont présidé à la rédaction de ces instructions. En préparant celles-ci, nous avons moins pensé à leur rappeler des préoccupations — qui, nous le savons bien, sont familières à tous les éducateurs, — qu'à montrer à ces derniers que, dans cette action, ils seront toujours guidés et soutenus comme ils doivent l'être.

Notre appel s'adresse, du reste, à tous les membres du personnel enseignant et de surveillance et aussi aux agents des lycées. Nous sommes convaincus que, dans nos établissements, l'œuvre persévérante et éclairée du chef d'établissement doit être secondée et prolongée par tous ceux qui, à des titres divers, sont en contact avec les élèves.

Dans cette grande famille qu'est une de nos maisons, nous voudrions que ceux qui viennent s'y préparer aux tâches et aux responsabilités qu'ils devront assumer dans la société de demain puissent y trouver les conditions les plus favorables à leur éclosion physique, intellectuelle et morale. Nous souhaitons que leurs années d'enfance ou d'adolescence, passées en grande partie avec leurs maîtres, demeurent, pour leur vie entière, parées non seulement des souvenirs de la jeunesse et des franches amitiés de cet âge, mais aussi de tout ce que peut apporter d'exaltation généreuse, d'enthousiasme et de goût de l'action, une formation qui se nourrit aux plus hautes valeurs de notre humanisme et s'épanouit dans l'enivrante richesse du monde moderne.

\*

\*\*

En même temps, dans le cadre des Fascicules de Documentation administrative publiés par le « Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale », paraissent :

— Un opuscule sur les Accidents scolaires, particulièrement néces-

saire, car la législation de cette matière administrative est excessivement complexe et ne groupe qu'un petit nombre de textes, mais la jurisprudence en est considérable et souvent confuse.

Ce fascicule ne s'est pas borné à recueillir les textes de lois et décrets qui n'auraient que très imparfaitement informé les administrateurs et le personnel enseignant. Il groupe, ordonne et commente les principales décisions de jurisprudence, de manière à dégager les principaux cas de responsabilité et à définir un certain nombre de principes : par exemple en ce qui concerne la compétence du tribunal (tribunal civil, Conseil d'Etat, Conseil de Préfecture, selon le cas) ; la citation des témoins, l'exercice de l'action récursoire de l'Etat envers les maîtres, etc...

Cette documentation sera utile, notamment aux administrateurs (inspecteurs d'Académie, chefs d'établissement, inspecteurs primaires), aux membres de l'enseignement, aux membres du Barreau et aux organisations de parents d'élèves.

— le texte, complet et mis à jour, de l'instruction générale sur l'administration financière et la comptabilité des lycées, accompagné de tous les lois, décrets et instructions qui s'y rapportent.

— une brochure sur l'équipement sportif et les colonies de vacances.

— une série de fascicules sur la Sécurité Sociale (régime général — et régime spécial des fonctionnaires et étudiants), sur l'hygiène scolaire, le contrôle médical et les soins médicaux, et sur la taxe d'apprentissage.

On peut se procurer toutes ces brochures au Service d'édition et de vente des publications de l'Education Nationale, 14, rue de l'Odéon, Paris (6°).

## LE CINÉMA

### AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN

---

Lorsqu'on cherche à distinguer quels ont été, depuis le dernier quart du dix-neuvième siècle, les facteurs qui ont favorisé l'évolution des méthodes d'enseignement, on constate que l'un des principaux est le recours habituel aux images. Et ce recours n'a été possible que grâce à la photographie et aux perfectionnements des procédés de reproduction industrielle. Avec l'introduction du cinéma dans la classe se poursuit cette révolution.

Aujourd'hui l'esprit est à chaque instant saisi, et l'enseignement sollicité par la surabondance de l'information visuelle. L'apparition des images dans les manuels scolaires et sur les murs des classes a mis comme une longue-vue entre les mains des maîtres. Et l'attrait de tant de réalités révélées a entraîné la pédagogie à la recherche du concret ; les conditions et les principes mêmes de l'enseignement en ont été profondément transformés.

Une des conséquences de cette attitude nouvelle a été de faire considérer le dessin comme une discipline de culture et de l'associer aux enseignements littéraires et scientifiques. Le dessin, langage du concret, est indispensable au développement des méthodes nouvelles et les expériences de collaboration en font découvrir toutes les possibilités.

Cette extension du rôle du dessin impose à son enseignement des modalités nouvelles, exige une grande abondance de documentation et un matériel approprié de mise en œuvre.

Faut-il donc renier notre enseignement actuel du dessin ? En aucune manière. Il s'est, l'un des premiers, inspiré des méthodes actives, il a, dans la préoccupation des aptitudes et des goûts des élèves, diversifié à l'extrême les recherches ; il a encouragé, parfois jusqu'à l'excès, l'expression originale.

Mais il a mis souvent plus d'ardeur que de méthode dans l'application de son programme illimité ; ses réactions contre des erreurs passées l'ont entraîné vers la facilité et les sujets spectaculaires. Bien des nécessités lui ont échappé. Il en prend aujourd'hui conscience en même temps que de ses possibilités nouvelles et se sent fort de quelques certitudes.

Le cinéma lui offre heureusement d'infinies ressources pour l'aider dans son essor, et cet article a pour but de montrer ce que l'éducation visuelle, que requiert la pédagogie nouvelle, peut espérer tirer du film.

\*\*

Il convient d'abord de préciser ce que peut et doit être l'éducation visuelle. Dès qu'il s'agit de dessin un halo poétique et une brume sentimentale environnent les réalités et les rendent incertaines. Paul Valéry dénonce cette infirmité et cet abandon satisfait de l'esprit. « *Le langage des grands arts, dit-il, tire toujours vers des incertitudes éternelles et d'invincibles ambiguïtés. Le Style, la Forme, la Nature, la Vie et d'autres noms de chances d'erreurs viennent se jouer des esprits et former devant eux une infinité de combinaisons excitantes et vaines, cependant qu'on ne peut rien entendre ni lire de précis sur ce qui est. Je n'ai jamais rien vu de sûr et d'ordonné sur le dessin qui est avant tout un art complexe dont l'analyse optique et motrice n'a été faite ni même entreprise à ma connaissance.* »

Comme lui nous sommes convaincus qu'il est capital de mettre en évidence comment les conditions optiques et les capacités motrices dominent dans son principe l'action de dessiner. C'est en vue de contribuer à cette étude qu'ont été réalisés les films pédagogiques « *Autour du crayon* », « *Apprendre à voir* », et « *La perspective* ». Il serait trop long, et bien difficile sans les images, de les analyser en détail tous les trois. Quelques exemples suffiront sans doute pour donner une idée de leur conception et des ressources techniques que le cinéma offre pour l'analyse des images et des mouvements.

Analyse motrice des mouvements de la main d'abord. Leur importance n'est pas totalement méconnue. L'école maternelle s'est depuis longtemps avisée des inconvénients du crayon d'ardoise et de la plume pointue qui mettent à la torture les doigts fragiles crispés dans l'effort, et paralysent les mouvements. L'usage du pinceau a donné aux enfants une aisance et une joie inconnues dans l'apprentissage de l'écriture et du dessin. Mais son emploi reste aventureux. On continue de compter sur l'habitude pour discipliner les mouvements dont le mécanisme physiologique a échappé aux maîtres. On s'accommode de la maladresse persistante comme d'une fatalité. Même elle intéresse si elle aboutit à des tracés curieux d'aspect original. On y lirait volontiers toutes sortes de révélations.

L'obstacle devient plus redoutable par la suite car l'infir-

délimité au modèle ne peut toujours être portée au compte de l'interprétation. Les élèves intelligents et cependant maladroits sentent très vite leur impuissance et finissent, en dépit des encouragements, par se croire dépourvus de don.

\*  
\*\*

Le film « Autour du crayon » vise en premier lieu à libérer la main de la servitude de l'outil, crayon ou pinceau, en montrant comment les élèves maladroits peuvent réformer de mauvaises habitudes manuelles. Quelques exercices bien conduits y suffisent ; le film les propose. Tout homme de métier possède, dans le maniement de ses outils, une aisance réflexe fondée sur la répétition de gestes d'abord réfléchis. Pour que la main devienne docile il n'est pas indifférent qu'on l'ait accoutumée à tenir et à manier rationnellement cet outil, si simple en apparence et au fond si rebelle, qu'est le crayon.

Si on examine des dessins maladroits on observe que ce sont toujours les lignes de certaines directions qui sont mal tracées. On découvre que c'est surtout par des mouvements de flexion des doigts que s'exécutent les tracés aisés et précis, plus naturellement dans le sens habituel de l'écriture — réflexes acquis dès l'enfance — mais ces mouvements se changent en difficiles mouvements de traction si la main ne s'oriente pas suivant les changements de direction à chaque inflexion des lignes. Alors le poignet, le coude et l'épaule entrent en jeu, les traits aventureux se multiplient et s'embrouillent ; l'élève s'acharne en vain, comme tourne sa feuille et le souci du moyen remplace alors pour lui le souci du but. Il faut lui révéler ce que peuvent des habitudes méthodiques et le film en fait la démonstration de la manière la plus frappante.

Sur l'écran apparaît un bûcheron qui frappe le pied d'un grand chêne de sa hache largement brandie, lancée par le jeu de l'articulation et des muscles de l'épaule, tandis que les doigts et le poignet sont comme soudés au manche. Il ébranche ensuite l'arbre abattu ; les coups nets de la serpe sont plus précis, et c'est la détente brusque de l'avant-bras sur le coude qui les porte, laissant le bras et l'épaule presque immobiles. On le voit ensuite taillant un bâton avec son couteau tenu à pleine main et dans un mouvement du poignet seul. Enfin, tout entier immobile, les coudes serrés au corps, il s'efforce du bout des doigts de retirer à la pointe d'une épingle l'écharde de bois qui lui a blessé la main. De l'épaule, où réside la force, les mouvements sont descendus

aux dernières articulations des doigts où réside l'adresse, où s'accomplit le mouvement dans un seul sens, mais précis.

A l'instant apparaît une main exercée qui sait s'orienter pour tracer en tous sens, sans hâte, des traits variés et déliés.

Sans doute peut-on dessiner par traction et non par flexion des doigts, de même qu'on peut, en marchant, changer de direction tout en tenant le corps tourné vers le même point. Voici des enfants qui marchent et courent « en crabe » ; ils sont gauches, leurs jambes s'accrochent, ils font des faux-pas. L'articulation du genou est une « charnière » et, comme celle des dernières phalanges ne peut jouer que dans un seul plan. L'articulation de la hanche, par contre, et celle des doigts sur le métacarpe sont des « relais ». Elles « roulent » en tous sens et engendrent des mouvements complexes nécessairement moins faciles à contrôler. Voici des mains aux mouvements de traction hasardeux qui font des traits pâteux et tremblés.

En présentant les mains expertes de l'horloger, du violoniste, du vitrier aux gestes impeccables, le film confirme la nécessité qui s'impose dans tous les métiers, sans excepter les métiers d'art, de maîtriser l'outil.

\*\*

Si banales qu'elles paraissent, ces constatations doivent retenir l'attention des pédagogues. On croit trop volontiers que tout est dans l'esprit, que l'intelligence et la sensibilité suffisent à résoudre tous les problèmes. On n'accorde généralement à la main qu'un rôle très subalterne sans grand souci de savoir comment cette servante exécutera les ordres.

On regarde parfois les mains. Les maîtres pour savoir si elles sont propres, les psychologues pour les classer en quelques groupes qu'ils estiment correspondre à des aptitudes, les maîtres de travail manuel pour contrôler sommairement la convenance des gestes. Mais en un temps où la gymnastique fait reconnaître partout ses vertus, qui dirige vraiment la gymnastique des mains ? Les musiciens sans doute, à leurs fins exclusives. Qui songe que les mains devront plus tard accomplir avec agilité et précision les tâches les plus délicates, depuis l'ajustage des machineries perfectionnées jusqu'à l'opération chirurgicale la plus hardie.

« *L'homme est le plus intelligent des animaux parce qu'il a deux mains* », disait ANAXAGORE. Nous semblons avoir oublié que la main, docile à la pensée dans l'ordinaire de ses tâches, si elle a été à l'origine de la pensée spéculative, n'a

rien perdu de ce merveilleux pouvoir. Pour elle nous en sommes encore cependant à l'éducation empirique. Il appartient à une pédagogie rationnelle du dessin, où l'esprit ne peut rien sans la main, de mettre au point cette éducation.

A côté des exigences physiologiques il y a les exigences techniques. Le film montre que la taille du crayon conditionne son emploi aussi bien dans la traduction des effets de relief que dans le trait. La subtilité de facture d'un croquis de WATTEAU (pl. II) est mise en évidence grâce à un calque dont le trait machinal et sans accents trahit, malgré l'exactitude des mesures, l'expression variée et vivante.

\*\*

Le film « Autour du crayon » présente les éléments d'une « méthode d'écriture ». Le film « Apprendre à voir » donne les principales règles d'une « méthode de lecture » des formes. Les problèmes de « mise en page », de « mise en place », de structure et de silhouette sont successivement abordés au moyen de vues d'après nature et de schémas animés superposés. Après la construction générale le caractère du détail est mis en évidence grâce à des artifices propres au cinéma. Ainsi, des tracés successifs d'après le contour d'une feuille de vigne, et qui paraissent identiques, accusent des différences inaperçues dès qu'on les retourne en les complétant pour les transformer en visages humains.

L'éducation de l'œil exige d'abord la fidélité rigoureuse au modèle qui, seule, permet de contrôler la sûreté de l'observation et la capacité d'expression. Mais elle ne se borne pas là. La traduction dans des techniques décoratives telle que le pochoir, la dentelle de filet et le vitrail (pl. III) montre qu'il convient de savoir sacrifier une partie des éléments du modèle pour conférer aux autres une plus grande valeur expressive.

Souvent même, sans y être contraint par les exigences du métier, le dessinateur est porté à s'écarter de la représentation fidèle afin de renforcer le caractère dominant pour le rendre dominateur. Le dessin qui interprète la photographie d'un arbre rend sensible cette liberté créatrice de l'artiste (pl. III).

Maître de son outil, accoutumé à lire sans erreur les formes, conscient des ressources et des exigences de sa technique, capable de tirer parti des suggestions de la Nature pour une expression personnelle, le dessinateur aborde sans embarras l'étude d'un paysage qui, si pittoresque qu'il soit, ne comporte que peu de problèmes en dehors de ceux posés par le simple rameau de vigne utilisé pour les démonstrations.

Il en est un cependant, et capital : celui de « La perspective ». Les lignes de l'espace tendent constamment des pièges à nos yeux. Le film nous aidera à les découvrir.

De la perspective des primitifs et des enfants à celle des Grands-Maîtres, le film confronte les solutions naïves et les solutions savantes et expressives. Grâce à des vues sur nature et à des schémas animés on observe et on analyse les déformations perspectives des droites fuyantes et des cercles. Par des superpositions, des fondus, des schémas animés, le film montre la formation des images visuelles qui fait concevoir le problème perspectif. Il tire des images de la Nature et des œuvres d'art les données de problèmes théoriques qui iront au secours de l'observation et de l'intuition ; les définitions et les tracés pratiques complètent l'initiation. Des artifices de prise de vues rendent certaines observations très frappantes. Il est amusant de voir l'obélisque de la Concorde posé comme un bibelot sur la main d'un promeneur. De multiples exemples d'œuvres d'art font voir avec quelle maîtrise les grands artistes ont joué de la perspective et avec quel audacieux à-propos ils ont dérogé aux règles à des fins esthétiques.

Certes, il est impossible à de jeunes élèves d'assimiler au cours d'une seule projection toutes les notions mises en lumière par le film. Mais les images animées sont incomparables pour leur faire prendre conscience des problèmes, les leur faire « survoler » pourrait-on dire, et préparer ainsi les études détaillées et les exercices d'application grâce auxquels la langue plastique leur deviendra familière. L'enseignement général comme l'enseignement du dessin en seront vivifiés.

L. MACHARD,

*Inspecteur général de l'Instruction Publique.*

Pédagogie du dessin.

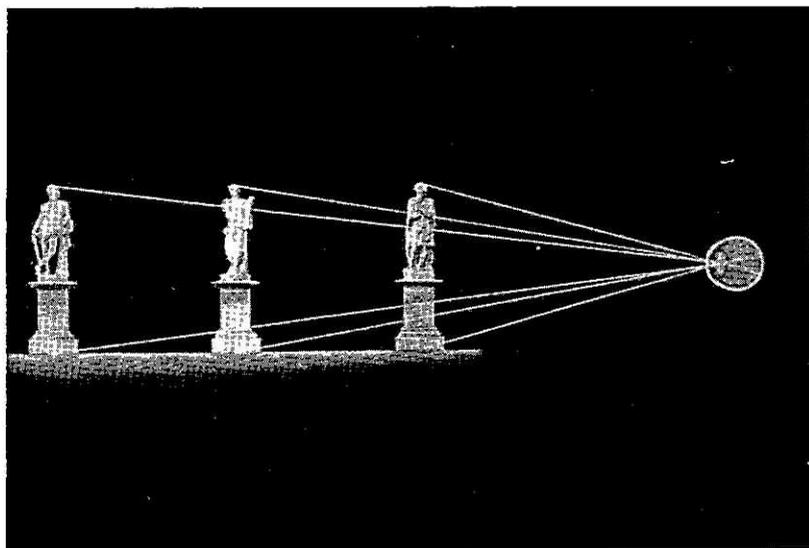
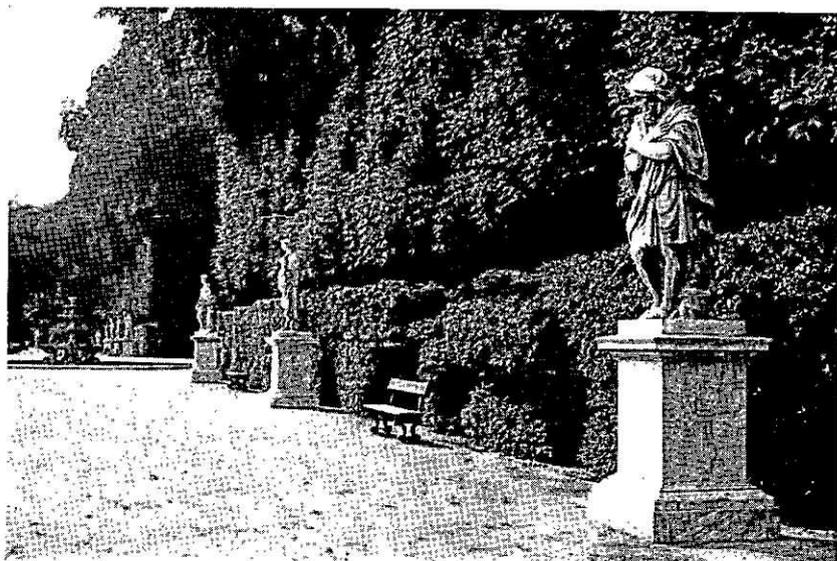


Planche I

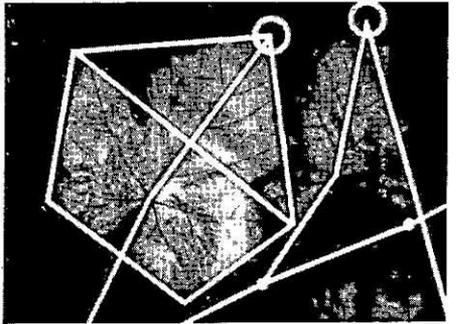
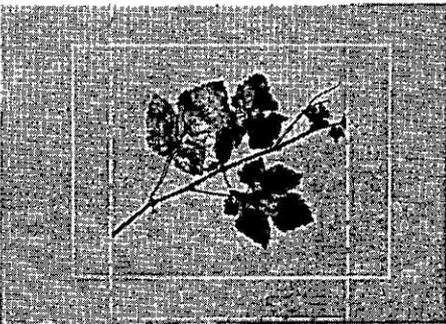
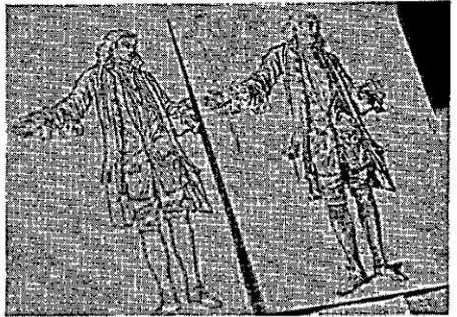
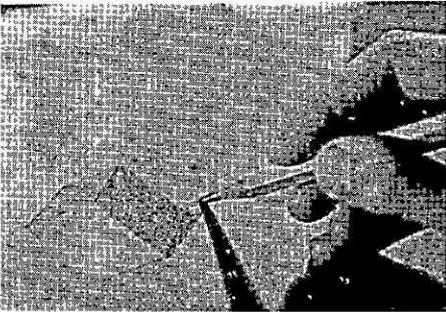
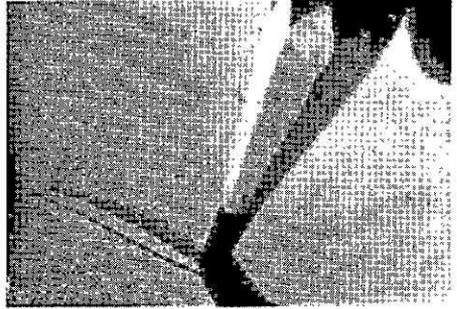
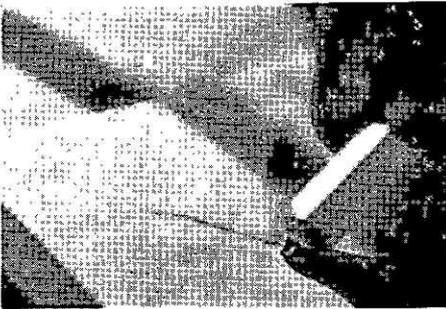
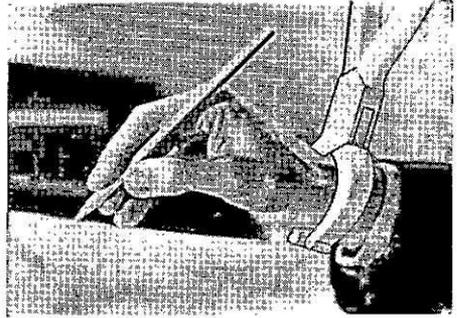
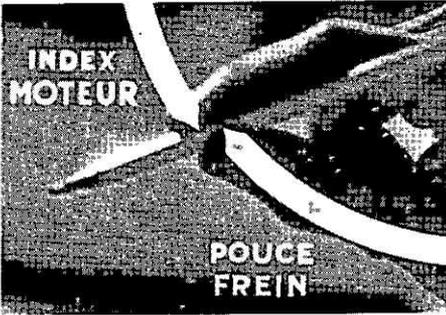


Planche II

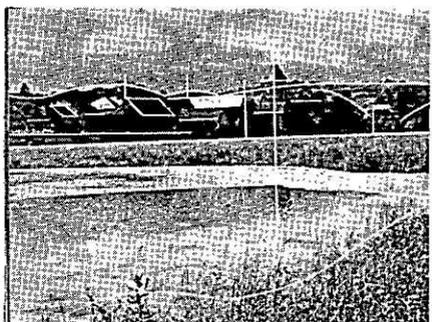
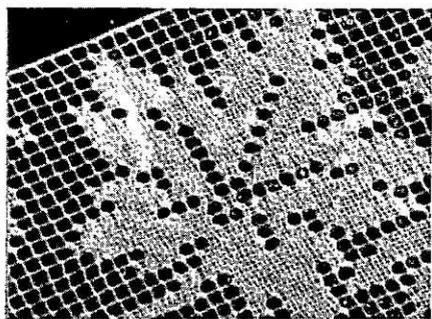
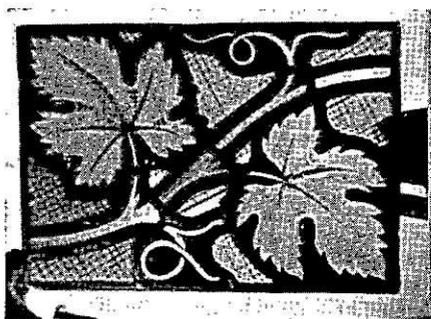
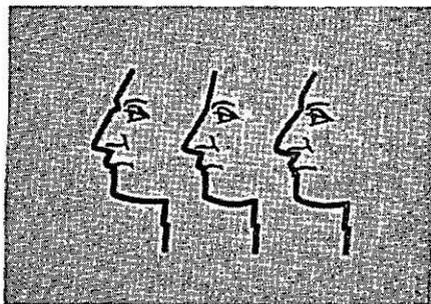
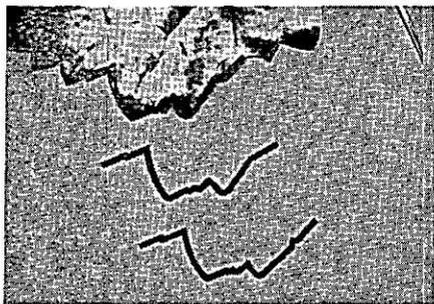
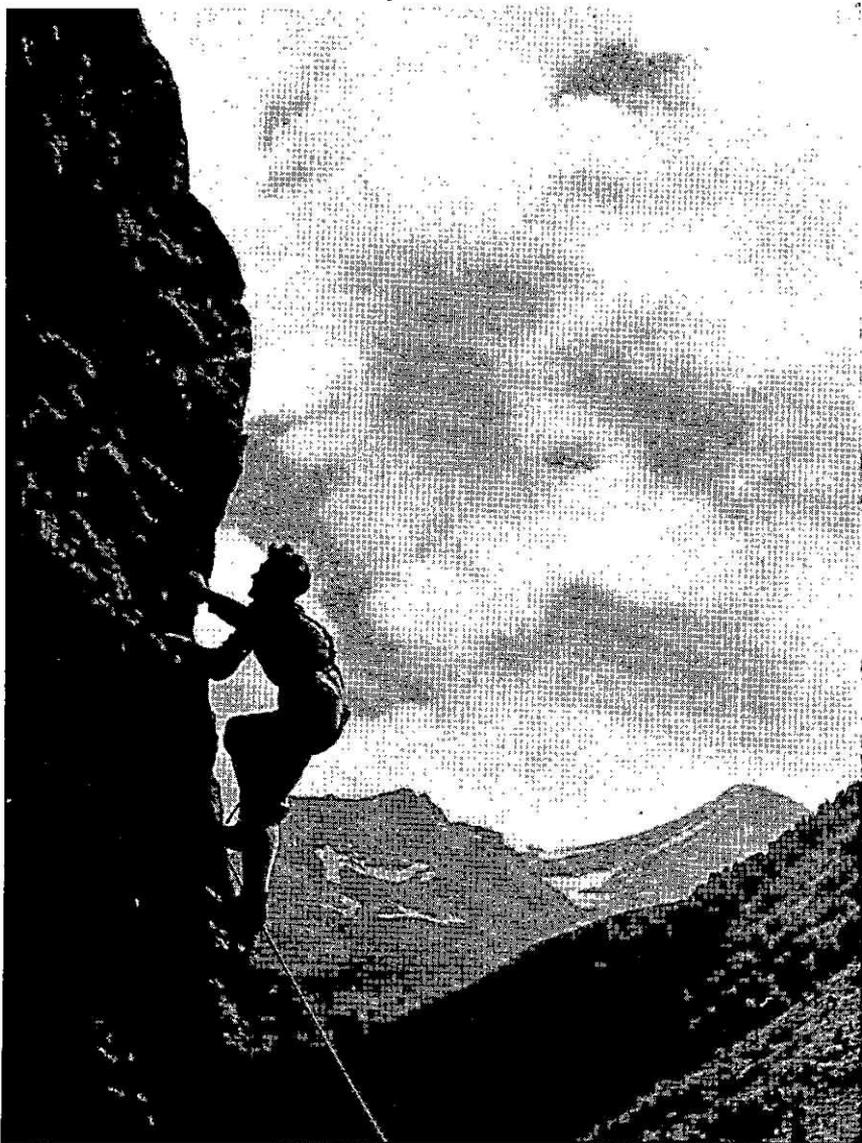


Planche III



**« Rien n'importe au delà des quelques mètres à franchir, des quelques secondes qui viennent... »**

(Cliché LEONARD,  
archives du Club Alpin Français.)

# ALPINISME et ÉDUCATION

---

« *L'Université ne me donna aucune règle de vie.* »

(R.L.G. IRVING.)

« *Un grimpeur est le dernier homme à prétendre que sa voie particulière soit le seul sentier à suivre.* » (R.L.G. IRVING.)

Je voudrais pour les éducateurs d'aujourd'hui rendre compte d'un précieux petit livre paru à Oxford chez Blackwell, en 1947. L'auteur, Mr. R. L. G. Irving, ancien professeur de mathématiques à la « Public School » de Winchester, alpiniste bien connu, dont la philosophie de la montagne s'est exprimée déjà dans son remarquable « *Romance of mountaineering* », s'adresse cette fois directement au monde de l'Enseignement pour apporter des solutions pratiques à certains problèmes. Le titre de sa brochure, non traduite encore, est cette parole du Psalmiste : « Il faut que les montagnes apportent la paix. ». Elle mérite d'être connue pour l'élévation et l'efficacité possible de ses idées.

Il se place en pleine actualité d'après guerre, devant une génération d'adolescents, tels que nous les voyons nous-mêmes, sans guide et sans foi, ne sachant où se prendre, pour qui « les vieilles conventions, les préceptes moraux ont cessé de servir de poteaux indicateurs. » Comme nous, il cherche le moyen de les élever « au-dessus d'un genre de vie qui anéantit et qui avilit. » Il éprouve la nécessité que nous sentons tous d'organiser la paix par la réforme des consciences. Et il nous donne l'expérience d'un professeur de bonne volonté, ayant toujours désiré former non seulement des mathématiciens, mais des hommes.

Il peut sembler tout d'abord qu'un tel ouvrage sur les bienfaits du sport en montagne n'apporte rien de plus que le scoutisme. Les appels à la réaction contre le machinisme, la standardisation, les contraintes de la vie sociale

peuvent paraître ceux de Ruskin, et l'aspiration à reprendre contact avec la pureté de la nature, celle de notre Jean-Jacques. Au fond, c'est beaucoup plus au maître Genevois si injustement oublié, Rodolphe Topffer, que je rattacherais l'inspiration de M. Irving. Car tous deux sont de vrais éducateurs, non plus des théoriciens comme Ruskin ou Rousseau. Ils ont eu effectivement charge d'âme. Et les problèmes se sont posés à leur sensibilité, à leur bon sens, avec une acuité qu'ils ne prennent jamais pour les non enseignants, pour ceux qui n'ont pas eu à se demander comment, ayant la mission de former des intelligences par les moyens traditionnels, ils pouvaient aller au delà et atteindre les consciences.

La solution que nous propose M. Irving serait l'organisation de stages en montagne pour les futurs professeurs. L'auteur nous parle avec amour de ces « foyers montagnards » dont sa pratique de l'alpinisme avec quelques élèves de choix lui fait attendre la véritable rénovation de l'enseignement. Presque tous les arguments donnés sont en apparence ceux des scouts : nécessité, pour être un homme digne de ce nom, d'entrer en contact direct avec les choses, de développer ses forces physiques, d'acquérir énergie et endurance, d'éveiller en soi l'instinct d'indépendance, jusqu'à l'héroïsme, d'apprendre à vivre avec quelques compagnons qui partagent votre effort. Mais en même temps, l'auteur insiste sur l'efficacité de la solitude, dans laquelle l'être se reconnaît lui-même, au sein d'une retraite spirituelle, comme seule la montagne lui paraît en offrir une en notre monde artificiel. On traduit mal sa pensée, on la limite aux apparences d'une simple phraséologie en indiquant qu'il croit au besoin, pour ceux qui enseignent, d'atteindre aux sources de l'éternel, de savoir dépasser le provisoire et le passager. Mais si de telles phrases peuvent être banales, la conviction profonde qui les anime chez M. Irving ne l'est certes pas. Et en ce temps où l'organisation de stages pédagogiques est au premier plan des préoccupations, il n'est pas inutile peut-être de s'arrêter un instant à cette idée d'une préparation mettant les jeunes maîtres non pas directement en présence d'enfants, mais tout d'abord en présence d'eux-mêmes et des grandes réalités spirituelles de la vie, d'une formation, non par l'étude, mais par le libre loisir (si révélateur du reste de la nature véritable des êtres), par la détente, par le divertissement même, essentiels pour l'action à entreprendre.

C'est cette sincérité profonde, sensible à chaque page, qui fait l'originalité supérieure de cette pensée. M. Irving

part de ce qu'il a constaté en lui-même comme étudiant à Oxford, puis chez les mieux doués de ses élèves : le vide de l'enseignement universitaire, pour qui veut prendre la vie au sérieux, l'effet dissolvant d'études purement intellectuelles pour ceux qui ne sont ni des dilettantes, ni des sceptiques. Il rend grâce au professeur d'Oxford qui lui permit de remplacer sa dernière année d'Université par un préceptorat à Lausanne puis à Grindelwald. A la montagne seulement, il a pu trouver « l'assurance d'un but final convaincant pour la raison et satisfaisant pour les aspirations de l'âme », d'autant plus nécessaire, ajoute-t-il, pour ceux que le dogme religieux ne guide pas.

A vrai dire, derrière les Alpes évoquées par M. Irving, nous apercevons sans cesse les montagnes de l'Horeb, le mont des Oliviers, ou la tribune sacrée du *Sermon sur la montagne*. Le caractère profondément religieux des pages de M. Irving dépayse en quelque sorte les universitaires français, quelles que soient par ailleurs leurs convictions. Mais si l'on y réfléchit, nous avons là une intéressante opportunité de préciser la différence entre le point de vue français et le point de vue anglo-saxon. Nous restons tout d'abord un peu déconcertés par la condamnation, ou du moins par l'accusation d'insuffisance notoire portée contre la formation universitaire. Même si l'esprit français constate cette insuffisance et s'en irrite parfois, au fond son humanisme se refuse à séparer l'intellectuel du spirituel et veut croire que tout entraînement intellectuel, s'il n'est pas contrefaçon et ne sombre pas dans le pédantisme, aboutit à donner une règle de vie spirituelle. L'humanisme anglo-saxon établit un autre rapport, cette fois entre le physique et le spirituel. L'idée maîtresse de M. Irving, en quoi il se sépare profondément de Ruskin, est que l'effort physique permet l'accès à la vie de l'esprit ou, mieux, à la vie de l'âme. Ici encore l'idée peut paraître banale. C'est la manière de la sentir et d'en user qui lui donne sa valeur. C'est aussi le rapprochement que l'on peut faire avec la pensée optimiste du poète d'*Hommes et Femmes*, Robert Browning, que la matière n'a nul besoin de s'anéantir devant l'esprit et qu'on arrive à la contemplation par l'action. La montagne est pour M. Irving un tonique, un appel à l'activité foncière de l'être parce qu'elle exige de l'homme une réponse et une présence attentive, exactement comme le sont pour nous les beaux textes classiques. A l'inverse de Ruskin, s'indignant qu'on puisse escalader les montagnes, ces « cathédrales de la terre », l'alpiniste anglais pense que l'effort joyeux pour gravir est déjà de la religion

parce que les mondes physiques et spirituels n'en font qu'un. Qu'on le comprenne bien, il s'agit de tout autre chose que d'allier sports et prières. Il s'agit de « laisser la beauté et la vigueur de la terre envelopper nos esprits », d'obtenir « une progression à partir de la matière et en passant par elle jusqu'au spirituel », de découvrir le prix de l'instant et sa valeur d'absolu, en sentant dans la montée que « rien n'importe au delà des quelques mètres à franchir, des derniers pouces d'un mur, des quelques secondes qui viennent. »

Rien en tout cela qui rappelle le besoin de prédication constant chez Ruskin, tout au contraire. L'auteur insiste sur la nécessité de préserver pendant ces courtes périodes les jeunes stagiaires de toute propagande et même de toute instruction, hors celle que donnent les clairs ruisseaux. Sans leçons, sans vaines paroles, qu'ils découvrent le prix de cette exaltation, à la fois du corps et de l'âme, la réalité de cette joie à portée de tous. Nous touchons ici encore à l'une des bases religieuses et morales de la philosophie anglo-saxonne : la conviction que nous pouvons nous rapprocher des plus hauts niveaux spirituels, grâce aux ressources naturelles de nos corps et de nos esprits, par « un bon usage raisonnable des biens de la terre qui leur confère consécration et spiritualité. »

Une si haute et si saine doctrine ne peut nous laisser indifférents. Les spiritualistes de chez nous qui se refusent à l'ascétisme et éprouvent le besoin d'agir, peuvent y trouver la conciliation souhaitée. Et il existe encore en nos écoles assez de jeunes âmes déçues par les études, et aspirant secrètement à l'absolu, pour comprendre M. Irving. Nous tous qui enseignons, nous sommes reconnaissants d'être mis en face de ces certitudes rayonnantes qu'un de nos collègues britanniques a su atteindre. Il est bon qu'on nous rappelle où est l'essentiel, où est l'accessoire (on ne le rappelle jamais trop), que l'on nous redise par exemple que « vitesse et quantité n'ont rien à voir avec les grandes valeurs fondamentales. » Il est émouvant qu'un témoignage personnel nous soit donné avec une aussi totale conviction : « Si l'on me demandait, écrit M. Irving, voudriez-vous échanger ce que les montagnes vous ont enseigné et donné contre le retour des énergies que vous aviez pendant votre jeunesse ? Je répondrais : Non, catégoriquement non. » Est-il plus belle preuve de ce spiritualisme intégral que peut conférer l'alpinisme bien compris ?

M. L'HOPITAL,  
*Directrice du Lycée de Dijon.*

## NOTE

Il nous paraît intéressant d'indiquer à nos lecteurs étrangers l'énorme succès que connaissent en France les choses de la montagne. Ce fait est tout nouveau. Jusqu'à la guerre, l'alpinisme était l'apanage de quelques spécialistes, dont le grand public ne comprenait guère les efforts, et dont le nom n'était connu que d'une poignée d'initiés. L'engouement a commencé par le développement des sports d'hiver, désormais accessibles à beaucoup et très popularisés par les retentissantes victoires internationales d'E. Allais ; la mise au point de la fameuse « méthode française de ski », l'ouverture et l'équipement de nombreuses stations de ski transformèrent cette vogue en durable succès.

D'autre part, l'ascension de l'Annapurna en 1951 fut suivie par le public le moins compétent avec une attention, une sympathie, une ferveur que rien ne laissait prévoir. Du jour au lendemain, Maurice Herzog et ses compagnons devinrent célèbres. La grande salle Pleyel fut remplie pendant des semaines pour les conférences qui rendirent compte de l'expédition ; puis les vainqueurs durent parcourir toute la France, trouvant dans la moindre ville un public chaleureux. Le récit, par H. Herzog, paru sous le titre *Annapurna, premier 8000* (1), a atteint sinon dépassé les 250.000 exemplaires. Ce succès a des causes profondes, qu'il serait intéressant d'analyser un jour ; incontestablement se lève en France un goût de l'héroïsme, du gratuit lorsqu'il s'accompagne de panache, un goût de l'aventure et de l'exotisme aussi : témoin le succès fait à ces deux « best-sellers » très caractéristiques, *L'odyssée du Kon-Tiki*, incroyable aventure en radeau, et *Le grand cirque* de Clostermann (carnet de chasse d'un héros de la guerre aérienne). Ajoutons que le livre de M. Herzog est fort bien écrit, magnifiquement illustré, intéressant et émouvant de bout en bout.

C'est encore la montagne que M. Henri Troyat a choisie pour cadre, ou pour mieux dire comme sujet, de son dernier ouvrage, *La neige en deuil* (2). La grandeur, l'exigeante pureté de l'Alpe y finissent par réduire, anéantir la bassesse d'un homme.

La montagne est enfin le centre de référence du livre posthume de René DAUMAL, *Le mont anlogue* (3). C'est un livre déconcertant au premier abord, qui mêle le plaisant au grave, le reportage à la métaphysique. La montagne y est expressément décrite comme le trait d'union naturel entre l'homme et Dieu, comme le chemin (symbolique, mais peut-être aussi réel) du mystique. Ce beau livre un peu mystérieux devrait être relu plusieurs fois.

Nous serions injustes en ne signalant pas pour finir les magnifiques reportages que des hebdomadaires comme *Match* et des revues comme *Réalités* consacrent aux ascensions spectaculaires qui se multiplient en ce moment ; la simplicité du ton, la très grande beauté des illustrations initient un public de plus en plus nombreux à cette sévère grandeur.

La Rédaction.

---

(1) Arthaud, éditeur.

(2) Plon, éditeur.

(3) Gallimard, éditeur.

## Représentations scolaires de tragédies grecques et latines

Le professeur Fritz C. GORSCHEN est Docteur en Philosophie et enseigne à la Volkhochschule de Flensburg. C'est un ami de la France, qui parle parfaitement notre langue, a pris part, en novembre 1951, à un colloque d'humanistes à Royaumont, et qui a déjà séjourné à Sèvres. Il a publié deux conférences sur « L'univers de Beethoven » et sur les aspirations spirituelles des hommes de notre temps ; il est expert au jeu d'échecs.

La représentation scolaire de drames antiques se heurte à de graves difficultés, qui tiennent moins à la différence de mœurs et de civilisation qu'aux problèmes très concrets de la réalisation. C'est qu'en effet le metteur en scène doit d'abord venir à bout des problèmes pratiques posés par le **texte** et par la **musique**, puis par les **masques** et par le **chœur**, et enfin par l'impérieuse nécessité d'une **imitation** correcte et de l'**exactitude historique**.

### I. — TEXTE ET MUSIQUE

Le trimètre iambique, avec ses variations latines, est un vers parlé et constitue ce qu'on appelle la rhésis. Sans le trimètre, il n'y a ni dialogue ni progrès dramatique. Mais jadis il était récité en plein air, par des personnages aux accents pathétiques, et devant une foule d'auditeurs assez éloignés du proscénium. Evidemment, les acteurs devaient s'appliquer à dire leurs vers d'un ton « *sostenuto e lento, ma non troppo* » qui portait loin, pour être compréhensible de tous. Ce ton aujourd'hui ressemblerait à peu près à celui d'un prédicateur en chaire ou d'un acteur de la Comédie-Française récitant les alexandrins de Corneille avec le célèbre « R articulé » comme une trille palatale.

Toutefois, il ne faudrait pas s'imaginer pouvoir employer une diction psalmodiée ou un parlé d'opéra avec des volutes chantées, ou encore un récitatif d'oratorio ou la voix plaintive du muezzin (moits ☞) appelant, du haut du minaret, les fidèles à la prière, ou enfin celle d'un vendeur d'eau d'Athènes ; pas plus qu'une analogie à la liturgie byzantine, avec sa formule rythmée à inter-

valle en quarte ! Car jamais la tonalité ne doit obscurcir le sens de la rhésis.

L'accent musical de la langue grecque classique correspond à merveille aux exigences du théâtre en plein air ; son arc modulateur rassemble les éléments les plus épars de chaque phrase — si longue et si compliquée qu'elle soit et quel que soit l'ordre des mots — dans un sens unique et total, et, finalement, c'est grâce à la richesse synthétique des terminaisons nominales et verbales que chaque mot reçoit sa juste place dans la construction de la phrase. — L'accent allemand, au contraire, est de nature expiratoire ; la disposition significative de la phrase allemande se condense en des mots dont une ou plusieurs syllabes sont agrémentées d'ictus. En sorte que l'Allemand aspire toujours à former des éléments de proposition capables de supporter l'intensification du sens, c'est-à-dire des expressions nominales, jointes l'une à l'autre sous une forme analytique. Il s'ensuit que, plus l'ordre usuel en est altéré, plus l'accent doit en être renforcé.

Ajoutez qu'avec la richesse vocalique et synthétique, le Grec, représentant la période reculée de l'indo-européen, est particulièrement apte à éveiller de sublimes pensées et, en même temps, à en reproduire les plus vives passions.

D'autre part, la langue allemande, se trouvant dans l'état linguistique et sémantique d'une civilisation avancée, laisse trop apercevoir qu'elle est chargée de notions dérivées d'un monde créé secondairement.

Si l'accent, l'intonation, la mélodie et la phonétique des deux langues sont différentes, il faut qu'aussi leur rythme, la césure de la phrase et la versification soient divergentes. Ainsi, une traduction mot à mot est parfaitement impossible ; il ne suffit même pas de traduire des groupes de mots, mais des phrases d'un sens complet, auxquelles la fin du vers réserve toujours le temps de pause le plus important.

Le critérium essentiel d'une bonne traduction d'œuvre dramatique est donc moins la précision philosophique que le développement de l'action dramatique même, et le dernier but qu'un traducteur de pièces de théâtre doit avoir en vue, est moins le contenu rationnel ou philosophique que l'effet psychologique.

La notation de la musique appartenant aux drames antiques n'est pas parvenue jusqu'à nous ; cela veut dire — pour employer une analogie moderne — que nous autres, auditeurs d'aujourd'hui ne goûtons les opéras antiques que sous la forme de simples libretti. Cette perte est immense du point de vue philologique

et paléologique ; mais si nous examinons de près les restes de la musique gréco-latine, et que nous évaluons l'impression orientale qu'elle produit sur les hommes modernes, l'absence des partitions antiques ne nous afflige pas autant. L'âme moderne, en les écoutant, n'éprouverait pas de réaction profonde. Mais alors la représentation demeurerait-elle à jamais mutilée ? Contre ce risque expérimental extrême, on doit se placer devant cette alternative :

Ou l'on renonce à la musique par principe ; en ce cas, il lui faut substituer des compensations psychologiques ; c'est répéter l'évolution historique du festival religieux, aboutissant au théâtre séculaire et parlé, évolution qui, une fois, commence avec Thespis, et, une autre fois, avec les jeux de mystères et de miracles médiévaux, respectivement chez Monteverdi, mais qui finit toujours avec Reinhardt, Saladin Schmitt et Gründgens !

Ou bien on se résoud à sauvegarder le drame antique en tant que fête religieuse et œuvre d'art totale. En ce cas, on a, par nécessité, besoin du geste sublime, à savoir la danse, d'une communauté stylisée (le chœur), et enfin d'une musique solennelle qui pénètre dans l'âme du jeune auditeur et souligne le discours par le chant, au lieu de le couvrir. Le choix des instruments doit être limité et concordant, mais jamais primitif. Il ne manque pas d'entreprises contemporaines pour se rendre compte du problème ; ne mentionnons que « l'autodafé », « Jeanne au bûcher » de Paul Claudel, avec la musique d'Arthur Honegger, l'« Œdipe Roi » de Jean Cocteau et d'Igor Strawinsky, la satire « Protée » de Paul Claudel et de Boris Blacher, l'« Antigone » d'Orff ou même l'« Abraxas » de Werner Egk.

## 2. — MASQUES ET CHŒUR.

Lorsque, au cinquième siècle avant J.-C., les acteurs et chanteurs grecs masqués et costumés, entraient en scène et passaient sur l'orchestre baigné par la pleine lumière du jour, le spectateur, dans l'espace favorable des rangs du théâtre, voyait en eux les figures du mythe matérialisées en dieux, en rois et en héros, en vieillards conseillers ou en femmes suppliantes. Ce n'était donc pas la grimace ou la raideur que le masque venait produire, mais bien plutôt une élévation et un transport qui apportent au spectateur classique la grande vision d'une époque passée, d'une époque où les dieux olympiens ne dédaignaient pas de fréquenter le monde des mortels.

Mais aussitôt que la scène est transférée du plein air à la salle

close d'un théâtre moderne, l'illusion métaphorique du masque s'éclipse tout d'un coup avec la perte de l'horizon architectural. Soulignons cette vérité par deux parallèles contemporains : le célèbre Winnetou de Karl May passe pour naturel et fixe l'attention des jeunes spectateurs tant qu'il est produit en plein air sur la scène rocheuse de Rathen, c'est-à-dire, dans son propre milieu ; par contre, dans l'atmosphère oppressée et sous la lumière artificielle d'un théâtre à rideau, ce même Winnetou n'est plus qu'un gueux en lambeaux, tombant dans le ridicule. Et si, à la mémoire frémissante des mises en scène du Bayreuth d'avant 1914, un homme d'esprit, en train de critiquer les faux accessoires préhistoriques des personnages, lançait le bon mot frivole des « Germains » rehaussés, de casques à plumes de corbeau et portant des « descentes de lit », il serait largement excusable. Il en serait de même, si le jeune spectateur de nos jours, évoquant le souvenir de maintes représentations scolaires de drames anciens, caractérisait les acteurs comme étant des « Grecs en drap de lit ».

Personne n'ignore qu'un masque plastique et bien réussi diminuera cette pénible impression, et nous avons le plaisir de pouvoir renvoyer aux succès de la « Morgensternbühne » du Dr Netolitzki, avec ses remarquables mises en scène de l'**Ajax**, de l'**Antigone** et du **Philoctète** de Sophocle. Les trois tragédies représentées par des acteurs amateurs de Grömitz en Schleswig-Holstein, devant les lycéens des villes du même pays, présentaient d'admirables masques de chœur ; et il serait grandement à souhaiter que l'occasion d'une représentation en plein air s'offrît à l'éminent metteur en scène. Faisons mention aussi d'une représentation scolaire masquée des « Oiseaux » et des « Nuages » d'Aristophane exécutées dans la salle des fêtes du Gymnasium de Flensburg sous la direction et dans la version de notre collègue E.-R. Leander.

Par contre, un lycée de Kiel faisant ses débuts par la représentation des « Perses » d'Eschyle sans masques faillit échouer, à cause de l'insuffisance musicale de ses acteurs-élèves.

Plus tard, dans la capitale du Schleswig-Holstein, mais au théâtre subventionné par l'Etat, les « Perses », nouvellement traduits par Ernst Drolinvaux, écrivain de talent, et mis en scène par l'éminent Sellner, obtinrent un grand succès, grâce à leurs parties chorales. La prononciation en était nette, le jeu serré.

A propos du chœur qui est la partie intégrante de l'art dramatique grec, on pourrait faire des constatations tout à fait analogues. Dépourvu de musique, de danse et de chant, le chœur

restera éternellement un désastre scénique et, sans l'agrément de la vue plongeante permise au spectateur du théâtre de plein air, le chœur ne pourra pas remplir sa fonction dramatique qui est d'être en communion religieuse et politique avec le héros d'une part, le spectateur d'autre part.

Car, du point de vue classique, une grande part de la vive attention vouée aux événements scéniques résulte du fait que le spectateur antique s'identifiait tour à tour avec l'exaltation dynamique du héros et avec le témoignage objectif et correcteur du chœur ; en sorte que le spectateur se plaçait tantôt dans le rôle idéal de l'homme divinisé, tantôt dans celui d'un être qui végétait au centre de la collectivité. Le chœur, dépendant passivement du rôle actif de son héros, projetait ses réactions psychologiques sous forme d'expressions muettes (c'est-à-dire par gestes et mimique), mobiles (danse) ou musicales (chants de joie ou lamentations). En d'autres termes, le chœur avait la tâche importante de fournir au spectateur la traduction des événements dramatiques.

Pour que le chœur puisse accomplir sa mission, c'est-à-dire être la voix et la conscience du bien public, il doit être parfaitement instruit et pouvoir parler, chanter et danser en même temps, soit en groupes, soit en divisant les rôles actifs. Par exemple, pendant que le premier groupe chante ou parle, l'autre danse ; ou, pendant que le chorège parle ou chante, le chœur exécute les figures de danse correspondantes, etc...

### 3. — IMITATION ET EXACTITUDE HISTORIQUE.

La représentation ou la mise en scène d'un drame gréco-latin, tragédie, comédie, satire ou pièce musicale, ne sera jamais, au sens linguistique et dramatique, une création d'art originale. Cependant, à l'aide des connaissances philologiques et archéologiques d'une part et de l'intuition artistique d'autre part, elle pourra au moins être une imitation créatrice, employant parfois d'autres moyens que les moyens originaux, mais visant toujours au même effet : émouvoir et édifier les spectateurs. Mais quels doivent être les proportions et les rôles de la connaissance et de l'intuition ?

D'abord, il est certain qu'une répétition fidèle jusqu'au dernier trait est irréalisable, puisque les situations historiques ne se renouvellent pas. Quant aux éléments provenant de la philologie et de l'archéologie, nous sommes forcés d'avouer des lacunes considérables.

Enfin, les situations aérienne, aquatique et topographique fournissant le reste des difficultés.

Ainsi la question de l'imitation se transforme en celle du sens : quel but, au bout du compte, une telle représentation scolaire ou d'amateurs poursuit-elle ? Devra-t-elle montrer à nos élèves le drame antique tel qu'il a été en réalité — abstraction faite des lacunes déjà concédées ? Aura-t-elle par conséquent un caractère archivistique et paléologique ? Afin que les lycéens ou, seulement, les jeunes gens affamés d'érudition puissent voir s'étaler devant leurs yeux les « réalisations classiques » de manière concrète ? Ou bien une telle représentation ne sera-t-elle, en évoquant les célèbres noms de l'antiquité, qu'une lecture facilitée ou une initiation fournie à l'imagination pour que cette dernière crée des idées nouvelles sur de vieux exemples ? C'est en notant des titres modernes comme « l'Œdipe » d'André Gide, ou « La guerre de Troie n'aura pas lieu » de Jean Giraudoux, ou l'« Antigone » d'Anouilh qu'on peut lui supposer une telle destination.

A vrai dire, une représentation scolaire au sens propre du mot et exécutée par des élèves devant des élèves ne peut répondre à aucune de ces intentions, à moins qu'elle ne s'astreigne à une routine sans âme ou, en proie à cette exactitude historique postulée par les adultes, qu'elle ne perde de sa résonance auprès de son jeune public.

Pourtant, qu'on ne se trompe pas : justement parce qu'elle est dégrisée et qu'elle révèle des pénétrants réalistes, la jeunesse d'après 45 trahit un vif sentiment de la réelle nécessité des œuvres d'art dramatiques. Elle s'apercevra vite que la représentation d'un drame gréco-latin, surtout d'une tragédie, ne crée pas ce climat existentiel où l'homme s'engouffre dans l'ultime risque ou le désespoir et qu'elle n'engage pas l'âme jusqu'aux racines les plus profondes de son être. La jeunesse d'aujourd'hui remarquera aussitôt que le jeu de la scène, au lieu de faire luire, à travers le mythe, l'exemple d'un monde réel, réduit la fable du drame à l'idylle morale ou qu'il la déforme en un « blême classicisme de plâtre ».

Que saurait-elle faire de la pièce de théâtre s'appelant « Electre doit porter le deuil » de l'écrivain américain O' Neill, dans laquelle Electre, fille d'un général de l'U.S.A., montre à son frère, espèce compliquée d'Oreste moderne, dans quelles voies de réaction freudienne on se débarrasse de son complexe d'Œdipe ?

En somme, et pour en venir à la conclusion, nous pouvons constater que chaque représentation scolaire de drames antiques doit

être un compromis entre la mise en scène purement paléologique d'une part et le genre de paraphrases modernes imitant un mythe gréco-latin d'autre part. En se dirigeant vers ce juste milieu, il faudra pourtant observer un important fait qui est dû au développement anthropologique de deux mille ans, à savoir l'augmentation de la vitesse biologique. Pour nous faire comprendre mieux, commençons avec la rhésis : si la suite des mots d'une phrase trimétrique est insolite et que le temps de la rhésis est « troppo lento », l'auditeur, dans son cerveau, n'enregistrera plus des mots pourvus de sens, mais des mots isolés, dénués de contexte et de signification dramatique. De même, un pathos « troppo sostenuto » n'est plus goûté comme une harangue admirable ou une proclamation sublime, mais comme la réprimande d'un moraliste distribuant l'ennui. Chaque pathos, du reste, ne peut s'accroître qu'avec l'éloignement du spectateur !

Passant à la musique de l'antiquité, on peut admettre qu'un directeur d'orchestre ou de chœur qui maintiendrait fidèlement les « temps » originaux de n'importe quel drame antique n'atteindrait qu'à l'impression d'un « largo funèbre » ; un chœur ou une danse de 430 avant J.-C. exécutés devant les Athéniens dans les rythmes de la joie seraient interprétés par nous spectateurs modernes comme l'annonce d'une tristesse mélancolique. La musique romaine, pour autant qu'elle a existé, ne s'en distinguerait pas beaucoup.

Il faudra donc accélérer le rythme trimétrique et les temps musicaux tout en enjolivant la technique de la prononciation, mais sans devancer hâtivement le contenu rationnel. On devrait même admettre que les compositeurs modernes soient chargés de composer la musique des drames gréco-latins qui, par les représentations scolaires ou d'amateurs, seront quasiment ressuscités. Ici, je ne voudrais pas omettre de citer, comme exemple digne d'être imité, le nom d'Otto Miehler, ancien chef d'orchestre de Flensburg, qui par la composition des célèbres parties chorales qu'on trouve dans les « Nuages » d'Aristophane, réussit à donner aux personnages des nuées, représentées par des lycéennes, l'aspect enchanteur d'êtres légers et vaporeux !

Les parties chorégraphiques devront être étudiées suivant les progrès rythmiques et la méthode d'expression mis au point dans les instituts de danse modernes pour aboutir à une véritable danse d'expression collective, à peu près au sens de Mary Wigman ou d'Hinrich Medau. Le masque enfin reste une question d'espace et de goût.

Malheureusement, à notre époque, qui est caractérisée par la mécanisation toujours croissante de la parole, du ton musical et des impressions visuelles, la capacité de notre jeunesse d'écouter attentivement et sa faculté d'assimilation intellectuelle ont diminué presque au même degré. Ce sont surtout le cinéma et la radio — et demain ce sera encore la télévision! — qui ont déformé les jeunes hommes à être des spectateurs sans imagination et dénués de pensées spontanées. Ainsi, le théâtre, au lieu d'être la concurrence des deux, a dû assumer le rôle difficile et ingrat d'éduquer la jeunesse, en tant qu'elle le fréquente encore, à écouter, comprendre et penser. Voilà le théâtre — y compris le théâtre scolaire! — redevenu un « Institut de morale »!

Fritz C. GORSCHEN.

# ACTIVITÉ DU CENTRE

## VISITEURS

### ALLEMAGNE

M<sup>lle</sup> MULLER, Professeur à *Berlin*.

M<sup>me</sup> de VELDIGE, Directrice d'École à *Berlin*.

M<sup>me</sup> LENTGE, Professeur d'enseignement primaire supérieur à *Berlin*.

M<sup>lle</sup> SIMON, Assistante Sociale à *Berlin*.

M<sup>lle</sup> RASCH, Professeur à *Brême*.

M<sup>lle</sup> UNSKRAUT, Professeur au Lycée de *Brême*, envoyée par M<sup>lle</sup> Dieckmann, sa collègue à *Brême*, qui est restée en rapports épistolaires fréquents avec le Centre depuis sa visite en octobre.

M<sup>lle</sup> PONCHENIER, lectrice française à *Dortmund*, qui a suivi les activités du stage sarrois de mai.

M. HOFFMANN, Directeur de l'École Normale de *Francfort*, venu à l'occasion des réunions du stage sarrois.

#### 17 Janvier :

Un groupe de 17 Professeurs de l'Allemagne du Nord, envoyé par le Centre d'Echanges Internationaux, et qui séjourne en France pendant un mois, a été mis au courant de l'effort des méthodes actives.

#### 4 Mars :

Groupe de 20 Etudiants allemands d'écoles artistiques, dirigés par M. Fresse, Professeur d'art à l'École Supérieure de Pédagogie de Berlin-Lankevitze.

#### 7 Mars :

Visite d'un groupe de parlementaires allemandes et françaises, qui s'intéressaient aux questions d'éducation.

#### 13 Mars :

Quatorze Professeurs allemands de langue française.

#### 3 Juin :

Vingt-deux Professeurs allemands envoyés par la Direction des Affaires Culturelles de Mayence.

### ARGENTINE

M<sup>lle</sup> PIGRETTI, jardinière d'enfants au Hogar maternel n° 2 de Buenos-Ayres, qui a visité notre école maternelle, et s'est fait présenter divers jeux éducatifs ; puis elle a suivi avec assiduité, pendant plusieurs semaines, l'activité des classes primaires du Lycée, ainsi que des classes nouvelles.

M<sup>lle</sup> BASSOMBA, Infirmière, Assistante sociale à la Croix-Rouge de La Plata, a pu suivre notre stage d'Assistance Sociale, ainsi que plusieurs classes secondaires.

M. PARRAVICINI, Professeur à Buenos-Ayres, boursier de l'Etat français, s'est plus particulièrement intéressé à l'enseignement du latin.

M<sup>me</sup> MACANO, Professeur d'enseignement technique à l'Université de Cuyb, vient s'informer des différentes réalisations techniques du Lycée de Sèvres.

M. VILLAVERDE, Professeur de pédagogie dans une Ecole Normale de Buenos-Ayres.

#### AUSTRALIE

M. DENAT, correspondant des « Amis de Sèvres », nous a fait le plaisir d'une visite où nous avons pu procéder à un rapide tour d'horizon.

M. MAHONEY, Professeur à l'Université de *Brisbane*, qui espère revenir au Centre l'automne prochain.

M. FINLAYSON, Professeur à *Melbourne*, qui fait une enquête sur l'enseignement en Europe.

#### AUTRICHE

M. HIETSCH, boursier de l'U.N.E.S.C.O.

#### BELGIQUE

M<sup>mes</sup> POHL-LAVALLÉ et Maria KESSELER, Professeurs au Lycée Royal d'Ixelles, séjournent au Centre, dont elles ont d'ailleurs déjà été les hôtes précédemment, et suivent de près l'évolution de l'expérience des classes nouvelles.

M<sup>lles</sup> BAUDEWYNS et THOMSON, de Bruxelles.

M. SUWIER, Professeur à l'Athénée de Louvain, — poète et dramaturge par ailleurs — passant huit jours en France, est venu à plusieurs reprises à Sèvres.

M<sup>me</sup> WEISSBERG-PICART, Professeur au Collège Marie-Josée à *Anvers*, qui suit en partie les activités du stage de l'Institut de Londres.

#### 13 Mai :

Trente-deux Directeurs et Professeurs d'Instituts pour l'enfance inadaptée viennent, sous la conduite de M. JAMBEL, visiter Sèvres, où ils prennent contact avec nos hôtes sarrois, et s'initient aux travaux du Centre (psychologie, dossier scolaire, dépistage des anormaux, orientation, individualisation du travail).

#### BRÉSIL

M. l'Inspecteur Général de l'Enseignement Secondaire (Mathématiques) CARRANCA, est venu régulièrement pendant six semaines ; il a pu visiter, selon un programme très complet, divers établissements parisiens, des laboratoires et des classes, s'entretenir avec ses collègues, et suivre les travaux du groupe d'études mathématiques de Sèvres que dirige M<sup>lle</sup> Dionot. M. BONETTI, Directeur de Lycée à *Saô-Paulo*, l'a suivi dans la plupart de ses déplacements et a amassé toute une documentation sur l'organisation de notre enseignement.

A eux, se sont joints parfois le Père Elisio MOSCA DE CARVALHO, Professeur de Philosophie à la Faculté Catholique de Fortaleza, ainsi que M<sup>me</sup> PIFFER SARMIENTO, Professeur de français à Santos.

M<sup>lle</sup> CALDEIRA, Professeur à l'Institut d'Education de la Faculté de Philosophie de Parana, est venue reprendre contact avec le Centre qu'elle connaissait déjà.

M<sup>lle</sup> LUTKE, Professeur à Rio-Grande-do-Sul, a suivi les conférences spécialisées du Centre.

M. et M<sup>me</sup> de CARVALHO, du Centre d'Etudes Psychologiques *Getulio Vargas* (Rio-de-Janeiro), se sont intéressés à tous les

problèmes de l'éducation nouvelle, sans exclure les problèmes matériels (bâtiments, administration).

M<sup>lle</sup> TIMBERG, boursière de l'U.N.E.S.C.O.

M<sup>me</sup> Werebjczyk GARCIA, Assistante à la Faculté de Sao-Paulo.

M<sup>lle</sup> AVATO, Professeur à Lujan (province de Buenos-Aires), qui revient à plusieurs reprises suivre des cours de lettres.

M<sup>lles</sup> JATOBA et CASTEL, qui s'intéressent aux questions de psychologie scolaire et à l'enseignement primaire.

### 30 Janvier :

Un groupe de 25 Professeurs brésiliens de l'enseignement secondaire, qui faisaient en Europe un voyage sous les auspices du Tourisme Universitaire.

## CHILI

### 3 Mars :

Groupe de 30 Etudiants et Professeurs chiliens, conduits par M. Luis CAPURRO, Professeur de zoologie à l'Université de *Santiago*.

## CEYLAN

M. JAYWARDENA, Instituteur.

## CUBA

M. COLLS, boursier de l'U.N.E.S.C.O.

## DANEMARK

M<sup>lle</sup> DEMIDOFF, qui séjourne en France pour suivre les cours de la Sorbonne, est venue très régulièrement à Sèvres, et s'est familiarisée avec les divers aspects de notre enseignement.

## EGYPTE

M. SAKR, Professeur à l'Institut Supérieur d'Education du Caire, déjà venu au Centre l'an dernier à l'occasion de la visite de S.E. Taha Hussein Pacha, y revient pour avoir des renseignements complémentaires sur les méthodes nouvelles d'éducation spécialement dans les disciplines scientifiques.

## ETATS-UNIS

M. MOODY, Attaché culturel près l'Ambassade des Etats-Unis à Paris, est venu à Sèvres prendre divers renseignements.

M<sup>lle</sup> J. BOUCHER, Professeur à la « Barnard School for boys ».

M. G. HYRAM (Missouri) et M. L. WILLIAMS (Louisiane), en séjour à la Cité Universitaire, viennent présenter un travail sur la philosophie de l'éducation.

M. Harris THOMAS, Professeur à Exeter (New-Hampshire).

M. PARKER, Professeur à l'Université du New-Hampshire à Durham, a suivi plus d'un cours dans les classes supérieures.

M. FAULKNER, Professeur de Langue et Civilisation dans la même Université.

## FRANCE

M. BLOCH, le spécialiste bien connu des questions d'éducation nouvelle, Professeur au Lycée Lakanal, a poursuivi pendant plusieurs semaines à Sèvres une enquête de documentation.

M<sup>lle</sup> Roseline CLÉMENT, diplômée des Langues Orientales, récemment nommée à l'Alliance Française de Niteroy, est venue prendre contact avant son départ.

M<sup>lle</sup> Anne JACQUES, de l'Ecole Nouvelle Française, est venue présenter au Centre des films sur les écoles américaines.

M. POUESSEL, Agrégé de Géographie, Professeur à la Faculté de Recife (Brésil), est passé prendre contact avec ses collègues de Sèvres.

M<sup>me</sup> BRISSON, Professeur agrégé des Lettres à Brazzaville (Congo), a mis à profit une partie de son congé en France pour venir observer la mise en pratique des méthodes pédagogiques les plus modernes.

M. NAMER, ancien proviseur d'un collège français à Alexandrie (Egypte), accompagné de M<sup>me</sup> CORNIC et M. GUILLOUX.

M. André DOUMERGUES, Agrégé d'anglais, Professeur au Lycée du Mans.

M<sup>me</sup> LOISEAU, Professeur de français au Chili, venue pour un bref entretien sur les rapports culturels entre la France et le Chili.

#### 21 Février :

Groupe de 80 Assistantes sociales de Seine-et-Oise, sous la direction de M<sup>lle</sup> FROMENT.

### GRANDE-BRETAGNE

M<sup>lle</sup> Patience HUNKIN, étudiante à Cambridge, et qui prépare une thèse d'histoire sur la législation comparée de l'enseignement en France et en Angleterre.

M. WALL, Professeur à l'Université de Birmingham, chef à l'U.N.E.S.C.O. du Département de l'Education et des problèmes relatifs à l'enfance amène au Centre 5 boursiers de l'U.N.E.S.C.O. Sa visite, quoique brève, a permis de confronter diverses positions pédagogiques de façon fort intéressante.

M. BLACK, Professeur de Langues vivantes à Auchtermuchty (Ecosse).

M<sup>lle</sup> B. BATLEY, en séjour à la Cité Universitaire, visite la maison.

M. Hugh JOHNES.

M<sup>lle</sup> PALMER, Attachée au British Museum, qui met au point une méthode pour intéresser les élèves aux richesses des Musées.

Miss WARE, lectrice à l'E.N.S. de Fontenay-aux-Roses, qui suit les activités du groupe sarrois de mai.

#### 17 Mai :

Un groupe d'étudiants de l'Université de Leicester est reçu par M<sup>me</sup> la Directrice, puis prend contact avec nos hôtes sarrois, et fait avec eux la visite du Musée Pédagogique.

### GRÈCE

M<sup>lle</sup> KRITSIKI, Institutrice au Pirée.

M. COSTAKIS et M. PETROPOULOS, Professeurs à Athènes, en séjour d'études en France.

### HOLLANDE

M<sup>lle</sup> Nelly SMITS, Professeur de français au Lycée Montessori à La Haye, qui dans une longue visite au Centre approfondit les problèmes pédagogiques et pose des jalons pour une intéressante correspondance entre la Hollande et la France.

M<sup>lle</sup> BAL, Professeur de français à Bloemendal, et M<sup>lle</sup> SPAEK, Professeur de français à Deventer, se sont longuement documentées sur la pédagogie nouvelle.

#### GROUPES :

#### 23 Avril :

30 Normaliens hollandais en séjour à l'E. N. d'Auteuil visitent le Centre.

#### IRAN

M. SHAKERINE, Professeur à Téhéran, et M. BADI, Etudiant à Paris, sont venus prendre conseil pour les thèses qu'ils vont préparer l'un et l'autre sur l'éducation.

M. Mofakham PAYAN, Professeur à Téhéran, spécialiste de géographie, a suivi régulièrement les cours de cette discipline dans les diverses classes du Lycée.

#### ISRAEL

M. ROSEN, Chargé de cours à l'Université de Jérusalem, est venu en France pour étudier la pédagogie du latin. Il a eu l'occasion de rencontrer plusieurs de nos spécialistes.

#### ITALIE

Nous avons eu l'honneur de recevoir pendant une douzaine de jours M. CALO, Professeur de Pédagogie à l'Université de Florence, Vice-Président de la Commission italienne pour l'U.N.E.S.C.O., qui est venu en France pour organiser sur une vaste échelle les échanges pédagogiques entre la France et l'Italie.

#### INDE

M. KOGEKAR, Professeur de droit à Ferguson College (Poona), et M<sup>me</sup> KOGEKAR.

#### JAPON

M. TATSUMA, boursier de l'U.N.E.S.C.O.

#### KASHMIR

Son Exc. le Cheikh ABDULLAH, premier ministre du Kashmir et délégué du Kashmir à l'O.N.U., a été reçu au Centre de Sèvres, accompagné de sa suite.

#### LIBAN

M. Hachem EL AMINE, fonctionnaire au Ministère de l'Education au Liban, vient entre autres se renseigner au sujet d'une thèse qu'il poursuit sous la direction de M. Merleau-Ponty, sur « l'éducation sexuelle dans le Proche-Orient ».

M<sup>lle</sup> Renée KHOURY, Directrice du pensionnat Nazareth, à Beyrouth, en séjour d'un an en France pour se mettre au courant des méthodes nouvelles dans notre pays.

#### NORVÈGE

M. Tore LINGE, Proviseur du Lycée de *Porsgrunn*, et Madame, Professeur dans ce même lycée, sont venus chargés d'une mission d'enquête sur les méthodes d'enseignement en France. Le C.I.E.P. a eu la joie de leur faciliter l'accès d'un bon nombre d'établissements secondaires à Paris et en province.

M. STEENSLAND, Professeur de Français et d'Histoire à *Barum*, a séjourné au Centre pendant plus d'un mois.

#### PAKISTAN

M<sup>me</sup> KHAN, Institutrice.

M<sup>me</sup> MONSUR, Institutrice, séjournant à Londres pour des études pédagogiques.

#### PÉROU

M. Miro QUESADA, Professeur de philosophie à l'Ecole Normale de *Lima*, se renseigne sur l'organisation de l'enseignement en France, et visite une série de classes.

## PHILIPPINES

Le D<sup>r</sup> PAZ P. MENDEZ, Directrice du Centre Scolaire Universitaire de *Manille*, a eu l'occasion d'assister à une conférence au Centre.

## SUISSE

M. MEMMISHOFER, Professeur dans les écoles du canton d'*Argovie*, fait une brève visite.

M<sup>lle</sup> HERRMANN, Institutrice à *Berne*, M<sup>lles</sup> HESS et KUNZLI, de *Berne* également.

## SUÈDE

M<sup>lle</sup> Brita DANIELSON, Institutrice à l'Ecole Populaire de *Malinö*, déjà venue au premier trimestre, continue son initiation progressive aux classes du second degré.

M. WESTERBERG, Instituteur à *Göteborg*.

M. Elis RYLANDER, Professeur à *Göteborg*, qui a l'occasion de suivre les activités du stage italien de mai.

M<sup>lle</sup> Gertrud KRADIN.

M<sup>lle</sup> Brita LINDBERG, Professeur à *Bortånne*, qui fait un séjour de deux semaines au Centre.

## SYRIE

M<sup>me</sup> KHANDJI, Institutrice, qui suit actuellement des cours à l'Ecole Normale de Fontenay-aux-Roses, pour la préparation de l'Inspection Primaire, visite les classes primaires et les classes nouvelles.

M. Ibrahim DJEMAL, Inspecteur de l'Enseignement primaire en Syrie, stagiaire à l'E.N.S. de Saint-Cloud.

M<sup>lle</sup> FARWAGI, Directrice d'école à *Damas*, qui suit les activités des classes primaires.

## UNION FRANÇAISE

M<sup>lle</sup> RAHARISOA et M<sup>lle</sup> RASOANARITSA, Institutrices à la *Martinique*, visitent le Jardin d'enfants et les classes primaires.

## UNION SUD-AFRICAINE

M. MACMILLAN, Vice-Principal du Johannesburg teacher's training College, envoyé au Centre par l'Institut de Londres, visite tant au Centre qu'à Paris de nombreuses classes nouvelles.

## URUGUAY

M<sup>lle</sup> Isabelle MORALES, Professeur de français à *Montevideo*, est venu en Europe pour un voyage d'information ; elle s'est longuement arrêtée à Sèvres, pour se documenter sur l'enseignement du français à l'étranger.

M<sup>lle</sup> VILLAVARDE, déjà familière du Centre, y est revenue régulièrement durant tout le trimestre.

M. Celestino GALLI, Directeur d'un établissement secondaire et Ingénieur civil à *Montevideo*, s'intéresse à l'enseignement français sous tous ses aspects, y compris les aspects administratifs et plus particulièrement à l'enseignement des Mathématiques, sa spécialité. Il est longuement reçu par M<sup>lle</sup> DIONOT.

M. Gonzalez POGGI, Professeur à *Castillos*, venu pour visiter des internats.

M<sup>me</sup> CASSOU, Directrice d'école à *Melo*, qui connaissait déjà Sèvres depuis longtemps, est revenue à plusieurs reprises.

M<sup>lle</sup> Clotilde CARBALLO POU, Institutrice au Lycée français de *Montevideo*, et M<sup>lle</sup> BARBOT POU, Directrice d'école à *Montevideo*, font une rapide visite du Jardin d'enfants et de la classe de 10<sup>e</sup>.

M<sup>lle</sup> LOPEZ, Institutrice détachée au Conseil d'enseignement primaire de l'Uruguay.

M<sup>lle</sup> Armand UGON, Institutrice à l'Ecole expérimentale de *Malvu*.  
M. Otero MENDOZA, Inspecteur général de l'Enseignement, et M. José P. SIERRA MORATI, Professeur à la Faculté d'Architecture de *Montevideo*, viennent au Centre envoyés par l'U.N.E.S.C.O. et y apportent le salut d'un grand nombre de nos amis uruguayens.

M<sup>me</sup> LANSAC, Professeur de français à *Montevideo*, où elle séjourne depuis longtemps.

M<sup>lle</sup> MENENDEZ AYALA, Directrice d'école primaire à *Cerrillos*.

M. et Mme de CORREA, Ingénieur agronome et Professeur à *Soriano*, qui prennent contact et doivent revenir au cours du mois de juin.

#### YOUGOSLAVIE

M<sup>me</sup> MOMTCHILOVITCH, boursière de l'U.N.E.S.C.O.

M<sup>lle</sup> NIKOLOVA, Professeur à *Skoplje*.

## STAGES NATIONAUX

### 22-24 Décembre :

Réunion de l'Association Générale des Professeurs de langues vivantes.

### 24 Décembre :

Réunion générale de l'Association des Professeurs d'Histoire.

### 21-22 Janvier :

Stage d'information des candidats à l'Agrégation de l'Académie de Paris (Histoire, Géographie, Mathématiques, Physique, Sciences Naturelles, Philosophie) sur les problèmes actuels de l'enseignement du second degré. Conférence de M. le Directeur MONOD sur l'Humanisme moderne. Travail par groupes sous la direction de conseillers pédagogiques. Etude de l'emploi des méthodes actives.

### 28-29 Janvier :

Réunion sous la présidence de M<sup>lle</sup> de FAILLY et de M. LABORDE, des délégués académiques des Centres d'Entraînement aux Méthodes actives.

### 4-5 Février :

Stage d'information des candidats à l'Agrégation de l'Académie de Paris (Lettres et Langues). M. J. BAYET, Professeur à la Sorbonne, parle du « Renouveau des études classiques en vue d'un humanisme moderne », et M. l'Inspecteur général FRANÇOIS, de « l'Instruction civique ».

### 18-21 Février :

Journées d'études et de discussions réservées aux Directrices des Ecoles préparant au diplôme d'Etat d'infirmière hospitalière. Les stagiaires ont surtout traité de la formation pédagogique des infirmières et de l'importance respective à attacher à la formation technique et à la culture générale. Les collaborateurs du Centre ont apporté leur point de vue d'humanistes, et des échanges de vue féconds ont pu avoir lieu sur la psychologie, la lecture, l'intérêt, etc.

### 3-5 Mars :

Stage des Professeurs de Couture et d'Enseignement ménager des Lycées et Ecoles Normales. Séances sous la présidence de M<sup>lle</sup> SOURGEN, Inspectrice générale de l'Enseignement du 1<sup>er</sup> degré ;

de M<sup>lle</sup> SIMONIN et de M<sup>me</sup> LECOMTE, Inspectrices générales de l'Enseignement technique. Etude de problèmes techniques : la coupe, l'économie domestique, l'utilisation du document.

#### 7-9 Mars :

Stage des Administrateurs, Proviseurs, Directrices, Censeurs, Surveillants généraux des Lycées, sous la présidence de M. le Directeur général BRUNOLD. Il y est traité du rôle pédagogique et humain du chef d'établissement, de l'organisation du travail des élèves et de la formation des maîtres.

Le 9 mars, les Intendants des Lycées viennent se joindre au stage et, sous la présidence de M. l'Inspecteur général TORELLI, envisagent les questions concernant les locaux, l'alimentation et la sécurité des établissements.

#### 15-16 Mars :

Assemblée générale annuelle des Eclaireurs de France, sous la présidence d'honneur de M. MONOD, et dirigée par MM. les Commissaires généraux P. FRANÇOIS et POUSSIÈRE.

## RENCONTRES ET STAGES INTERNATIONAUX

#### 22-23 Décembre 1951 :

La Fédération Internationale des Professeurs de Langues vivantes a tenu, au Centre, sa réunion annuelle sous la présidence de M. le Professeur CLOSSET (Belgique). Etaient présents pour la Grande-Bretagne : MM. CAUMAERTS et OTTER ; pour la France : M. LANDRE ; pour la Hollande : M. BAARDMANN ; pour l'Italie : M<sup>lle</sup> QUARELLO ; pour le Luxembourg : M. LUDOVICY ; pour la Suisse : M. ZAMBETTI.

#### STAGE DES INSTITUTS ANGLAIS D'EDUCATION

Du 24 mars au 4 avril, le Centre a eu la joie d'accueillir, pour la sixième année consécutive, les étudiants des Instituts d'Education de Londres — sous la direction de M. HANS, Reader in Comparative Education, et de M. EMERSON, Tutor to Oversea Students — et d'Oxford, guidés par M. HEAFFORD, Lecturer at University of Oxford, et M<sup>lle</sup> TOMLINSON, Professeur de Langue et Littérature françaises.

Le groupe fut d'abord reçu officiellement par l'Accueil de Paris (MM. LOLLIEE et CLIDIÈRE), puis eut l'occasion de visiter : l'Ecole de plein air de Suresnes, l'Ecole de Puteaux, les Cours complémentaires industriels (spécialisés dans la miroiterie, la mode et l'horlogerie), grâce à la complaisance de M. DAVID, Directeur général des Services d'Enseignement de la Seine ; le Musée du Louvre ; le Lycée expérimental de Montgeron, sous la conduite de son directeur, M. WEILER ; le Musée pédagogique, avec son directeur, M. l'Inspecteur général CROS ; le palais de Versailles ; les Lycées parisiens Claude-Bernard et Marie-Curie ; différents collèges techniques, dont celui de la rue Ganeron, où un très bon déjeuner fut préparé et servi par les élèves mêmes ; l'Ecole Normale Supérieure, où ils visitèrent la Grande Bibliothèque sous la conduite de M. le Directeur CHAPOUTHIER, puis les laboratoires, avec M. le Directeur DUPONT ; l'Ecole Normale Supérieure de Jeunes Filles ; la Sorbonne ; l'Ecole Saint-Martin, à Pontoise.

En dehors de cela, un cycle assez complet de conférences avait été prévu sur l'organisation de l'enseignement en France : une présentation générale par M<sup>me</sup> la Directrice ; une conférence sur l'éducateur et la psychologie, par M<sup>lle</sup> LEBOVICI ; une sur l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré, par M<sup>lle</sup> DERKENNE ; sur l'enseignement secondaire par M. PAYAN, Inspecteur de l'Académie de Paris ; sur l'enseignement technique, par M. HEPP, Inspecteur général, et M<sup>me</sup> BERTRAN, Directrice des études techniques au Lycée de Sèvres ; sur les cours complémentaires professionnels, par M. CROIZIN, Inspecteur général des Services manuels et techniques de la Seine, et M. le Directeur DAVID ; sur l'internat des Lycées, par M<sup>me</sup> GAUTIER, Directrice du Lycée de Sèvres ; sur la vitalité de la tradition dans l'enseignement français, par M. HIGNETTE ; sur le dessin, par M<sup>lle</sup> NOYER ; sur l'enseignement français à l'étranger, par M<sup>lle</sup> GOBY.

Mais cette énumération rend mal compte de ce que furent quinze jours passés en commun, dans un esprit d'amitié détendue et de franche cordialité. L'essentiel d'un séjour de ce genre, ce sont les échanges personnels, les dialogues au cours des repas, les promenades à trois ou quatre dans la campagne ou simplement dans la cour du Lycée, les anecdotes, les questions spontanées, la multiplicité des réponses apportées non par un conférencier mais par dix amis.

Il est très différent d'assister ensemble à deux ou trois conférences et de passer ensemble la journée entière. Les moments de détente, les randonnées libres, l'heure de la cigarette après le repas valent bien les heures solennelles. Peu à peu, l'amitié naît, et la compréhension mutuelle, tellement plus précieuse que le savoir tiré des livres. On le vit bien le soir des adieux, où les « toasts » traditionnels — qui sont traditionnellement si ennuyeux — furent pleins à la foi d'émotion et d'humour ; la sincérité, la liberté qui les inspiraient eurent mille fois plus de prix que les plus artificiels discours, et furent la récompense de ceux qui avaient tant travaillé les jours précédents.

Unir le sérieux à l'agréable, tel fut l'effort des organisateurs, tel fut l'art des participants : deux concerts, une soirée folklorique française, et le « clou » : une soirée montée par nos amis anglais, ajoutèrent à l'atmosphère de ce « séminaire » ce qu'il fallait pour la rendre vivante et « friendly ». Puissent nos visiteurs garder de cette rencontre le même charmant souvenir que nous, puissent des professeurs et des collègues d'autres pays venir à Sèvres à leur tour, pour nouer à leur tour ces liens féconds.

## ITALIE

Un groupe de 96 professeurs italiens d'échange a séjourné au Centre, du 6 au 13 avril. Ils avaient été groupés de différentes régions d'Italie, pour multiplier et faciliter les contacts entre nos deux pays ; M. MEZETTI, Président du Comité d'accueil italien, les guidait, aidé du professeur GAMBETTA, de Rome, et, du côté français, par M. GOURDON.

Après une série de réceptions et compliments officiels par M. le Ministre de l'Éducation Nationale, M. BESLAIS, Directeur général de l'Enseignement du 1<sup>er</sup> degré, et M. ABRAHAM, Directeur du Service universitaire des Relations avec l'étranger — et par l'« Accueil de Paris » à l'Hôtel de Ville, — les séances de travail furent consacrées à des exposés où Italiens et Français expliquèrent tour à tour l'organisation de l'enseignement dans leurs pays respectifs, et à des études en commun des possibilités de rappro-

chement entre professeurs et étudiants de part et d'autre des Alpes : Comités d'accueil, Tourisme universitaire (auquel, du côté français, M<sup>lle</sup> AVIET consacre une activité inlassable), journal pour enfants publié en commun.

Rien ne fut négligé pour rendre le séjour au Centre aussi peu scolaire et astreignant que possible, et les participants purent chaque soir se rendre en ville, au théâtre ou à quelque autre spectacle.

### 3-9 Mai :

Après les vacances de Pâques, 33 Professeurs du *Centro Didattico Nazionale* de Rome furent reçus à Sèvres. Ils étaient accompagnés de M. Giuseppe de MATTEIS, Inspecteur général de l'Instruction Publique ; M. TAMBORLINI, Directeur du Centre Didactique ; M. Giovanni GOZZER, membre de la Commission italienne pour l'étude des problèmes scolaires, et M. Giuseppe FLORES d'ARCAIS, Chargé de cours de Pédagogie à l'Université de Padoue.

Un programme très sérieux fut établi pour eux, et déroula une suite de conférences par le personnel du Centre sur les divers problèmes actuels de la pédagogie française, et une série de visites : Bureau Universitaire de Statistique, Institut National d'Orientation Professionnelle, Ecoles Normales, Paris, et bien entendu de nombreuses classes tant à Sèvres que dans d'autres lycées parisiens. Ce stage fut une excellente et féconde occasion de rapprochement, et pas seulement sur le plan général : cartons et invitations s'échangeaient au gré des préférences personnelles, et les participants français comptent bien rendre à leurs collègues cette courtoise visite.

# RELATIONS CULTURELLES FRANCO-BELGES

## UNE EXPOSITION SUR LES ECOLES FRANÇAISES A BRUXELLES

Une exposition consacrée à l'école française s'est ouverte à Bruxelles le samedi 3 mai 1952, dans les galeries du Palais des Beaux-Arts, que M. Vandendorpe, Directeur des Relations culturelles au ministère de l'Instruction publique, avait fait mettre obligeamment à la disposition du *Musée Pédagogique de Paris*. Elle a été inaugurée par M. André Marie, Ministre de l'Education Nationale, en présence de M. Harmel, Ministre de l'Instruction publique de Belgique. M. André Marie était accompagné de M. Bouisset, Directeur de son cabinet ; de M. Abraham, Directeur du Service universitaire des Relations avec l'étranger ; de M. Brunold, Directeur général de l'Enseignement du second degré ; de M. Cros, Directeur du Centre national de Documentation pédagogique, ainsi que de M. Baillou, Chef du Service de l'Enseignement à la Direction Générale des Relations culturelles.

L'exposition ne prétendait pas montrer tous les aspects de l'enseignement français. Les institutions universitaires se développent de jour en jour et prennent un caractère de plus en plus complexe. Les activités et problèmes d'enseignement en perpétuelle évolution se prêtent malaisément à une claire présentation d'ensemble. L'exposition de Bruxelles a donc limité son objet. Elle s'est fixé pour but de mettre particulièrement en valeur les efforts poursuivis au cours de ces dernières années pour améliorer le *cadre* et les *moyens* de l'enseignement.

### LE CADRE

Les sinistres résultant des années de guerre et d'occupation et l'accroissement de la natalité ont amené le ministère de l'Education Nationale à établir un plan d'équipement d'une particulière ampleur. C'est ainsi que 27 milliards sont portés au poste des constructions scolaires dans le budget de 1952. Mais ces constructions que seront-elles ? Les plans, les photographies, les maquettes que présente l'exposition montrent l'esprit qui a présidé à la conception de bâtiments que l'on veut simples, sans inutile recherche architecturale, mais adaptés le mieux possible à leur mission. Vastes, clairs, aérés, ils doivent assurer aux enfants les meilleures conditions d'hygiène, de confort et d'efficacité.

De même que nos écoles se transforment, se transforme le mobilier scolaire : pour les classes les tables individuelles, les sièges dont on peut, selon la taille de l'enfant, régler la hauteur et l'écartement, tendent à remplacer bancs et pupitres. A la cantine maussade succède le restaurant d'enfants qui offre non

seulement, avec son mobilier ripoliné, ses nappes de couleur et sa vaisselle élégante, un cadre agréable, mais fournit aux enfants une alimentation rationnelle appropriée à leur âge et à leur état de santé.

#### LES MOYENS

L'enseignement moderne s'efforce de donner à l'enfant les matériaux indispensables pour qu'il prenne d'une manière concrète, directe, connaissance de la vie et de ses problèmes. Le matériel scolaire a donc pris, ces dernières années, une importance considérable. Collections de sciences naturelles, appareils de physique, tableaux, cartes, documents photographiques, reproductions artistiques, composent, dans les vitrines et le long des murs de l'exposition, un ensemble qui marque l'effort de la France en ce domaine.

L'exposition fait une place spéciale au cinéma d'enseignement : appareils destinés à l'équipement des écoles, réalisation et distribution des films didactiques. Dans le cadre de l'exposition, une salle de projection permet de présenter en même temps les dernières réalisations françaises.

L'importance et la variété du matériel scolaire, mais aussi l'évolution des méthodes d'enseignement rendent plus que jamais nécessaire une information constamment mise à jour. Si les revues pédagogiques s'y emploient chacune dans son domaine propre, les services officiels ne restent pas, eux non plus, inactifs et contribuent par tous les moyens en leur pouvoir à fournir au personnel enseignant les instruments de documentation dont ils ont besoin. L'exposition de Bruxelles montre aux éducateurs belges leurs réalisations dans ce domaine, notamment celles du Centre national de Documentation Pédagogique et de la Direction de la Documentation française.

Tout n'est pas fait, mais beaucoup a été fait, et il convenait que nos amis belges, qui ont eux-mêmes fait de si bon travail, en fussent informés.

#### L'ECOLE ET LES HUMORISTES

En annexe à l'exposition scolaire proprement dite, le Musée Pédagogique présentait aussi une exposition des meilleurs humoristes français ayant pris l'école pour thème d'inspiration. Daumier, Gavarni, Cham, Charlet, parmi les humoristes d'hier, Effel, Dubout, Peynet, Pruvost, parmi ceux d'aujourd'hui, nous aident à comprendre les mœurs scolaires et leur évolution. L'opposition est d'ailleurs frappante entre l'âpreté des maîtres d'autrefois et l'ironie malicieuse mais sans dureté des dessinateurs actuels. Il y a là un signe des temps. A une époque où la férule, le martinet, la patoche en cuir symbolisaient la fonction enseignante, correspondaient des dessins remplis de haine et de sarcasmes. Lorsque le respect de l'enfant, le développement de sa sensibilité et de son imagination deviennent les objectifs essentiels des éducateurs, l'amertume s'efface au cœur de l'écolier. Devenu adulte et habile à manier le crayon, c'est avec un humour malicieux certes, parfois narquois, mais sans méchanceté qu'il se penche sur son passé.

#### L'INAUGURATION

L'exposition « *Les Ecoles françaises d'aujourd'hui* » a été précédée et suivie de manifestations dont on ne saurait trop souligner l'importance et la cordialité.

A son arrivée à Bruxelles, M. André Marie fut accueilli par les autorités belges sur l'aérodrome de Melsbroeck. Un millier

d'écoliers agitant des drapeaux français saluèrent son arrivée de façon particulièrement touchante. Le vernissage de l'exposition donna lieu également de la part des autorités belges, entourées d'un grand nombre de personnalités bruxelloises et des membres de l'enseignement, notamment d'anciens déportés, à un accueil particulièrement chaleureux et amical.

Répondant au discours de bienvenue de M. Harmel qui saluait en lui non seulement le Ministre mais aussi le résistant, M. André Marie souligna l'utilité et les progrès constants de la coopération intellectuelle et universitaire franco-belge.

#### L'ACCORD CULTUREL FRANCO-BELGE

Le même jour, une conférence de presse permit aux deux ministres et aux présidents de la Commission franco-belge, M. le Gouverneur Gruslin pour la Belgique et M. Marcel Abraham pour la France, de faire ressortir, en même temps que les liens qui dès longtemps unissent les deux pays, l'importance des activités entreprises, depuis bientôt sept ans, dans le cadre de l'accord culturel, le premier signé après la Libération: échanges de professeurs et de chercheurs, création d'un lectorat de flamand à l'Université de Lille, d'un lectorat de français à l'Université de Gand, d'une chaire Maeterlinck au Centre universitaire méditerranéen, attribution de nombreuses bourses d'études, problème des équivalences progressivement résolu, et notamment en ce qui concerne l'accès aux universités, stages de jeunes travailleurs, tels ces jeunes ardoisiers belges qui viennent se perfectionner à Angers, organisation de concerts, échange de musiciens, de chorales et de troupes théâtrales, de la *Comédie-Française* aux *Théophiliens* et aux *Antiques* de la Sorbonne ou de Liège, du *Théâtre National belge* à l'*Equipe* de la S.N.C.F. et à la péniche du *Théâtre flottant*, réalisation d'un vaste programme non seulement d'expositions artistiques, comme les *Primitifs flamands*, le *siècle bourguignon*, les *trésors de la Vallée de la Meuse*, la *tapisserie française*, la peinture de *David à Cézanne* — demain le *portrait flamand* et la *femme dans l'art français*, mais aussi d'expositions scientifiques et didactiques. Tels sont les principaux résultats acquis.

Notons en outre et tout spécialement la collaboration établie depuis 1947, sous les auspices de la commission mixte permanente, entre les services d'enseignement belges et le Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres. Conférences et stages en Belgique ou en France, permettent aux membres de l'enseignement de nos deux pays des rencontres particulièrement fructueuses.

#### LE SEJOUR DU MINISTRE

Le séjour en Belgique du Ministre et des autorités universitaires françaises fut marqué d'autre part par la visite détaillée de Louvain, Anvers, Bruges, Liège, au cours de laquelle les visiteurs purent admirer, non seulement les trésors d'art dont la Belgique est si riche, mais aussi les réalisations scolaires les plus modernes dont elle peut s'enorgueillir: à l'Université de Louvain notamment, l'illustre bibliothèque reconstruite; à Anvers, une école maternelle modèle; à Liège, l'Université et les installations du Val-Benoit et l'admirable Lycée Léonie de Waha, où l'accueil reçu fut particulièrement émouvant. Il va de soi que le Ministre de l'Education nationale ne pouvait manquer de rendre visite aux maîtres et élèves du Lycée français de Bruxelles qui, après avoir célébré Balzac, commémore par l'image Victor Hugo.

Signalons enfin que dans le cadre de l'exposition du Palais des Beaux-Arts, un cycle de conférences a été organisé afin d'apporter aux éducateurs belges des informations précises sur des problèmes particulièrement actuels. C'est ainsi que des universitaires français ont parlé tour à tour de la documentation pédagogique, de cinéma, d'enseignement, de mobilier scolaire, de constructions scolaires, de l'alimentation dans les collectivités scolaires et de l'école ménagère moderne.

### RENCONTRE FRANCO-BELGE A SÈVRES

Du 19 au 25 mai, des journées d'information ont rassemblé 15 professeurs belges de physique et 24 de leurs collègues français. La délégation belge était conduite par M. Vande Veegaete, Directeur général de l'Enseignement Moyen, MM. les Inspecteurs Vereycken et Carrier et M. Van Lierde, Secrétaire général de la Réforme. Du côté français, les participants venaient de divers Lycées de Paris et de la province.

Les travaux furent ouverts par M. Brunold, Directeur général de l'Enseignement du second degré, puis se déroulèrent sous la présidence de M. Bruhat, Inspecteur général, et de MM. les Inspecteurs généraux. Les séances plénières et les conférences alternèrent avec les visites : nos hôtes purent assister à des classes dans divers Lycées, visiter le Palais de la Découverte, les laboratoires de l'École Normale Supérieure, le Musée pédagogique et « Zoé », la pile atomique. Les communications portèrent surtout sur les méthodes d'enseignement de la physique : méthodes actives, place à faire aux expériences, appel à l'histoire des découvertes physiques.

### VISITES

Du 12 au 15 mars, M. Brunold, Directeur général de l'Enseignement du second degré, accompagné de M. Baïssas, Inspecteur général, et de Madame Hatinguais, Directrice du Centre International d'Etudes pédagogiques, a été reçu à Bruxelles par M. Vande Veegaete, Directeur de l'Enseignement moyen et supérieur, par M. Verniers, Directeur de l'Enseignement normal et primaire, par M. Tiss, Directeur des Ecoles de la ville de Bruxelles.

Le 13 mars, au cours d'une réunion qui groupait au Ministère les inspecteurs, les chefs de service du Ministère et les chefs d'établissements, M. Brunold a exposé les réformes en cours et mis l'accent sur les problèmes actuels qui, en fonction d'une recherche de l'humanisme moderne, préoccupent tous les éducateurs.

Ce thème de la formation de l'homme de demain a été brillamment repris par lui au cours d'une conférence publique qui groupait au Palais des Académies plus de six cents personnes.

M. le Directeur a été reçu officiellement à l'Hôtel de Ville et il a été fort intéressé par la visite d'établissements de la ville qui poursuivent avec succès l'expérience des « classes nouvelles ».

Le 20 avril, M<sup>me</sup> Hatinguais a pris la parole au cours du stage de Nivelles, qui groupait des éducateurs belges. Elle leur a parlé des problèmes concernant la coordination des enseignements et elle a pu constater l'intérêt très vif soulevé par l'étude de cette question. Au cours de sa visite elle a rencontré un grand

nombre d'éducateurs belges venus à Sèvres et, dans un climat d'amitié, elle a examiné avec eux leurs préoccupations communes.

## LE CENTENAIRE DE L'ÉCOLE BELGE

Nos amis belges fêtent le centenaire de leur enseignement « moyen » d'état. C'est en effet la loi Charles Rogier, du 1<sup>er</sup> juin 1850, qui a doté la Belgique d'un enseignement secondaire officiel, et l'on ne saurait exagérer sa portée; celle-ci réside peut-être moins encore dans son œuvre créatrice — au début assez limitée — que dans sa volonté profonde de réorganisation et de normalisation, pour le compte de l'Etat, d'un réseau d'écoles moyennes et secondaires fort diverses à la fois par l'origine, la structure et le statut administratif. Comme l'avait déjà signalé la commission chargée en 1834 de préparer cette normalisation de l'enseignement moyen : « Tout en sauvegardant scrupuleusement la liberté de l'enseignement, on voulait garantir aux Belges des écoles créées dans un système d'instruction complet et coordonné, des écoles qui ne seraient pas exposées à l'instabilité des opinions, aux caprices des volontés et des intérêts privés. »

Dans leur ensemble, en 1850, ces écoles que le gouvernement avait entrepris de réorganiser relevaient de deux grandes formules d'enseignement : d'une part les humanités (anciennes), racine maîtresse de l'enseignement secondaire qui devait aboutir aux Athénées et, d'autre part, l'enseignement dit « moderne », qui apparaissait sous des formes assez diverses mais à structure plus courte : écoles primaires supérieures issues de la loi de 1842, écoles commerciales et industrielles, écoles moyennes communales et qui devaient aboutir à la forme normalisée des écoles moyennes.

Mais ce que nous voudrions évoquer ici, c'est la réforme beaucoup plus récente, celle qui se poursuit depuis 1945. Après un siècle de progrès et de luttes diverses, après surtout les bouleversements de la dernière guerre, il apparut nécessaire de soumettre tout le système scolaire traditionnel à une sérieuse révision des valeurs ; et un immense effort fut entrepris pour rajuster à la fois les structures, les programmes et les méthodes des différentes sections.

Pour en donner une idée d'ensemble à nos lecteurs, empruntons à la brochure publiée par le Ministère de l'Instruction publique belge cette perspective sur les deux principaux aspects de ce renouveau pédagogique. Il s'agit d'une part de la création de l'enseignement moyen appliqué, et d'autre part de la révision générale, toujours en cours, des programmes et méthodes de l'enseignement moyen.

« A proprement parler, la création de l'enseignement moyen appliqué n'était pas une innovation. On reprenait simplement sur d'autres bases, et avec des précautions nouvelles, qui devaient se révéler efficaces, l'expérience de 1897. Une première fois, l'arrêté de 1923 avait étendu le domaine traditionnel des écoles moyennes en direction des sections latines. Cette fois, il s'agissait de l'étendre encore, mais en direction opposée, c'est-à-dire : dans le sens de l'enseignement pré-technique (pré-agricole ou pré-industriel pour les garçons, familial chez les filles).

Grâce aux dispositions de la loi du 14 août 1947, et à la confrontation permanente sous le même toit et sous la même direction des trois sections parallèles : latin-grec, moderne et pré-technique, l'école moyenne et, en général, le premier cycle de l'enseignement moyen, se présente désormais comme un véritable « cycle d'orientation » qui reporte de 12 à 15 ans le moment ultime où l'écolier doit choisir, pour ses études et pour sa carrière, son orientation définitive. Jusqu'ici, cette structure ternaire complète du cycle d'orientation a surtout été appliquée dans les petits établissements, athénées et écoles moyennes, mais peu à peu, elle gagne également les grands, où les mêmes besoins psychologiques et sociaux sont patents.

Au nombre des motifs qui ont déterminé cette réforme, soulignons ceux d'ordre social. Le Ministre de l'Instruction publique de l'époque, dès 1948, les commentait en ces termes :

« Les réformes antérieures n'ont pas assez tenu compte du fait que l'enseignement moyen ne s'adresse plus uniquement aux enfants de la bourgeoisie aisée, mais que depuis des dizaines d'années déjà, d'autres classes sociales lui confient leurs fils et leurs filles ; que les exigences de notre industrie, de notre agriculture et de notre commerce devaient nécessairement aboutir à ce résultat ; que l'amélioration des conditions de vie des ouvriers et de la classe moyenne a permis aux parents de donner à leurs enfants un enseignement prolongé ; qu'une compréhension plus généreuse de la vocation de la femme et la place plus importante qui lui a été attribuée dans la vie sociale et économique, ont donné un aspect nouveau à l'éducation de la jeune fille. »

Quant à son esprit général, signalons simplement qu'à l'instar du nouveau plan d'études primaires qu'elle continue d'ailleurs par beaucoup de côtés, la réforme actuelle tend à ramener l'enseignement moyen à ses véritables réalités psychologiques et éducatives.

En effet, relisons les instructions de base du 20 septembre 1948 :

« Indépendamment du développement de l'intelligence, l'école assurera aussi l'éducation du sentiment, du caractère, du goût. On tirera largement profit de tout l'apport de la pédagogie moderne : un meilleur choix de la matière à enseigner, l'emploi des méthodes actives fondées sur la psychologie du jeune âge, l'acquisition d'une méthode personnelle de travail, l'introduction graduelle à l'école d'un statut démocratique à la mesure des élèves. »

Au contraire des précédentes tentatives du même genre et grâce surtout à un personnel qualifié et à des installations adéquates, l'expérience des sections pré-techniques de l'enseignement moyen rencontra très vite un succès certain. En 1950, on compte :

	Région française	Région flamande
Section pré-agricole .....	6	2
Section pré-industrielle .....	21	10
Section pré-familiale .....	78	58
Total.....	105	70

La réforme des programmes et des méthodes commencée avec l'année scolaire 1946-1947 et toujours en cours, suscita des travaux qui sont certainement les plus importants que notre enseignement moyen ait connus depuis la Grande Commission des Humanités en 1906.

Désireux de mener cette révision générale en liaison constante avec les enseignements voisins, primaire et universitaire, les responsables de l'enseignement moyen établirent des commissions de contact : primaire-moyen et moyen-supérieur, qui déposèrent assez vite leurs conclusions dans le plus parfait accord.

D'autre part, l'enseignement de chacune des branches fut réexaminé sous toutes ses formes, dans sa lettre et dans son esprit, au sein d'une commission de spécialistes présidée par l'inspecteur compétent.

Ces nouveaux programmes, toujours provisoires d'ailleurs, furent expérimentés en sixième, dès l'année scolaire 1948-1949, en cinquième dès l'année scolaire 1949-1950 et furent appliqués en quatrième dès l'année scolaire 1950-1951, pour atteindre progressivement les classes du cycle supérieur.

Appliquant ces principes, la réforme réagit énergiquement contre les aspects les plus stériles de certaines traditions pédagogiques. Elle combat le verbalisme en ménageant aux élèves de fructueux contacts avec le concret : excursions, travaux de laboratoires, travaux manuels.

Opposée au formalisme et à la dispersion de l'enseignement, elle recommande la coordination des disciplines, les travaux personnels dirigés et la pratique des synthèses. Elle accorde enfin toute l'attention qu'ils méritent aux problèmes de la santé et de l'éducation physique.

Sur le plan moral, toutes les réformes du système de discipline contribueront à préparer le futur citoyen à l'usage de la liberté et de la responsabilité. »

Ainsi l'enseignement moyen belge se montre fidèle à sa vocation véritable et à cet idéal humain qui, dès l'origine, fut son but essentiel. Ses conceptions généreuses haussent littéralement les écoles secondaires au-dessus du destin purement intellectuel dont certains, jadis, se seraient trop facilement contentés pour elles. En présence de l'envahissement du monde par les forces que la technique a déchainées, le premier souci des éducateurs doit être de sauvegarder la suprématie de l'homme et de la culture, véritables et communes mesures des vraies civilisations.

# CHRONIQUE

## *Les Livres*

### TROIS ESSAIS DE MONTAIGNE.

Il nous est particulièrement agréable de présenter à nos lecteurs le dernier ouvrage de M. Gougenheim : une édition de « Trois essais de Montaigne », que notre savant collaborateur a procurée avec M. T.-M. Schuhl, professeur de philosophie à la Sorbonne. Cette édition prend place dans la « Bibliothèque des Textes philosophiques » (1), qui comprend les plus grands textes de la philosophie commentés de très près par des spécialistes ; sur la page de gauche, le texte établi selon les règles de l'édition savante ; en face, toutes les notes, commentaires et éclaircissements nécessaires.

Les auteurs ont indiqué eux-mêmes leur but : « ce commentaire veut surtout aider le lecteur à saisir le sens exact et la structure du texte... Nous avons choisi d'expliquer, non des fragments, mais des chapitres entiers, ce qui permet de mieux suivre la démarche de Montaigne et le jeu de sa pensée. Chaque livre des *Essais* est représenté ici par un chapitre. Le lien de l'ensemble réside dans la préoccupation d'examiner le problème de l'unité de l'homme considéré surtout dans ses rapports avec celui de la retraite, que Charles Quint avait posé à son siècle par son abdication, et que Montaigne résolut pour son compte en s'enfermant dans sa « librairie ».

Dans le premier chapitre (I, 39), Montaigne se place en face du problème de la retraite et se demande comment il faut occuper son loisir. Dans le second (II, 1), il étudie l'inconstance de l'homme. Le troisième (III, 2) nous offre une sortie de synthèse... ; il dégage sa conception du moi et l'idéal de vie qui lui est propre...

« Montaigne a été étudié ici en lui-même, par une analyse attentive du texte, avec la préoccupation d'aider le lecteur à saisir le sens exact de ses expressions et à suivre ainsi sa pensée dans ses replis. » Aucune des difficultés ne sont laissées sans solution, et la collaboration significative d'un philosophe et d'un philologue

---

(1) Vrin, éditeur.

donne au commentaire toute la richesse dont son objet est digne ; des rapprochements avec les auteurs anciens dont Montaigne est nourri achèvent d'éclairer le texte, qui parfois même est confronté avec des œuvres contemporaines.

Remercions les deux éminents professeurs du nouvel instrument de travail qu'ils nous offrent et qui est si propre à faciliter et revivifier l'étude de Montaigne.

A propos d'une traduction : « **TROIS FRANÇAIS PARLENT DU MONTÉ-  
NÉGR** » : **Vialla, Delarue, Lenormant**, par Andrija V. LAINOVIC.

On ne voudrait ni exagérer, ni sous-estimer l'intérêt qu'il faut accorder à l'ouvrage du Professeur Andrija V. Lainovic : *Tri Francuza o Crnoj Gori*, « Trois Français parlent du Monténégro », paru à Cetinj en 1949 (1), et que nous venons de recevoir : car, en fait, ce livre, l'intéressante Préface exceptée, n'est qu'une traduction et une traduction de textes du siècle dernier choisis dans le « Voyage historique et politique au Monténégro... », du Commandant français de la ville de Cattaro en 1910, Vialla de Sommières ; dans « Le Monténégro... », de Henri Delarue, Secrétaire du Prince Danilo de Monténégro de 1856 à 1859 ; dans « Turcs et Monténégrins », de l'archéologue François Lenormant ; ces études ont paru respectivement, à Paris, en 1820, 1862 et 1866. Mais cette traduction, accompagnée de quelques commentaires critiques, pose un certain nombre de problèmes, ouvre diverses perspectives, qu'en toute objectivité nous voudrions examiner ici.

De quoi s'agit-il en fait ? De mémoires et de récits de voyage ou de séjour donnés par un militaire, un diplomate, un savant, sur un pays, le Monténégro, alors État indépendant, dont les mœurs — rares en Europe — étaient alors quasi inconnues en Occident (2). Et sauf le livre de Lenormant dont le titre n'est pas originellement complété, ces ouvrages, ainsi qu'il était de coutume à l'époque, portant une longue énumération de ce que l'on trouve en eux : « l'Origine des Monténégrins, peuple autochtone ou aborigène et très peu connu ; la Description topographique, pittoresque et statistique du pays ; les Mœurs de cette nation, ses Usages, Coutumes, Préjugés ; son Gouvernement, sa Législation, ses Relations politiques, sa Religion, les Cérémonies curieuses et bizarres de son culte ; l'Exposé de divers traits de courage de générosité, ainsi que de férocité, communs dans ce peuple », pour l'ouvrage de Vialla ; « Histoire, description, mœurs, usages, législation, constitution politique, documents et pièces officielles. Avec une carte du Monténégro et des Pays adjoints », pour celui de Delarue. Et il apparaît à la lecture (3) que les

---

(1) Institut d'Histoire de la R.P. de Monténégro, Série « Les Etrangers et le Monténégro », Traduction, Interprétation et Préface du Prof. Andrija V. Lainovic.

(2) Antérieurement à l'ouvrage de Vialla, l'« Essai de Bibliographie française sur les Serbes et les Croates » de Nicolas S. Petrovic, paru à Belgrade en 1900, on ne trouve guère que les lettres de l'Abbé Fortis (1778), des notes sur Stiepan Mali, de St. Zannovitch (1784), quelques pages de Pouqueville (1805), une notice anonyme parue dans les « Annales des Voyages » (1808), les « Mémoires sur le Monténégro » de Dupré (1811), toutes choses fragmentaires et ne pouvant être comparées aux textes repris par A.-V. Lainovic.

promesses de ces longs sous-titres sont tenues, et dans les deux tomes de Vialla, et dans le volume de Delarue et dans les 423 pages de Lenormant, qui mentionne, à la fin de son livre, trente-deux points intéressants dont une « Vue de la population du Monténégro en 1846 » des plus importantes, puisqu'elle est la première et devait être, pour longtemps, la seule.

On pourra penser que, sur les divers plans de la géographie, de l'histoire, du droit, de la sociologie et de la statistique, la confiance à accorder à ce qui reste, malgré tout, des récits, ne peut être totale. Certes, et ces documents doivent comme tous autres passer au crible de la critique. Il n'en demeure pas moins, d'abord, qu'ils existent — ce qui, pour ces régions, n'est pas peu —, et aussi que, la plupart du temps, la critique n'apporte que des rectifications de détail ou des compléments — ce qui, étant donné le manque de spécialisation des auteurs, n'est déjà pas si mal. La liste des agglomérations de la *Crna Gora* donnée par Vialla et reprise par A.-V. Lainovic (4), malgré les erreurs de transcription ou de translittération du premier, demeure non seulement intéressante, mais définitive : les notes sur les divers *plemena* (5) serbes, la description du Monténégro, l'Histoire du Monténégro jusqu'à la mort de Pierre II que rapporte également Lainovic (6), ainsi qu'un certain nombre de documents d'archives (7) peuvent servir plus que la « petite Histoire », mais bien, aussi, la Sociologie ; diverses opinions de Lenormant — dont nous mettrons plus en évidence celle sur l'organisation domestique (8) — sont toujours valables. Et nous ne mentionnons ici que quelques-unes des pages intéressantes. Ainsi, l'ouvrage de Lainovic aurait déjà un mérite : celui d'avoir remis à l'ordre du jour des travaux, non parfaits, certes, du moins extrêmement utiles dans notre pénurie sur cette région, et aujourd'hui à peu près complètement tombés dans l'oubli ou, sans raison valable, quelque peu discrédités (9).

Un autre mérite de *Tri Francuza o Crnoj Gori* consiste à rappeler aux slavissants français et occidentaux que les documents ne

---

(3) Nous nous en sommes personnellement quelque peu servi dans notre « Zadruga sud-slave dans l'évolution du groupe domestique », Paris, Ophrys, 1943, 705 pages, Ouvrage couronné par l'Académie Française, Prix Halphen, 1944.

(4) *Tri Francuza o Crnoj Gori*, pp. 21-25.

(5) Le *pleme* (plur. *plemena*) est, à la fois, au Monténégro, une division administrative valable jusqu'à 1918, date du rattachement au Royaume des Serbes, Croates et Slovènes, et un groupe tenant le milieu entre la tribu non fixée au sol et le clan connu sous le nom de *bratstvo*. V. notre « Zadruga sud-slave... », pp. 313-350.

(6) *Tri Francuza o Crnoj*, pp. 65-87, d'après Delarue.

(7) *Ibidem*, pp. 99-117.

(8) *Ibidem*, pp. 143 et sqq., d'après Lenormant.

(9) Lainovic, en particulier, montre bien que Vialla, contrairement à ce que certains ont pensé, a bel et bien effectué les voyages, visites et relevés personnellement. C'est là un point extrêmement important, étant donné l'accusation de quasi-imposture dont il fut accablé : il y a une différence entre la réalité du voyage et des études de Vialla au Monténégro et celle du périple de Georges Sand en Bohême... Certes, le caractère d'exotisme de Crna Gora, à l'époque, pouvait entraîner à des développements plus ou moins fictifs ou imaginaires : les ballades illyriennes de Mérimée, sa *Guzla*, parue sept ans après le texte de Vialla, pouvaient faire douter les critiques. Lainovic remet les choses au point, en tous cas, apporte des arguments.

manquent pas autant qu'on le croit ou que l'on feint de le croire, sur le Monténégro. Outre le texte des trois auteurs français, incidemment, Lainovic mentionne de nombreux ouvrages apportant une documentation : « L'essai sur la bibliographie du Monténégro en langues étrangères », de P. Soc (10), « L'ancien Monténégro » de J. Erdeljanovic (11), le « Monténégro » de P. Rovinskij (12), « L'intérêt du Monténégro », de P.I. Popovic (13), « La politique extérieure de Pierre I<sup>er</sup> », du regretté D. Lekic (14), les « Ecrits » de D. Buksan (15), cent autres références ignorées ou oubliées indûment. On peut regretter à ce sujet de la bibliographie que Lainovic n'en ait pas donné dans son ouvrage un index scientifiquement présenté : mais les références sont là et elles sont utiles : et il y a, à notre disposition, maintenant, la Bibliographie de P. Soc (16), qui doit faire apparaître à qui veut en tenir compte, un grand nombre de textes utilisables pour l'historien et bien plus encore pour le sociologue. Nous nous souvenons, lors de nos recherches dans les Balkans slaves, avoir eu connaissance de nombreux textes relatifs au Monténégro apportant des éléments intéressants à la si passionnante sociologie de cette région trop peu connue de l'Occident et où il y a peu, la fixation au sol des groupes humains n'était pas encore définitive : Lainovic nous rappelle opportunément et l'intérêt que présente son pays et la profusion de documents encore inutilisés dont nous pouvons disposer.

La perspective dernière qu'ouvre la publication de *Tri Francuza o Crnoj Gori* dépasse largement ce livre : c'est toute la question de la présence française dans un certain nombre de régions de l'Europe et la présence par la traduction, intégrale ou non, d'ouvrages, scientifiques ou littéraires, français. Il est certain que la période durant laquelle nous nous sommes efforcés d'enseigner le français dans l'ensemble de l'Europe ne nous a permis d'atteindre qu'un nombre relativement restreint d'auditeurs, ceux de nos Instituts français qui, quel qu'ait été leur succès — et il fut grand —, ne réunissaient qu'une infime minorité ; durant la période 20-40, la proportion des traductions du français en serbo-croate, en bulgare, en slovaque, pour ne citer que quelques langues slaves, a été particulièrement faible. Nous avons cru qu'il suffisait de mettre l'enseignement de la langue à portée d'un groupe social — restreint — pour que nos travaux scientifiques ou littéraires parviennent à jouer leur rôle d'information, voire de base de recherche. Le succès ne fut pas celui que nous attendions. Aujourd'hui où, dans un nombre de pays sans cesse grandissant, l'enseignement du français se restreint en profondeur sinon en étendue ; où, par suite de l'évolution historique, de nombreux savants ou chercheurs n'entendent guère que leur langue ; où, constatant ce fait, les res-

(10) En serbo-croate, Beograd, 1948.

(11) En serbo-croate, Beograd, 1926.

(12) En russe (qui accuse précisément Vialla d'imposture).

(13) *Zapisi*, Beograd, 1927.

(14) Paris, 1940.

(15) *Zapisi*, Beograd, 1935.

(16) Beograd, 1948. Hélas, cette Bibliographie, sans doute intéressante, n'est guère parvenue en France : c'est un grand dommage.

ponsables de l'élargissement du champ d'action des grandes langues dites de civilisation — anglais et russe, spécialement — en un certain nombre de pays, facilitent les traductions d'œuvres originales, importantes ou non ; où un nationalisme linguistique se fait jour et menace de se développer longtemps encore, il est certain que nous devons nous réjouir de la traduction dans les diverses langues, voire les dialectes, de tout ouvrage français. Notre présence en Europe est à ce prix : ce qui ne signifie pas qu'il faille abandonner, si nous voulons des traductions, la formation... de traducteurs. Le passage de A.V. Lainovic à Paris et au Centre International d'Etudes Pédagogiques est une preuve de cette double nécessité : remercions-le d'avoir tiré heureusement cette conséquence, et espérons que lui-même et les divers Instituts spécialisés des pays slaves continueront leurs traductions commentées d'ouvrages français, anciens ou nouveaux, dont ils auront vu, eux-mêmes, l'intérêt.

Emile SICARD.

#### TECHNICAL EDUCATION FOR ADOLESCENTS, par M. DOBINSON.

Nous sommes spécialement heureux d'annoncer la parution d'un ouvrage anglais sur l'enseignement technique : « Technical education for adolescents » (1), car son auteur, M. C.H. Dobinson, M.A., professeur de pédagogie à l'Université de Reading, est un Ami de Sèvres de la première heure, et son livre, justement, montre combien la collaboration entre les pédagogues des différents pays peut être féconde.

L'idée directrice de M. Dobinson, c'est qu'une civilisation se mesure à l'ampleur et à la qualité des techniques dont elle use, et que par conséquent il convient de faire de ces techniques des moyens éducatifs, capables non seulement de diffuser des produits industriels dans des pays moins avancés, mais d'élever les techniciens à la pleine possession des valeurs sensibles, esthétiques et morales. Selon le mot de Whitehead, « l'antithèse entre éducation technique et éducation libérale est fallacieuse. Il ne saurait y avoir d'éducation valable si elle n'est libérale, ni d'éducation libérale qui ne soit technique, c'est-à-dire qui ne communique une manière de voir à la fois technique et intellectuelle ». Il s'agit donc « d'infuser dans l'enseignement technique actuel un humanisme qui le rende mieux fait pour des hommes que pour des robots ». Comment ne pas applaudir à ces idées généreuses, qui ont toujours été nôtres, et qui d'ailleurs se rattachent à la plus solide des traditions de l'humanisme latin ?

L'ouvrage, très soigneusement documenté, se consacre en somme à un parallèle entre l'organisation de l'enseignement technique en France et en Angleterre. L'auteur donne un aperçu de l'organisation française, telle qu'elle a été prévue par le projet Langevin de 1945, et telle qu'elle existe maintenant, avec une précision et une étendue d'information remarquables. Il insiste sur les « centres d'apprentissage », et surtout sur le souci d'orientation, qui a fait

---

(1) George G. Harrap, éd., Londres, 1951.

créer chez nous près de 200 centres d'orientation professionnelle, où l'on guide les enfants selon leur passé, leurs aptitudes et leurs goûts, en tenant compte non seulement des résultats des tests, mais de conversations personnelles avec l'intéressé et avec ses parents. Il semble que cet aspect soit encore assez négligé en Angleterre, et M. Dobinson rend à la France un bel et émouvant hommage, reconnaissant son rôle de pionnier : « Les Français ont défini un but nouveau, et ont fait vers lui des pas sans précédent... L'effort qu'ils font pour humaniser les degrés inférieurs de l'enseignement technique sort tout à fait de l'ordinaire ». « Un technicien pur, a dit R. Livingstone, est un homme qui sait tout de son métier, à l'exception de son but dernier et de sa place dans l'ordre universel. » Voilà pourquoi les études classiques doivent avoir leur place dans l'apprentissage ; et la réforme pédagogique française a justement essayé de leur faire leur place, en consacrant une moitié environ de l'horaire hebdomadaire des classes techniques à la culture générale.

Puis, étudiant le système français de l'apprentissage jusqu'aux établissements secondaires techniques et aux grandes écoles, M. Dobinson essaie de dégager ce que l'Angleterre y pourrait puiser. Au reste, il semble que nos amis anglais ne soient qu'un peu en retard au point de vue des réalisations, car, doctrinalement, leurs points de vue sont excellents ; et je ne connais guère de meilleure définition que celle que j'emprunte à Mr. C.R. Morris, vice-chancelier de l'Université de Leeds : « Aucune école, lorsqu'elle donne à un enfant l'occasion de s'adonner à une technique particulière, ne lui apprend à proprement parler cette technique pour elle-même. Les gestes spéciaux, l'entraînement de la main et de l'œil, qui feront de l'homme un ouvrier rapide et efficace, il les apprendra plus tard, à l'atelier... au contraire, un enfant devra être encouragé à essayer plusieurs techniques, de manière à se familiariser avec d'autres métiers que le sien... » Le maître lui apprend à utiliser, non les machines compliquées qui sont celles de l'industrie, mais les outils simples dont ces machines sont la combinaison ; le but est « d'amener l'élève à réfléchir et à comprendre ». Ainsi fera-t-on de l'enseignement technique non un rival de l'enseignement classique, mais une branche spécialisée ; et l'on retrouvera cette idée fondamentale que la main éduque le cerveau autant que le livre, et qu'il faut former des enfants pour la vie, qui requiert des qualités humaines, et pas seulement livresques.

Tel est ce livre sympathique, et si bien fait pour mettre en lumière l'utilité des rapports internationaux entre éducateurs et humanistes.

M. H.

Marc MICHON : **LE CELTE AU TORQUE D'AMBRE**. Paris, Editions Magnard, 1951. (Collection Mousquetaires.)

Un roman d'héroïsme et d'aventures : un jeune Gaulois, enrôlé, malgré lui, dans la cavalerie romaine, va rejoindre ses frères. Il se battra avec un courage inlassable, portant toujours au cou le collier d'ambre que lui a donné Hélioda, la fille du Druide Bachel-

lianos. Il périra, héros de l'ultime résistance, avec les derniers défenseurs d'Uxellodunum. On pourrait critiquer l'auteur sur les détails, lui demander d'où il sait tant de choses sur les Gaulois. Mais on est emporté par la fougue qui anime ce récit, en marge des Commentaires de César. C'est la guerre des Gaules vécue du côté des vaincus. Les professeurs liront avec intérêt ce roman et verront à quel âge ils peuvent le recommander à leurs élèves.

Pierre RICHARD : **VIRGILE, AUTEUR GAI.** Paris, Editions Magnard, 122, boulevard Saint-Germain, 1951.

Le titre est surprenant. On ressent comme un choc. M. P. Richard s'empresse de l'adoucir en mettant en épigraphe une définition de la gaieté qu'il emprunte à La Fontaine (Préface des *Fables* de 1668) : « Je n'appelle pas gaieté ce qui excite le rire, mais un certain charme, un air agréable qu'en peut donner à toutes sortes de sujets, même les plus sérieux. »

En fait, M. P. Richard entremêle constamment les deux aspects de la gaieté : la gaieté qui excite le rire et la gaieté subtile, délicate et poétique qu'évoque La Fontaine.

Il met en relief la joie rustique qui se dégage de certaines *Bucoliques*. Il relève, dans les *Géorgiques*, des traits de sympathie amusée pour les animaux.

Et l'*Enéide* ? Voici Virgile « chroniqueur sportif », il ménage des traits comiques dans ses descriptions de luttes athlétiques. Les dieux ont chez lui, comme les humains, une certaine bonhomie. Dans l'épopée guerrière même, l'outrance des détails, le stratagème du cheval de Troie, l'acharnement quasi mécanique de Junon ont un aspect comique.

Arrêtons-nous ici... M. Richard trahit la faiblesse de sa thèse quand il cite le passage célèbre du *Virgile travesti*, où Scarron raconte la fuite d'Enée, portant son père sur son dos, tenant son enfant par la main et suivi de sa femme qu'il perdra dans le tumulte. Cette page est peut-être le chef-d'œuvre du genre burlesque, et M. Richard loue le poète du dix-septième siècle d'avoir narquoisement dégagé le ridicule de la situation. Mais si du tragique au ridicule il n'y a qu'un pas, si ce pas, Scarron et M. Richard n'hésitent pas à le franchir, faut-il en conclure que Virgile l'a franchi aussi ? On a pu rire d'Enée, héros un peu trop docile, un peu falot. Mais Virgile n'en riait pas. Il est difficile d'interpréter exactement une œuvre vieille de vingt siècles. Mais si parfois Virgile sourit, d'un sourire que j'imagine délicat et même tendre, je le vois mal riant, en dehors de quelques scènes des *Bucoliques* et des poèmes de jeunesse.

Le livre de M. Richard est écrit d'une plume alerte, il contient la traduction de larges passages (doit-on l'en louer ou l'en blâmer ?). Il suscitera des discussions. Il n'emportera peut-être pas la conviction. Mais par les réactions qu'il provoquera, il aura en somme bien servi Virgile, en le tirant du linceul de pourpre où une admiration trop uniformément grave risquerait de l'ensevelir à jamais.

G. G.

**LA VIE CACHÉE DES FLEURS.** Photographies de R.-H. NOAILLES, texte de J.-M. GUILCHER. Paris, Flammarion 1951. (Collection « Le Montreur d'Images ».)

Cet ouvrage est conçu de la même façon que *la Vie des vers à soie*, que nous avons signalée dans le numéro 12 (1). H.-R. Noailles a appliqué toutes les ressources de l'art photographique à capter des images saisissantes, qui retracent toutes les étapes de la vie d'une fleur : on voit le bouton s'ouvrir, les étamines laisser échapper le pollen qui fécondera le pistil... On voit les insectes intervenir dans la fécondation de certaines espèces.

Le travail de H.-R. Noailles a exigé des années d'effort patient : l'auteur n'a retenu des photographies qu'il a prises en grand nombre, que celles qui, par leur valeur à la fois esthétique et pédagogique, lui semblaient dignes d'illustrer ce livre. L'ensemble ainsi réalisé n'est pas seulement une joie pour les yeux, il a une valeur documentaire incomparable.

Le grand linguiste Antoine Meillet préférerait jadis, pour l'illustration des dictionnaires et autres recueils lexicologiques, le dessin, où la main de l'artiste met en valeur ce que l'on veut expliquer, à la photographie qui le noie dans un ensemble. L'œuvre de R.-H. Noailles échappe à cette critique : l'éclairage et les autres procédés techniques mis en œuvre font de ses photographies un instrument d'enseignement vraiment parlant.

Le texte de J.-M. Guilcher a la même valeur pédagogique. Au bas de chaque page, une ligne en gros caractères italiques décrit en peu de mots l'épisode de la vie florale que représente la photographie ; un texte plus détaillé, mais toujours clair et sobre, judicieusement réparti, fournit des explications plus approfondies. La rédaction et la disposition typographique unissent le goût esthétique au sens pédagogique.

G. G.

## Les Expositions

### L'EXPOSITION FÉNELON, au Palais de Rohan.

Les Archives Nationales ont ouvert au Palais de Rohan (83, rue Vieille-du-Temple, à Paris (3<sup>e</sup>), une exposition Fénelon, qui illustre magnifiquement l'article de M<sup>lle</sup> Jeanne LODS au numéro 12 de ce Bulletin. Dans ces riches salons du XVIII<sup>e</sup> siècle l'exposition produit une impression de grandeur austère, qui convient bien à la fin du règne de Louis XIV, attristée par les deuils familiaux et les malheurs du pays. Des portraits de Fénelon la dominent, dont un fort beau tableau prêté par la Pinacothèque de Munich, où le peintre Vivien a admirablement rendu l'aspect délicat et séduisant du prélat, avec ses yeux de feu dont l'on ne pouvait se détacher.

(1) N<sup>o</sup> 12, page 55.

Le visiteur suit Fénelon, depuis le château périgourdin de sa famille jusqu'au palais archiépiscopal de Cambrai où il jouissait des droits d'un prince du Saint-Empire, mais où il ne résida vraiment qu'après sa disgrâce, en 1700.

Les deux grands épisodes de sa vie sont largement représentés par les textes et par les images. D'abord son préceptorat du duc de Bourgogne. Bossuet avait été précepteur du Grand Dauphin. Fénelon sera choisi comme précepteur du fils de celui-ci, le duc de Bourgogne, qui à son tour deviendra dauphin... peu de temps avant d'être enlevé lui aussi par la petite vérole, avec sa jeune femme, Marie-Adélaïde de Savoie, dont la gentillesse malicieuse avait égayé la vieillesse du Grand Roi. Nous voyons des devoirs du jeune duc corrigés de la main de son illustre précepteur et aussi le « Télémaque », où Fénelon épancha ses ambitions de réformateur que la mort de son élève empêcha de réaliser.

Puis c'est la querelle du quietisme, qui l'oppose à Bossuet. Voici le portrait et les œuvres de Madame Guyon : un de ses livres est ouvert sur des vers débordant de mysticisme. Et voici les écrits où Fénelon, avec une ténacité subtile, la défend contre les coups de boutoir du rude Bossuet.

L'ambiance de la fin du règne nous est restituée par la *Dime royale*, où Vauban exposait ses projets de réforme, par le recueil de Pensées sur la mort où Louis XIV copiait des extraits de ses lectures en y ajoutant quelques réflexions personnelles.

Fénelon eût aimé cette glorification discrète, qui ne met pas l'accent sur la légende que le dix-huitième siècle a tissée autour de son nom, mais fait revivre sa figure attachante dans le milieu où il a vécu, sans pouvoir agir autrement qu'il l'eût souhaité.

G. G.

#### L'EXPOSITION DU LIVRE ANGLAIS, à la Bibliothèque Nationale.

Un éblouissement de richesses artistiques et culturelles : telle est l'impression qui saisit le visiteur sur le seuil de la Galerie Mazarine. On éprouve le sentiment de quelque chose d'unique. C'est en effet par une faveur toute spéciale que la Grande-Bretagne a consenti à confier pour quelques semaines à la Bibliothèque Nationale les trésors les plus précieux de ses collections. Pour obéir aux règlements qui leur interdisent de perdre de vue les ouvrages placés sous leur surveillance, les bibliothécaires anglais les ont accompagnés à Paris.

A l'entrée nous trouvons des Bibles anglo-saxonnes, que leur illustration sobre et vigoureuse apparente à notre art carolingien. Puis ce sont les riches et magnifiques miniatures du moyen âge. Tout le centre de la Galerie est consacré aux plus beaux et aux plus fameux livres illustrés qui soient sortis des presses anglaises. Notons au passage les ouvrages du mystique William Blake, entièrement gravés par leur auteur, et les fascicules carmins qui firent connaître les noms de Mr. Pickwick et de Charles Dickens.

A droite le long du mur, des reliures somptueuses garnissent les rayons des armoires. Mais la partie la plus émouvante et la plus

humaine de l'exposition se trouve à gauche, dans des vitrines disposées du côté des fenêtres. Les exemplaires exposés ne sont pas tous des chefs-d'œuvre de typographie, mais ce sont les éditions originales des chefs-d'œuvre de la littérature anglaise, celles qu'ont tenues entre leurs mains les premiers lecteurs. Ils voisinent avec des autographes illustres, depuis la signature que Shakespeare apposa au bas d'un acte notarié, jusqu'aux épreuves de la *Vie de Marlborough*, corrigées de la main de M. Winston Churchill.

La Galerie Mazarine est ainsi devenue le sanctuaire d'une culture différente de la nôtre sans doute, mais toute proche de nous cependant, et qui vient s'offrir à notre curiosité et à notre sympathie. Les portraits d'écrivains anglais qui décorent les murs ont quelque chose de déjà familier : ce sont comme des amis qui viennent nous présenter leurs trésors les plus délicats et les plus aimés.

#### L'EXPOSITION DU COMPAGNONNAGE, au Musée des Traditions Populaires.

Les curieux d'histoire sociale, d'histoire des métiers, et aussi tous ceux qu'intéresse l'art populaire, ont trouvé dans les salles du Musée des traditions populaires, au Palais de Chaillot, une évocation très documentée du compagnonnage. Qu'est-ce que le compagnonnage ? En gros, peut-on répondre, c'est le syndicalisme de l'époque artisanale. Mais un syndicalisme avec des rites, des initiations, des insignes, des « chefs-d'œuvre », avec des traditions qui parfois se voulaient mystérieuses. Jusqu'à la Révolution, l'histoire du compagnonnage reste assez obscure. On n'entrevoit ses luttes contre les corporations que par des procès et des arrêts. La première mention date du XVI<sup>e</sup> siècle. Des graffiti de compagnons sur des monuments auxquels ils travaillaient, datent du XVII<sup>e</sup>.

La Révolution, qui abolit les corporations, ne fut pas plus favorable au compagnonnage. Mais, après la chute de l'Empire, vient l'âge d'or du compagnonnage. On pouvait rencontrer sur les routes des compagnons en train d'accomplir leur Tour de France. Ils portaient des noms symboliques : Angoumois, La Fidélité, Lyonnais, Va-de-bon-cœur. Ils s'arrêtaient dans les villes pour s'y faire embaucher et achever d'y apprendre leur métier. Le compagnon était hébergé dans des « cayennes », sortes d'auberges, sur lesquelles veillait une « mère », respectée de tous. S'il tombait malade, la solidarité des compagnons ne l'abandonnait pas. Son départ était l'occasion d'une fête solennelle, en l'honneur de laquelle les compagnons de la ville revêtaient gravement leurs chapeaux hauts-de-forme et leurs vêtements noirs, décorés de larges rubans de couleur, et portaient à la main leur canne au pommeau gravé de figures symboliques.

Rites et fêtes ont donné naissance à un art populaire bien caractérisé : gourdes de faïence ornées de figures de compagnons en costumes rituels, tableaux naïfs et consciencieux, de « champs de conduite » qui commémoraient le départ d'un compagnon.

Les compagnons étaient divisés en « devoirs », groupements rivaux et souvent hostiles. Le menuisier Agricola PERDIGUIER, dit « Avignonnais la Vertu », s'efforça d'apaiser ces rivalités, d'unifier le compagnonnage pour en faire un mouvement puissant et humain. Son *Livre du Compagnonnage*, qu'il publia en 1840, eut un grand succès et inspira à George SAND l'idée d'écrire son *Compagnon du Tour de France* (1841). Le compagnonnage s'inséra dans le mouvement d'idées qui a préparé la Révolution de 1848. Quand la République eut été proclamée, Agricola PERDIGUIER réunit à Paris, place des Vosges, 10.000 compagnons pour célébrer l'ère nouvelle qui commençait. L'idylle ne dura pas longtemps. Agricola PERDIGUIER lui-même dut partir pour l'exil après le Coup d'Etat. De nouvelles conditions sociales donnèrent une direction différente au mouvement ouvrier. Le compagnonnage survécut cependant, il survit encore aujourd'hui, comme le montrent des documents qui figurent à l'Exposition. Il existe encore des « cayennes », riches en documents et en « chefs-d'œuvre ». Elles ont bien voulu prêter, ainsi que quelques particuliers, leurs pièces les plus importantes au Musée, qui, les joignant à ses propres collections, a présenté au public un ensemble du plus haut intérêt.

G. G.

#### UN SIÈCLE D'ENSEIGNEMENT A TRAVERS LA CARICATURE ET L'IMAGE (1805-1905), au Musée Pédagogique.

C'est tout le XIX<sup>e</sup> siècle qu'évoque, avec une vie intense, la belle exposition organisée par le Musée Pédagogique. Le point de départ en est l'Université impériale de 1805 qui donnait une armature solide à l'enseignement secondaire, mais ignorait à peu près complètement l'enseignement primaire. La date de 1905, qui est celle de la loi de séparation de l'Église et de l'Etat, marque la consécration de la laïcité de l'enseignement public instituée par Jules Ferry.

Le cadre historique est rappelé par la première salle. Le visiteur y trouve les actes officiels, revêtus de la signature des ministres et des chefs d'Etat. Des portraits, des bustes, des photographies la décorent : Fontanes, dans son habit d'apparat, évoque la majesté de l'Université impériale ; mais on voit aussi Guizot, Jules Ferry, Camille Sée, Raymond Poincaré, jeune ministre de l'Instruction publique.

Cette salle est une introduction austère, mais nécessaire, qui permet au visiteur de mieux replacer dans l'histoire les images, les caricatures, les documents divers, mais toujours vivants, qui, dans la salle suivante, retracent la vie des classes, les matières d'enseignement, la discipline scolaire, les rapports de l'école et de la société. Les images d'Epinal, aux couleurs vives, voisinent avec les planches de Daumier et de Gavarni. Des cahiers illustrés, des bons points à images, des alphabets retiennent l'attention des visiteurs. Les méthodes d'enseignement de la gymnastique et de la musique sont présentées de façon pittoresque. De patients travaux

de tapisserie (une des préoccupations essentielles de l'éducation des jeunes filles dans les classes aisées) ont le charme des choses désuètes.

Aux deux extrémités de cette vaste salle, des reconstitutions grandeur nature illustrent les deux pôles de la vie scolaire au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle ; d'un côté, une distribution solennelle des prix dans une pension élégante avec, sur l'estrade, des notables et des dames en toilettes claires ; des couronnes en papier doré et des livres reliés attendent les lauréates ; de l'autre côté, l'humble école de village, dénuée de tout matériel et qui ne jouit d'autre chaleur que de celle de l'étable voisine.

Des documents sur la vie scolaire des grands hommes ajoutent un certain sel à l'exposition : des bulletins trimestriels ou des palmarès rappellent que Victor Hugo et Jaurès ont remporté de brillants succès scolaires. Mais on voit aussi, par contraste, la lettre qui avertit la mère de Baudelaire que son fils est renvoyé du collège. La note la plus amusante est fournie par la mention qui signale Delacroix comme l'élève ayant le plus approché du prix du dessin. Il ne l'avait donc pas mérité tout à fait !

C'est tout un âge de la vie scolaire qui revit devant le visiteur.

Si proche de nous qu'il soit, cet âge nous fait l'effet d'un passé révolu. Les conditions matérielles de l'enseignement ont bien changé (qu'on relise seulement le tableau que trace Balzac d'un collège de son temps dans *Louis Lambert*) ; et, au moins autant, l'esprit même de la pédagogie. La grâce des bons points romantiques ne suffit pas à nous faire oublier la place que les châtiments, et même les châtiments corporels, occupaient dans la discipline scolaire. La pédagogie était fondée surtout sur la mémoire et les tableaux d'histoire, de géographie, d'histoire naturelle, étaient conçus comme des adjuvants de cette faculté. Cet enseignement nous fait aujourd'hui l'effet d'être peu humain, de manquer de largeur, de ne donner qu'une formation incomplète et souvent fautive. Les hommes de talent qu'il a produits ne doivent pas nous masquer le type funeste du « potache », si abondamment exploité par les caricaturistes. Autre vice de cet enseignement que certains affectent de regretter : l'absence presque complète d'un enseignement féminin sérieux. Ce n'est pas sans émotion que l'on voit les documents relatifs à la fondation de l'École de Sèvres, que la Troisième République créa pour mettre fin à cet état de choses.

Depuis cinquante ans, une évolution progressive a transformé notre enseignement. La transformation pédagogique s'est affirmée avec les méthodes actives et les classes nouvelles. Du point de vue social, la gratuité de l'enseignement n'apparaît plus comme une charité, mais comme un des devoirs de la nation. L'enseignement des jeunes filles a pris l'essor qu'exigeaient les conditions nouvelles de la société. L'Exposition du Musée Pédagogique ne mérite pas seulement d'être vue pour les richesses qu'elle offre au visiteur, mais aussi parce qu'elle lui fournit une matière abondante à ses réflexions personnelles.

G. G.

## DESSINS D'ENFANTS BELGES ET ITALIENS, au Musée Pédagogique.

Les galeries du Musée National de l'Enseignement (Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm) ont été illuminées depuis le début de cette année par deux expositions d'enfants (1), assez dissemblables en soi, mais qui tendent à prouver que le sentiment artistique est inné chez l'enfant, qu'il sait se manifester avec beaucoup de sensibilité lorsque l'enseignement du dessin (parlons plutôt de l'enseignement de la peinture) laisse à leur imagination un libre moyen d'expression.

« Libre moyen d'expression. » C'était précisément l'objet de l'exposition des dessins d'enfants belges intitulée : « Dessins d'expression libre dans les Ecoles belges ».

Trois thèmes essentiels étaient proposés : les travaux de la mer, les travaux de la mine, les joies et les coutumes populaires. Accessoirement, une étude expérimentale de la couleur permettait de déterminer dans quel sens l'émotion picturale pouvait se traduire par la couleur chez les enfants belges.

Davantage encore que dans la section réservée aux joies et coutumes populaires où le formalisme devenait plus sensible parce que, sans doute, le sujet offrait moins aux enfants des ports et des mines un soutien à leur nature, la mer et la mine ont inspiré des traductions très valables du sentiment d'un peuple. La mer s'est voilée de violets et de gris ; les bruns et les verts salis par la suie des usines ont exprimé la tristesse des pays miniers.

Cependant, il y avait autre chose dans les dessins belges qu'un souci narratif et que le poids du climat et du milieu social. Il y avait, — et chez les plus jeunes surtout — une insondable fraîcheur, une spontanéité naturelles et le désir de transmettre une vision originale et personnelle.

Enfin, l'étude expérimentale de la couleur concrétisait les enseignements qu'on pouvait tirer des deux cents dessins présentés. L'enfant est essentiellement perméable au milieu. L'harmonie un peu éteinte des horizons du nord, les symphonies grisâtres des jours de brumes traversées de l'éclat fugitif d'une traînée lumineuse s'étaient en effet dans l'ensemble des recherches sans qu'on sente jamais la pression d'une direction magistrale.

Et si, devant certaines peintures dont la naïveté avait la qualité d'être sincère, l'on évoquait malgré soi tantôt Breughel, tantôt Dufy, tantôt Rouault, on en revenait à cet instinct de l'expression que les méthodes nouvelles d'enseignement permettent de faire vibrer et d'extérioriser chez l'enfant.

Par contre, c'est une explosion de soleil, un tintamarre de sonorités exubérantes qui caractérisent l'exposition des travaux des lycéens de Milan. Des noms venaient à l'esprit : Miro, Léger, Matisse, c'est-à-dire la victoire de la couleur sur la forme.

(1) Dessins d'expression libre des écoles belges : 15 décembre - 15 janvier 1952 ; Dessins d'enfants italiens : 14 février - 21 mars 1952.

Certes, il n'y a pas de comparaison possible entre les deux expositions. L'esprit même dans lequel elles ont été réalisées est trop différent pour qu'on puisse tenter un rapprochement et tirer des conclusions valables relatives aux techniques d'enseignement.

Celle-ci est le fruit d'une expérience réalisée par un professeur, Galliano Mazzon, au Lycée Panzini de Milan. Sa technique d'enseignement a pour objet davantage une libération psychologique de l'enfant par le moyen de l'expression picturale qu'un enseignement magistral de l'art de peindre et de dessiner. Le point commun résiderait, en fait, dans la liberté d'expression qui a été laissée aux enfants dans les deux cas.

L'ensemble des travaux présentés par le professeur Mazzon peut prouver à certains que les enfants dessinent mal. Mais, par contre, ils peignent bien. C'est uniquement par la couleur que les enfants font vivre et organisent leurs œuvres dont la solidité ne laisse pas que de nous étonner.

Le professeur a d'ailleurs livré les éléments de son enseignement.

« C'est en les invitant à s'échapper de la culture traditionnelle que je suis devenu le confident de mes élèves, le compagnon de leurs voyages aux sources les plus profondes de leur fantaisie créatrice. Ma méthode consiste à créer une atmosphère spirituelle dans laquelle l'élève manifeste sa joie par une expression intuitive. Peu à peu, la personnalité de l'enfant se précise et il en vient à exprimer sans aucune inquiétude ni incertitude, les plus riches visions de sa fantaisie. »

Le professeur, dans ce cas, n'intervient donc que pour guider les inclinations individuelles sans imposer des thèmes préétablis et que pour indiquer comment on joue avec la couleur (et comment on fabrique sa peinture !). Il considère que le rôle d'un professeur d'élèves entre onze et quatorze ans n'est donc que d'aider au sentiment artistique à se libérer et d'enseigner la technique de la peinture.

Sans doute, la puissante personnalité du professeur s'imprime-t-elle dans celle des enfants. Mais cette influence est sans inconvénient (souhaitable même), si elle s'avère excellente et si elle permet de donner une forme à l'expression juvénile. Il n'est pas de discipline où la marque du professeur ne soit bénéfique pour qui reçoit son enseignement.

Ces deux expositions apportent ainsi le témoignage concret des résultats que les méthodes nouvelles proposent.

Yves IGOT.

# COMMUNIQUÉS

---

## LES CARRIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT

La revue « AVENIRS » (1) vient de consacrer un numéro très important aux différentes Carrières de l'Enseignement. On y trouve une documentation extrêmement complète sur les possibilités qu'offrent au point de vue professionnel tant en France que dans les Territoires d'Outre-Mer nos divers degrés et ordres d'enseignement. Sont ainsi étudiés :

- Les Carrières de l'Enseignement Primaire ;
- Les Carrières de l'Enseignement du Second Degré (Professeurs agrégés, Certifiés...) ;
- Les Carrières de de l'Enseignement Technique (Professeurs des Centres d'Apprentissage, Professeurs des Collèges Techniques...) ;
- Les Professorats spécialisés (Dessin - Musique - Travail Manuel et Enseignement Ménager - Education Physique) ;
- Les Carrières dans les Ecoles d'Aveugles et de Sourds-Muets.

Sont ensuite examinés les moyens de se préparer à ces carrières, c'est-à-dire les Ecoles Normales vers lesquelles les futurs professeurs doivent se diriger et les examens et concours qu'ils doivent préparer.

Le prix de ce numéro est de 200 francs (envoi franco : 215 frs). Cette somme peut être réglée en timbres poste ou par virement au C. C. P. 2027-66 Paris.

---

Le **Groupe Français d'Education Nouvelle** tiendra son Congrès National les 16, 17, 18 et 19 juillet, à Paris, au Centre National de Documentation Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris (5<sup>e</sup>).

Ce Congrès sera ouvert aux membres de l'enseignement (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré, enseignement supérieur, enseignement technique) et aux personnes s'intéressant aux expériences d'éducation nouvelle.

Les questions à l'ordre du jour sont :

- 1° — La Notion d'Intérêt,
- 2° — L'Education Morale,
- 3° — L'Education Artistique.

Dans le cadre du Congrès aura lieu une exposition et des démonstrations seront présentées par des enfants.

Pour tous renseignements s'adresser au G.F.E.N., Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Bureau 307, Paris (5<sup>e</sup>).

---

(1) 29, rue d'Ulm, Paris (5<sup>e</sup>).

## CONFERENCE DES ECOLES VISANT A UNE COMPREHENSION INTERNATIONALE

Un cours international pour professeurs, organisé par la conférence des Ecoles visant au développement de la compréhension internationale, a eu lieu du 3 au 24 août 1952, au Collège Quaker d'Omen, en Hollande. Des professeurs d'environ vingt nationalités (cinq représentants au maximum par nation) y ont participé et travaillé ensemble à la mise en pratique de projets récemment publiés par l'Unesco et par d'autres organismes pour développer chez l'adolescent un état d'esprit propre à favoriser une compréhension internationale.

Le Centre était représenté par M<sup>me</sup> de Saint-Blanquat, directrice du Lycée de Sèvres et par M<sup>lle</sup> Lebovici, professeur.

---

---

## CAHIERS PÉDAGOGIQUES

pour

### l'Enseignement du Second Degré

---

Pour être renseigné sur tout ce qui concerne, en France, les CLASSES NOUVELLES : problèmes posés, méthodes, informations diverses, consulter : **les Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second degré**. Publication mensuelle (V<sup>e</sup> année). 7 numéros par an, 50 pages.

Abonnement valable pour l'année scolaire et partant du 1<sup>er</sup> octobre, quelle que soit la date à laquelle il est souscrit.

Abonnement 1951-1952 : France et Union Française : 750 fr. — Etranger : 950 fr. — Abonnement de soutien : 1.000 fr. — Abonnement combiné avec **L'éducation nationale** : réduction de 100 fr. Nous adresser le montant des deux abonnements, diminué de 100 fr., ou, si l'on est déjà abonné à l'un des périodiques, envoyer la bande d'expédition et le montant de l'abonnement à l'autre, diminué de 100 fr. — Abonnement combiné avec **Avenir**, revue du B.U.S., réduction de 10 % sur l'abonnement contracté en second lieu.

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

A.N.E.C.N.E.S., C.C.P. Lyon -2.125-01, 160, rue Pierre-Corneille, Lyon.

On peut se renseigner sur nos publications à notre Secrétariat parisien, Centre d'outillage pédagogique, 131, boulevard Saint-Michel, Paris (5<sup>e</sup>).

---

---

**FICHE D'ADHÉSION**  
**aux**  
**AMIS DE SÈVRES**

---

**Nom (1) :** .....

**Profession :** .....

**Adresse :** .....

.....

Signature,

---

(1) Préciser Monsieur, Madame ou Mademoiselle.

**POUR VOUS ABONNER  
POUR VOUS RÉABONNER**  
pour faire partie de la grande famille des  
**AMIS DE SÈVRES**

— Si vous habitez en France, remplissez la présente fiche, envoyez-la au **Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres**, et faites parvenir la somme de **600 fr.** au Compte chèques postaux : Paris 6959-99 «Amis de Sèvres», 1, r. Léon-Journault, Sèvres (S.-et-O.).

— Si vous résidez à l'étranger, envoyez la fiche accompagnée de **750 francs** (ou de leur équivalent en monnaie de votre pays) à Sèvres, si la législation en vigueur vous le permet. Sinon, remettez fiche et cotisation à notre correspondant, qui fera le nécessaire. (Voir à la troisième page de la couverture la liste de nos correspondants à l'étranger.)

## CONDITIONS D'ADHÉSION ET D'ABONNEMENT

Voir la fiche encartée dans le présent numéro. En cas de difficulté ou d'incertitude, adressez-vous à notre correspondant, dont vous trouverez l'adresse ci-dessous.

## LISTE DE NOS CORRESPONDANTS A L'ÉTRANGER

**AFRIQUE DU SUD**: Constantia Booksellers, P.O.B. 7753, Johannesburg. — **ALLEMAGNE**: Saarbach, Franckenstrasse 14, Köln-Junkensdorf. — **ARGENTINE**: Librairie Hachette, 49 Maipû, 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 Téoflo-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**: Societé 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 C°, 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 Augusto de Agular, 136, Lisbonne. — **SUEDE**: Wennergren-Willians A.B., Drettninggatan, 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 C°, 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'Etudes Pédagogiques, 1, rue Léon-Journault, Sèvres (Seine-et-Oise). — Juin 1952. — Dépôt légal: 2<sup>e</sup> trimestre 1952. — N° d'impres.: 38.631. — N° d'édition: 179 OF 58.

La gérante: M<sup>me</sup> E. HATINGUAIS

IMPRIMÉ EN FRANCE

