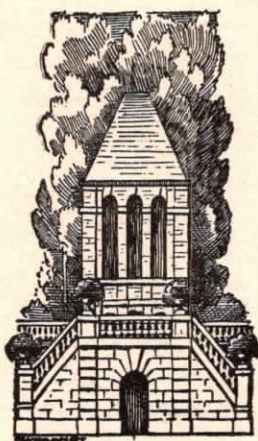


BULLETIN D'INFORMATION

---

# LES AMIS *de* SÈVRES



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

15

# 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 de Sèvres.

### 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.

### SIÈGE 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>Sommaire</b> .....	1
<b>Hommage à Alain</b> .....	2
<b>Questions pédagogiques :</b>	
Du nouveau pour la formation des maîtres en France : le C.A.P.E.S., par F. CAMPAN, Inspecteur général .....	3
Socrate et le professeur, par A. ROBINET .....	8
Chanteloup, par L. VINCENDON .....	13
Pédagogie des aveugles : le centenaire de Louis Braille, par G. GOUGENHEIM .....	17
Galois, le poète du nombre, par M <sup>me</sup> LIGNON .....	20
<b>Ames et paysages :</b>	
Escalade en Louisiane, par H. EVRARD .....	22
Voyages. Esquisses sur la littérature contemporaine, par B. LEBOVICI .....	28
Fénelon et son pays natal, par M. le Professeur BARRIERE ..	31
<b>Chronique des nouveaux moyens d'éducation :</b>	
Radio scolaire .....	35
Télévision éducative .....	36
Théâtre et jeunesse .....	38
Cinéma .....	41
<b>Activité du Centre</b> .....	42
<b>Le Stage de l'U.N.E.S.C.O. à Woudschoten</b> .....	64
<b>Regards sur le monde pédagogique : nouvelles d'Allemagne, des     Etats-Unis, d'Inde, d'Italie, de Grèce, de Norvège, de Sarre,     d'Uruguay</b> .....	68
<b>Chronique :</b>	
Les Livres .....	78
Les Revues .....	84
Les Expositions .....	91
<b>Echos et communiqués intéressant la vie de l'enseignement</b> .....	96

Nos abonnés pour 1952 ont encore droit au n° 16 et le service leur sera fait dès la parution.

« Si l'art d'instruire ne prend pour fin que d'éclairer les génies, il faut en rire, car les génies bondissent au premier appel, et percent la broussaille. Mais ceux qui s'accrochent partout et se trompent sur tout, ceux qui sont sujets à perdre courage et à désespérer de leur esprit, c'est ceux-là qu'il faut aider. »

ALAIN

*Propos sur l'éducation*



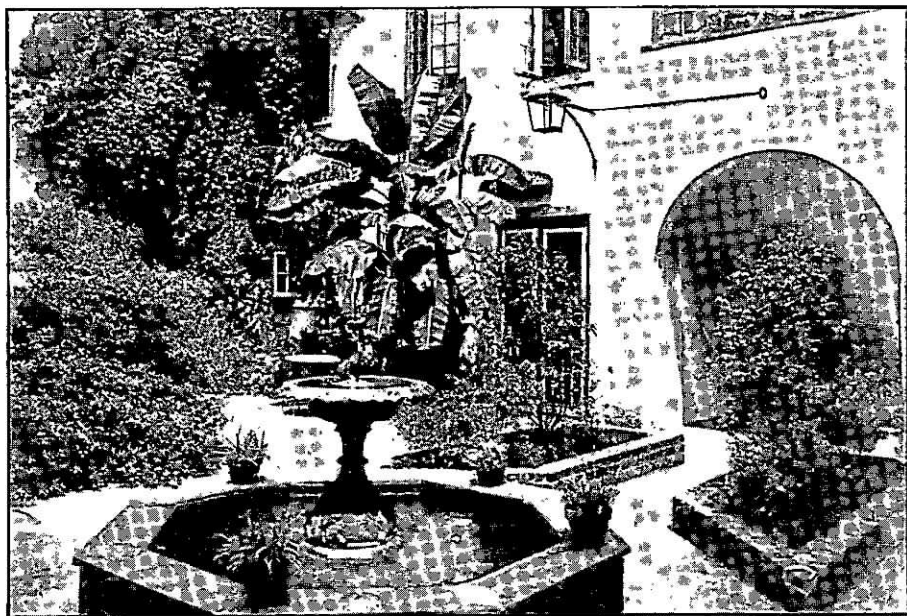


Alain, figure de la sagesse

## ESCALE EN LOUISIANE



Une maison de style « colonial ».



Jardin intérieur.



# Du nouveau pour la formation des maîtres en France

Le C. A. P. E. S.

par **F. CAMPAN**

Inspecteur Général de l'Instruction Publique

---

Le « Journal Officiel » du 22 janvier 1952 a publié le texte d'un décret modifiant le régime du recrutement des maîtres par le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (C.A.P.E.S.). Il est indispensable d'attirer l'attention des candidats sur les caractéristiques essentielles du C.A.P.E.S., nouveau régime.

Le concours comprend toujours deux parties, mais la partie théorique précède désormais la partie pratique.

La partie théorique est ouverte à tous les licenciés d'enseignement. Elle comprend d'abord les épreuves écrites dont la nature et l'esprit sont analogues à ceux du C.A.P.E.S. actuel. Le succès aux épreuves écrites confère une admissibilité et permet de subir l'épreuve orale. Celle-ci, unique et passée à Paris, a davantage pour rôle d'éliminer les inaptes à l'enseignement que de juger des pédagogues ; elle comprend toujours une conversation avec le candidat sur un sujet qui aura été soumis au préalable à son étude et à ses réflexions. La possession d'un diplôme d'études supérieures obtenu au moins avec la mention « bien », permet d'ajouter à l'écrit un certain nombre de points supplémentaires et facilite l'admissibilité. Nous verrons plus loin dans quelle intention a été accordée cette majoration de points.

Le succès à la partie théorique du concours donne accès à un Centre pédagogique régional. Un tel centre groupe au siège de l'Université des candidats admis à la partie théorique et appartenant à un certain nombre de spécialités, en vue d'une formation pédagogique d'une durée d'un an. Pour que des candidats d'une spécialité donnée puissent être rassemblés au siège de l'Université, deux conditions sont nécessaires :

— d'une part, que l'on puisse désigner dans les établissements secondaires de la ville (et de sa banlieue immédiate) un nombre suffisant de conseillers pédagogiques de la spécialité ; d'autre part, qu'il existe à la Faculté une préparation bien organisée au concours d'agrégation correspondant.

C'est dire que, s'il se trouve un centre pédagogique régional au siège de chaque Université, dans chaque centre ne seront groupés que les candidats appartenant à un nombre limité de spécialités (7 ou 8 en moyenne par centre). Le choix du centre par le candidat dépendra de son classement à la partie théorique du concours.

Pendant l'année de formation pédagogique, le candidat sera attaché à des conseillers pédagogiques. En principe, il sera placé dans une équipe de trois stagiaires et bénéficiera des conseils et de la direction de trois conseillers pédagogiques successifs auprès de chacun desquels il effectuera en gros un stage de trois mois. Quatre sortes d'activités seront proposées aux stagiaires :

— suivre quelques classes de leurs conseillers pour observer, comprendre et apprendre à connaître les techniques pédagogiques.

— participer eux-mêmes à l'action pédagogique, soit en qualité de moniteurs, soit comme professeurs.

— suivre des conférences organisées à leur intention comme il avait été fait pour les stagiaires du C.A.P.E.S. actuel, et en particulier des conférences de psycho-pédagogie, sur un programme déterminé actuellement à l'étude.

— suivre enfin des cours d'agrégation et envisager la préparation à ce concours pour une promotion ultérieure dans les cadres de l'Enseignement.

Il est bien évident que les deux premières activités devront être suffisamment limitées dans le temps pour permettre de se livrer parfaitement aux secondes sans surcharge excessive. Il est évident aussi que la phase active de formation pédagogique devra être organisée progressivement suivant les aptitudes du candidat : une responsabilité plus grande d'enseignement lui sera confiée à la fin de chaque période de stage, plus grande aussi à la fin de la troisième période que pendant les deux premières.

L'organisation de ces activités sera placée sous l'autorité du Recteur de l'Académie, et confiée à un personnel compétent. Un directeur de centre, placé immédiatement à côté du Recteur, aura la charge de l'organisation générale. Sa tâche sera importante : il aura à constituer les équipes de stagiaires et celles des conseillers pédagogiques, à fixer, avec souplesse, les emplois du temps des stagiaires en fonction de ceux des conseillers pédagogiques, et aussi en fonction du temps à consacrer aux quatre types d'activités précédentes.



à organiser en accord avec les conseillers pédagogiques la progressivité des stages, à organiser les conférences de stages, à communiquer les horaires des cours de préparation à l'agrégation et à s'assurer de l'assiduité des candidats à ces cours, à pourvoir les centres en matériel nécessaire au travail des stagiaires, appareils scientifiques des laboratoires, bibliothèques académiques de prêt et documents divers, à rassembler enfin toutes les informations sur les stagiaires, au cours de leur stage, et à constituer progressivement leurs dossiers.

Le directeur de centre devra être un homme actif, dévoué, compétent : professeur de l'Enseignement supérieur, Inspecteur d'Académie, chef d'établissement, quelquefois professeur de lycée. De toutes façons, les Inspecteurs d'Académie, s'ils ne sont pas directeurs de centre, seront nécessairement intéressés à cette organisation. Il en sera de même des chefs d'établissement, dans la mesure où ils recevront des stagiaires dans leur maison ; certains d'entre eux, dans chaque centre régional, auront plus particulièrement la charge matérielle et morale des stagiaires. Cette organisation a l'avantage d'utiliser les cadres actuels de l'Enseignement. Chaque participant au travail de formation pédagogique sera rétribué en fonction des responsabilités qui lui auront été confiées. Les stagiaires eux-mêmes percevront une indemnité d'entretien substantielle.

A l'issue de l'année de formation pédagogique, les candidats subiront la partie pratique du concours. Cette partie pratique sera passée dans les classes où ils auront enseigné et devant un jury comprenant un Inspecteur général et deux conseillers pédagogiques de la même spécialité que le candidat. Le succès aux épreuves pratiques confère le titre de professeur certifié et permet d'obtenir une nomination dans un poste d'enseignement. Des conditions particulières pour l'accès au certificat sont prévues pour les candidats d'Outre-Mer.

L'avantage du nouveau régime du C.A.P.E.S. réside dans le fait qu'il groupe les candidats au siège de la Faculté. Il facilite le travail des conseillers pédagogiques qui n'auront plus à effectuer de longs et coûteux déplacements et il permet une action plus directe ; il permet aussi, avec le contact permanent de la Faculté, d'une part, de parfaire la culture générale, et d'autre part de songer à une promotion dans les cadres de l'Enseignement, par une préparation à l'agrégation, les majorations de points aux épreuves écrites de la partie théorique pour la possession du diplôme ayant pour but d'encourager à cette préparation ; il diminue aussi le travail des jurys au moment des épreuves pratiques.

Il est en outre une autre caractéristique du nouveau système : c'est sa liaison étroite avec le concours d'agrégation. Cette liaison existait déjà, dans une certaine mesure, entre l'agrégation et les anciens certificats, puisque le jury d'agrégation pouvait, dans une



délibération spéciale, attribuer à des admissibles à l'agrégation l'équivalence du certificat. Désormais, cette liaison sera bien plus étroite. Les jurys d'agrégation sont invités en effet à effectuer quatre délibérations successives :

- la première consacra les agrégés ;
- la seconde permettra de donner aux meilleurs admissibles l'équivalence du certificat ;
- une troisième pourra donner, à des candidats très honorables, l'équivalence de toute la partie théorique du concours ;
- enfin, une quatrième sera faite pour des candidats encore honorables, admissibles ou sous-admissibles, comme les précédents, et qui pourront recevoir l'équivalence des épreuves écrites de la partie théorique du concours.

Ainsi, les candidats qui auraient surestimé leurs forces seront tout de même récompensés de leur effort, de même que les candidats trop modestes ou trop prudents, qui se seraient contentés du certificat, se verront encouragés à poursuivre leur effort vers l'agrégation. L'agrégation pourra ainsi s'enrichir d'un nombre important de candidats reçus et nous formons l'espoir que les listes d'agrégés pourront, de ce fait, être allongées.

Un sort particulier a été réservé dans le texte aux élèves de quatre Ecoles normales supérieures (rue d'Ulm, Sèvres, Saint-Cloud, Fontenay). Pour entrer dans ces écoles, ces élèves ont subi les épreuves d'un concours difficile. Ici encore, on a pensé qu'il était juste de consacrer leur effort : ils recevront automatiquement l'équivalence des épreuves écrites de la partie théorique du concours. Ils n'auront qu'à subir l'unique épreuve orale de cette partie théorique, condition qui est également imposée, comme nous l'avons vu, à certains sous-admissibles à l'agrégation. Un autre avantage leur est offert : le stage actuel d'agrégation, qu'il y aurait d'ailleurs avantage à modifier pour le rapprocher du stage normal effectué dans les centres pédagogiques, sera considéré comme l'équivalent de ce dernier ; c'est-à-dire qu'à l'issue de ce stage les candidats à l'agrégation pourront subir les épreuves de la partie pratique du concours et être déclarés certifiés. Etant donné les aléas inévitables de tout concours et, d'autre part, toutes ces facilités qui sont accordées aux élèves des écoles normales, il est bien évident que ceux-ci ont tout intérêt à se soumettre aux épreuves qui leur sont proposées. Nous les y encouragerons très vivement.

Le premier concours d'admission dans les centres pédagogiques régionaux sera ouvert dans le courant de l'année 1952, afin que les centres puissent fonctionner dès le 1<sup>er</sup> octobre prochain ; le système d'organisation précédent sera mis en place très prochainement. Les directeurs de centres et tous les participants à l'organisation seront



désignés et éclairés sur leur tâche respective dans des réunions d'information.

Mais, dira-t-on, que deviendront dans le nouveau système les anciens concours ? Le C.A.E.C. sera passé pour la dernière fois en 1952. Le C.A.P.E.S. (formule actuelle) sera conduit jusqu'à son terme normal. Des mesures spéciales sont envisagées pour établir la liaison avec la nouvelle formule, en faveur des candidats qui n'auraient satisfait qu'à une partie des épreuves de ces anciens certificats. Evidemment, le recrutement par le Plan de Liquidation sera poursuivi jusqu'à épuisement, ce qui est déjà accompli pour certaines disciplines.

Le plus tôt possible, seuls devront se trouver côte à côte, étroitement liés l'un à l'autre, le C.A.P.E.S. nouveau régime et l'agrégation, pour assurer le recrutement des maîtres de plus en plus nombreux qui sont nécessaires dans l'enseignement du Second Degré.

Le nombre des stagiaires à réunir, pour chaque spécialité, dans les Centres, devra permettre de satisfaire à tous les besoins prévus. Ainsi sera évité le recrutement de maîtres auxiliaires, délégués rectoraux.

Nous sommes certains d'assurer de cette manière à nos futurs maîtres une haute valeur culturelle et une solide formation pédagogique.

# SOCRATE et le PROFESSEUR

ou du néo-socratisme

dans la pédagogie philosophique en France

---

Dans l'enseignement français, les classes de Philosophie couvrent le cycle des études secondaires ; elle ont pour but la préparation de l'adolescent aux tâches de la vie adulte, par l'étude des problèmes que pose le délicat contact de l'existence psychique individuelle avec l'exigence morale communautaire. Philosopher, c'est décanter ses expériences vécues, les relier à soi et entre elles, puis les transmettre, afin de préparer dans la conscience du disciple cette émotion devant l'idéal et cette ouverture aux réminiscences possibles, sans lesquelles il serait jeté dans la vie, comme à la mer un navire sans mâts ni pilote. La philosophie est la science de la grandeur de l'homme et de ses faiblesses, l'art de vivre avec les hommes et de faire vivre les hommes entre eux, la religion de cette valeur par laquelle toute valeur vient à l'être : celle de l'esprit, de l'**homo personalis**.

Or, dans la réflexion sur cette pédagogie philosophique, qui d'emblée se définit comme apparentée au vœu de Socrate, invoquer le Silène grec est une nouveauté, et, pour beaucoup, un scandale. Prendre pour mode celui par qui la philosophie devint un humanisme, mettre en avant la recherche des essences concrètes, tirer de sa méthode une inspiration pour la direction pédagogique des études contemporaines paraîtra sans doute une révolution dans notre enseignement. Comment se fait-il que Socrate, maître intérieur de chaque philosophe, ait besoin du soulèvement de ce **néo-socratisme pédagogique** pour redevenir le maître de toute classe de philosophie ?

Il faut voir l'origine de ce paradoxe dans une raison historique proche de nous. Du fait de la tentative scientiste, prolifération d'un positivisme mal compris, l'ensemble de la philosophie risque



de se dégrader. L'alourdissement des programmes, leur regrettable éclectisme, leur divorce croissant d'avec la tradition classique, hellène et latine, leur étroite préoccupation de l'objet et de la méthode des sciences, le développement des notions anti-thétiques sans conclusions, l'indifférence au concret et à la métaphysique tendent à faire de la philosophie un résidu caricatural, et du philosophe un serviteur de la science, voué vis-à-vis d'elle au complexe d'infériorité.

Philosopher devient un métier : à tel point que celui qui voudrait imiter Socrate dans sa manière pédagogique se verrait fermer les portes de l'Université. Le voit-on, suivi de sa classe, aller dialoguer aux bords de la Marne ? S'installer aux halles à l'étal d'un marchand de volailles ? Arrêter au coin d'une place quelque étranger ou quelque député pour l'interroger sur son art, ses connaissances ou sa vertu ? Ce serait hors de saison, et il reste cependant si tentant de ne point réduire la philosophie à cette nature morte exposée entre les quatre murs désolés d'un lycée sans verdure !

Pas plus, il ne peut longuement poursuivre le dialogue avec ses élèves : les classes sont trop chargées, les programmes pressants. Le dialogue ne se comprend que pour un petit cercle d'élus, disposant de ce loisir qui rend l'homme bel et bon, loin de toute préoccupation de « bachotage ».

Pas plus, il ne peut ironiser pour soulever ces jeunes consciences vers la vérité. Ce n'est pas en quelques mois que les fruits de l'ironie viennent à maturité. Il n'en resterait, en fin d'année scolaire, qu'un arrière-goût d'amertume et de haine. Mieux vaut se contenter de provoquer une imitation qui, si elle n'est pas très constructive, n'est pas débilite.

Pas plus, il ne peut accoucher les esprits qu'on lui livre après six années d'enseignement secondaire. Quoique dûment diplômées, ces jeunes âmes n'ont ni densité, ni unité psychologique, ni aspiration à la vérité. Leurs consciences sont compartimentées, leurs connaissances localisées, leurs réactions seulement réflexes, comme si on les avait précautionneusement tenues à l'abri de tout contact, pas même avec le général et l'universel, mais avec le **sens commun**.

\* On ne peut donc à la fois imiter Socrate, c'est-à-dire philosophe, et être professeur de Philosophie.

Voici une difficulté plus grave. En général, qui veut être Socrate ne peut faire métier de professeur de Philosophie. N'est-ce pas contre les professeurs de Philosophie de l'époque, qui avaient nom **sophistes**, que fut dirigé l'enseignement de Socrate et provoqué son exemple ? Et l'actuel professeur ne doit-il pas, comme eux, faire preuve d'un savoir éclectique, de connaissances sur des sujets qu'il n'a pas étudiés, ne doit-il pas être habile à démontrer le faux comme le vrai, à faire naître en autrui l'illusion du savoir, à tirer de son diplôme des profits très matériels ? Et pourtant, le professeur de philosophie ne peut ni renoncer à Socrate, en tant qu'il est porté par sa vocation philosophique, ni renoncer aux disciples, c'est-à-dire à faire métier de professeur dans l'enseignement universitaire, en tant qu'il est porté par sa vocation pédagogique. Comment, en évitant l'écueil, sauvegarder la coque et profiter du vent ? La sagesse ne se sauve pas sans ruse ; et voici les ruses du professeur-sophiste et philosophe socratique au vingtième siècle.

La première ruse est de jouer le métier de professeur en sachant qu'on le joue. Meilleur sera l'acteur, meilleur le professeur. L'enseignement socratique a son assise dans le drame. Socrate ne pense qu'avec autrui, qu'avec des adversaires ou des confidents. Il invente autrui pour le besoin de dialoguer, lui fait dire ce qu'il faut entendre, recourt souvent à un dialogue dans le dialogue. La communication, par le reflet grossissant du drame, s'établit ainsi de conscience à conscience et pas seulement d'entendement à entendement. La pensée socratique ne va pas sans un quelque chose de **théâtral**.

La seconde ruse est de mettre en scène la mise en scène elle-même. De se prendre au sérieux dans son personnage de professeur philosophe et de laisser tomber sa vérité du plus haut possible. A cette condition, elle apparaîtra auréolée de grandeur et de profondeur, son découpage aura la netteté suffisante pour l'auditeur et son ossature intime restera gravée dans les consciences. Ce rythme de la pensée humaine qui se respire, se perd et se réinvente devant une classe a quelque chose de **tragique**.

La troisième ruse recrée l'action de la pensée dans la conscience du disciple. Il lui faut s'émouvoir, et l'exiger. Au lieu de l'enliser au détail, le forcer à l'envol, par imprécations, diatribes, souhaits et encouragements. En revivant avec lui cette recherche, on le rend apte à une méditation plus accélérée et plus libre. Un des procédés socratiques consiste à donner à défendre une



thèse au disciple, avec mission de réagir aux erreurs, aux conclusions trop hâtives, aux paralogismes, à le fourvoyer parfois pour l'obliger à plus d'attention. Ainsi l'enseignement repose sur quelque chose d'**actif**.

La quatrième ruse est de forcer le détail à l'éclatement. Et pour ce faire aller le chercher là où il se trouve : dans l'œuvre concrète, non dans l'extrait, forcer à lire, constituer une bibliothèque et exiger des comptes rendus de lecture. Heures fertiles que celles passées à l'explication d'un ouvrage complet, qui sert de centre de perspective et de philosophie provisoire pour la mise en ordre des jeunes consciences. Pendant ce temps se nouent les relations intimes de la pensée avec elle-même et avec l'ordre profond et réel de la nature, et l'esprit s'aperçoit que la philosophie n'est pas un reflet sur les eaux, mais quelque chose de **posé**.

La cinquième ruse s'exerce en cours d'année à des moments variables suivant la qualité des élèves et les individualités. Ces textes, ces notions, ces termes, sous l'effet du grossissement théâtral joué par le professeur, saisis dans leur intimité tragique, recréés et posés, éveillent des réminiscences de l'absolu. La pensée ne chemine point par fragments, ni par bouts associés, mais par plans et échelons continus, dont la trame secrète répond à l'inspiration du « démon ». Les constructions philosophiques exhibent alors leur signe. A ce moment la philosophie est quelque chose d'**intégré**.

La sixième ruse conduit à l'effort décisif que, seuls, pourront franchir les vrais disciples. Que la pensée est un signe, soit, mais de quoi ? Chacun doit en prendre la charge sur lui-même, c'est-à-dire comprendre qu'il n'est rien de préfabriqué et que le sens de l'enseignement philosophique va de l'expérience vécue du maître à l'expérience vécue du disciple. Mais une âme d'adolescent a-t-elle éprouvé de si pénétrantes expériences ? Oui, du moins en imagination. N'est-ce point l'âge socratique par excellence : l'âge du **mythe** ? Rien de tel qu'un adolescent pour épouser les formes fluides de l'expérience d'autrui, pour entrer dans le jeu dramatique, pour faire son expérience du personnage d'autrui. Soit, au programme d'une composition, à lire et relire les tragiques grecs, Racine, Stendhal, Balzac, Proust ou Giraudoux. Et s'efforcer de vivre, car la philosophie devient quelque chose d'**expérimenté**.

La ruse ultime est oubli de soi. Il se lave du péché des ruses précédentes, celui qui dut s'en entacher. Parti du sophiste, à

travers les ruses d'Ulysse, il redevient Socrate. Qu'il s'efface de la conscience du disciple, le transfert effectué. Les meilleurs maîtres sont les plus oubliés : non qu'on oublie la personnalité, mais on oublie qu'elle fut l'**origine**. Le disciple ne se souvient plus que de son propre effort, ou s'il se souvient du professeur il se remémore seulement le philosophe que ce professeur avait la nostalgie d'être. Pénible, mais facile dépouillement. Facile par la pente du disciple, à croire aisément qu'il a tout tiré de lui-même et su réinventer à lui seul l'éternelle sagesse. La philosophie veut **quelque sacrifice**.

Pour entretenir le disciple dans l'illusion de ce qui devient sa réalité, pour accompagner ses premiers pas dans cette vie, pour être quand même un peu Socrate, il reste au professeur, par une belle après-midi de l'année expirante, la chance de jouer pour lui-même. Profitant de l'assoupissement administratif, se taisant et écoutant, il emmène ses disciples vers quelque campagne boisée, au bord d'une rivière, pour parler des maux et des vertus, de l'être et de l'un, sans programme, sans horaire, sans examen, parmi les ombres et les senteurs.

**André ROBINET,**  
Professeur agrégé de philosophie.



# CHANTELOUP

---

Chanteloup est la seule maison de l'Etat recevant des mineurs délinquants et caractériels de 7 à 14 ans. Ayant appartenu pendant près d'un siècle à l'Administration pénitentiaire, elle ne différait guère par son régime de la Maison Centrale de Fontevrault, prison pour détenus adultes, jusqu'au moment où fut créée la Direction de l'Education Surveillée, en 1945.

C'est à ce moment — tout en restant dans ses locaux vastes et hostiles — que Chanteloup voulut essayer d'être une maison d'enfants heureux. Les règlements et les conditions matérielles imposant une vie collective, il fallait que de cette vie même naissent les bonnes habitudes et l'adaptation sociale ; que l'appétit du savoir soit encouragé ; que tous les troubles du caractère disparaissent ou s'atténuent. La tâche est déjà peu facile avec des enfants normaux, mais combien elle devient ingrate avec des enfants n'ayant jamais connu la règle ni l'épanouissement !

Pourtant, les mêmes besoins existent chez tous les enfants, et c'est à eux qu'il faut répondre. Le visiteur inconnu qui ignore l'origine des pupilles et leurs délits les considère comme des pensionnaires. Et aucun éloge ne leur fait plus plaisir. Au Carrousel de Saumur, ils ont été ravis parce qu'une dame « comme il faut » avait dit : « les enfants de cette pension se tiennent vraiment bien. »

Notre premier travail est d'essayer de faire considérer aux enfants Chanteloup comme leur maison. Ce n'est pas chose facile, car ils ont passé devant le Tribunal, et bien qu'ils aient été « acquittés comme ayant agi sans discernement » ils s'imaginent qu'ils doivent, comme les adultes, purger une peine dans une prison.

Afin d'éviter qu'ils ruminent une idée aussi déprimante, ils sont toujours actifs. Ils sont chargés d'abord d'une

petite tâche individuelle dans la maison et dans la classe, afin de susciter leur initiative (qui, en général ne fait pas défaut) et aussi leur persévérance (qui manque presque toujours). Cette tâche est en rapport avec l'âge et la capacité de l'enfant. Un petit de 8 ans aura à ramasser les papiers de la cour à telle heure et à les placer dans tel endroit, tandis qu'un grand de 13 ans sera chargé de relever la température à la rentrée des classes et de la reporter sur un graphique tenu à jour quotidiennement.

Puis il participera au travail d'une équipe : équipe des ménagers, des cuisiniers, des imprimeurs, des dessinateurs, des linograpeurs, des marionnettistes, des sportifs, des chanteurs, etc... C'est déjà plus difficile car il faut s'entendre avec les autres et accepter une partie du travail : mettre la table quand on voudrait laver la vaisselle pour se chauffer à la cuisine, porter les corbeilles de fruits et résister à la tentation de chiper une pomme ou une orange, nettoyer les couteaux au lieu de jouer aux billes, etc...

Viendront ensuite les tâches d'aides : aider au rassemblement, être un bon chef de table, penser aux plus jeunes pour les aider à présenter un lit agréable, plier leurs couvertures. Enfin, il y a la participation aux fêtes et à leur organisation.

La classe n'est pas séparée de la vie de l'Internat. La matinée est consacrée à l'apprentissage des techniques de base : lecture, écriture, langue française, calcul. L'après-midi au travail collectif organisé autour des centres d'intérêt.

Les loisirs sont occupés par le travail individuel libre en rapport avec les techniques si les enfants le désirent (et ils le désirent souvent quand ils veulent se rendre maîtres de ce qu'ils ignorent) ou avec leurs centres d'intérêt s'ils veulent l'approfondir ; ou encore en fonction de leur intérêt dominant du moment ; c'est aussi pendant les loisirs que s'organise le travail collectif libre ou dirigé. Partir de la terre d'Anjou pour arriver à monter un spectacle de marionnettes, quel travail passionnant ! Et quelle joie de le présenter à la fête de Noël, ou aux enfants du village voisin.

La vie dans une communauté pose une multitude de problèmes qu'il faut résoudre. Permettre aux enfants d'exprimer spontanément leur curiosité, c'est leur apprendre à se conduire en personnes normales cherchant à s'informer ou à enrichir leur personnalité. Ils ont appris à orner leurs tables de dessous de plats peints ou sculptés.



à semer des graines et à attendre patiemment leur germination, à tisser des tapis de raphia, à confectionner des paniers, à répondre au téléphone, à faire les décors de leur théâtre.

De son côté, l'école, en liaison avec la vie des enfants s'efforce de satisfaire leurs besoins d'observation, de recherches et de création. Il est permis d'observer de la fenêtre les mésanges mangeant les lichens des ormes, de recueillir la mante religieuse et de la voir dévorer le grillon, de dessiner les érables d'automne, de modeler l'abbaye de Fontevrault, de revivre le Carrousel de Saumur, de suivre le voyage de Chef Laurent de Saumur à Saïgon, de descendre chaque semaine au marché pour se rendre compte des prix, pour expédier un livre en Suisse à l'ami de la maison M. Ferrière qui, en passant à Chanteloup, a offert une scie aux enfants. Ainsi, sans effort, ils constatent les rapports sociaux et moraux qui existent entre les adultes, et qu'il s'agit de rendre agréables, affectueux et élevés. Ils font partie d'une chorale dont le dynamisme est la qualité essentielle. Ils savent écouter et comprendre les pages les plus poétiques de notre littérature nationale et des littératures étrangères. L'histoire du *Grand Meaulnes*, d'Alain Fournier, a eu d'étranges résonances en eux, et *Booz endormi* a pu être récité avec ferveur.

Nous pensons avec le professeur Codignola, de Florence, que pour l'enfant comme pour l'homme « l'unique centre d'intérêt est son propre moi ». C'est lui que l'enfant recherche toujours dans le temps et dans l'espace, sinon comme personnalité définitivement constituée, du moins comme désir, tendances, moyens instinctifs et naturels de progresser. C'est pourquoi les intérêts primitifs de l'homme : bâtir sa maison, se cacher, échapper à un danger par la course, se retrouvent souvent dans les jeux spontanés. Notre méthode n'est pas logique, elle est psychologique. Et nous cherchons avec les enfants l'endroit où sont nés tous ceux qui passent à Chanteloup. Des énumérations sèches et abstraites n'apprennent rien aux enfants, mais on les intéresse beaucoup en disant : M. Ferrière habite à Lausanne, en Suisse. Pour aller le voir nous avons suivi tel trajet ; M. Codignola, de Florence en avait suivi un autre, etc...

Enfin nous donnons une attention spéciale à tous ces troubles du caractère que nous voulons guérir. Là, seule la relation individuelle existe. Telle jeune éducatrice, toute pureté et douceur, apaise tel instinct dévié. Tel enfant recherche la force du maître d'éducation physique ; tel

autre l'ambiance d'un jeune foyer, tel autre le sourire d'un bébé. Un tel a besoin de venir me dire : j'ai essayé de fumer hier dans les W.C., j'avais ramassé des mégots — pendant que son camarade qui a vu sa mère se prostituer cachera éperdûment sa tristesse, se remémorant sans cesse ce qu'il a vu et ne peut comprendre. Nous écouterons le premier en lui disant qu'il a avoué bravement et que ce n'est pas bien grave ; et nous nous tairons en présence du second, nous ne lui poserons jamais aucune question, mais nous orienterons son esprit vers l'avenir qu'il pourra se créer.

Redoutable est le passé de chaque mineur délinquant ou caractériel. La science, là, peut seulement nous permettre d'éviter des erreurs. Mais pour construire il nous faut ces forces spirituelles qu'on nomme l'Amour ou l'Espérance.

L. VINCENDON.



## Pédagogie des aveugles :

# LE CENTENAIRE DE LOUIS BRAILLE

---

Le centenaire de la mort de Louis Braille a été célébré le 6 janvier 1952. Ses cendres viennent d'être transférées au Panthéon. Quel est cet homme, que le monde entier honore et dont le nom est devenu un véritable nom commun, puisque « le braille » est devenu un synonyme de « l'écriture Braille » ? Quel est le sens et la portée de son œuvre ?

Avant de répondre à ces questions, voyons ce qui avait été fait, avant lui, pour les aveugles. Le dix-huitième français dont la « sensiblerie », si raillée, a eu le mérite de susciter d'ingénieux dévouements, n'est pas resté indifférent à la misère des aveugles. L'abbé de l'Épée (1712-1789) avait permis aux sourds-muets de communiquer au moins entre eux, en inventant à leur usage un alphabet visuel. Un autre homme de bien, Valentin Haüy (1745-1828), brûla de procurer aux aveugles les moyens de s'instruire et de sortir de leur tragique isolement. La tâche était encore bien plus ardue que pour les sourds-muets. Valentin Haüy avait été très frappé de voir une pianiste aveugle de Vienne, M<sup>me</sup> Paradis, venue à Paris en 1783, reconnaître les notes de musique en s'aidant d'épingles disposées sur des pelotes. Il s'informa de ce qui avait été fait avant lui, il connut en particulier les cartes de géographie en relief qu'avait imaginées l'aveugle allemand Weissenburg. Il dessina des caractères et des chiffres en relief, d'après les caractères et les chiffres ordinaires, et par ce moyen il réussit à instruire un jeune mendiant aveugle. Ce succès enthousiasma l'opinion et le roi lui-même. Valentin Haüy fut reçu à Versailles avec ses premiers élèves. Louis XVI fonda une maison destinée à loger et à instruire cent vingt jeunes aveugles et le plaça à la tête de cette institution, qui est l'origine de l'Institution actuelle des jeunes aveugles.

Mais les caractères en relief qu'avait imaginés Valentin

Haüy présentait aux doigts des aveugles des difficultés parfois insurmontables. Ces caractères, faits pour la vue, sont trop compliqués pour être perçus par le toucher. Un « voyant » avait trouvé la bonne voie en pensant que pour les aveugles le toucher devait être substitué à la vue. Il appartenait à un aveugle de perfectionner sa réalisation de façon à la rendre vraiment efficace. Ce fut l'œuvre de Louis Braille.

Louis Braille naquit en 1809 à Coupvray, petit village de la région de Meaux qui est devenu un lieu de pèlerinage pour les aveugles du monde entier. Il était fils d'un boursier. Une maladie d'enfant le priva de la vue à l'âge de trois ans. Quand il eut dix ans, en 1819, il fut placé à l'Institution royale des jeunes aveugles. Pendant qu'il y faisait péniblement ses études à l'aide de l'alphabet de Valentin Haüy, il eut l'occasion de connaître l'invention d'un personnage singulier qui hantait l'Institution.

Ce personnage était un ancien capitaine d'artillerie de l'Empire, Charles-Marie Barbier de la Serre. Depuis de longues années il poursuivait une marotte : il rêvait d'une écriture secrète, qui serait en même temps une sténographie, et qui, par surcroît, pourrait être lue la nuit. Sa « sonographie » (tel est le nom qu'il lui donnait) consistait en un système de points et de traits que l'on imprimait avec un poinçon sur du papier très fort ou du carton. Chaque groupe de signes représentait un son et non une lettre. Le relief permettait la lecture nocturne. Voyant son système refusé par l'armée, il eut le sentiment qu'il pouvait être utile aux aveugles et, en 1821, il franchit la porte de l'Institution des jeunes aveugles. La mauvaise volonté à laquelle il se heurta ne le rebuta pas, il s'obstinait, mais dans le vide. Et le système aurait peut-être disparu avec son auteur si Braille, à quinze ans, n'avait senti qu'on pouvait en tirer parti.

Ce fut le mérite et, disons, le génie de Louis Braille d'avoir saisi presque d'emblée les avantages de ce système et d'en avoir corrigé les défauts. Les avantages étaient une plus grande simplicité : des points et des traits au lieu de l'aspect contourné des caractères d'imprimerie (Braille supprima même les traits), l'impression au poinçon permettait aux aveugles de communiquer avec le dehors, tandis que le tracé des caractères ordinaires était impossible. Les défauts étaient la largeur des caractères, le trop grand nombre de points et de traits,



mal disposés. C'était aussi l'idée de la « sonographie », la notation des sons et non des lettres. Si l'on voulait que les aveugles eussent la même instruction que les voyants, il fallait qu'ils disposassent du même alphabet, cet alphabet étant seulement réalisé par des moyens différents.

Qu'on s'imagine donc ce jeune homme aveugle s'attachant à perfectionner l'utopie du capitaine ! Il était seul ; personne, ni voyant ni aveugle, ne l'aidait. Enfin, il trouva son système : des points uniquement, six au maximum par lettre, tenant dans un espace restreint, nettement défini ; une grille permettant d'écrire en imprimant correctement les points au point. Ces dispositions de points se distribuaient rationnellement, en séries de dix, constituées dans l'ordre de l'alphabet français. Les combinaisons restantes pouvaient être utilisées pour la ponctuation, les chiffres, les signes mathématiques, les notes de musique.

Malgré la supériorité de son système sur les caractères en relief de Valentin Haüy, Braille ne réussit pas aisément à faire adopter son système à l'Institution des jeunes aveugles. Il dut lutter contre la routine, l'inertie administrative, les rivalités de personnes. Entre temps il était devenu professeur à l'Institution. Enfin son système fut adopté et louangé. Mais il ne jouit pas longtemps de son succès, et sa mort prématurée en 1852, à quarante-deux ans, ne lui permit pas de connaître la diffusion de son invention dans le monde entier.

L'année 1952, qui voit la commémoration de Louis Braille, sera marquée par la création d'un Conseil mondial qui aura pour tâche d'unifier le braille. Le braille n'est-il donc pas le même pour tous les pays ? La correspondance des caractères Braille et des caractères latins assure l'identité du braille partout où l'alphabet latin est employé. Mais des systèmes d'abréviations différents se sont établis à l'intérieur d'un même domaine linguistique. Jusqu'à la conférence de Montevideo, en 1949, les divers pays de langue espagnole n'usaient pas des mêmes abréviations.

Il conviendra aussi d'unifier, pour tous les pays, les signes mathématiques et les notations musicales. Plus ardu encore est le problème de l'adaptation du braille aux langues qui ne s'écrivent pas avec des caractères latins. Puisse l'esprit de Louis Braille, à la fois généreux, intuitif et ingénieux, inspirer les délibérations du Conseil mondial.

G. GOUGENHEIM.

Un mathématicien exceptionnel...

## ÉVARISTE GALOIS

---

*Ce fut un poète, le poète du nombre. L'histoire est magnifique et mérite d'être contée.*

*Les œuvres complètes de Legendre tombèrent par hasard entre les mains d'Evariste. Il y eut une étincelle, une rencontre entre l'enfant et le grand géomètre. La vie d'Evariste craqua. Ce fut soudain une grande frange de soleil. Il comprit tout; il comprit qu'il était mathématicien, qu'il serait créateur.*

*Eblouissement de cette joie nouvelle.*

*Mais le lycée terne, les professeurs petits, personne ne sut accueillir et aider cette joie, cette vocation. Personne ne sut tendre la main à l'enfant trop fier, à l'enfant trop riche. La solitude, l'amertume et les échecs, toujours, encore.*

*Echec au concours d'admission à l'Ecole Polytechnique (il ne fallait pas jeter le torchon au visage de l'examineur).*

*Echec dans la tentative de présenter un ouvrage à l'Académie (le manuscrit fut égaré par des mains jalouses).*

*Echec encore son renvoi de l'Ecole Normale Supérieure. Seul, sans ressources, il cherche à donner des leçons. Il essaye la vie militaire. Les voies se ferment devant lui.*

*Entre temps, c'était le suicide tragique de son père, à la suite de calomnies politiques; ce père dont il partageait la foi révolutionnaire.*

*Entre l'orgueil de Galois et le monde, aucune communication possible. Cependant il travaille; il sent en lui une œuvre immense, un grand poème mathématique qu'il laisse mûrir patiemment.*



Mais il est jeune, sans protection, livré à lui-même. Dans les conflits les plus louches et les plus sombres, il apporte sa foi et sa pureté. Des ennemis politiques exploitent son amour naïf pour une femme. C'est alors la prison, l'hôpital, le duel.

Ce soir du 22 mai 1832, Evariste Galois regarde devant lui. Demain matin le duel. Il n'a jamais tenu une arme. Il sait qu'il n'a qu'une nuit pour livrer son secret au monde. Il écrit toute la nuit. L'heure passe. « Je n'aurai jamais le temps. »

Que d'intuitions en lui sont restées vagues ! Il faut tout préciser ce soir. Il faut tout arracher. Il faut tout dire. Toutes les découvertes fugitives, toutes les inspirations d'une heure. Il faut tout dire. Mais il faut lier ces richesses, en faire un tout, une gerbe. Il faut tout dire. Il faut même aller plus loin ; jusqu'à la dernière seconde, il faut creuser l'esprit. Il n'y a plus de limites, ce soir, en Galois. Devant la mort tout s'éclaire. Galois voit apparaître une science immense.

Poète romantique, Galois laisse au monde, avec lequel il n'avait pas su communiquer pendant son adolescence bouleversante, un message de 60 pages : « La théorie des Groupes ».

C'est à propos de la résolution des équations algébriques que Galois parvient à la notion de groupe. Cette théorie est un grand pas vers l'abstraction et la généralisation recherchées en Mathématiques.

Déjà l'Algèbre ignorait les êtres sur lesquels elle opérait. Cette Algèbre moderne ne se préoccupe même plus de la nature des opérations effectuées. Cette aide précieuse permet de penser les Mathématiques avec plus de cohérence, d'en avoir une vue plus globale, plus synthétique.

C'est de plus un outil très précieux. C'est un lien entre des domaines multiples, qui met en évidence d'étranges analogies et a des applications nombreuses : Algèbre, Géométrie, Analyse, Physique atomique.

Enfin la théorie de Galois est belle, de pureté et de dépouillement.

M. LIGNON.

Professeur à la Faculté de Bordeaux.

## ESCALE EN LOUISIANE

---

L'avion sort des nuages et glisse vers la terre. Ce sombre moutonnement de la forêt, triste, plate, infinie, laissant à peine entrevoir çà et là l'eau du marais qui reflète le ciel, ce vaste fleuve indolent qui traîne ses méandres hasardeux à travers une vallée sans bord, c'est « la délicieuse contrée que les habitants des Etats-Unis appellent le nouvel Eden et à laquelle les Français ont laissé le doux nom de Louisiane ». Bientôt, au midi, blanchit la ville, étalée jusqu'au lac Pontchartrain aux eaux frémissantes. Nous voici au port.

Depuis trois mois bientôt, prisonnier du voyage et de ses enchantements, j'ai parcouru quinze mille kilomètres, visité quarante écoles et quinze universités. J'ai admiré des œuvres humaines d'une audace sans mesure et contemplé jusqu'à l'éblouissement les violentes beautés d'une nature que l'homme n'a pu contraindre à sa petitesse. Je veux, sans souci du temps, flâner au long du fleuve et rêver au passé.

La Louisiane ne laisse aucun Américain indifférent. Les sentiments contradictoires qu'elle inspire vont de l'enthousiasme de René à l'horreur du Chevalier des Grioux. Les uns aiment son charme exotique et son parfum de fleur fanée, les autres la déclarent vénéneuse et paludéenne. « Nous vous la donnons ! » (You can have it), m'a dit une New-Yorkaise. Mais à Washington mon ami Cormier, Louisianais de vieille souche, a passé tout un soir à me parler de sa patrie en termes nostalgiques. « Si vous pouvez une heure seulement vous arrêter à la Nouvelle-Orléans, allez, en suivant le fleuve, jusqu'à Jackson Square, jusqu'à la vieille place d'Armes, et là, regardez. »

Par la longue rue Saint-Charles, le tramway de Freret m'emporte vers Canal Street. Depuis Dallas et Houston je sais que je dois m'asseoir en avant de la planchette qui porte sur une face « for whites only » et sur l'autre « colored ». La barrière des races est ici de l'ordre du concept. Nulle autre séparation que ces mots sur cette étroite planchette



posée sur un dossier. Les sièges sont les mêmes. Mieux, ils sont communs aux noirs et aux blancs, mais non simultanément. Au milieu du parcours les noirs se font plus nombreux. Les derniers montés gagnent vers l'avant. Il leur suffit de déplacer la planchette, qu'ils posent en s'asseyant, devant eux. Vers la fin du trajet les noirs sont en moins grand nombre. Les blancs reconquièrent la place et protègent leurs arrières avec la planchette à nouveau déplacée. J'assiste fasciné à cette étrange partie d'échecs au terme de laquelle, selon la tradition du jeu, les blancs jouent et gagnent.

La pensée m'est venue un instant de trouver le jeu futile et cruel. Je l'ai écartée en songeant au pharisien qui remerciait à haute voix le Seigneur « de ce qu'il n'était pas semblable à ces hommes-là ». En songeant aussi qu'il avait bien dû se trouver un publicain qui, en entendant ce pharisien, s'était applaudi de ne point lui ressembler. La pire forme du racisme serait sans doute de s'imaginer appartenir à une race qui en est préservée. Notre Europe, notre France même, ont leurs barrières. Notre honneur est dans le petit nombre qui tente le douloureux effort de les surmonter. Que l'Université du Texas ait reçu depuis deux ans trois étudiants noirs doit nous inspirer autre chose qu'un sourire.

Canal Street, qui s'étend, immense et rectiligne, jusqu'au fleuve, sépare deux mondes : à droite l'orgueil des gratte-ciel et la fièvre de l'action ; à gauche la torpeur assoupie du Vieux-Carré français. Ce n'est pas une géniale prescience de la vie moderne qui a fait cette chaussée vaste jusqu'à l'immensité. Un large fossé la divisait jadis en deux, qui drainait les eaux du marais. Au long de beaucoup d'autres rues les maisons se miraient ainsi dans une eau pestilentielle, où grouillaient les moustiques et les maringouins. Couverts maintenant d'un large ruban d'asphalte ou de gazon, les canaux s'offrent à la course sifflante des trams.

Impression étrange, d'aller vers un fleuve qu'on ne voit ni ne devine. La rue finit pourtant et, une vive rampe gravie, aboutit au quai. Ces flots toujours agités, balayés de courants, tourmentés de remous, ces eaux beiges et jaunes et rosées chargées d'immenses navires, ce fleuve où tournent de grands arbres arrachés et qui roule vers l'océan les débris de tout un continent, c'est « le père antique des eaux », le Meact-Chassipi des Indiens, c'est le Meschacébé. On est surpris d'abord de si bien voir l'autre rive, distante d'un kilomètre à peine, mais on n'est point déçu tant est prenante



l'impression de toute puissance qui émane du fleuve : non pas démesurément large mais ramassé dans sa force et profond de cent pieds ; mais aussi élevé de quinze pieds au-dessus de la plaine et de la ville, car le fleuve perpétuellement exhausse son lit et ses berges au moyen des matériaux qu'il charrie. Il coule ainsi entre des « bourrelets » de troncs d'arbres cimentés de boue, toujours renforcés par l'homme et toujours menacés. Une craquelure, un simple trou d'écrevisse, pouvait naguère encore déchaîner l'inondation. Contre les grandes crues de printemps il n'y avait d'autre défense que de faire sauter la digue de la rive gauche, et d'opposer l'espace et la forêt à la fureur des flots. Aujourd'hui un grand canal accessible aux navires de haute mer dévie vers le lac Pontchartrain l'excès des eaux du fleuve et le surplus des vaisseaux.

Le Mississipi décrit vers l'amont un coude brusque qu'épouse, plate et mollement assoupie, la vieille ville française, la Cité du Croissant. On cherche en vain la « petite colline » qui cachait la ville au Chevalier des Grioux. Mais tout parle de la vieille France. Les rues se nomment rue Bienville, rue de Conti, rue Dumaine, rue de Toulouse. Là-bas, sur le quai, se hausse, porté par de rondes colonnes, un toit dont les tuiles brunes rappellent l'Île de France. Mon âme attendait ce Vieux Marché français, où règnent quelques désordres et de farouches odeurs. Mais c'est au cœur de la vieille ville que la grâce sobre des demeures, les verdure échappées des jardins et le doux murmure des noms anciens recomposent de la façon la plus troublante le visage de la Nouvelle-France.

Adossée au fleuve, entre la rue Sainte-Anne et la rue Saint-Pierre, la Place d'Armes, créée par le gouverneur Le Moyne, sieur de Bienville, émeut par la noble harmonie de ses façades. Au fond, c'est la cathédrale Saint-Louis, austère dans sa blancheur, flanquée de deux très beaux hôtels Louis XVI, le Cabildo, palais des gouverneurs espagnols, et le Presbytère ; à droite et à gauche, de parfaits ensembles de maisons de briques roses surchargées de vertes galeries ajourées, les hôtels Pontalba. La place est occupée par un délicieux jardin public assez mal tenu et clos d'une grille, qui évoque les sous-préfectures de Jules Laforgue :

*O riches nuits, je me meurs,  
La province dans le cœur.*



Une discrète teinte d'exotisme ajoute à ce décor pour fête du XIV Juillet on ne sait quoi de délicieusement théâtral. Les marronniers sont ici remplacés par des magnolias, triomphantes pyramides de tulipes roses, et par des arbres assez étranges, à feuilles épaisses, dures, cassantes, dont les baies noires jonchent le sol. On voudrait rencontrer en eux les liquidambars dont le nom sonore enchantait Chateaubriand. Ce ne sont que des camphriers.

Entre la cathédrale et les hôtels qui la flanquent s'ouvrent deux ruelles ombreuses, l'allée des Pirates, toute sonore encore des exploits du corsaire Jean Lafitte, la terreur de Barataria, et l'allée du Père Antoine, bordée de maisons ecclésiastiques, où règne un silence de confessionnal.

Le Presbytère est occupé aujourd'hui par le musée d'histoire naturelle. On y trouve, présentés avec infiniment de verve, tous les animaux qui grouillent dans les forêts, les marais et les bayous. Il y a là le skunk au parfum redoutable, l'opossum, le raton laveur — le « chaoui » des Louisianais —, la loutre et le castor ; et aussi le daim, le loup, la martre et le vison ; des oiseaux de marais innombrables dont le vol figé peuple les régions hautes de la salle : flamants, ibis, butors, pélicans et dix espèces de cygnes ; il y a aussi l'oiseau cardinal, sorte de pivert écarlate qui hante les forêts ; la faune des eaux enfin : tortues, alligators, esturgeons monstrueux, et aussi cet invraisemblable dipneuste, le gar alligator que les Acadiens luisianais, usant d'un vieux terme du XVI<sup>e</sup> siècle, nomment le « poisson armé ». Ce monstre au corps de brochet et à la tête de crocodile est couvert d'écailles si dures que les Indiens en faisaient des pointes de flèche et que les premiers colons en habillaient le soc de bois de leurs charrues.

A cinq heures, la chaleur du jour s'apaise. Il fait bon s'asseoir sur un banc de la Place d'Armes pour respirer une jolie brise qui vient du fleuve, apportant le chant des sirènes et l'odeur des vaisseaux. Il fait bon flâner par les vieilles rues bordées de maisons à la fois très créoles et très provinciales dans leurs dentelles de fonte ou de fer forgé. Les portes cochèrent révèlent des cours fraîches et odorantes où un jet d'eau fuse parmi les bananiers, les palmiers et les fleurs. Sur les plaques on lit en français : rue de Chartres, rue de Bourbon, rue Royale. La rue des Ursulines rappelle le cou-



vent où, aux temps héroïques, les « filles à la cassette » — les compagnes d'infortune de Manon — séjournaient en attendant un mari. Dans la rue Royale j'ai rencontré le tramway nommé Désir, ou plutôt l'autobus qui, depuis quelques années déjà, le remplace. Le professeur Ditchy, de l'Université Tulane (prononcer « Toulaine »), m'assure que ce tramway devrait se nommer Désiré, car tel était selon lui à l'origine le nom de la rue proche des tristes quais de l'Est où s'achève sa course. D'autres rues se nomment de même Angèle, Georges ou Pamela parce que les colons qui, la ville se développant, ont loti leurs plantations donnaient aux rues qu'ils créaient le nom de leurs enfants. Cette opinion est combattue par d'autres qui arguent que Desire street est bien la rue du Désir, en invoquant maint exemple de rues vouées aux élans du cœur ou aux passions de l'âme : la Vertu, le Génie, l'Humanité, le Plaisir, la Piété. Conservons au tramway son mystère et au titre ses promesses.

Le café que je bois rue d'Iberville a un parfum familier. Ce puissant breuvage, où la chicorée se marie au café torréfié jusqu'à la teinte la plus sombre, parle si bien de la France que pour nommer la boisson plus légère qui prévaut dans les autres Etats on emploie le terme de café américain. Le « café noir » symbolise l'héritage français, comme aussi les cigarettes Picayune (prononcez Picailloune), au tabac brun, à la fumée âcre et délicieuse, et le code Napoléon, qui forme la base de la législation de l'Etat.

Aux confins nord de la vieille ville, North Rempart Street, grise et déserte, longe le mur austère du vieux cimetière Saint-Louis. Mais si l'on pousse la grille qui tourne en grinçant on est ébloui par un entassement de tombeaux d'une insoutenable blancheur. Une coutume aussi vieille que la ville veut qu'à la veille de la Toussaint les parents, fussent-ils les plus lointains, lavent et badigeonnent de chaux les tombes de leurs morts. Il est étrange et saisissant de se trouver seul, à cette heure tardive, à l'entrée de ces avenues rectilignes que borde l'alignement de tant de sépulcres blanchis.

Les tombeaux sont bâtis en hauteur. Le sol gorgé d'eau refuse d'accueillir la dépouille des hommes. Chaque caveau, dans ses loges superposées, pousse ses morts vers le ciel. Le mur d'enceinte, avec ses innombrables alvéoles, ressemble à un rayon de miel blafard.



Après les cimetières américains si paisibles, si verts, si secrets, où rien, pas même un mur d'enceinte ou une grille, ne trouble les harmonies de la nature, où rien, sous les arbres immenses, ne signale la présence de la mort, que de minces pierres au milieu du gazon, le pompeux décor à l'antique du vieux cimetière Saint-Louis avec ses colonnes, ses frontons, ses urnes et ses flambeaux éteints, avec tous les symboles pseudo-classiques de sa rhétorique funèbre, parle à mon cœur un langage connu, un langage étrange et compassé. On s'attarderait sans fin à déchiffrer les inscriptions, à savourer la musique des noms familiers. Peu d'épithètes édifiantes sur ces tombeaux dont les plus vieux pourtant datent du Bien-Aimé et les plus jeunes de Louis-Philippe. Un nom, deux dates, l'indication d'une parenté, et souvent aussi les mots : « natif de France », « natif du Poitou », « native de Gironde ».

Les morts déposés là au cours de cent trente années sont ceux d'une ville qui est restée française à travers l'occupation espagnole, discrète et superficielle, au sein même des institutions américaines, si respectueuses des différences individuelles. Mais nulle tombe ne date de moins d'un siècle. Leur race est-elle toute renfermée ici ? Peut-on la retrouver sans remuer la poudre du passé ?

*Où sont des morts les phrases familières,  
L'art personnel, les âmes singulières ?*

Leurs noms sont encore présents au monde : je les ai vus étalés sur les enseignes, pressés en rangs compacts dans les pages de l'annuaire. Vivants aussi les traits mobiles, le regard clair des passants chez qui tant de signes indéfinissables révèlent l'ascendance normande ou saintongeaise ou gasconne. Se souviennent-ils de la France, en parlent-ils encore le langage dans les vieilles demeures de la rue Royale, dans les plantations de canne à sucre et de coton, au bord des bayous enfouis sous les cyprès du marais ? Deux jours me restent pour cette enquête chez les vivants.

Le soir s'installe comme une présence silencieuse. De grands souffles chassent à la fois les touffeurs moites du jour et les buées du ciel. Les premières étoiles mêlent leur palpitation, la saveur triste et douce que laissent flotter dans l'âme les orgies du souvenir.

H. EVRARD,  
*Inspecteur de l'Académie de Bordeaux.*

# Voyages

---

Jamais le succès des journaux de voyage et des récits d'expéditions n'a été aussi vif ; jamais non plus leur valeur n'a été aussi grande.

Paul-Emile Victor a rêvé de « faire le tour des terres polaires » ; il raconte dans une suite de beaux livres (1) les obstacles qu'il a franchis et les merveilles qu'il a découvertes de 1934 à 1949. Graham Greene voudrait trouver l'amour entre les hommes, le bonheur et la beauté sur terre ; cette quête obstinée l'a mené, dans un long et dur voyage, en Sierra-Leone et au Liberia ; il refait pour nous ce voyage (2) ; son récit est bouleversant. Fosco Maraini a longtemps cherché les chemins et les secrets du Tibet ; ce qu'il a découvert et qu'il nous apprend donne le désir de connaître le plus attirant des mondes, le moins connu peut-être.

On voudrait citer tous les voyageurs, avoir lu tous les livres : le choix est difficile. Pourtant, s'il faut faire un choix, on conviendra que peu d'explorateurs ont été aussi intrépides qu'Alfred Métraux, Bertrand Flornoy et Alain Gheerbrant, et que peu de récits sont aussi attachants que les leurs.

Alfred Métraux (3), voyageur, géologue, ethnologue, a vécu six mois dans l'île de Pâques, de la vie la plus riche qui soit : accumulant les renseignements précis sur les rites,

---

(1) Paul-Emile VICTOR, *Aventures esquimaux* (Julliard) ; *Banquise* (Grasset) ; *Boréal* (Grasset) ; *Poètes esquimaux* (Seghers).

(2) Graham GREENE, *Voyage sans cartes* (Ed. du Seuil).

(3) Alfred MÉTRAUX, *L'île de Pâques* (Gallimard).



les mythes et les banquets anthropophagiques et, dans le même temps, laissant aller son imagination devant les statues colossales, et devant leurs ombres ; partageant la vie des indigènes, et s'isolant comme un chercheur ; écoutant toutes les histoires, et sachant n'en croire aucune.

Au bout de six mois d'un travail aussi divers, Alfred Métraux a rejeté des invraisemblances et gardé des énigmes ; il expose ses doutes, il propose des solutions, et son livre se lit comme un roman. Le mystère de l'île de Pâques, M. Métraux ne veut le voir, ni dans une race de colosses, ni dans un passé fabuleux, ni dans une écriture qu'il faut renoncer à déchiffrer, mais dans l'énergie d'un petit peuple, et dans sa volonté, qui est peu commune. Il n'y a là-bas ni géants, ni demi-dieux : les miracles sont l'œuvre de l'homme.

Bertrand Flornoy (4) a fait, avec deux compagnons, quatre explorations jusqu'aux sources de l'Amazone. Il a écrit un livre qui est un journal de voyage, un mémoire de géographe, un travail d'ethnologue — qui est surtout le message d'un explorateur. Il raconte les épreuves (les trombes d'eau, le matériel perdu) ; il en rit (« Les sentiers à flanc de coteau étaient complètement inondés et glissants. Les chevaux s'écroulaient sous nous comme des châteaux de cartes [par bonheur, ils se contentaient de ce mouvement vertical] ; devant nous, agitant sa torche électrique qui perçait à peine cette nuit de caveau et aveuglait son bidet, le vieux petit guide chevrotait : « C'est la bonne route, suivez-moi ! ».) ; il expose avec une rare maîtrise le problème de l'origine des Amazones ; il cherche, découvre et transporte des momies abritées dans les niches naturelles des hautes falaises, en Colombie ; il dit enfin sa joie d'un pèlerinage aux sources : « Tous les trois, nous nous arrêtons. Nous regardons. Pas trace de torrents au-dessus de nous. Nous sommes, semble-t-il, sur la plus haute plateforme avant la ligne des sommets. »

Alain Gheerbrant (5) était directeur littéraire d'une

---

(4) Bertrand FLORNOY, *Découverte des sources* (Ed. « Je Sers »).

(5) Alain GHEERBRANT, *L'expédition Orénoque - Amazone* (Gallimard) ; *Des hommes qu'on appelle sauvages* (Robert Marin).

maison d'édition parisienne. Accompagné d'un gentleman-farmer, d'un cinéaste et d'un explorateur, il part en 1948 pour « le superbe Orénoque » ; il en revient en 1950 avec deux livres, des photos, des films, des flèches empoisonnées, d'extraordinaires instruments de musique...

Il y a, dans son récit, des fêtes et des paysages, des jours de vie commune avec les Naquiritaires, des naufrages de pirogue, des maladies et des guérisseurs, des pistes ignorées. Il y a trois moments inoubliables : la découverte des fresques rupestres du site pré-colombien du Rio Guyabero ; la cérémonie d'initiation des jeunes Piaroas par un sorcier qui passe sur leur visage et leur corps une plaque de vanerie dans laquelle on a placé des fourmis ; le sourire de chefs redoutables lorsqu'on leur fait entendre du Mozart.

Et peut-être la beauté de ces ouvrages est-elle là : dans cette rencontre avec l'homme au cœur de la forêt amazonienne. Leur grandeur tient à la noblesse de ces jeunes explorateurs, « poètes d'action » pour lesquels le monde n'est jamais « fini », qui joignent l'intelligence à la témérité, qui prennent, dans leurs imprudences mêmes, un grand luxe de précautions, qui ont le sens de l'humour et l'amour du prochain.

Béatrice LÉBOVICI.



# Fénelon

## expliqué par son pays natal

---

A l'occasion du tricentenaire de Fénelon (1), des cérémonies ont eu lieu un peu partout en France, et particulièrement à Sarlat, lieu de naissance du prélat. Le Professeur Barrière y a prononcé une conférence dont il a bien voulu nous permettre de reproduire une partie. Son thème, fort original, est « Fénelon, homme du Sarladais » ; en montrant combien Fénelon est resté proche de son terroir et des réalités vivantes qui l'y ont entouré, il engage à renouveler les études peut-être trop livresques qui ont été jusqu'à présent consacrées à cet auteur, et l'éclaire d'une vive et pittoresque lumière. Il démontre du même coup combien cet appel aux données géographiques enrichit l'histoire littéraire.

Qu'est-ce au fond, que le *Télémaque* ? Je ne parle pas ici de son aspect littéraire, et de cette volonté si nette chez un homme qui ne savait pas écrire en vers, de faire accepter chez nous le poème en prose, cette forme intermédiaire entre une versification trop difficile et une prose trop abstraite et oratoire dont tant de gens rêvent à cette époque. Je parle de sa matière.

Un traité d'éducation royale ? Sans doute, mais aussi quelque chose d'infiniment plus large et qui contredit dans une certaine mesure cette préoccupation spéciale : la formation par l'expérience du monde et de la vie, d'un gentilhomme de province, d'un gentilhomme pauvre en quête d'une situation, et qui fut peut-être d'abord Fénelon lui-même, Mentor étant son oncle Antoine de Fénelon, une sorte de Rastignac dont le Vautrin serait un saint homme ! Ce gentilhomme peut être de partout et c'est ce qui assure à l'œuvre son retentissement, mais il est malgré tout sur bien des points nettement localisé, déterminé par ses con-

---

(1) Voir dans notre n° 13 l'article de M<sup>lle</sup> Lods sur **Fénelon éducateur**.

ditions d'origine, aussi bien pour ses besoins que pour son caractère.

Toutes les formes de l'expérience, politique, religieuse, militaire et mondaine lui sont successivement proposées, toutes les tentations et toutes les embûches se tendent sous ses pas jusqu'au jour où comme l'autre que vous savez il pourra revenir

*plein d'usage et raison  
Vivre entre ses parents le reste de son âge !*

Tous les deux, le cadet Sarladais et le cadet angevin, ont pris le même modèle, cet Ulysse et ce Télémaque qui, comme eux n'étaient que des hobereaux en face de leurs voisins plus riches et plus puissants ; les chefs de cette « pauvre Ithaque » où l'on vivait d'un peu de vin, de maigres légumes et de la chair des porcs engraisés de glandée avant d'être rôtis ou salés, plus semblable par conséquent au pays des pierres et des chénaies rabougries qu'à ceux de la molle Loire. Tout se terminera pour le héros de Fénelon par le retour au foyer, par le mariage de raison avec une fille semblable à lui, le mariage après les aventureuses équipées, avec une bonne ménagère qui lui donnera sans doute beaucoup d'enfants, et c'est la différence avec le Grec, d'un garçon susceptible de tenir sa place partout, mais d'abord à la tête de son domaine et de son clan. C'est sur cette image de gentilhomme Sarladais que Fénelon se forme celle d'un héritier royal, considérant sans doute, comme plus tard Montesquieu, que l'administration d'un Etat ne diffère pas, en plus grand, de l'administration d'une maison particulière ; et d'ailleurs ces rois de Grèce, sous la pompe des épithètes, ne sont en somme, répétons-le, que des hobereaux, et quand ils doivent hors de chez eux, partir chercher fortune, des aventuriers campagnards... quand ils ne sont pas pis, comme leurs successeurs... C'est peut-être précisément dans une certaine mesure cette assimilation du petit propriétaire paysan, du petit chef de clan provincial au chef d'un grand Etat qui soulevait les ironies de Louis XIV, lequel savait bien qu'à son époque la politique n'était pas aussi simple. Il avait encore d'autres motifs, il est vrai, de ne pas aimer Fénelon !

Sarlat et la vie Sarladaise revivent à travers toutes les préoccupations, tous les décors et toutes les scènes du *Télémaque*, comme on le retrouve dans les autres ouvrages de Fénelon, depuis l'*Ode à l'abbé de Langeron*, en 1681, où s'établit déjà la comparaison entre la Grèce et les rives de la Dordogne, les *Fables*, la *Vieille Reine et la jeune*



*Paysanne* ou la *Reine Gisèle* et la *Fée Carysante*, dont le réalisme est si savoureux, insister, réalisme et humain, jusqu'au *Traité de l'Existence de Dieu* qui emprunte ses arguments aux spectacles de la nature Sarladaise.

Le texte essentiel à cet égard, c'est l'épisode de Calypso. Une île de la Dordogne près de Carennac porte aujourd'hui le nom d'Ile de Calypso ; ce n'est évidemment qu'une fantaisie touristique ; la grotte de Sancti-Mondane suggère peut-être une comparaison plus certaine, mais si le paysage est bien, dans son ensemble, celui de la Dordogne, avec ses peupliers, ses vignes grimpantes, ses rois et ses eaux vives que surplombent les falaises, la grotte elle-même n'est autre chose que l'un de ces châteaux rustiques dont la simplicité contraste avec le luxe des palais parisiens ; la vie qu'on y mène, les repas faits de volailles, de gibier, de vins et de fruits ; les distractions, propos de table ou parties de chasse, sont empruntés à cette existence qu'à menée Fénelon. Des tableaux du même genre se retrouveront en Crète et surtout à Salente ; il n'est pas jusqu'aux scènes idylliques de bonheur champêtre qui ne soient, à peine idéalisées, réellement vécues : les danses et les chants font bien réellement partie de la vie quotidienne du village, lors des tournées pastorales ou des noces villageoises auxquelles pouvait assister le fils du châtelain ou le neveu de Monseigneur, que venaient saluer les petites filles en couronnes de fleurs. Fénelon n'a fait qu'habiller à la mode de la cour et traduire en style de poète ce que dans ses contes il présentait avec une crudité plus directe. Ce n'est en somme, pour une époque d'humanisme que l'équivalent de George Sand ou de Mistral.

Mais revenons auprès de Calypso et nous y retrouvons encore la plus ordinaire des réalités : cette dame que ronge l'ennui dans la solitude de sa demeure, cette dame d'âge mûr qui va s'éprendre d'un jeune homme beau parler et le disputer à ses suivantes ou à ses amies, à la terrible Eucharis, c'est peut-être Phèdre, mais c'est également l'éternelle esseulée, l'éternelle victime de tous les troubadours — et le Sarladais en produisit plus d'un — de tous les coureurs d'aventures ; bientôt elle s'appellera Tutu de Wolmar, Madame de Mortsaufr, Madame de Rinal, ou Emma Bovary : comment s'appelait-il alors, Fénelon sans doute ne serait pas en peine de le dire. Combien de ses sœurs pourraient s'écrier comme Calypso, ou tout au moins le laisser entendre : « Je ferai votre bonheur pour peu que vous sachiez en jouir ! » On a pu s'étonner de cette hardiesse chez un archevêque, d'une peinture aussi chaude de la passion, mais c'est que cet archevêque puisait à pleines mains dans la réalité et à même la vie, à une



époque où nul n'avait honte de la vie, où l'on voulait d'abord enseigner la vie. C'est qu'il connaissait les appétits de tout ce monde féminin, jeunes filles et femmes mariées, autour de tout jeune homme mais surtout de ceux qui portent sur eux le parfum du mystère et qui viennent de loin ! C'est qu'alors déjà, comme à d'autres époques plus proches de nous, la bataille était dure pour la conquête sentimentale... Et voici qu'en contraste, il plaçait une autre figure aussi réelle, la raisonnable Antiope, la brave et sage fille qui avait si bien compris et mis en pratique le *Traité sur l'Education des Filles* ; la petite orpheline pour qui l'existence n'a pas été tendre et qui n'a pas le loisir de rêver de chimères, l'une des sœurs peut-être de Fénelon !

Toute cette humanité féminine est bien du pays et si nous avons un peu plus de loisir, je vous en dirais tout autant des garçons, brutaux et querelleurs, avec lesquels se frotte et s'assouplit l'orgueilleux Télémaque : insultes, bagarres et réconciliations, ne parlons dans tout cela ni de pastiche, ni de convention littéraire, mais bien d'observation, d'expérience vécue. Jusque dans les pages les plus « littéraires » passe le souvenir en choses, vues, et par exemple dans le fameux cortège d'Amphitrite, n'est-ce point l'émerveillement du jeune provincial devant cette réputation d'un triomphe de cour ?

Si nous passons de ce domaine des faits individuels à un domaine plus large, celui de la vie politique et sociale, nous y ferons les mêmes constatations, la base apparaîtra toujours aussi solide.

Les éditions hollandaises traitent le *Télémaque* comme un roman à clef : sous chaque fait, sous chaque personnage elles découvrent quelque allusion contemporaine. Le *Télémaque* à ce point de vue ne se distingue pas des autres œuvres de ce temps, celle de La Fontaine, celle de Racine ou celle de Boileau : partout en effet ce XVII<sup>e</sup> siècle dont nos manuels ne veulent voir que la sérénité, que l'universelle et abstraite humanité, introduit la plus brûlante actualité, la plus individuelle et la plus passionnée. Mais si pour des motifs de polémique, ces commentateurs n'aperçoivent dans le *Télémaque* que des allusions à la Cour, à Louis XIV et à sa politique, s'ils ignorent une actualité plus étroite et plus particulière, celle-ci n'en reste pas moins présente et c'est elle qui détermine l'autre, et dans toutes les deux, c'est bien le même tempérament de l'homme, les mêmes influences du pays et du clan qui viennent diriger la critique ou la construction du système.

P. BARRIÈRE,

Professeur à la Faculté de Bordeaux.

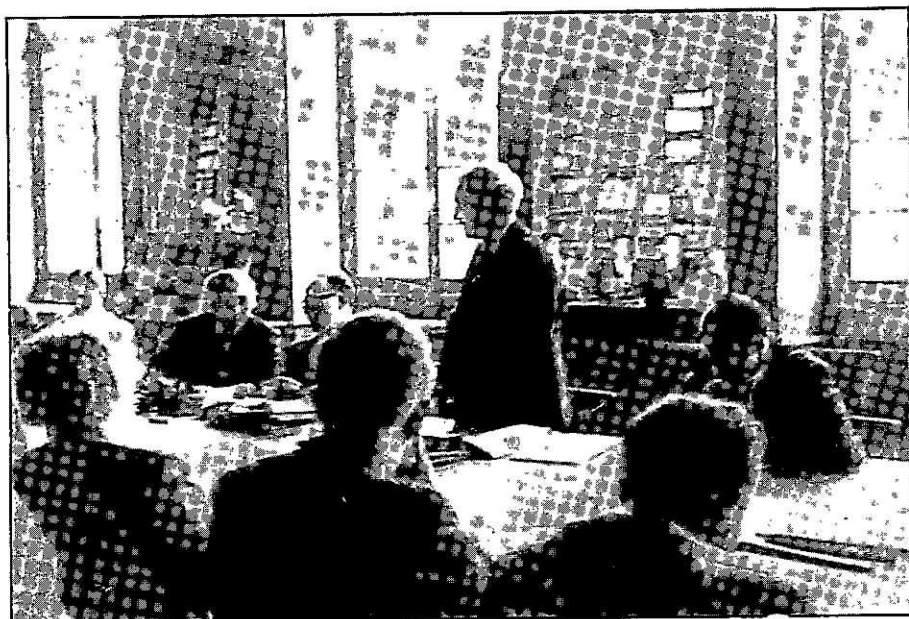




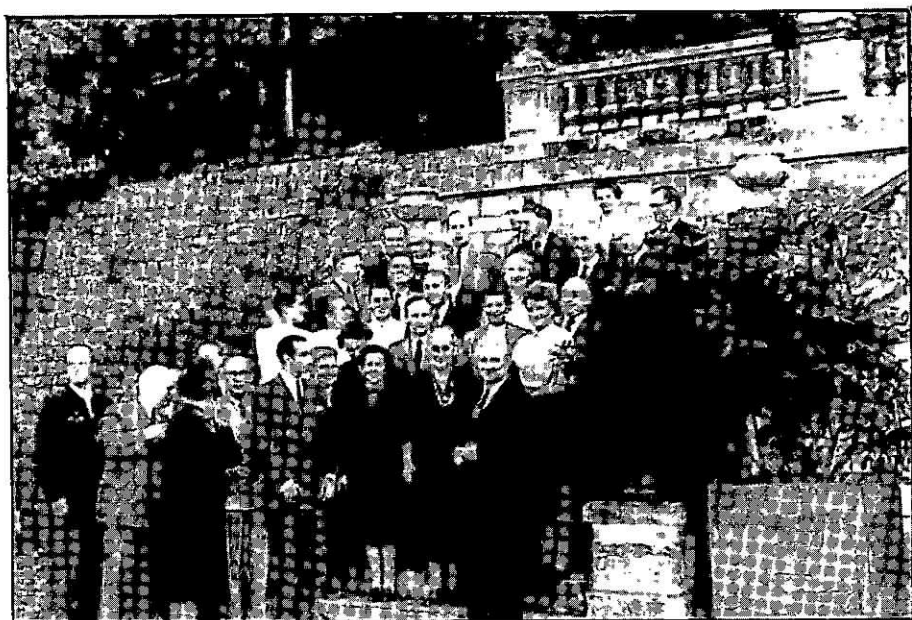
Paysage du Sarladais, image de Fénelon et cadre de son œuvre

(Cliché Darnault,  
Archives du Touring Club de France.)

## LE CENTRE ET SES HOTES



Conférence à Sèvres.



Un groupe de visiteurs près du pavillon Lulli (10 octobre 1952).

(Ollchés Burghardt.)



## CHRONIQUE DES NOUVEAUX MOYENS D'ÉDUCATION

---

### I. - La Radio scolaire dans les Pays scandinaves

Les pays scandinaves ont fait un effort remarquable dans le domaine de la Radio scolaire. Ils n'ont pas voulu que l'élève écoute passivement des conférenciers plus ou moins éloquents. Ils ont conçu la Radio comme l'adjuvant d'un enseignement **actif**. Dans l'enseignement des langues vivantes il est extrêmement utile que l'élève entende « parler » une langue étrangère. Mais pour être vraiment fructueuse l'audition de la radio doit être précédée et suivie d'exercices faits sous la direction du maître.

De **Suède**, M<sup>me</sup> Ingeborg Svenon, Professeur au Lycée de Solna, près de Stockholm, a bien voulu nous envoyer un fascicule fort agréablement présenté, qui contient le programme de français diffusé par la Radio scolaire suédoise pour le second degré. Onze séances ont été échelonnées, à des dates fixées d'avance, pendant l'année scolaire. Ce qui frappe d'abord, c'est l'extrême variété de ces émissions : radio-reportage supposé, charades et problèmes, mots croisés, chansons, contes, poèmes de Verlaine. Le fascicule, dont chaque élève a un exemplaire entre les mains, ne traite pas les émissions de façon uniforme. Parfois il donne le texte entier, avec explication en notes des mots difficiles. D'autres fois il indique seulement le sujet et signale quelques mots que l'on entendra. Pour les chansons, le temps est laissé aux élèves de répéter en chœur chaque couplet. Des illustrations (dessins et photographies) égayent et éclairent le texte. Après certaines émissions le fascicule prévoit des questions auxquelles l'élève devra répondre. En somme tout est mis en œuvre pour que l'élève tire le plus grand profit de l'émission.

Dans sa lettre, M<sup>me</sup> Svenon a bien voulu nous signaler un détail important. Si une émission ne peut être écoutée par une classe, elle est enregistrée au moyen du magnétophone et le professeur l'utilise quand il le juge à propos. Cet enregistrement permet aussi de répéter l'émission au gré du professeur.

Du **Danemark**. M. l'Inspecteur général Troensegaard nous envoie un nouveau numéro de « Danmarks Skoleradio », organe de la radio scolaire danoise. Ce numéro confirme l'excellente impression que nous avait faite le précédent. Il est consacré à une émission

de « Noël » français qui ont été chantés par des artistes de la Radio et aussi par le Chœur des Lycéens de Copenhague. Ils s'encadrent dans une causerie en français de M. Pierre Moisy.

Le fascicule donne le texte complet de la causerie et des chants (avec la musique notée). Les mots difficiles sont imprimés en italiques et expliqués dans des notes. Tout est disposé de façon que la préparation et l'audition aient un maximum d'efficacité.

\*\*

Signalons encore à ce propos l'effort fait par l'organisation de l'enseignement par la radio à Berlin : treize émissions par semaine, sur les sujets les plus divers (histoire, littérature, techniques, instruction civique, musique) sont préparées et commentées par un petit livret fort bien présenté, où les articles de fond constituent autant de sérieuses études. Nous avons relevé une émission sur Saint-Exupéry, et l'émission régulière consacrée, par la voix de M. Marandet, à la vie politique et la vie quotidienne en France. Mais il ne semble pas y avoir de place réservée à la langue française.

## II. - La Télévision éducative en France

Les recherches techniques dans le domaine de la télévision ont été particulièrement poussées en France. Elles ont abouti à la mise au point d'appareils exceptionnellement clairs et réceptifs.

Aussitôt, la pédagogie s'est emparée de ce moyen nouveau, et des émissions éducatives régulières se proposent aux éducateurs.

Les émissions actuelles sont composées essentiellement de films empruntés aux diverses cinémathèques ou directement aux maisons de production.

Ces films sont pour la plupart des documentaires et non des films d'enseignement proprement dits. Le nombre de films d'enseignement est encore insuffisant pour permettre d'établir un programme s'étalant sur 10 ou 12 émissions.

\*\*

Les horaires actuels de la télévision scolaire ne permettent pas encore de varier les programmes selon les classes. En cette période expérimentale, les émissions s'efforcent d'intéresser à la fois tous les degrés d'enseignement. Les programmes se spécialiseront au fur



et à mesure que les horaires de la télévision scolaire s'accroîtront, et que le nombre de postes récepteurs en service ira lui-même en augmentant.

Notons en passant que la télévision ne remplace pas la projection d'un film dans la classe. Par la rigidité de son horaire, elle ne peut offrir qu'un complément d'information, le préambule ou la conclusion d'une série de leçons. Plus simplement, elle est par elle-même un centre d'intérêt.

Les maîtres et professeurs qui désireront préparer leurs élèves à une meilleure réception, reçoivent l'indication sommaire du contenu des films présentés au cours de l'émission.

Un concours auquel peuvent participer tous les élèves est organisé pour les émissions du troisième trimestre.

Le règlement de ce concours sera adressé à tout membre de l'enseignement qui en fera la demande.

Un grand écran placé au Musée Pédagogique permet d'assister aux séances de télévision aux jours et heures indiqués. Un autre, dernier mot de la technique, fonctionne au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, à l'usage des visiteurs aussi bien que des élèves du Lycée-annexe.

Voici, à titre documentaire, le programme des émissions du troisième trimestre pour l'année scolaire 1951-52 :

**Emissions du Mardi, de 11 heures à 11 h. 30**  
**Grands destins, œuvres célèbres**

Le choix de ces émissions n'a pas été fait selon des préférences, ni d'après l'importance des hommes et des œuvres, il a été imposé par les documents mis à notre disposition.

- 22 avril : Berlioz, le romantique.
- 29 avril : Georges Bizet, l'incompris.
- 6 mai : Claude Debussy.
- 13 mai : Rodin.
- 20 mai : Sculpteurs contemporains : Bourdelle, Despiau, Maillol.
- 27 mai : Evolution de la peinture contemporaine : de Manet à Matisse.
- 3 juin : Pasteur.
- 10 juin : Figures de savants : Branly, Langevin.
- 17 juin : Pèlerinages littéraires : Chateaubriand, Lamartine, Balzac.
- 24 juin : La Provence vue par Cézanne, racontée par Daudet.
- 1<sup>er</sup> juillet : Schoelcher, libérateur des esclaves.

## Emissions du Samedi, de 11 heures à 11 h. 30

### Le Monde vivant des eaux

Les émissions réalisées sous ce titre ont trait à la vie des animaux qui vivent dans l'eau ou au bord de l'eau, depuis les infiniment petits jusqu'aux mammifères.

Les élèves du second cycle y trouveront matière à illustrer leur cours de sciences naturelles.

- 26 avril : Le monde aquatique.
- 3 mai : La plante et la lumière.
- 10 mai : Du végétal à l'animal.
- 17 mai : Eaux douces et rivages.
- 24 mai : Milieux marins.
- 31 mai : Assassins d'eau douce.
- 7 juin : La lutte pour la vie.
- 14 juin : Poissons de laboratoire.
- 21 juin : Reproductions.
- 28 juin : Métamorphoses.
- 5 juillet : Le monde vivant.

### III. - Théâtre et Jeunesse

Une conférence internationale organisée à la demande de l'Unesco par l'Institut International du Théâtre sur le thème « Théâtre et Jeunesse » a réuni les 7, 8 et 9 avril dernier, cinquante artistes et éducateurs venus de quinze pays différents et a posé pour la première fois sur le plan international la question du rôle et de l'importance de l'art dramatique dans le développement de l'enfant et de l'adolescent.

Depuis ces dernières années, les méthodes éducatives employées dans de nombreux pays s'efforcent d'amener l'enfant à participer activement à l'enseignement qui lui est donné et à exercer dans les différents domaines qui lui sont ouverts ses facultés créatrices. C'est ainsi que l'art dramatique n'est plus seulement le spectacle auquel assistent les enfants, mais encore l'activité qu'ils pratiquent eux-mêmes, sous une forme simple et adaptée à leurs besoins.

Les conférences de l'Institut International du Théâtre comportaient donc deux commissions de travail. La première étudiait l'art dramatique, activité éducative pratiquée par les jeunes, alors que la seconde prenait pour thème les spectacles d'art dramatique présentés par des adultes à un public de jeunesse.

La première commission (l'art dramatique pratiqué par les enfants ou les adolescents) eut tout de suite à distinguer entre une activité dramatique s'exerçant à partir de formes déjà fixées, notamment de textes écrits, et que nous appellerions « théâtre scolaire », et une



activité dramatique à base d'improvisation où l'enfant crée lui-même sa propre forme d'expression, mouvement ou parole, et que nous appellerions « jeu dramatique ». Alors que le théâtre scolaire ne peut être pratiqué avec profit qu'à partir d'un certain âge, qu'il oblige à une sélection parmi les élèves d'une classe et que le spectacle auquel il se propose d'aboutir nécessite une préparation technique longue et difficile sans laquelle il ne peut avoir ni qualité artistique ni valeur éducative, la pratique du jeu dramatique fut reconnue, d'un commun accord, bienfaisante pour tous les enfants et à tous les âges. En effet, le but de cette activité n'est pas une réalisation spectaculaire, mais le développement harmonieux de l'enfant à travers un effort de création qui lui permet d'exprimer et de contrôler à la fois les forces qui sont en lui, de participer à une action collective qui soutient et parachève son effort individuel, de prendre conscience de lui-même, des autres, du monde qui l'entoure par un mouvement de sympathie qui les lui révèle dans ce qu'ils ont d'essentiel. En même temps le jeu dramatique s'adapte à chacun selon son âge et sa nature. Il répond aux besoins de l'enfant, puis de l'adolescent en prenant une forme tantôt plus spontanée, tantôt plus élaborée. Il fait appel aux modes d'expression les plus divers, dans la mesure où ils répondent à une nécessité intérieure, et constitue par cela même la meilleure initiation à un art dramatique de qualité. L'enfant est ainsi préparé à pratiquer cet art sous une forme plus savante, s'il en manifeste par la suite le don particulier, et, dans tous les cas, à être un spectateur que son expérience, même élémentaire, rend capable d'une véritable compréhension, d'une appréciation juste et personnelle.

La Commission a donc demandé que le jeu dramatique soit pratiqué dans les établissements scolaires au même titre que les autres disciplines et que les maîtres et professeurs qui en auront la responsabilité reçoivent, sous forme de cours inscrits au programme des Ecoles Normales et des Universités ou sous forme de stages d'une durée suffisante, toute la formation préalable, tant technique que pédagogique qui leur est nécessaire.

La seconde commission étudiait le théâtre pour les jeunes. Elle s'attacha dès le début de ses travaux au problème du répertoire. Le répertoire à l'usage des enfants est très pauvre. Pour les enfants de moins de dix ans, il est pratiquement inexistant. La seule solution semble être de composer les pièces qui leur sont destinées en s'inspirant d'histoires ou de légendes, voire de jeux qui leur sont familiers, ou à improviser une intrigue à partir de personnages dont le caractère est par avance et une fois pour toutes fixé. Pour les enfants plus âgés et les adolescents, il faudrait porter au théâtre des problèmes qui soient les leurs et éviter de leur présenter des pièces historiques qui trop souvent ne répondent pas à leurs intérêts. Là encore on ne peut que constater le manque d'œuvres dramatiques



adaptées aux besoins des jeunes. Par ailleurs, la présentation et la mise en scène des spectacles qui leur sont destinés devraient être toujours de la plus haute qualité; on devrait faire appel aux meilleurs acteurs, aux meilleurs metteurs en scène, aux décorateurs du plus grand talent, et ceci d'autant plus que les enfants sont particulièrement sensibles à l'élément visuel d'une mise en scène et qu'un public d'enfants exige un style de jeu d'une grande perfection.

La seconde Commission a demandé que soit organisé l'échange international d'œuvres dramatiques pouvant convenir à des enfants ou à des adolescents, et celui de documents écrits, visuels ou sonores contenant des indications techniques sur la présentation et la mise en scène de ces œuvres. Elle a d'autre part jugé éminemment souhaitable la publication d'un numéro spécial de la revue « Le Théâtre dans le Monde », numéro entièrement consacré au Théâtre et à la Jeunesse, et qui serait suivi d'autres publications. La Commission a par ailleurs recommandé l'échange international de spectacles pour enfants et insisté sur la nécessité de mesures pratiques destinées à faciliter ces échanges. Elle demande enfin aux Ministères de l'Éducation des divers pays de soutenir toutes les expériences et représentations théâtrales ayant une réelle valeur culturelle et artistique et de veiller à la qualité des œuvres dramatiques diffusées à l'intention des jeunes par le moyen de la télévision et de la radiodiffusion.

La conférence, réunie en séance plénière, approuva ces différentes recommandations. Elle émit enfin le vœu que soient constitués d'une part un groupe international et permanent de travail composé de quatre ou cinq membres désignés par l'Institut International du Théâtre, d'autre part des groupes nationaux rattachés aux Centres de l'Institut International du Théâtre et travaillant en coopération avec les Commissions Nationales de l'Unesco dans chaque pays. Ces groupes transmettraient au Centre International les résultats de leurs recherches et de leurs travaux. On pourrait alors tirer, d'expériences diverses, des conclusions théoriques et pratiques ayant une réelle valeur et efficacité, à condition toutefois qu'elles aient été menées avec de suffisantes garanties de qualité, tant au point de vue éducatif qu'au point de vue artistique.

**Marie DIENESCH,**

Professeur d'Art Dramatique  
au Centre International d'Études Pédagogiques,  
Déléguée française à la Conférence de l'I.T.I.

\*  
\*\*

Quelques jours auparavant, du 23 mars au 1<sup>er</sup> avril, s'était tenu en Belgique un autre Congrès, sur le théâtre, organisé dans le cadre des accords culturels du Pacte de Bruxelles. Le thème choisi était :



« L'art dramatique, la jeunesse et l'enfance ». Un travail approfondi et des plus intéressants y a été fait, notamment sur le jeu dramatique proprement dit, et sur son influence éducative. Notre collaboratrice, M<sup>lle</sup> Dienesch, y représentait la France. Mais les participants ayant convenu de ne pas en publier de compte rendu avant une nouvelle mise au point, nous regrettons de devoir suspendre la curiosité de nos lecteurs jusqu'à notre prochain numéro.

#### IV. - Le rôle du Cinéma dans le rapprochement des peuples

Ce n'est pas sans raison que le « Courrier de l'Unesco » a consacré au cinéma un numéro spécial, celui de septembre 1951. Par sa large diffusion, qui atteint toutes les classes sociales de tous les pays, le cinéma peut faire beaucoup de mal ou beaucoup de bien. Plus encore que la presse et la radio il peut mieux modeler les esprits et imprimer dans les cerveaux des images qui tendront à se traduire en actes ou en attitudes.

En présentant une réalité humaine dans un langage universel, en révélant le vrai caractère de chaque pays, trop souvent déformé par des vues simplistes et par des propagandes tendancieuses, en luttant directement contre l'intolérance et contre l'injustice, le cinéma peut aider les peuples à mieux se connaître, à mieux se comprendre et à chercher à réaliser un idéal de paix et de tolérance.

Par les possibilités qu'il offre, le cinéma fournit en outre un moyen d'éducation de premier ordre que l'Unesco ne saurait négliger dans l'œuvre grandiose qu'elle a entreprise.

# ACTIVITÉ DU CENTRE

## VISITEURS

### ALLEMAGNE

#### 3 Juin :

Un groupe de vingt-deux professeurs allemands, qui font en France un voyage organisé par la Direction des Affaires culturelles de Mayence, viennent visiter Sèvres et les classes nouvelles.

M. HOLLWITZ, Directeur de lycée à Berlin, et

M. KRÜGER, Inspecteur général des Ecoles de Dessin, suivent une partie du stage danois (début juillet) et remettent au Centre un message d'amitié enregistré sur bande magnétique par les élèves d'une école allemande pour leurs camarades français.

M. FELDMANN, professeur à l'Université de Bonn, directeur de l'ancien Institut Pédagogique de Mayence, revient à plusieurs reprises.

M. ARLT, professeur de Langues vivantes à la Mittelschule de Kellinbusen, et M<sup>lle</sup> Louise MIDICK, également professeur de Langues vivantes, à Bayreuth, sont venus visiter le Centre et surtout travailler à sa Bibliothèque spécialisée.

M<sup>lle</sup> Herta SPROEDE, institutrice à Brunswik, qui visite, sous les auspices du Centre, divers établissements d'enseignement à Paris.

M. HILKER, directeur du Centre pédagogique de Wiesbaden, et M<sup>me</sup> HILKER font un séjour à Sèvres. M. HILKER vient en France pour s'informer de l'évolution de notre enseignement, pour prendre contact avec diverses personnalités universitaires.

### ARGENTINE

M. AZAMOR, professeur de Philosophie à Buenos-Ayres, spécialiste de la Psychologie de l'adolescence.

### AUSTRALIE

M. EWERS, statisticien au Ministère de l'Education nationale, à Sidney, chargé de mission à l'U.N.E.S.C.O., s'informe des possibilités de faire une thèse de statistique scolaire.

M. MAHONEY, venu à deux reprises en mai, puis en octobre, pour visiter des classes.

### AUTRICHE

M<sup>lle</sup> E. POHL, professeur de français à Vienne.

### BELGIQUE

Mère M. DUCAMP, régente d'école normale à Blegny-Trembleur, visite le Centre en juin, puis revient en octobre assister de façon suivie à des cours de 6<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 1<sup>re</sup>.



M. DECERF, professeur à l'Athénée de Saint-Josse, à Bruxelles.  
M. LOBET, journaliste, s'informe de l'activité du Centre et des classes nouvelles.

#### BENGALE

Mrs. Mira HALDAR, inspectrice de l'Enseignement, fait plus d'une visite au Centre.

#### BIRMANIE

M. LEONG met à profit un long séjour en France pour revenir au Centre, où il était souvent venu l'an dernier.

#### BOLIVIE

M. Alberto TRUJILLO, instituteur, qui doit rester en France jusqu'en 1954, créera, de retour dans son pays, un Institut psychopédagogique : il vient à Sèvres pour recueillir des informations diverses et pour établir, dans l'avenir, des contacts avec son pays.

#### BRESIL

M<sup>lle</sup> Haydée BOURGUIGNON NICOLUSSI, journaliste brésilienne, et auteur de recueil de vers, s'informe de l'éducation de la sensibilité, de la culture artistique des élèves.

M. et M<sup>me</sup> DA GAMA E ABREU, professeurs à Bahia, se renseignent sur la formation pédagogique des maîtres en France.

#### CANADA

M. HENAULT, directeur d'une Ecole de langues vivantes à Montréal.

M. GENDREAU, directeur d'études d'un Centre de rééducation proche de Montréal, se documente sur les centres de rééducation français et suit les activités du stage allemand d'octobre.

Miss Catherine BARCLAY, de la Calgary School Board d'Alberta, suit de nombreux cours.

#### CHILI

M<sup>me</sup> PADILLA, psychologue, qui était déjà venue au Centre durant l'année scolaire 1950-51, vient à nouveau, pour compléter son information et pour suivre des cours.

M. CASALS, professeur à Santiago, mène enquête sur la formation des maîtres à l'heure actuelle, en France.

M. Acuna MATUS, professeur au Lycée de Santiago, vient à plusieurs reprises.

#### DANEMARK

Un groupe d'une vingtaine de professeurs danois de français est venu à Sèvres faire un séjour d'une douzaine de jours sous la conduite de M. Ole OLESEN. Un programme avait été établi pour eux, qui tentait de mêler le sérieux et l'agréable : d'une part une série de conférences par les professeurs du Centre leur a décrit la structure et les méthodes de l'enseignement secondaire français. Des séances furent particulièrement consacrées à l'étude de la phonétique française et au perfectionnement de la prononciation par M<sup>lle</sup> DIENESCH, professeur de diction et d'art dramatique au lycée de Sèvres. Des visites de classes complétèrent cette information. D'autre part, les stagiaires purent faire une série d'excursions dans Paris, où ils furent reçus à l'Hôtel de Ville, et dans les environs, à Versailles, Royaumont, Chantilly, Sceaux, Saint-Cloud, etc... Le stage s'acheva fort gaiement par un échange de « skaal » à la danoise et à la française.



M<sup>me</sup> STEN, professeur de Français et de Dessin, était déjà venue l'an dernier avec M. l'Inspecteur général TRONSEGAARD et les choristes danois. Elle revient cette année pour s'informer de l'enseignement du dessin en France.

M<sup>lle</sup> PIHL, professeur à Hoeng, fait un séjour au Centre depuis le 20 octobre, jusqu'à la fin du trimestre.

M. JESPERSEN, professeur de chant à Aarhus, travaille en collaboration avec M<sup>lle</sup> LEVALLOIS et les autres professeurs de musique du lycée à une émission d'airs populaires français chantés par les élèves du lycée de Sèvres, destinés à la radio danoise.

#### EGYPTE

M<sup>me</sup> FARAHAT, artiste peintre de passage à Paris, désire s'informer de ce que l'on fait de plus moderne dans l'enseignement français.

#### ESPAGNE

M<sup>lle</sup> MAESTU, professeur d'Ensenanza media à Vigo, qui sembla particulièrement frappée par les efforts de rénovation de l'enseignement dans un pays traditionaliste comme la France.

M<sup>me</sup> BRUGADA SANJAUME, professeur à Barcelone et boursière de l'Institut français à Barcelone, suit en particulier les classes de 6<sup>e</sup> Nouvelles de M<sup>lle</sup> Forgeot.

#### ETATS-UNIS

Mr. et Mrs. KIRSCHER, M<sup>lle</sup> HARRIS, tous trois professeurs à New-York.

Miss Nelly HULL, professeur d'arts plastiques dans une High School à Chicago.

Mr. Dedrich NAVALL, éminent linguiste, professeur au G. Pepperdine College de Los Angeles, s'intéresse vivement aux activités du Centre, au caractère international du travail qui s'y fait.

Miss Esther JENSEN, institutrice, directrice d'un jardin d'enfants à Sharewood, Milwaukee, dans le Wisconsin, venue pour visiter le jardin d'enfants.

M<sup>lle</sup> MELANGLIN, professeur à Minneapolis.

M<sup>lle</sup> ALVILDA, professeur à Minneapolis.

M<sup>lle</sup> CHARLES, professeur en Pennsylvanie, a visité plusieurs classes.

M<sup>lle</sup> HASS.

M. et M<sup>me</sup> ULICH : M. Ulich est professeur à l'Université de Harvard, et s'intéresse vivement à la tentative des Classes Nouvelles.

M. MAC CARTHY, Attaché à l'Ambassade américaine, vient offrir au Centre des listes de livres de la part des Services américains d'information.

M<sup>lle</sup> Vivian ZINKIN, professeur à Newark (New-Jersey).

M. HEINS, professeur, Brown University Providence.

M. et M<sup>me</sup> DALE, professeurs à Philadelphie, doivent passer toute l'année scolaire en France et trouvent au Centre des occasions de renseignements et de visites scolaires.

M. SEIVER, professeur à l'Université de Pennsylvanie, suit en partie les activités du stage des professeurs allemands (octobre 1952).

M<sup>lle</sup> SHOWALTER, étudiante en pédagogie à Indiana.

M. Michael BISTRITZKY, professeur à Detroit, qui s'intéresse vivement à la musique et à la philosophie.

M. MAEDER, Directeur de Stockbridge School.

#### FINLANDE

M<sup>lle</sup> TAULAMO SIINA visite les classes primaires du Lycée.



## GRANDE-BRETAGNE

M. GRAUBERG, professeur de Français et d'Allemand, visite rapidement la maison, vide de classes (9 septembre).

## GRECE

M. COUTROLICOS, professeur au premier lycée du Pirée.  
M. PSYCHARIS, professeur dans un gymnase de garçons d'Athènes.

M. TSELEPIDAKIS, professeur de Sciences physiques au Pirée, professeurs envoyés par le Comité d'accueil aux étudiants étrangers, viennent apprécier les derniers perfectionnements techniques en matière de physique et de chimie.

M. ROUSCAS, qui s'intéresse à l'éducation des enfants arriérés.  
M. HADJIANESTIS, professeur aux écoles de la Communauté hellénistique d'Alexandrie, venu en France pour une année de préparation de thèse et qui suit les diverses activités du Centre.

## HAITI

M. René CARRE, professeur à l'École Normale de Port-au-Prince.  
M. A. DARIUS, Inspecteur instructeur de l'Éducation Nationale.  
M. S. DEVIEUX, Directeur du Lycée Toussaint-Louverture et ancien Directeur général de l'éducation à Haïti.

## IRAN

M. BIRASHK, professeur aux Beaux-Arts, à Téhéran, venu pour se renseigner sur l'organisation de l'Enseignement en France, mais qui ne peut, en raison de la date de sa visite (19 juillet), visiter aucune classe.

## ITALIE

M<sup>lle</sup> BALZANI fait partie du Centre didactique de Rome; déjà venue en France et au Centre en 1948, elle revient en juillet 1952, au cours d'un séjour à Paris.

M<sup>lle</sup> Suzanne GOUGENHEIM, du Lycée scientifique « Vittorio Veneto », à Milan, collaboratrice des « Amis de Sèvres ».

## JAPON

M. YAMAMOTO, professeur à l'Université Keio, à Tokyo, qui recueille au Centre des renseignements sur les principes fondamentaux de l'enseignement français.

## NORVEGE

M. LUNDE, spécialiste des questions d'instruction civique et morale.

M. SPENNING, proviseur du lycée Askim Hoegre, qui séjourne une quinzaine de jours dans la maison et assiste à la mise en train du travail scolaire de l'année.

## NOUVELLE-ZELANDE

Mr. et Mrs BARNEY, psychologues scolaires à Wellington.

## PAYS-BAS

M. POS, directeur du Conservatoire d'Art dramatique d'Amsterdam, vient à Paris pour s'informer des problèmes posés par l'introduction du jeu dramatique à l'école et à l'Université.

## PORTUGAL

M<sup>lle</sup> Maria BELCHIOR-PONTES, assistante à l'Université de Lisbonne, qui séjourne en France pour achever sa thèse de doctorat, se propose à la suite de sa visite de faire connaître le Centre au Portugal.

## ROUMANIE

M<sup>lle</sup> TUDURI, Licenciée ès Sciences économiques, vient sur la recommandation du Bureau International d'Education de Genève.

## SUEDE

M<sup>lle</sup> DAGNY-FLAUM a suivi les conférences du stage des professeurs de Français ainsi que de nombreuses classes.

M. UDÉN, professeur à Sigtuna, s'est joint au stage danois (28 juin-10 juillet).

M. et M<sup>me</sup> HÖJER.

### 15-16 Juillet 1952 :

Un groupe de professeurs suédois d'histoire et de géographie, visitant la France, font halte à Sèvres.

Mlle Kristinan BOSTRÖM, de la Stockholm Hogskola, à Stockholm, s'intéresse surtout à l'enseignement de la philosophie et des langues vivantes.

## SUISSE

M<sup>lle</sup> PICOT, bibliothécaire des écoles secondaires, à Genève, est venue s'informer sur les bibliothèques françaises, tant municipales que scolaires, sur leurs ressources et sur les possibilités de coordination entre les bibliothèques et l'enseignement.

M<sup>lle</sup> HENRIOD, professeur dans une école de commerce de Berne, qui s'intéresse plus spécialement aux méthodes d'enseignement des langues vivantes.

M. GRAZ, étudiant à Lausanne.

## URUGUAY

M<sup>me</sup> BUGANTE et M<sup>lle</sup> Maria Rosa DE FENAN, toutes deux professeurs à Montevideo.

M<sup>me</sup> TALLECK DE CASAL, professeur à Montevideo, intéressée par la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes.

M<sup>lle</sup> Rosalie ZETANO, professeur d'Histoire naturelle à la Section féminine de l'Université de Montevideo, qui visite plusieurs classes de M. Spindler au lycée de Sèvres.

M<sup>me</sup> NUNEZ-ROÇA, professeur à l'Ecole Normale de Montevideo, qui suit plusieurs classes.

M<sup>lle</sup> SOUTO, boursière du gouvernement français, fait un long séjour en France et vient fréquemment au Centre.

M<sup>me</sup> Calina RODRIGUEZ, professeur de Français à Montevideo.

M. IRIGARAY, professeur de Sciences naturelles à Montevideo, et M<sup>me</sup> IRIGARAY, sont vivement désireux de s'informer du rôle des méthodes actives dans l'enseignement des sciences naturelles.

## YOUgoslavie

M<sup>me</sup> DEKLEVA, Directrice d'école à Ljubljana, vient s'informer des méthodes employées dans l'enseignement du premier degré.

M. DZAKULA, professeur détaché au Ministère de l'Education nationale, désire connaître la structure, les buts et les méthodes de l'enseignement du second degré français.



# RENCONTRES ET STAGES INTERNATIONAUX

---

## RENCONTRE FRANCO-ITALIENNE DE PROFESSEURS D'HISTOIRE

Le 29 septembre 1952, M. Torrès-Bodet, Directeur général de l'U.N.E.S.C.O., M. le Directeur Montel, M. Abraham, Directeur du Service des Relations universitaires et culturelles entre la France et l'étranger, sont venus à Sèvres déclarer ouvertes les réunions qui ont exprimé les résultats d'une première série d'études franco-italiennes pour l'amélioration des manuels d'Histoire. Le 4 octobre, la radio française a communiqué ces résultats, relatifs à l'historiographie du XVI<sup>e</sup> siècle franco-italien, de la période révolutionnaire et impériale, et de l'unité italienne, périodes et questions choisies par la Commission nationale française pour l'U.N.E.S.C.O. et par le Ministère de l'Instruction publique italien.

Comme l'a signalé M. l'Inspecteur général François, il s'agit d'un pas notable dans la voie des accords bilatéraux poursuivis par la commission nationale française pour l'U.N.E.S.C.O. en vue de la compréhension internationale. La préparation en a été faite sous la direction de M. François lui-même par deux délégations, française et italienne, informées en particulier des travaux du stage de l'U.N.E.S.C.O. sur l'enseignement de l'Histoire tenu à Sèvres en 1951, et qui comprenaient respectivement :

- 1° MM. Alberto Maria Ghisalberti, de l'Université de Rome,  
Aldo Franceschini et Giuseppe De Matteis, inspecteurs généraux,  
Marcello Capurso, du Lycée classique « Virgile » de Rome,  
Giuseppe Santonastaso, de l'Université de Bari,  
Cavaliere, de l'Institut technique « Nautique » de Rome,  
Giovanni De Totto, de l'Institut Technique « Gioberti » de Rome,  
Nicolo Gallo, de l'Institut technique « Leonard de Vinci » de Rome,  
Ettore Prestepina, de l'Institut Technique « Duca degli Abruzzi » de Rome,  
Salvo Mastellone, chargé d'enseignement dans les Lycées à Paris ;
- 2° MM. Louis François, Inspecteur général, secrétaire général de la Commission nationale française pour l'U.N.E.S.C.O.,  
Roger Doucet, recteur de l'Académie de Besançon,  
Edouard Perroy, professeur à l'Université de Paris,  
André Fugier, professeur à l'Université de Lyon.

Aubert, Defrasne, Mazin, Meunier, professeurs agrégés  
ou docteurs, des Lycées de Paris, Besançon, Versailles,  
Poitiers,

ainsi que

MM. Renouvin, professeur à l'Université de Paris,  
Bruley, président de la Société des Professeurs d'Histoire  
et de Géographie de l'enseignement public,  
Boyer et Vidal, historiens des questions italiennes,

qui ont pris part aux séances de Sèvres.

## I

Les premières rencontres de ces deux délégations ont eu lieu à Rome, du 27 décembre 1951 au 3 janvier 1952, en des séances du matin et du soir au Ministère de l'Instruction publique d'Italie, sous la présidence alternée de MM. Perroy et Ghisalberti. Informés là avec précision de l'organisation de l'enseignement en Italie et en France, de la formation des maîtres, et convenant qu'un enseignement historique objectif et complet ne saurait faire obstacle à la compréhension internationale, les membres des délégations ont été pourvus de collections de manuels en usage dans les classes. Ces manuels ont été étudiés au cours des premiers mois de 1952, chacun dépouillant et annotant au moins deux collections complètes en vue de l'étude critique en commun, qui a été faite à Sèvres les 28 septembre-4 octobre 1952, et pour laquelle MM. Doucet et Franceschini, Fugier et De Matteis, Defrasne et Cavaliere ont présenté deux à deux et respectivement des comptes rendus de base pour chacune des périodes considérées.

De ces études bien préparées et des discussions corrélatives, les rapports prochainement publiés résumeront tout le débat, de manière à suggérer sans doute l'attachante atmosphère de la grande bibliothèque et du Centre de Sèvres où l'usage simultané de l'italien et du français, l'animation des remarques, explications, corrections et nuances, et la révélation des caractères des participants maintenaient un très vif intérêt.

## II

Les conclusions adoptées, qui tiennent d'abord compte des travaux récents et même des recherches en cours, conduisent à recommander, en ce qui concerne le XVI<sup>e</sup> siècle, de continuer à reconnaître la place exceptionnelle de l'Italie héritière des civilisations antiques, mais de ne pas ignorer la civilisation des peuples de l'ouest et du nord-ouest de l'Europe, ainsi que la pré-renaissance française du XIV<sup>e</sup> siècle. Pour l'histoire politique et militaire, les Italiens soulignent qu'il faudrait insister sur les guerres d'Italie, parce qu'elles montrent l'Italie avant les périodes de domination étrangère. Le rapport du recteur Doucet a d'ailleurs distingué l'occupation française des occupations ultérieures, comme fondée sur l'union personnelle, non accompagnée de transferts de finances italiennes, mais bien plutôt suivie de nombreux établissements d'Italiens en France. Sur les réformes religieuses, on a remarqué la place qu'il conviendrait de faire en Italie au rappel de Calvin, si important en France et dans les pays de l'Europe du Nord-Ouest, mais on a d'autre part compris la place reconnue aux Vaudois, comme protestants d'Italie. Tous ont été d'accord pour qu'il soit tenu compte des mouvements littéraires et des mouvements d'idées dans cette période de grandes relations.



Au sujet de la période révolutionnaire et impériale, les manuels d'Italie font une très grande place à la révolution française et se trouvent ainsi conçus dans un esprit vraiment européen. Les délégués proposeraient aux auteurs de manuels des deux pays de présenter sous des couleurs moins sombres la situation de la France d'avant 89, de montrer toutefois davantage si possible combien l'œuvre de l'Assemblée constituante française fut neuve, de souligner la sympathie que les révolutionnaires français imprégnés de la culture du XVIII<sup>e</sup> siècle, éprouvaient pour l'Italie d'alors, même avec leur sentiment anti-clérical sinon anti-chrétien.

Dans ces conditions, le rappel des pillages français en Italie, des tributs de guerre, et du transfert d'œuvres d'art italiennes en France peut être expliqué, et ces faits se trouver rattachés à la guerre et à leur temps.

Dans les récits des faits de la période napoléonienne, il serait bon de noter l'ascendance toscane ancienne de l'empereur, sa formation française, et de signaler qu'il choisit d'être homme d'Etat français cependant que la nation française l'adoptait et que la Corse en devenait française. Quant à la politique du général de l'armée d'Italie, puis de l'empereur, il convient de la voir diverse selon les moments, et voilà les mots différents de Napoléon sur les Italiens qui s'expliquent. Il est utile de signaler que le sort de Venise « vendue » en octobre 1797 parut tragique aux Italiens, bien que déterminé par la politique rhénane du Directoire, compensé par la création de la Cisalpine étendue jusqu'à l'Adige; mais il faut dire aussi que l'empereur a délivré Venise en 1805.

Les Italiens soulignent volontiers que l'Italie participant à l'Empire, les troupes qu'elle fournissait avaient non seulement en 1814, mais avant et ailleurs — en Espagne ou en Russie — le sentiment qu'elles combattaient pour l'Italie aussi. Les administrateurs et les ministres de l'Italie du XIX<sup>e</sup> siècle, comme les Allemands d'autre part, se sont en partie formés dans cette Italie de l'Empire napoléonien.

Ainsi, et parce que les patriotes italiens ont été en rapports avec les libéraux et les romantiques français, et parce que les martyrs de l'unité sont illustres selon les manuels italiens, l'histoire du Risorgimento d'avant 1848 mérite sa place dans les manuels français.

Il sera bon de dire que le gouvernement et l'assemblée nationale de la seconde république en France entendaient être prêts à « travailler à l'affranchissement de l'Italie » (Assemblée nationale, 20 mai 1848).

Cavour a préparé ce travail, ayant probablement exprimé le premier l'idée de l'alliance de Crimée. On peut admettre que Napoléon III comprenait cette alliance comme accessoire de sa politique générale. A Plombières, il paraît avoir désiré conserver contre les Piémontais le particularisme de l'Italie centrale; à Villafranca, après le carnage de Solferino, il a aussi tenu compte des circonstances concomitantes — danger prussien, intérêts des catholiques, négociations de Cavour avec les Anglais — pour décider son armistice. En 1861, sa conduite a sans doute été plus complexe, et lors de la Convention de septembre 1864 plus compréhensible qu'il n'est dit souvent, vu les difficultés au milieu desquelles il se débattait. Enfin quelle que soit l'initiative des gouvernants italiens et prussiens dans l'alliance de 1866, le com-



portement de Napoléon III est reconnu important et les mots malheureux sur les chassepots du combat médiocre de Mentana devraient être cités comme ils furent publiés, c'est-à-dire non pas contre les Italiens, et malgré l'empereur.

### III

Pour la mise en commun des comptes rendus de base, par celle des savantes remarques d'hommes d'étude tout spécialement documentés tels que MM. Doucet, Ghisalberti, Fugier, Renouvin, et doit-on dire par les observations de chacun des membres des deux délégations d'Historiens présentes, ce qui ressort de ces débats, c'est une fois de plus pour notre étude et notre enseignement le bienfait des contacts personnels. Il faut reprendre cette formule puisqu'il est ici devenu tout à fait vivant par exemple pour des Français de comprendre avec un Napolitain Garibaldi, avec un Vénitien l'offensive formule « l'Italie expression géographique », avec le directeur des Archives du Risorgimento ce mouvement même du Risorgimento. Sans compter que les panoramas d'Ostie, de la Villa d'Este, les soirs de promenade à Rome avec M. Perroy, les visites aux Archives de France, à la Bibliothèque nationale, à Chartres, réalisaient entre participants une profonde sympathie d'historiens, et tout à fait cordiale avec l'atmosphère savante et aimable de Sèvres ou l'accueil de M. et de M<sup>me</sup> François.

Le travail ici résumé s'est certainement fait aux lieux les plus favorables, comme on voit. Et puis, ce qui frappe de nouveau, c'est l'intérêt des manuels étrangers. C'est adopter une vue très autorisée que de souhaiter à chacun des professeurs d'Histoire, soit à la manière italienne avec le groupement histoire-philosophie, ou histoire-littérature, soit à la manière française, de prendre les ouvrages d'historiographie des langues qu'il peut ou que dès lors il désirera pratiquer. Quitte à constater en cette étude de très hauts intérêts professionnels qu'il faut à propos de l'enseignement d'Histoire s'adjoindre les manuels d'histoire littéraire et d'histoire des Beaux-Arts.

M. l'Inspecteur général François, M. Ghisalberti ont très bien dit que ces conférences franco-italiennes — et le beau mot à la Montaigne convient — portent effet dès à présent.

La Commission nationale française pour l'U.N.E.S.C.O., le Ministère de l'Éducation nationale et la Société des professeurs d'Histoire et de Géographie en France ne manquent pas d'y veiller. Le gouvernement italien sera prié de prendre part à l'œuvre de compréhension commencée et de favoriser dans la même intention l'étude des questions franco-italiennes immédiatement contemporaines. Les accords culturels franco-italiens, la bonne volonté des Revues d'historiographie italiennes, les bonnes dispositions du ministère de l'Instruction publique italien, semblent promettre bonne diffusion aux accords de Sèvres. S.E. l'Ambassadeur d'Italie à Paris, M. Quaroni, proposait incidemment aux membres des deux délégations qu'il serait bon d'avoir une histoire des rapports franco-italiens, générale, objective. Les historiens et professeurs d'Histoire qu'il a reçus viennent assurément de tracer trois chapitres de cet ouvrage-là.

René A. MEUNIER,  
*professeur au Lycée de Poitiers.*



## SEJOUR DE PROFESSEURS ALLEMANDS

Le Centre de Sèvres a reçu du 15 au 18 octobre une trentaine de professeurs allemands de la région de Mayence, venus sous les auspices du Haut-Commissariat français en Allemagne, et accompagnés de MM. Rovan et Villars. Après une présentation de la maison et une réception par l'Accueil de Paris, nos hôtes s'initièrent très sérieusement aux différents aspects de l'enseignement français, primaire, secondaire, technique et supérieur. Des conférences avaient lieu presque chaque jour : M<sup>me</sup> Hatinguais et ses collaborateurs, M<sup>lle</sup> Goby, M<sup>lle</sup> Lebovici, M. Hignette, puis MM. les Inspecteurs généraux Croizin, Chardon, Hepp, prirent successivement la parole. M<sup>lle</sup> Dienesch consacra une soirée à l'art dramatique. Les après-midi étaient plutôt réservées aux visites : Paris, Versailles, Royaumont et Senlis, et aussi l'Ecole de plein air de Suresnes, une Ecole Normale, le centre psycho-pédagogique Claude-Bernard, divers Centres d'apprentissage, et le Centre de culture populaire de Valfleury. Le stage s'acheva par une séance de résumé et d'auto-critique, conduite par M. Schörer, directeur du groupe.

Rarement séjour d'études se montra plus fécond ; le soir, les discussions en profondeur pouvaient s'établir, une fois achevé le travail proprement dit ; les thèses se développaient, se confrontaient sans toujours arriver à se concilier. Mais la compréhension y gagnait de part et d'autre, et les participants français apprirent au moins autant que leurs hôtes. Des liens amicaux sont venus, depuis, gager cet effort d'entente internationale, des envois de photos ou de documents, et de fructueux échanges par correspondance.

# STAGES NATIONAUX

---

## JOURNÉES D'INFORMATION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Du 19 au 21 juin se sont déroulées à Sèvres, sous la présidence de M. le Directeur général de l'Enseignement secondaire et du corps de l'Inspection générale, de très importantes journées consacrées à l'enseignement du Français. En raison de l'intérêt que les questions débattues peuvent présenter pour les professeurs de Français à l'étranger nous en donnons ci-dessous un compte rendu particulièrement détaillé.

M. BRUNOLD ouvre le stage par une allocution brève mais sensible sur les buts profonds que les futurs conseillers pédagogiques ne doivent pas perdre de vue : préparer à la vie et à l'action, guider les enfants vers les places qui leur sont convenables, sans imaginer que les 500.000 élèves qui peuplent en 1952 l'enseignement secondaire français puissent faire tous partie de ce qu'on nomme « l'élite ».

M. l'Inspecteur général DESJARDINS développe ensuite une idée aussi simple que capitale : le professeur de français est avant tout un professeur de *lecture*. L'enfant a deux voix, l'une vivante et vibrante, qu'il emploie au jeu et dans la rue, l'autre, morne, qu'il réserve à l'école ; tout serait résolu si l'on arrivait à les réconcilier, à conduire l'enfant vers sa voix propre.

— La voix seule est vivante ; c'est par elle que les textes prennent vie. La ponctuation par exemple ne fait qu'indiquer, traduire les mouvements de la voix. La grammaire est trop souvent enseignée théoriquement, sans lien avec le geste oral ; les pauses fautive dans une récitation sont toutes des fautes contre la grammaire : « *Rendre le ciel jaloux / de sa vive couleur* » est contresens franc. Et seule la voix rend perceptible que de trois propositions successives réputées indépendantes, l'une est en réalité causale, et une autre concessive. Avoir appris à lire, c'est écrire convenablement.

La voix doit aussi traduire la composition d'un texte, faire sentir son rythme. Dans une classe d'explication française, il s'agit d'*entendre l'auteur* ; le commentaire, si judicieux soit-il, reste extérieur ; il ne doit servir qu'à proposer à l'attention et à l'amour des élèves une nouvelle diction, mieux mise au point.

Le message pédagogique de la France, c'est la présence de l'homme entier dans son enseignement, la présence permanente de toute l'intelligence et de toute la sensibilité — effort magnifique et épuisant — et de cette présence, la voix est le signe.

Et M. Brunold élargit l'idée en soulignant les liens entre les lettres et la musique : qui chante multiplie encore les ressources



de la voix par celles de la musique Le « Pelléas », où Debussy s'est ajouté à Maeterlinck, en est une probante réussite.

M. Barthélemy précise que la lecture ne doit et ne peut venir qu'après l'explication ; et que cette dernière lecture sert à la fois de contrôle au maître, et de récompense à l'élève.

M<sup>lle</sup> Roby ajoute qu'il faut habituer les élèves non seulement à lire à haute voix, et à dire convenablement, mais aussi à parler, à créer et ordonner leurs idées en parlant, en tenant compte de la sensibilité de l'interlocuteur ; chez beaucoup d'êtres, la pensée se forme en s'exprimant. M. Brunold s'intéresse à l'idée, explique que de plus en plus l'homme moderne agit par la parole, et doit s'habituer à adapter ce qu'il a projeté de dire aux réactions immédiates de son auditoire.

M<sup>me</sup> Brunschvicg insiste sur la nécessité de choisir des textes qui soient en rapport avec la mentalité et l'âge des enfants, faute de quoi s'accentuerait le divorce entre l'école et la vie.

M. Guéhénno adresse enfin un pathétique appel en faveur de la récitation, exercice essentiel et pour lequel on se doit jalousement astreindre à réserver les plus beaux textes. Il n'y a pas lieu d'apprendre toute « La Maison du berger » ; mais que penser de ceux dans la mémoire desquels ne chanteraient pas les derniers vers ?

\*\*

M<sup>me</sup> l'Inspectrice générale BRUNSCHVICG traite ensuite des bibliothèques. Elle souhaite que tous les établissements scolaires possèdent une salle, bibliothèque ouverte aux élèves et salle de lecture permanente, qui en sera l'âme. Le problème est financier, certes, mais les enseignants peuvent néanmoins beaucoup en ce sens.

S'appuyant sur le rapport de M. Hamburger et sur celui de M. l'Inspecteur général Gossart, elle présente d'abord un tableau de la situation. Les bibliothèques dites « de quartier », administrativement supprimées, subsistent encore bien souvent, mais vétustes. Elles sont épaulées de bibliothèques de pensionnaires, auxquelles les professeurs de français se doivent d'apporter soin et sollicitude. Une circulaire du 3 février 1951 fait état — officiellement, pour la première fois — des bibliothèques de classe, qui ne doivent point être de simples « armoires à livres », mais des pièces — réduites, peu importe — où souffle l'esprit. Le professeur doit savoir animer ses élèves, leur inspirer le goût non seulement de la lecture, mais de la pièce où l'on travaille, lit et rêve. Il faut que ces bibliothèques soient meublées à l'usage des enfants, et disposées de manière à ce qu'ils aient accès direct aux livres.

Le Ministère aide au mouvement : déjà 600 établissements ont reçu un colis-type de 482 livres destinés au premier cycle. L'enseignement du français a besoin de ces bibliothèques, c'est d'elles que dépendent la quantité et la valeur des lectures ; elles servent à développer l'esprit de solidarité, la liaison entre la main et l'intelligence, elles enseignent à chercher, à se constituer une masse de documents, elles sont l'occasion d'expositions nourries et aménagées par les élèves mêmes, elles apprennent enfin le respect du livre et la dignité de la tenue.

En ce qui concerne le choix des titres, la « Commission du Livre » fonctionne remarquablement ; elle groupe des représentants de l'administration, des Inspecteurs généraux, des professeurs de tous les horizons, et publie un bulletin bibliographique des plus utilisables.



M. Guéhenno : « C'est une croisade qui est nécessaire. Il s'agit de former des lecteurs pour la vie. Je me méfie des techniciens : on peut tuer des livres à force d'en être le bibliothécaire. » D'autre part, le professeur de français ne doit pas avoir l'exclusive : chaque discipline doit se préparer des lecteurs et un public. La Seconde, singulièrement, doit être la classe où l'on peut établir et préparer le passage du passé à l'avenir ; y lire Racine, mais pour aborder Giraudoux.

\*  
\*\*

L'après-midi, M. l'Inspecteur général BOCOGNANO parle de la *coordination* et de la *progression* des exercices. La coordination peut être intérieure à la discipline : concentration des exercices autour d'un même thème, exercices d'application, etc., ou externe, et réunir le français et le latin, le français et les langues vivantes, le français et les sciences. La coordination est le propre du professeur de français, autrefois « professeur principal » et homme universel par définition.

La notion de « centre d'intérêt » est la forme concrète qu'a prise ces temps derniers le souci de coordination. Les centres d'intérêt sont souvent choisis dans la vie concrète ; mais il faut faire confiance aux enfants, ne pas craindre de leur proposer des thèmes imaginatifs ou même des sentiments. Le danger, c'est que l'on *veuille* parcourir tous les aspects du sujet choisi, quitte à solliciter les textes.

Il peut y avoir intérêt à coordonner l'analyse grammaticale et la dictée, l'exercice de vocabulaire et la composition française ; les mots que l'on cherche à définir devront être pris dans un texte suivi, dont ils emprunteront tout leur sens. La plus vraie coordination, c'est celle que le professeur s'impose à lui-même, dans son propre enseignement.

La *progression* peut d'abord être regardée de l'extérieur : difficulté croissante, s'interdire de parler prématurément de ce qui ne sera compréhensible que plus tard... Le pur dénombrement des verbes, tel qu'on le pratique en Sixième, doit devenir vers la Quatrième ou la Troisième le sentiment direct de la complexité mouvante et vivante, de la structure logique. Il peut y avoir aussi une progression du concret à l'abstrait, de l'adjectif au substantif — du fragmentaire au synthétique.

La progression intérieure, elle, est passage de la forme au sens ; elle est particulièrement importante en Troisième, notamment en latin. Le « travail dirigé » permet d'assouplir cette progression, en individualisant les exercices et en contrôlant le point où en est parvenu chaque élève.

Le défaut de l'enseignement moderne, c'est de chercher à être exhaustif, complet et clos, de ne pas suffisamment compter sur les cheminements secrets de l'induction.

M<sup>me</sup> Hatinguais apporte ensuite quelques précisions : la dictée non préparée est néfaste ; il est néfaste de s'imaginer que l'enfant doit commencer par la faute ; il est bien plus économique d'expliquer *d'abord* quelles sont les difficultés grammaticales, d'éveiller ainsi l'activité de l'élève — d'éveiller aussi son intérêt, en commençant par lire le texte ; les explications naîtront à ce moment, au lieu d'être greffées à posteriori.

Mais M. Barthélemy demande que lorsqu'on a un beau texte, on ne le défigure, oblitère pas trop à coups de gloses grammaticales.



M. Cart réplique qu'au contraire explications et analyses permettent de mieux entrer dans le sens du texte, et aussi dans les procédés de l'auteur : ce n'est pas déflorer, c'est épouser.

L'important, explique alors M<sup>me</sup> Hatinguais, c'est d'éviter que les mots qu'on apprend aux enfants dans les autres disciplines restent enfermés comme en une boîte. Le professeur de français a le devoir de lire tous les manuels qu'ont ses élèves pendant l'année, mobiliser et réutiliser tout le vocabulaire des forces de la nature ou les noms du peuple des forêts.

Pour M. Guéhenno, « les formes sont les signes des forces : impossible de séparer les deux. Il faut tout le temps faire de la critique littéraire, tout le temps faire de la grammaire ; mais les questions sur les dictées sont effroyables, leur formalisme est imbécile. L'essentiel, c'est de sentir qu'en une phrase bien écrite, le sens dont elle est porteuse ne saurait absolument être exprimé autrement ».

Les stagiaires seront invités à se constituer une collection personnelle de très beaux textes, qu'ils grouperont comme ils voudront. Et chaque établissement pourrait même grouper ces apports divers.

\*\*

M. DESJARDINS commence par montrer l'importance de l'*explication de textes* exercice fondamental tant par l'accès qu'elle donne aux auteurs que par son caractère construit. Mais elle ne saurait être l'exercice unique : il ne suffit pas de voir 20 vers en une heure ; il faut lire, et de façon étendue, « faire le programme » ; il faut aussi ne pas tronçonner les œuvres : le prologue de « La Rose de l'Infante », texte souvent expliqué, a surtout intérêt comme *prologue*. Les solutions varient à l'infini. Néanmoins il y a des directions idéales : les exercices de « lecture dirigée » doivent conserver quelques-unes des vertus de l'explication littéraire ; ils devront être composés ; ils devront être annoncés, orientés (le professeur « mettra sur la voie » des principales découvertes) et présentés en classe. Le compte rendu de lecture sera orienté de même, avec la discrétion nécessaire s'entend. Le contact sera assuré avec les textes lus en classe par un arrêt juste sur les deux ou trois vers cardinaux, choisis par une soigneuse préparation ; ce serait la technique que les aviateurs nomment « le piqué ». — Tout cela s'inscrit dans une lutte contre la montre, qui requiert autant d'héroïsme que d'ingéniosité. Il n'est guère besoin d'une heure entière pour chacun de ces exercices : un compte rendu de lecture ne demande qu'un quart d'heure ; une lecture dirigée : une demi-heure ; le reste sera consacré à une récitation bien mise au point, par exemple.

Tout cela est l'idéal ; difficile et lointain, mais à garder dans l'esprit ; toute heure doit comporter un moment sacré, un passage très beau, qui éveille profondément la sensibilité en même temps que l'intelligence des élèves.

M. Cart met en garde contre l'abus des « lectures suivies et dirigées » ; elles n'ont point de place en Première. Dans le premier cycle, elles sont utiles pour intéresser les élèves, créer un effet de choc, faire vivre une ambiance, les « accrocher » au déroulement du « film ». Mais plus tard, elles risquent d'encourager la paresse.

M<sup>me</sup> Hatinguais répond que la lecture a ses vertus ; elle rappelle la joie qu'ont les enfants lorsque le professeur veut bien lire toute une œuvre ; le meilleur souvenir de Cinquième est



souvent la lecture, en deux heures, du « Cid » ; c'est plus normal même que de scruter et découper, pendant un mois et demi, « les sentiments » et « la structure » de la pièce. Le plus important, c'est de voir l'ensemble d'une œuvre.

M. Nathan ajoute que les indications de lecture donnent aux élèves l'impression de l'étendue immense des œuvres qu'il leur reste à connaître.

\*

\*\*

M. Clarac a consacré son exposé à l'explication de textes. En raison de la longueur de son intervention, nous ne pouvons la reproduire ce mois-ci ; mais en raison de son importance, nous nous proposons de la publier *in extenso* dans notre prochain numéro.

!

\*\*

M. CART prend ensuite la parole. Selon lui, il est de plus en plus difficile d'axer notre enseignement dans les petites classes sur les textes du XVII<sup>e</sup> et même du XVIII<sup>e</sup>, qui leur sont désormais quasi inintelligibles. Les difficultés de langue les empêchent de comprendre, au sens le plus humble du terme.

Seulement il est à craindre que les auteurs « modernes » ne fournissent de bien piètres exemples de style, ou de pures niaiseries faussement enfantines. Non que les contemporains soient pauvres en textes : mais encore faut-il que le professeur se donne la peine de les rechercher lui-même, soit allé découvrir une perle au sein d'une œuvre qu'il aura lue en entier.

Ne jamais séparer la sensation des termes faits pour l'exprimer ; la « méthode Clarac » en donne un exemple. Tel professeur fait étudier les mots divers qui désignent le vent ; puis dictée d'un texte de Loti sur le vent en mer ; enfin, explication d'un poème de Verhaeren sur le vent dans les Flandres ; la rédaction sur le vent en naîtra intelligemment.

Avant d'en venir aux vers disloqués des modernes, il sera bon d'étudier solidement les formes de base de la poésie, octosyllabes et alexandrins, et de proposer à l'imitation des élèves des modèles clairement imitables.

Qu'appellerons-nous « contemporains » ? Non point les auteurs depuis la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, mais bien depuis 1940. Un tournant là s'inscrit dans notre littérature. Mais usons de prudence : y a-t-il intérêt à jeter dans les esprits des pacifiques petits garçons de Barcelonnette les angoisses de nos modernes écrivains ?

Non, finalement, les grands textes continuent à représenter une valeur-or, une valeur permanente et une richesse inépuisable. Être cultivé, c'est avoir un jugement formé ; c'est pouvoir suivre le jugement des grands auteurs. Un exercice capital serait d'inviter les élèves à être Montaigne, à adhérer à une pensée, à penser selon elle, à résoudre un problème « en Platon ».

Actualité de Montaigne : expliquer les vieux textes, oui ; mais en y retrouvant les préoccupations actuelles, en montrant ce qui relie leurs problèmes et les nôtres. Ce n'est possible qu'à force de tact et de ferveur. Rien ne passe plus vite que l'actuel, et peut-être la génération de 1870 n'a-t-elle passé si complètement que pour s'être trop proclamée « moderne ».

C'est à la classe de Philosophie qu'il appartiendra d'ouvrir les esprits et les sensibilités aux formes les plus modernes de la poésie, du théâtre ou du roman.



M. Nathan objecte que seuls les élèves de Philosophie-Lettres en bénéficieront, et que les auteurs modernes, dans leur difficulté, restent exposés à ce qu'on les aborde à l'aveugle, sous leur plus mauvais jour.

M. Desjardins réplique que l'attitude peu progressive de l'Université en 1830 n'a pas empêché le Romantisme d'avoir son public. Et M. Guéhenno ajoute que le classement des valeurs a besoin de temps pour se faire : attendons ! attendons avant de dire qu'un auteur est grand !

Nous avons à nous défendre contre le snobisme d' « être à la page ». Il est bon de cautionner les valeurs-or par de moins bonnes valeurs, d'autoriser des contacts plus douteux. Mais on ne peut faire son éducation par les dissonances. Et M. Clarac rappelle qu'il n'eût pas aimé, adolescent, que les livres qui lui étaient chers devinssent matière de classe et d'examen. Néanmoins, ceux-là mêmes qui sont les plus farouches accepteront volontiers que leur professeur les guide, à condition que ce soit en dehors de la classe, à titre d'ami ; et là, alors, aucune limitation ne s'impose.

M. l'Inspecteur général belge PEETERS, qui était alors l'hôte du Centre et suivait tous les débats, indique qu'en Belgique, l'enseignement se fonde sur les grandes œuvres classiques, mais sans exclure les préoccupations des jeunes ; on leur laisse par exemple choisir comme sujet d'exposé un contemporain en vue — utile soupape, et source de fructueux rapprochements.

M. Gotteland déplore que les auteurs anciens soient très rarement lus (en traduction) en classe, et les auteurs étrangers pour ainsi dire jamais. Admettra-t-on qu'un jeune homme obtienne le baccalauréat et se dise cultivé, tout en ignorant *Hamlet* ou *Faust* ? Les programmes prévoient pour les classes « modernes » des lectures suivies et dirigées d'auteurs anciens à titre d'initiation. Mais ils sont muets sur la Bible, bien qu'ils prévoient en classe de Français l'étude des mystères médiévaux, des tragédies chrétiennes, de toute la littérature occidentale. Et aucune épreuve ne sanctionne, aux examens, ces études.

Un commentaire d'une page étrangère traduite figura un temps au « Certificat d'aptitude ». D'autre part, des traductions très nombreuses doivent être choisies pour les bibliothèques de classe. La nécessité s'en fera sentir de plus en plus : comment parler de poésie moderne en négligeant Poë ? et de plusieurs romans contemporains en dehors de Dostoïevsky ? Plus classiquement, il est tout indiqué de présenter, d'expliquer en partie une tragédie shakespearienne avant d'aborder le drame romantique.

\*\*\*

Ensuite M<sup>me</sup> HATINGUAIS parle *du choix des sujets* en classe de Sixième, Cinquième, Quatrième. Le but, c'est en somme d'apprendre à s'exprimer et à écrire. Il ne s'agit pas de constater que les enfants écrivent mal, chose peu surprenante au début de leur carrière scolaire ; il s'agit précisément de leur apprendre à bien écrire, ou en tout cas à écrire correctement ; puis de leur donner petit à petit l'impression qu'il y a un art d'écrire. Double écueil : négliger la correction, ou s'en préoccuper exclusivement.

Hélas ! ce sont souvent nos sujets mêmes qui coupent nos élèves de la vie réelle et de la traduction spontanée de leurs impressions ; les enfants veulent « mettre ce qui fait bien ». Voilà le problème : nous sommes trop préoccupés de juger, point assez d'œuvrer avec



l'enfant, et de l'élever de son langage vague et incorrect vers une expression qui ne soit pas celle du professeur, mais la sienne propre. Le professeur doit permettre à l'enfant de donner forme à l'expression de sa personnalité.

Pour cela, il faut que l'enfant : 1° ait quelque chose à dire ; 2° ait envie de le dire ; 3° possède les moyens de le dire ; 4° parvienne à produire une œuvre communicable et convenable.

Or il n'est pas sûr que l'enfant ait quelque chose à dire : certains sujets sont absolument étrangers à leurs préoccupations ; un « beau sujet » aux yeux du professeur n'est pas forcément « beau » à 12 ans. M<sup>me</sup> Hatinguais rappelle que sur « l'automne à Alger » ses élèves algéroises, au milieu d'une nature en fleurs, avaient laborieusement décrit des automnes septentrionaux, sombres et dépouillés ! Il eût fallu attirer davantage leur attention sur leur vie et son cadre, s'appliquer à ne pas séparer l'exercice scolaire du reste de leur existence quotidienne. Il est utile également d'abattre les cloisons entre les disciplines, de faire utiliser les connaissances acquises aux cours des autres professeurs.

Il faut connaître les enfants, pour s'insérer dans ce qui les intéresse spontanément. L'enfant de 12 ans utilise les objets, il n'a aucun goût pour les contempler. De sorte qu'une « description » peut n'avoir pour lui aucun intérêt. Ou alors il faut une motivation : il décrira l'objet qu'on lui a refusé, ou qu'il veut convaincre sa mère d'acheter, etc. « Décrivez votre cour de récréation » donnera des copies lamentables, sauf si l'on prend la précaution de dire : « imaginez que vous êtes une grand'mère, et que vous racontez à vos petits-enfants en quoi votre cour de récréation était différente des autres ». Il faut toujours un motif d'écrire.

Il n'est pas sûr que l'enfance soit « l'âge du concret » plus que du « raisonnement » ; l'enfant ne voit pas le détail des objets, faute d'avoir appris à les distinguer à part les uns des autres. « L'amour seul est resté... », écrit Lamartine ; c'est une grande impression qui reste. Il faut donc apprendre à voir, à entendre.

La monotonie est un autre danger : elle étouffe la nécessaire fantaisie de l'enfant. Il faut une grande variété de sujets. Il faut aussi faire appel à l'imagination, qui est la joie de l'enfance.

Souvent il arrive que les enfants manquent un sujet, faute de moyens pour le traiter ; ils ne les possèdent pas naturellement. Ces moyens doivent leur être fournis, par une préparation qui en même temps ne traite pas, ne déflore pas le sujet. Il faut donner un vocabulaire. « On n'observe jamais qu'à travers les idées que l'on a, dit Alain ; d'où je conclus que les moyens d'expression règnent tyranniquement... plus on aura aidé l'enfant, plus il sera original. » Les ouvrages de M. Clarac illustrent parfaitement ce que doit être cet exercice : accroître le vocabulaire, faire trouver les mots, faire naître les images, multiplier les tours, substituer un équivalent à un autre, etc...

Enfin, pour inspirer aux élèves un certain goût de l'art d'écrire, on trouvera bon de lire à haute voix, en faisant sonner les phrases. Il faudra expliquer qu'un texte écrit par eux n'est pas définitif, qu'il restera à l'améliorer ; mais plutôt que de critiquer, il faut fixer l'attention sur ce qui est bon, donner à l'enfant le sentiment de quelque réussite. « L'enfant, disait Lavissee, a plus besoin de modèles que de critiques. »

Quels sont en conclusion les types de sujets à rechercher ? Les descriptions, aux conditions indiquées ci-dessus. Les narrations offrent moins de difficultés, car elles présentent déjà une action ; le plan s'offre de lui-même, et l'intérêt s'éveille sans peine. Le



portrait se « tiendra » s'il s'organise au long d'une action ou autour d'une idée, au lieu d'un plan plaqué de l'extérieur. Les comptes rendus réussiront également, comptes rendus de visites, d'études du milieu, etc., surtout si d'un récit simple et correct on les fait passer au travail artistique du style. Le travail peut être plus long aussi : une série de rédactions s'enchaîne au fil d'un même sujet (aventures d'un chevalier à travers la France, vie d'un héros, le tout pouvant être rédigé et relié en chef-d'œuvre dans un livre collectif).

Le théâtre fournit de bons sujets : mettre en pièce pour marionnettes un conte d'Anatole France ; et même ce texte élaboré ne sera plus qu'un canevas autour duquel les élèves improviseront. En Quatrième, un essai a même été fait d'écrire une pièce de bout en bout. La satire de Boileau sur les « Embarras de Paris » guide les élèves dans une rédaction sur « les ouvriers qui travaillent aux bâtiments du lycée gênent les élèves » ; et inversement, cette rédaction les aide à mieux apprécier Boileau. Enfin, les sujets libres seront précieux, à condition que l'enfant ne soit pas laissé absolument à lui-même, à condition aussi que sa spontanéité ne soit pas éteinte par l'atmosphère de la classe.

\*\*

M. CART parle ensuite des *sujets* en Troisième, Seconde et Première. La différence essentielle, c'est que l'adolescent a bien rarement envie d'écrire. Même les bien doués, même ceux qui ont le goût de lire, n'aiment point écrire. La difficulté de notre métier, c'est d'amener nos élèves à faire ce qu'ils n'auront pas spontanément envie de faire. Le bon maître n'est pas celui qui flatte les enfants et leur fait faire ce qui leur plaît, mais celui qui leur fait faire avec plaisir les exercices qui leur sont nécessaires.

La composition française a pour mission d'enseigner aux adolescents d'être maîtres de leur pensée et de leur plume. Leçon de lucidité et de probité ; il ne s'agit point du tout de former des écrivains, et encore moins des critiques littéraires ! Nous avons à enseigner les principes d'inhibition et de choix qui permettent d'arriver à la sincérité, qui n'est point du tout la spontanéité.

Une composition française est une démonstration, administrée par une série organisée de preuves. Il ne faut donc pas que les sujets soient trop au-dessus de l'âge de nos élèves. Fuir le scolaire, faire droit à la fantaisie, la gaieté. Tout sujet doit être préparé, c'est-à-dire encadré par des explications de textes et des lectures dirigées sur le même auteur ou le même sujet ; on peut envisager une « quinzaine Molière ». Il est bon de donner deux sujets, de manière à en corriger toujours un chaque semaine.

La Troisième est la classe-tournant, où l'on peut varier à l'infini ses sujets, et notamment en marge de la littérature. « Raconter une pluie de printemps à Paris successivement sur le mode lyrique, le mode épique, le mode élégiaque » — « un film parlant raconté à la façon de Boileau » — « la fin de Villon ».

Évitons, parmi les sujets littéraires, les problèmes trop vastes : « Michelet a dit « j'aime le XVIII<sup>e</sup> siècle parce que... », ou « En quoi J.-J. Rousseau est-il romantique ? » Qu'est-ce que romantique ?... Au sujet : « sentiment de la nature de J.-J. Rousseau », prime au psittacisme et aux manuels, préférons la « promenade de Rousseau à Montmorency ». N'éliminons pas les lettres, les discours, où l'élève doit se placer dans une situation ; les dialogues des morts ; les pastiches, qui font pénétrer de l'intérieur les



procédés et le tour d'esprit des grands hommes des siècles passés. C'est à force d'imiter que l'on devient original : voyez Montaigne. Quant au commentaire de textes, il doit être soigneusement orienté, en indiquant les points importants d'une « explication synthétique ». Il n'est pas mauvais de suggérer — très discrètement — un plan, souvent même en le discutant avec les élèves.

N'isolons jamais leur culture de leur sensibilité, ni de la force probante qui est l'essentiel de la dissertation.

Et il est important, précise M. Desjardins, de tenir l'enfant « au-dessus de son travail » ; qu'il puisse faire ce travail avec une certaine aisance, avec plaisir.

\*\*

M. MICHARD parle enfin de la *correction des devoirs*. Tâche ingrate et importante ; elle n'est pas terminée une fois les copies couvertes d'encre rouge, il reste à préparer la classe au cours de laquelle on les rendra.

Les copies seront remises individuellement, aussi rapidement que possible, afin d'éviter des dialogues sans intérêt pour le reste de la classe. Pourtant, certains cas d'espèce peuvent être mis en relief, s'ils ont valeur générale. On pourra lire certains passages à haute voix, par exemple pour rendre sensible une cacophonie, ou au contraire une bonne formule.

Des remarques générales seront ensuite présentées, lorsqu'elles portent sur des fautes assez généralement commises. Éviter l'ironie dans ces observations.

La partie constructive est de beaucoup la plus importante. Comme moyen d'approche, la lecture d'une bonne copie est avantageuse ; elle prouve aux élèves que l'un d'eux a pu triompher des difficultés proposées ; elle leur permet de voir ce qui est moins « banal », moins « superficiel » que leur propre copie. Mais cela reste passif. La lecture d'une page tirée d'un bon auteur servira aussi.

Mais l'essentiel, c'est la *reconstruction du sujet* avec l'aide des élèves. Rien n'est plus difficile. Il s'agit de ne pas perdre trop de temps, d'organiser une série de remarques sans les forcer excessivement, tout en arrivant au but que l'on s'est proposé. On fera d'abord relire le sujet, et sentir l'importance de ce départ ; on interrogera un élève qui n'ait *point* fait le devoir, pour obtenir une réaction spontanée. Empêcher de sauter sur un mot au détriment des autres, de déformer et surtout de banaliser le sujet. Apprendre à nourrir un développement en faisant sortir la forme de la matière même.

Pour que la classe soit bien conduite, il faut qu'elle soit *préparée, sans l'être trop* : netteté, mais spontanéité. Se méfier de plans excessivement rhétoriques, des oppositions trop aisément balancées.

A la fin, le dialogue se transforme légitimement en monologue : le professeur, en quelques minutes seulement, résume le débat, laisse dans l'esprit des élèves quelques grandes idées, quelques formules inspiratrices. Après le chœur, hésitant et parfois confus, une seule voix, cette fois sans faiblesse.

M. Guéhenno : Lorsqu'un sujet est bien donné, il comporte un



point, finalement infiniment restreint et précis ; tout le travail est de le reconnaître ; et lorsqu'il est reconnu, il devient illuminant.

M. Desjardins : Il faut que l'enfant, au sortir d'un devoir, soit encouragé à faire le suivant.

\*\*

En conclusion, M. CLARAC définit les *buts de l'enseignement du Français*. Chacun mène son enseignement selon son tempérament ; néanmoins chaque exercice a son objet propre, qui interdit certaines pratiques. Les textes et les sujets doivent être proportionnés à l'entendement des élèves. Une série de principes ont été, au cours de ces journées, reconnus bons.

Mais le plus important de tous est celui d'*activité* : on ne possède qu'au prix d'un effort personnel. C'est une grande tentation et une grande erreur que de substituer son effort à celui de ses élèves ; que de croire leur rendre service en leur épargnant de la peine. Chaque esprit doit refaire à son tour le chemin qui mène aux idées. On ne peut échapper à cette loi. Montaigne l'a dit en termes inoubliables, Rousseau ensuite : « qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. »

L'objet même de tout enseignement, et singulièrement littéraire, n'est certes point d'enfourner dans la tête des élèves des connaissances qu'ils ne comprennent pas, ou auxquelles en tout cas ils ne croient pas ; il est de former des hommes et des femmes capables de s'exprimer correctement et sincèrement, capables de juger, d'une sensibilité assez juste et délicate pour pouvoir goûter les œuvres. Nous sommes responsables de la formation du public de demain, et plus encore de la rectitude intellectuelle et morale de ceux qui constitueront la société ; nous sommes responsables de la qualité de leurs loisirs, de la valeur de leur vie humaine. Si nous avons éveillé en eux le goût, le désir et les moyens de se cultiver tout au long de leur vie, notre but est atteint.

Mais cette culture que nous transmettons sera-t-elle adaptée aux structures sociales de demain ? Nous le croyons profondément, à condition que les références de cette culture soient exemplaires, non périssables ou fantaisistes, mais garanties vis-à-vis d'une tradition éternelle, dont nous ne sommes que les intercesseurs.

Les méthodes, certes, ont leur utilité ; mais « l'enseignement est la communication de l'intime », et cela seul importe. Notre métier est terriblement mécanisant ; aucun ne menace davantage justement tout ce qu'il requiert. Une classe peut être conforme aux méthodes les plus orthodoxes, et vide ; mais nous pouvons dire à nos camarades : « Quoi que tu fasses, si tu le fais avec ton cœur, ce sera bien. »

M. H.

#### REUNION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES ET DIRECTEURS DE CENTRES PEDAGOGIQUES REGIONAUX

Les 9 et 10 octobre se sont réunis au Centre de Sèvres les futurs cadres des Centres Pédagogiques régionaux destinés à former les candidats au C.A.P.E.S.

Tout d'abord, M. le Directeur général de l'enseignement secondaire parle de l'ensemble de la réforme ; puis M. l'Inspecteur géné-



ral Campan expose le détail des horaires et des programmes, ainsi que les différentes phases du stage pratique. Pour tous ces renseignements pratiques, nous renvoyons nos lecteurs à l'article ci-dessus, page 3.

L'après-midi du 9 et la matinée suivante furent réservées à des commissions où, par spécialités, les Inspecteurs généraux, avec les conseillers pédagogiques de chaque ordre, devait étudier les problèmes que pose l'enseignement de leurs diverses disciplines. Sur le détail de ces séances, M. l'Inspecteur général BERGUIN a bien voulu nous accorder le privilège de reproduire une partie de ses notes personnelles ; nous lui en exprimons ici toute notre gratitude, et lui cédon's la parole :

« Liberté donc, liberté conseillée, liberté dirigée, mais avant tout liberté, c'est le signe sous lequel s'inscrivent nos « directives » — si j'ose risquer à la fois ce néologisme et cette alliance de mots. Tel fut le sens d'une modeste intervention que je hasardai, et qui me parut mal comprise. M. l'inspecteur général Desjardins, avec une netteté précise, venait d'analyser les différentes opérations dans lesquelles se décompose l'explication d'une phrase de latin : 1° lecture expressive de la phrase (en général par le professeur, et toujours par lui, s'il s'agit d'une explication improvisée) ; 2° *construction*, par groupes de mots ; 3° traduction analytique, et mettant sous chaque groupe de mots les équivalents français ; 4° lecture d'ensemble en français ; 5° *relecture* expressive en latin, cette fois par j'élève. (Il y avait six « moments » ; que mon ami Desjardins m'excuse ; mauvais élève, j'en ai oublié un.) M. Cart ajouta : « ...et, dernière opération essentielle, non pas après chaque phrase, mais après l'ensemble du morceau, commentaire littéraire » ; sur quoi M. Clarac fit justement remarquer qu'il y avait danger à présenter ce « commentaire littéraire » comme une sorte d'appendice et d'accessoire obligé, mécaniquement surajouté à l'explication ; mais passons...

La technique si exactement analysée par M. Desjardins est excellente ; s'il peut y avoir, sur quelques détails, divergence de vues, elle constitue en son ensemble une parfaite méthode d'explication. J'exprimai alors la crainte que, si on lui présentait, sans correctif, une technique si parfaite, le jeune professeur ne se sentit « paralysé » ; l'auditoire protesta, sans me laisser le temps d'expliquer ma pensée. Je voulais dire simplement : il est très important de ne pas donner à un maître, dans sa classe, le sentiment qu'il n'a pas le droit de s'écarter d'une méthode, même excellente. L'état psychologique du maître est ici de première importance. Il doit savoir qu'il peut oser, prendre une initiative, et *assouplir*, autant qu'il lui plaira, suivant les besoins du moment, la technique excellente qu'il adopte d'une façon habituelle. Oui, vous n'interrompez pas la lecture du texte par des explications grammaticales qui empêcheraient de suivre l'idée, — mais si, dans telle phrase un peu longue, vous avez besoin d'éclairer l'élève, en lui disant : « Allons ! vous aviez ici une consécutive et non une finale ; le sens vous l'indique », vous ne l'interdirez pas ; oui, vous réserverez pour la fin le commentaire ; mais si, dans un raisonnement de Cicéron (un auditeur en fit la remarque), vous sentez que quelques mots sont nécessaires pour montrer la liaison entre deux idées, vous ouvrirez la parenthèse indispensable. Je ne veux pas que, jamais, un professeur se dise : « Attention ! Il y a une doctrine de l'explication, et si je dis ici telle chose, je vais contre la doctrine ; je n'ai pas le droit de dire cette chose. » C'est cette crainte que j'exprimais en disant qu'il serait *paralysé*



— si l'on ne prend soin de bien spécifier que la méthode qu'on lui propose est un guide et ne doit pas devenir une entrave, qu'il demeure juge de ce qu'il doit dire, et qu'il a, pour reprendre l'expression familière dont je me servis, « ses coudées franches ». Nous sommes d'ailleurs si contrariants que, s'il ne faisait pas, dans tel passage, la remarque utile au moment précis où nous en sentons comme lui la nécessité, nous lui ferions sans doute un grief de n'avoir pas osé la faire. Et ce qui prouve bien que tel est notre état d'esprit, c'est que, le lendemain, M. l'Inspecteur général Pozzo di Borgo obtint de tous une pleine approbation en exprimant, avec plus de bonheur et de clarté que je n'avais su faire, l'idée que j'avais voulu suggérer, et qui est, en somme, qu'il faut toujours se référer « au bon sens ».

« Je m'excuse de ces longs commentaires ; mais ils permettent, me semble-t-il, d'éclairer assez bien l'esprit qui est le nôtre et qui doit dominer notre enseignement : une direction, pas de *dirigisme* ; des conseils, certains plus appuyés que d'autres, mais toujours à « l'exécutant » sont laissés non pas « les moyens » (ce qui reviendrait à le jeter à l'eau et à le laisser patauger), mais une très grande liberté d'appréciation.

« Que ne puis-je dire le plaisir avec lequel j'ai écouté mon vieil et cher ami Clarac exalter lumineusement les bienfaits de la version latine, « école à la fois de logique et de goût », M. Bocognano analyser finement les conditions requises pour qu'un vocabulaire étranger s'agrège à la mémoire, et l'application qu'on en doit faire au thème latin, MM. Cart, Duval et Barthélemy traiter avec tant de justesse et de précision de la grammaire française, de la composition française et de l'explication de textes français ! Ah ! me disais-je en écoutant M. l'Inspecteur général Duval, nous demeurons bien les fils d'une race humaniste et cartésienne, formée à l'analyse rigoureuse et en même temps sensible à l'art, éprise de beauté ; nous sommes des Français modernes, des Français de 1952 ; certes, nous ne méconnaissons pas le devoir social, et nous savons qu'il nous faut préparer de très bons serviteurs à la cité future, mais avant tout nous gardons le respect de l'âme individuelle ; soucieux de l'insérer dans la société d'aujourd'hui et de demain, pour que chaque individu y joue son rôle utile, nous sommes résolument opposés à la fabrication en série, persuadés que la valeur précieuse, la valeur supérieure, c'est l'individu, c'est chaque enfant pris isolément, qui sera plus tard, peut-être, un grand génie, un grand savant, un grand artiste, grâce auquel des milliers, des millions d'autres individus connaîtront une amélioration de la condition humaine ou les joies merveilleuses de l'esprit. Et voilà, sans doute, pourquoi notre profession est si belle : dans une usine, on fabrique en série des objets sur un même modèle ; mais nous, nous formons — peut-être — « ce que jamais on ne verra deux fois ».

# ACTIVITÉ DE L'U.N.E.S.C.O.

## STAGE DE WOUDSCHOTEN SUR LE CIVISME INTERNATIONAL

Sur l'invitation de l'UNESCO, du 3 au 30 août 1952, se sont réunis à Woudschoten, en Hollande, des éducateurs délégués de 35 pays. L'objet de cette réunion consistait dans la recherche des moyens qui permettraient au corps enseignant, de contribuer à la compréhension internationale et, plus spécialement, à l'éducation des écoliers sur la base des principes de la Déclaration des Droits de l'Homme, votée le 10 décembre 1948 à l'Assemblée Générale des Nations Unies. Dès 1947, l'UNESCO se proposant de pousser cet effort de compréhension internationale, avait déjà organisé plusieurs stages, dont deux au Centre Pédagogique International de Sèvres, en 1947 et en 1951. Ce dernier avait pour sujet l'enseignement de l'histoire dans l'esprit des Droits de l'Homme.

Le stage de Woudschoten s'est ouvert le 3 août, en présence de M. le Ministre de l'Education et d'autres personnalités hollandaises par le discours du Directeur Général de l'UNESCO, M. Torres-Bodet qui, en français, a souligné l'importance de la Déclaration des Droits de l'Homme « un acte sans précédent, dit-il, et peut-être la grande conception de notre siècle ». Il a ensuite invité les éducateurs à travailler selon les principes de cette Déclaration : « Vous avez pour mission de rechercher comment l'éducation pourra faire, des enfants de tous les pays, des citoyens aptes à vivre au sein d'une communauté mondiale, où les obligations qu'impose le maintien de la paix seraient remplies selon la Charte des Nations Unies, où les principes de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme seraient respectés et appliqués ».

Le stage, placé sous la direction du Docteur BEEBY, directeur au Ministère de l'Education de Nouvelle-Zélande, s'est réparti en trois groupes : le premier sous la présidence de Miss DOLMAGE (Canada) pour l'éducation des enfants de moins de 12 ans ; le deuxième sous la présidence de M. FRANÇOIS (France) pour les enfants de 12 à 15 ans et le troisième sous la présidence du Docteur BASU (Inde), pour les adolescents de 15 à 18 ans.

Après avoir répondu par l'affirmative à la question : « peut-on inculquer aux enfants de moins de 12 ans l'esprit et les principes de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme ? », le groupe I a adopté le plan de travail qui suit : 1° L'éducation première, dans la famille et à l'école maternelle ; 2° L'organisation des études pri-



maires et méthodes suivies dans ces études; 3° Le rôle du maître, et 4° Le texte de la D.D.H. et les questions qu'il soulève.

Après avoir souligné la signification de l'entourage familial et l'influence que celui-ci exerce tout d'abord sur l'enfant puis plus tard sur l'adulte, on a précisé le rôle de la famille par rapport au civisme international. Ce rôle comme on l'a constaté, est identique à celui de l'éducation, tel que le définit la D.D.H., c'est-à-dire qu'il doit avoir pour fin « le plein épanouissement de la personnalité », condition de la vie normale en société. En s'appuyant sur les données de la psychologie générale et sociale, le groupe I a examiné le passage chez l'enfant de l'égoïsme à la sociabilité, c'est-à-dire ce moment où se réalise la synthèse difficile qui lui demande d'être en même temps un camarade et un individu, une petite personnalité et un être social. On a noté particulièrement les déviations susceptibles d'être provoquées dans le développement de la personnalité de l'enfant par suite des interventions maladroites de l'adulte. Cette étude a conduit naturellement à l'examen de la question de la préparation des parents à leur tâche. Il a été constaté que, en dépit de nombreux efforts, il est difficile d'organiser le milieu familial de manière à donner pleine satisfaction aux besoins de développement et de sociabilité de l'enfant. C'est pourquoi on a mis l'accent sur la nécessité de l'existence, auprès de la famille, d'un milieu destiné à collaborer avec elle, à la compléter, voire à la corriger. Ce milieu, c'est l'école maternelle, où l'enfant trouve des camarades qui proviennent de toutes les classes sociales, l'atmosphère et les moyens qui sont nécessaires à son développement. C'est là qu'il réalise sa première identification avec une communauté, identification qui est le point de départ de toutes les autres. Vue sous cet angle, l'école maternelle représente une nécessité sociale et le vœu a été formulé que ces établissements se développent de plus en plus, fassent partie du système scolaire, tout en se gardant de commencer la préparation scolaire proprement dite (lecture, écriture, calcul) et permettant enfin à l'enfant de s'épanouir normalement dans la joie, la liberté, l'activité; car le seul moyen de préparation à la vie d'adulte est celui qui permet de vivre avec joie et activité la vie enfantine dans toute sa plénitude. L'enfant doit être progressivement conduit à prendre conscience de l'existence de la communauté scolaire, et de son enrôlement dans celle-ci. C'est ainsi qu'on tentera de développer chez lui les vertus fondamentales du citoyen : le sens de la dignité, du respect de la liberté d'autrui, de la solidarité, de l'abnégation. C'est ainsi également qu'il fera l'apprentissage de la vie sociale et, plus particulièrement, de la vie démocratique.

Quant aux moyens de développer le sens du civisme international pendant la scolarité, on a recommandé : 1° Les activités libres introduites progressivement dans les programmes et qui permettront aux maîtres de découvrir la personnalité de l'enfant; 2° Les services scolaires que l'on peut confier aux enfants pour les initier au sens de la responsabilité; 3° Les services sociaux qui doivent s'étendre au-delà des limites de l'activité scolaire proprement dite et englober des travaux d'intérêt général : aide aux vieillards, etc.; 4° Les clubs de discussion et le travail en équipe; 5° Le contact, par l'étude du milieu, de l'enfant avec des faits historiques, géographiques ou économiques soulignant la solidarité qui unit les hommes à travers le temps et à travers l'espace; 6° La coopération scolaire; 7° D'autres moyens, comme la correspondance scolaire internationale, les échanges scolaires, la radio, le cinéma, la création de villages internationaux d'enfants, etc. On devrait éviter de donner jusqu'à l'âge de 12 ans un enseignement *ex cathedra* des Droits de l'Homme.

\*  
\*\*



Le groupe II a d'abord essayé d'explorer le terrain sur lequel l'éducateur est appelé à travailler, savoir : le monde dans lequel nous vivons, c'est-à-dire la réalité ; le monde de la Déclaration des Droits de l'Homme, c'est-à-dire l'idéal ; le monde de l'enfant de 12 à 15 ans, virtualité où se retrouvent l'idéal et la réalité.

Le groupe a reconnu que la D.D.H., telle quelle, est inaccessible à des enfants de 12 à 15 ans. Il serait donc nécessaire non pas de la traduire en un langage enfantin, mais d'en tirer certaines notions en rapport avec l'état d'âme et la mentalité de l'enfant. Il faudrait notamment partir de ce que connaissent les enfants, de ce qui les intéresse directement. Les notions de droits naturels et sociaux ou bien de droits politiques par exemple ont paru très abstraites. Mais la liberté, l'égalité, la justice, la fraternité et la solidarité, le service de la communauté, sont des notions familières à l'enfant. Ces notions se confondent elles-mêmes en une idée plus haute, inspiratrice de tout l'enseignement des Droits de l'Homme : l'homme doit toujours être considéré, non comme un moyen, mais comme une fin.

Après avoir mis en relief les caractéristiques psychologiques de l'enfant de 12 à 15 ans et avant de discuter des méthodes, le groupe II a voulu définir les buts à atteindre par l'éducation civique. Ces buts doivent viser à préparer l'enfant à exercer, à réclamer, à mériter les droits de l'homme. Les participants, discutant sur les méthodes à suivre, ont mis en garde contre la rigidité et invité à se rendre compte des conditions de chaque pays et de la personnalité du maître. Ils ont préconisé une pyramide dont la base doit être l'organisation démocratique de la vie scolaire : ainsi dans leur école, les élèves doivent faire l'apprentissage de la liberté, vivre dans l'égalité, pratiquer la fraternité, se dévouer à la communauté. Ils seront chargés d'abord de petites responsabilités matérielles ; puis on pourra concevoir un enseignement diffus des Droits de l'Homme à travers les disciplines traditionnelles, un cours d'éducation civique durant la dernière année de l'école primaire, ou enfin un cours prolongé de trois ou quatre ans.

Quoi qu'il en soit, il faut utiliser, autant que possible, les méthodes actives, aller du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, de la famille à la cité, puis à la région, la nation et à la société internationale, étudier les grandes notions de la Déclaration tout d'abord dans le cadre de la vie scolaire : ainsi les libertés d'expression, de réunion, ne sont nulle part mieux assurées que dans une classe ou une école ; mobiliser la puissance passionnelle de l'enfant en lui montrant dans le présent comme dans le passé les combats nécessaires à la conquête ou au maintien des droits de l'homme, en lui faisant connaître et admirer les fortes personnalités qui ont mené ces combats. Tous ces enseignements contribuent à faire connaître les droits de l'homme, et les droits de l'homme vivifient les divers enseignements. On doit notamment envisager une liaison étroite avec l'enseignement de la morale, qui repose sur les mêmes valeurs que la D.D.H. : les Droits de l'Homme peuvent ainsi prendre place au cœur même de l'enseignement moral et l'enseignement moral se donner comme but d'inspirer le respect des Droits de l'Homme ; une liaison étroite avec l'enseignement des lettres qui offre de multiples textes où l'esprit et la lettre de la Déclaration peuvent être retrouvés et commentés, ainsi qu'avec celui des langues vivantes et de l'histoire.

Le groupe III a pris pour plan de ses discussions : 1° L'adolescent par rapport à sa formation et à son milieu ; 2° L'adolescent vu sous l'angle psychologique ; 3° L'adolescent vu sous l'angle de l'éducation, notamment en rapport avec la Déclaration ; 4° L'adolescent et le maître.

\*  
\*\*



La formation du maître, s'est révélée une des préoccupations primordiales du stage. On a constaté que les qualités qu'exige l'enseignement du civisme international sont celles que demande un enseignement efficace en général. Le maître est mieux fait pour son métier, dans la mesure où il fait plus passer dans la pratique son amour des enfants ; si à la suite d'un développement physique et affectif normal, il est parvenu à une maturité stable et harmonieuse ; s'il est citoyen de son monde, toujours ouvert aux contacts extérieurs ; s'il a l'expérience de l'existence en communauté ; s'il croit inébranlablement à la vie en démocratie ; s'il a été convenablement préparé pendant au moins 3 ans de formation professionnelle ; si, en plus de sa formation et de son expérience, il a cultivé en lui la capacité de s'enrichir continuellement dans un cadre sans cesse élargi.

L'éducation des maîtres doit se fonder sur les principes suivants : à système d'éducation différent, système différent de formation. De quelque centre d'information qu'il s'agisse, ce doit être une communauté vivante, riche en occasions de se développer dans un climat démocratique, et où les futurs maîtres et leurs instructeurs trouvent toute facilité de s'exprimer librement et pleinement. Sous tous les aspects, il doit viser aux normes d'attitudes les plus hautes vis-à-vis de la société, de l'enfant, des collègues. Il doit comporter des cours aussi complets que possible sur toutes les connaissances de métier, notamment en éducation et en psychologie pratique. Ce doit être par excellence une institution agissante et qui offre des occasions particulières de développer l'aptitude à la vie sociale. Il doit à tout propos inculquer la compréhension pour la dignité de l'esprit humain, que cette compréhension soit prise en soi ou dans l'application que tentent de lui donner des organisations internationales telles que l'O.N.U.

Nous terminons en formulant l'espoir que l'effort de ces assemblées aussi bien que celui des éducateurs eux-mêmes, parvienne à résoudre toutes les difficultés, malgré l'immensité de la tâche.

D. VOUTSINAS,

Professeur à l'Institut Français d'Athènes.  
Délégué de la Grèce.

# Regards sur le monde

## ALLEMAGNE :

### LE COLLEGE FRANÇAIS DE BERLIN

C'est un établissement scolaire singulier, et peut-être unique au monde, que le Collège français de Berlin qui a fêté en 1949 sa 260<sup>e</sup> année d'existence par des cérémonies et par l'édition d'un volume commémoratif. Le Collège français de Berlin n'est pas en effet une institution fondée par des Français ou des étrangers amis de la France pour les besoins de la colonie française ou pour répandre un enseignement analogue à celui qui se donne en France. C'est un établissement purement allemand qui, depuis 1689, donne son enseignement en langue française, en dehors de toute relation avec la France ou avec les pays de langue française.

L'histoire du Collège que le D<sup>r</sup> Kurt Levinstein, son directeur actuel, retrace dans le volume jubilaire, mérite de susciter l'intérêt. Fondé par l'électeur de Brandebourg pour les enfants des Huguenots français qu'il avait accueillis dans les Etats après la révocation de l'Edit de Nantes, il a subsisté même après que les Huguenots s'étaient fondus dans la population de langue allemande et a été fréquenté au XVIII<sup>e</sup> siècle et même jusqu'à nos jours par de jeunes Prussiens que leurs parents désiraient voir instruits à la française. L'institution a réussi à sauvegarder jusqu'à nos jours l'essentiel de son caractère original, savoir l'enseignement en langue française, en dépit des efforts unificateurs de l'administration supérieure.

Le D<sup>r</sup> K. Levinstein ne donne pas de précisions sur les milieux sociaux d'où provenaient les élèves. Ceux-ci semblent s'être recrutés surtout dans des familles attachées à de vieilles traditions proprement prussiennes. Unis par les liens d'une étroite solidarité, les « Kollegianer » étaient fiers de leur Collège : ils ont mis à profit plus d'une fois les situations élevées auxquelles plusieurs d'entre eux étaient parvenus, pour le soutenir et le défendre dans des moments de crise.

Le D<sup>r</sup> K. Levinstein, lui-même ancien élève et ancien professeur au Collège, a été appelé à le diriger en 1945, aussitôt après la guerre. Il s'est efforcé de ranimer la maison dont l'effectif était tombé à une centaine d'élèves (il en avait compté six cents vers 1880) et y a admis les jeunes filles.

Ne peut-on attendre d'autres innovations ? Fondé pour les besoins d'immigrés français, fortifié au siècle des lumières par le cosmopolisme de langue française, maintenu ensuite par le traditionalisme prussien, ce Collège français a-t-il achevé son histoire ? Ne peut-on penser qu'il a un rôle à remplir dans un monde où les traditions nationales pourront subsister sans se heurter ? Le D<sup>r</sup> Levinstein souligne plus d'une fois l'esprit de



tolérance qui a toujours été celui du Collège français. C'est dans cet esprit qu'il peut-être appelé à devenir pour les jeunes un symbole de la confrontation et de la compréhension de deux cultures (1).

#### PRESENCE FRANÇAISE AUX ETATS-UNIS

Les Services culturels de notre Ambassade aux Etats-Unis présentent une forte organisation conçue de manière à permettre non seulement la plus large diffusion possible de ce qui constitue l'essentiel de notre patrimoine littéraire et artistique mais encore et surtout la participation presque intime de tout français aux Etats-Unis ou de tout américain soucieux de la France à la vie présente de la culture française.

M. René de Messières, le Conseiller Culturel auprès de l'Ambassade, a prévu une information méthodique de tout ce qui intéresse nos richesses intellectuelles, information qu'il complète périodiquement par de grandes expositions commémoratives de tous les événements littéraires célébrés simultanément en France.

Tous les mois, une petite publication intitulée « France In New-York Monthly » tient ses lecteurs au courant des principales manifestations ou publications françaises :

Expositions à visiter dans les salons du Conseiller Culturel, 934 Fifth Avenue, œuvres de peintres français soit dans les Musées de New-York, soit dans les grandes cités américaines, Washington, Chicago, Cleveland, etc..., Concerts de musique française, films, pièces de théâtres jouées aussi bien dans les théâtres que dans les Universités ou dans les organisations franco-américaines. Enfin, sont signalés au fur et à mesure de leurs publications les livres et revues récemment parus en France dont un choix mis à la disposition des lecteurs dans les Services culturels est présenté dans un catalogue trimestriel remarquablement imprimé. On trouve dans ce choix aussi bien des éditions de luxe d'œuvre classiques comme l'album illustré de « Cendrillon », que les ouvrages les plus récents sur la philosophie, la religion, la philologie, l'Histoire et les Sciences sociales ou pures ; aussi bien les périodiques les plus techniques que des journaux de mode ou de décoration.

Ce bulletin contribue sensiblement à renseigner les Universités américaines dont une centaine a déjà souscrits des abonnements pour les revues françaises les plus diverses.

Cette publication d'ensemble est d'ailleurs complétée tous les trimestres par une bibliographie critique spécialisée consacrée à l'étude complète d'un sujet précis : les deux derniers opus-cules traitaient de l'Histoire du Droit et de la Médecine du cœur.

D'autres moyens d'information sont utilisés sur tous les territoires des Etats-Unis. Des expositions circulantes sont apportées dans les écoles des connaissances sur nos coutumes régionales, nos grandes époques littéraires et les vitraux de nos

---

(1) Depuis cette commémoration M. le Dr Gehrard RADKE a été nommé Directeur du Collège français et des relations ont été nouées entre cet établissement et le Lycée de Beauvais. Voir l'article de M<sup>lle</sup> Forgot dans notre n° 13.



cathédrales. En outre, le Service de diffusion cinématographique présente chaque mois de 700 à 800 films.

Au cours de cette année deux grandes expositions destinées à commémorer le bi-centenaire de l'Encyclopédie et le 150<sup>e</sup> anniversaire de Victor Hugo ont pu être réalisées grâce à de nombreux emprunts à différentes collections et notamment à la collection personnelle de livres, de gravures et d'autographes de M. de Messières. M. Douglas Gordon avait prêté le plus bel exemplaire existant de l'encyclopédie. D'autres précieux manuscrits comme « Le Neveu de Rameau » et de nombreux dessins et tableaux étaient dus à la complaisance de bibliothèques américaines.

Ces expositions ont été toutes deux présentées par de beaux catalogues illustrés et commentés qui constituent d'excellentes bibliographies sur les auteurs intéressés.

#### DEUX ECHOS SUR SEVRES : EN GRECE...

M. Voutsinas est bien connu des lecteurs des « Amis de Sèvres » où il a publié (n° 9/1951) un article sur les méthodes pédagogiques employées à l'Institut Français d'Athènes. Cet article, avec l'autorisation de M<sup>me</sup> Hatinguais, a été réédité aux « Cahiers Pédagogiques » (n° 1/1952). Croyant aux destinées de la culture française, M. Voutsinas, lui-même psychologue, essaie de faire connaître au public grec certains aspects de la pensée psychologique en France. Il a publié à cet effet dans la revue « Progrès Médical » (Athènes) une traduction de la « Psychologie Clinique » de M. Lagache. Dans d'autres publications, il a essayé de donner les points de vue de MM. Merleau-Ponty et Zazzo. Il est en train de traduire « L'Unité de la Psychologie » de M. Lagache.

Par ailleurs, il a fait paraître dans la revue athénienne « Paideia » dirigée par M. Papanoutsos, Directeur Général du Ministère de l'Education Nationale, un des philosophes grecs les plus connus, un article très détaillé sur le Centre Pédagogique International de Sèvres.

Après avoir signalé que le Centre a été fondé en 1945 par M. Monod et que la direction en a été confiée à M<sup>me</sup> Hatinguais, l'auteur souligne que cette fondation avait le triple but : 1° d'abriter les classes nouvelles ; 2° de permettre aux enseignants français et étrangers de suivre ces classes pour en tirer les conclusions nécessaires ; 3° de donner l'occasion aux enseignants étrangers de se rencontrer entre eux et avec leurs collègues français pour un libre échange de vues.

« Dans ce but, dit-il, des stages sont organisés avec des sujets spéciaux, comme l'enseignement de l'ancien grec, du latin, des langues étrangères, etc... Pendant la durée du stage, les participants habitent et prennent leurs repas dans l'admirable bâtiment du Centre et bientôt grâce au concours de M<sup>me</sup> Hatinguais et à sa perpétuelle activité, les étrangers se connaissent et deviennent des amis. Plusieurs pédagogues grecs ont passé par le Centre et en gardent assurément les meilleurs souvenirs... Grâce au Centre, il s'est créée une communauté pédagogique internationale, il s'est établi des liens entre les enseignants du monde entier. Si vous voulez aller aux Indes



même, M<sup>me</sup> Hatinguais vous munira de lettres pour quelque ami de Sèvres qui vous rendra service là-bas. Comment ne pas se réjouir, quand on voit des initiatives qui tendent à l'union et à la compréhension mutuelles ? »

L'auteur expose ensuite les principes des classes nouvelles, tels qu'ils ont été énoncés dans le projet Langevin-Wallon-Piéron, les réalisations effectuées en France et décrit en détail le travail fourni ainsi que les méthodes employées dans les classes nouvelles à Sèvres.

#### ET EN NORVEGE :

Monsieur Kay Pierre, Inspecteur à l'Institut de Pédagogie d'Oslo, après avoir, au cours de son séjour au Centre, étudié les conditions de l'enseignement en France, spécialement en mathématique, a fait paraître un résumé de ses observations dans la revue norvégienne de Pédagogie (1) sous le titre « Traditions et réformes dans l'enseignement secondaire français ». Il y décrit : 1) l'organisation des études ; 2) les plans de réformes et tendances actuelles ; 3) l'expérience des classes nouvelles ; 4) le travail des psychologues scolaires. Voici sa conclusion, qu'il a bien voulu traduire lui-même en français :

« Avec les traditions qui sont les siennes et le but qu'il poursuit, l'enseignement en France diffère tellement de l'enseignement en Norvège que nous ne saurions purement et simplement adopter ces méthodes chez nous. Mais nous devons suivre les projets de réforme en instance avec la plus grande attention, et nous pourrions certainement faire notre profit de l'expérience des « classes nouvelles ». Dans les disciplines de ma compétence, j'ai vu des manuels scientifiquement conçus, d'une présentation hautement pédagogique, et parés de toutes les qualités qui font l'apanage de l'enseignement en France : le souci de la clarté dans l'exposé, l'emploi de la démonstration logique, le tout allié avec la préoccupation de plus en plus généralisée de mettre à contribution, au service de l'instruction, les acquis des sciences psychologiques. »

#### OUTLOOK FOR ADULT EDUCATION IN INDIA

By Prof. Binayendra Nath Banerjæ :

In India, the uphill and difficult work in the sphere of teaching the adults not only the alphabets but the « elements of good living », carried on so long sporadically by associations and in some areas official agencies, has at last received a great fillip. The Government also is now committed to the introduction of social education on the widest basis and the wiping out of illiteracy. States have their special staff ; and special surveys and enquiries as bases of intensive action, are being conducted in different parts of the country : an All-India Association is also functioning. In certain administrative areas, notably Delhi, compulsory primary education with the « Janta » schools under the shades of trees, is being vigorously pursued thereby turning the attention of people to the need for education. The State Congress and also Dis-

(1) Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Nr 7, 1952.



strict organisations in certain areas are playing their part : while a number of night schools, some of long standing, run by college students or workers in labour areas have also been receiving fresh contingents of learners.

*Recent Activities in the States of India.* — Interesting experiments in the field of social education on India include the publication of specially-written periodicals using graded vocabulary and featuring news and stories of adult interest, in most Indian languages ; special entertainment parties for rural areas ; schemes for educating prisoners in gaols and detention-camps, specially successful in Bombay ; and the village reconstruction activities which are being taken up energetically wherever Social Education Camps have been held and *Monsoon* and winter courses have been conducted, notably in Madhya Pradesh.

The two first « provinces » to take up adult education work, under official auspices have been Bihar and Assam. In the framework of the original mass literacy movement started in 1938, the new social education scheme (1950) in Bihar has introduced two changes : (i) emphasis is now given on the dissemination of useful knowledge among the common people and their all-round development, and (ii), to education for the adults has been added « a course of social service and practical social studies for the students of various educational institutions ». The possibility of abridging the gulf between the educated class and illiterate rural population is one of the objects of encouraging young students to participate in this work. Bihar to-day claims to have 520 main centres with 5 squads on an average, each with its circulating library. The number of adults under instruction is estimated to be over 26,000 and also 16,000 teeng-agers.

Assam annually organises 1,140 primary centres for adulte education, 440 community centres for discussion and higher follow-up courses, catering in all to about 50,000 persons.

The Bombay City Social Education Committee has been acting since 1939 and is responsible for systematic campaigns on a wide scale. The problem of instructing people speaking different languages in the slums of India's largest industrial centre is bound to be a difficult one. The Committee's scheme for liquidating illiteracy in 10 years at an aggregate cost of Rs. 5 millions, half of which will be borne by the State exchequer, and under which the number of classes would reach 1780 in the tenth year, has attracted wide attention.

The regularity with which teachers have been trained for the Bombay scheme, the post-literacy campaign through the Social Education Vans and the weekly cultural and entertainment programmes, are expected to bear fruit also in the spheres of social life and social expression. Moreover, the annual observance of a Social Education Week provides an occasion to focus public attention as well as to raise funds.

The Madhya Pradesh Government organises three courses of instruction of varying length every year, during the summer, monsoon and winter seasons. Over 91,000 persons attended classes in more than 3,000 centres during the last monsoon course. It is estimated that about a million persons have qualified through these courses during the last two-and-a-half years. It is hoped that half the adult population of the State would be literate within a decade.

In West Bengal, the State has only recently taken up the



work in earnest. During a 9 month period (August, 1949-May, 1950) half of the enrolled strength of 33,000 pupils in over 460 centres run by the State are reported to have become literate. Audio-visual instruction, special programmes for rural areas through the radio and traditional forms of entertainment, have also been taken in hand. 11 non-official organisations also claimed during the same period to have imparted literacy training to a similar proportion (i. e. half) of enrolled pupils of about 1800 in 71 centres. Though Bengal (before partition) was an early entrant in the campaign and at different times — through Sub-registrars, Student-volunteers, jute-inspectors and other workers of the Department of Rural Reconstruction — campaigns were launched in which the well-known expert Dr. Frank C. Laubach assisted, the work had to be systematised and organised afresh.

*In and Around Delhi.* — Special significance should attach to the work in and around the capital city of India. Preliminary to an intensive drive, education *melas* have been organised from time to time beginning with the *mela* inaugurated by the Hon'ble Education Minister, Maulana Abul Kalam azad at Kanjhawala in November 1948. The revival of such popular gatherings — the *melas* — with usual feature of rural amusements, stalls etc. ; had been a feature of poet Tagores rural reconstruction activities as well. In the educational *melas* of Delhi, rural Development Departments of the State, e.g., Public Health, Agriculture, Anti-Malaria, Dairy, Poltry, Fisheries, Industries, — took occasions to arrange for instructional demonstrations. Trained Social Education Organisers are being posted for 3-month periods in the villages. Besides looking after literacy and cleanliness, rural uplift and development activities, he is interesting himself in organising the recreations of the country side, through traditional sports, musicals, dramas, etc. A worker (*Sewak*), however, is left behind to continue the work and act according to the Organiser's instructions. A recent addition has been the Educational Caravan comprising a fleet of 4 vans, carrying the apparatus of a stage, Cinema-Show and exhibition ; and also a circulating library and portable sports and games sets. A three-day *mela* is held at every place where the Caravan halts.

The capital of India is also the centre of another set of activities since 1938, under the auspices of the *Jamila Millia* (University), of Delhi. Besides running experimental centres of social education, and being responsible for the largest set of post-literacy books, guides for field workers, posters and a journal they have organised the brotherhood of primary-school-going children « *Bacchaon-ki-Biradri* ».

The latest notable step is the Delhi State Pilot Project in Adult Education, with a view to improving living conditions in all 305 of Delhi's villages by training a corps of 250 teachers, to teach about 12500 illiterates. A College for training teachers is receiving technical aid from U.N.E.S.C.O. and was recently visited by U.N.E.S.C.O.'s Director General.

*Compulsory Social Service ?* — The task has been taken in hand and there is cause for congratulation. Naturally, suggestions for quickening the pace are forthcoming. These range from compelling matriculates and or graduates — an army of teen agers — to take to a period of social education activity before they are given their diplomas, to the mobilization of all civil servants as part-time teachers. Compulsion, even for a



laudable purpose, however, has not been approved in academic or administrative circles yet, in India. Of interest in this connection is the provision in the new Constitution of Syria to sweep away illiteracy and for that purpose it has been decreed every person holding a school diploma issued during the last ten years must participate in this compulsory social service for a minimum period of three months thus ensuring a permanent teaching staff for every « School for the People ». Perhaps, in a less stringent manner, educated citizens in India will also be required to assist in shaping the nation's future, in proper lines, by « educating the masters » of India's democratic republic.

#### UN'INIZIATIVA A FIRENZE PER UNA SCUOLA SECONDARIA ATTIVA

Un gruppo di laureati e studenti si propone di dar vita a un circolo di conversazioni pedagogiche, che mentre da un lato ha per scopo finale la preparazione di un nucleo di insegnanti per una scuola secondaria attiva, dall'altro, sempre a questo fine, e per quello più ampio dell'approfondimento dei problemi e delle possibilità stesse, intende diffondere i principi e i metodi della scuola attiva tra gli insegnanti medi e universitari, tra tutti coloro che sentono la crisi della scuola attuale, e tra i genitori in ispecie, in modo che l'interesse e la coscienza che esiste una possibilità di una scuola radicalmente diversa acquistino senso e realtà. Il carattere del circolo è d'altronde di ricerca, di esperimento, di informazione, di discussione: non pretende fin d'ora di formulare un programma preciso né per quello che sarà questa scuola né per quella che sarà l'attività del circolo stesso: tutto ciò sorgerà attraverso i contatti e le discussioni: pare a chi ha questa iniziativa che proprio in questo la scuola nuova avrà le sue caratteristiche: il porsi lì continuo in prova, il non cristallizzarsi in una forma fissa. Per cui i metodi possono variare mentre non variano fondamentalmente i principi.

I principi a cui s'ispira sono generalmente quelli di scuola attiva senza preconcetti verso alcuno dei pensatori o delle tendenze che ne hanno diffuso le idee, rifacendosi piuttosto, per l'affinità della situazione storica e nazionale, alla Ecole Nouvelle Française di Cousinet e Chatelain, soprattutto per quel che riguarda gli aspetti della realizzazione pratica, intendendo peraltro per scuola attiva non solo quella in cui l'alunno è il vero attore, ma quella dove l'abolizione dei voti, delle interrogazioni, delle lezioni, e il portare il tono sul fare e non sul subire, sul lavorare insieme e non sul giudicare (il giudizio classificatorio deve scomparire del tutto da una scuola che voglia esser veramente liberatrice) comporti un radicale, intimo mutamento da ogni metodo attuale. E tutto questo volto perciò a una liberazione e formazione personale del tutto in formazione di se stessa e non del futuro, libera cioè e responsabile, che si rifletta così in un senso più vivo del rapporto sociale, nel far riprendere al singolo quel valore che l'anonimato collettivizzante tende oggi a fargli perdere, per una maggior comprensione tra le classi, le nazioni e gli individui, in uno spirito di carità e umanità che fa del rapporto sociale un rapporto individuo e personale, l'unico che veramente valga.

Il circolo si limiterà quest'anno a svolgere un'attività di



discussione in una piccola cerchia, mentre nel nuovo anno 52-53 potrà portare la sua attività su un piano più largo con discussioni e conversazioni pubbliche.

A questo scopo il circolo intende prender contatto con tutte le associazioni o iniziative nazionali o internazionali per avere informazioni e notizie e per svolgere una fruttuosa opera di collaborazione e di appoggio. Infatti esso, mentre ha una fisionomia del tutto cittadina e ristretta, in quanto la sua azione si limita alla ricerca di un fine specifico e raccoglie certi elementi che possono a codesto fine servire, per questo non vuole perder contatto, anzi desidera fermamente riallacciarsi alle realizzazioni che nel nostro Paese o fuori di esso si sono attuate o si attueranno. Perciò, e per una finalità più ampia e per una possibilità appunto di collaborazione, ci si rivolge a tutte le associazioni, persone od enti che abbiano interesse a realizzazioni di questo genere per averne l'appoggio, perché ritiene utile che tutte queste attività, che hanno la stessa meta finale, il rinnovamento della scuola, non si disperdano ma si colleghino e lavorino insieme. E nel caso specifico pensa che sia ben vista la sua attività da ogni organizzazione per il rinnovamento della scuola, così come esso darà a sua volta appoggio ad ogni associazione od altra iniziativa del genere.

Ritiene anzi che se una scuola nuova non deve più essere scuola macchinosa e burocratica, autoritaria e accentratrice, ma libera e decentrata, personale e autonoma, tutti questi tentativi privati e associativi debbano non lottare fra di loro, ma collaborare, essendo essi come il nocciolo, l'embrione, l'esempio da cui si potrà sviluppare domani un più largo movimento.

*Comitato promotore :*

L. DRAGHI, G. DRAGHI, M. VALERI, A. PINI.

La sede del circolo sarà presso la Biblioteca Filosofica dell'Università, Piazza San Marco, Firenze.

#### L'UNIVERSITE DE LA SARRE

L'Université de la Sarre a dû sa naissance aux nécessités de l'immédiat après-guerre, mais peu d'années lui ont suffi pour conquérir sa personnalité propre et pour prendre conscience du rôle que, de par sa situation, elle est destinée à jouer.

Dès le début de 1946 le Gouverneur de Sarre, M. Gilbert Granval, créait un *Institut franco-sarrois d'études supérieures* et des cours de médecine étaient organisés à l'Hôpital régional de Hombourg. On préludait ainsi à la création, l'année suivante, toujours à Hombourg, d'un *Institut d'études supérieures de la Sarre*.

Mais à la rentrée de 1948 l'*Université de la Sarre* prit sa forme actuelle. Son organisation fut réglée par la convention culturelle franco-sarroise du 15 décembre 1948.

La Faculté de médecine resta à Hombourg, mais les Facultés de droit, des sciences et des lettres s'installèrent au voisinage de Sarrebrück dans un ensemble de dix bâtiments modernes, où la vie sociale des étudiants n'était pas oubliée. Situés au milieu de forêts magnifiques, les bâtiments universitaires jouissent d'un cadre naturel peu familier aux Universités du vieux continent.



Destinée d'abord à répondre aux besoins des étudiants sarrois, l'Université de la Sarre a compris que les conditions exceptionnelles où elle se trouvait placée, lui permettaient de jouer un rôle plus large, celui d'un centre de culture européenne ; l'accord culturel de 1948 prévoyait expressément la contribution que l'Université de la Sarre pouvait apporter au rapprochement des peuples français et allemand et, d'une façon générale, à la compréhension entre les peuples.

Un *Institut d'études européennes* a concrétisé cette pensée et donne des enseignements d'histoire des civilisations, d'histoire des religions, de littérature comparée, d'art comparé, de droit comparé, etc...

Mais cet esprit n'est pas l'apanage exclusif de l'Institut, il règne dans l'Université tout entière. Et d'abord il se manifeste d'une façon éclatante dans le bilinguisme qui est un des caractères essentiels de l'institution : le Français et l'Allemand sont les langues de l'enseignement, sur le même pied, selon les professeurs et selon les disciplines.

On ne sera pas surpris de rencontrer dans les bâtiments universitaires des étudiants appartenant aux nationalités les plus diverses. Ce qui est plus remarquable, c'est que le corps enseignant est, lui aussi, international. Sans doute la grande majorité de ce corps enseignant est, par ordre d'importance numérique, sarroise, française et allemande. Mais l'Angleterre, la Belgique, l'Autriche, la Hongrie, la Suisse, la Pologne, au total dix nationalités, y sont représentées. Les examens sont conçus de façon à répondre aux besoins de la Sarre, mais aussi à permettre des équivalences avec les diplômes d'autres pays.

L'Université de Sarre, qui a actuellement pour Recteur un germaniste français, le Professeur Angelloz, a donc dépassé le stade d'une institution purement locale. Sans négliger ses attaches avec le pays, elle est en voie de devenir un centre d'études européennes d'un caractère tout nouveau.

#### LE LABORATOIRE DE PSYCHOPÉDAGOGIE SEBASTIAN

« Morey Otero », à Montevideo (Uruguay)

Le principal organisme psycho-pédagogique pour l'enseignement primaire est en Uruguay le laboratoire *Sebastian Morey Otero*, qui fut fondé en 1933. De cette date à 1942, il se consacra essentiellement à des adaptations des méthodes étrangères et à la mise au point de services nationaux ; il établit une fiche psychopédagogique pour les élèves de première année des Ecoles normales, et publia plusieurs études dans la revue « Educación y Anales de Instrucción Primaria ». En 1942, M<sup>me</sup> Maria A. CARBONELL DE GROMPONE fut placée à la tête de cette institution et lui donna l'organisation actuelle, que nous croyons devoir intéresser tous nos lecteurs.

Le Laboratoire comprend cinq sections :

- une section de Psychométrie, destinée à créer ou adapter, à appliquer et à standardiser les tests. C'est elle aussi qui fait passer les tests d'intelligence à tous les élèves qui entrent dans les Ecoles normales de Montevideo ;
- une section de Pédagogie, qui étudie les problèmes propre-



ment scolaires, et les conditions de travail des enseignants. Elle établit des tests de rendements et de détermination du niveau mental scolaire ;

- une section d'Education spéciale, réservée aux élèves arriérés mentaux ;
- une section clinique psychologique, qui étudie les problèmes de conduite, de caractère, etc..., des élèves envoyés par les directeurs des écoles ou amenés par leurs parents ;
- une section d'échanges, destinée à diffuser les travaux du laboratoire, et à établir des échanges avec les établissements similaires, nationaux ou étrangers.

Le travail se poursuit particulièrement sur les élèves des Ecoles normales ; on se préoccupe d'établir leur niveau mental normal collectivement, puis d'individualiser cette connaissance, lorsqu'il s'agit d'anormaux, d'enfants de caractère irrégulier ou de retardés. Enfin un test d'orientation (découverte de vocation) est à l'étude.

L'activité du Laboratoire est surprenante : de 5.000 à 8.000 examens annuels. Les tests utilisés paraissent recouvrir tout le champ connu, du Terman aux tests de projection : une quarantaine au total, en y comprenant il est vrai des tests assez particuliers, comme ceux « d'Arithmétique de quatrième année d'études ».

En outre, le Laboratoire poursuit des travaux de recherche : définition de la base psychopédagogique des programmes scolaires (primaires), mise au point de tests de vocation pour la sélection des maîtres, possibilité de répartir les enfants selon les classes qui peuvent leur convenir (classes « spéciales » de rééducation). Le tout a paru dans les cinq cahiers parus jusqu'à présent du Bulletin édité par les soins du Laboratoire lui-même.

Telle est cette remarquable création, qui montre une fois de plus combien l'Uruguay se préoccupe — et avec talent — des problèmes pédagogiques. Jusqu'à présent, sa ligne paraît surtout médicale et scientifique ; nous permettra-t-on de dire combien nous intéresserait de connaître des résultats moins spéciaux, des travaux portant sur l'orientation scolaire, caractérielle et professionnelle en général ?

# CHRONIQUE

## *Les Livres*

ROBERT KING HALL : LA EDUCACION EN CRISIS (1)

Le Dr. King Hall, professeur d'Education comparée au Teachers College de la Columbia University à New-York, a réuni dans ce petit livre six conférences qu'il avait données à l'Université de Tucuman.

Dans l'ensemble, elles rendent un son assez pessimiste, et l'auteur ne paraît pas avoir plus d'estime pour notre époque que de confiance dans les progrès que l'éducation y pourrait apporter. En homme qui a beaucoup voyagé et beaucoup réfléchi, il n'accepte plus le secours des illusions, et les mots ne l'impressionnent plus. « 1,4 % d'analphabètes seulement », clamait le Japon d'avant-guerre ; avec lucidité, calmement, fermement, le prof. King Hall dénonce la duperie du mot ; cette « alphabétisation » a-t-elle empêché la guerre, la cruauté, le fanatisme, et, pour finir, l'asservissement ? « Etre juste non-analphabète est illusoire, chimérique, trompeur et paradoxal. L'alphabétisation n'est qu'un instrument. Bien employée, et à de bonnes fins, elle peut conduire l'individu à se gouverner lui-même. Mais entre les mains d'un état totalitaire cynique, elle peut servir à réduire le peuple en esclavage. Elle peut en fait faciliter tout simplement son exploitation. »

Le fameux « savoir lire et écrire » n'est rien par lui-même ; il ne peut guère que développer la vanité, et mettre à la merci des propagandes, à moins de n'être considéré que comme un premier pas ; et le second sera l'enseignement proprement dit et la formation de l'esprit, ou alors, au moins, la formation du cœur et de l'âme. Sous peine de graves dangers, il est impossible de dissocier les rudiments de l'instruction, des visées morales qui doivent la commander.

(1) Instituto de Pedagogia y ciencias de la educacion, Tucumán (Argentine), 1950.



## REACTION CONTRE FREUD

M. Emil LUDWIG vient de prendre position, avec une grande violence, contre la psychanalyse, dans un livre intitulé — significativement — « *Freud démasqué* ». Après une présentation très sommaire des principes sur lesquels s'appuie, selon lui, la technique de Freud, il s'applique à montrer l'absurdité des conséquences qu'on en peut tirer — qu'on en a tirées — et le danger d'un traitement fondé sur des idées arbitraires et limitées. L'ouvrage s'achève sur un portrait de Freud lui-même que M. Ludwig a rencontré quelques heures, et qui apparaît sous les traits les moins sympathiques.

Le livre est vivant, clair, il se lit bien. Il fera plaisir à ceux que l'extension de la psychanalyse inquiète ; peut-être même est-il utile en ce qu'il signale les dangers d'un explosif trop vulgarisé, et manié par des maniaques. Mais il intéressera plus le grand public que les spécialistes, qui ne le trouveront pas très averti des questions psychologiques et philosophiques. Sans doute le public américain, auquel s'adresse l'édition originale, est-il plus contaminé que nous. Mais un certain ton de sarcasme facile et d'ironie systématique n'est pas celui de la vraie polémique.

Qu'on en juge par l'extrait que voici, qui constitue la péroraison de M. Ludwig : « Au lieu d'un philanthrope dévoué, d'un observateur impartial de la vie, nous trouvons un prophète rigide, attaché furieusement à ses principes, tirant d'une enfance morose et de ses propres sentiments de haine, comme de ses désirs d'inceste, des conclusions absolues qu'il applique indistinctement à tous les autres hommes. Nous nous heurtons à un théoricien autoritaire au lieu de rencontrer un médecin compatissant. N'ayant pu surmonter pendant quatre-vingts ans la haine qu'il éprouvait pour son père, il l'a répandue dans le monde entier.

« Dans sa jeunesse, Freud avait inventé et pratiqué une méthode originale, porté la lumière dans des domaines jusque-là inexplorés et porté secours à de nombreux malades ; mais plus tard, chez lui, l'idée dirigeante tourna à la monomanie, la méthode se transforma en contrainte. En même temps, le médecin se transformait en philosophe, le neurologue en dictateur de l'histoire et de la civilisation, le prophète en fondateur d'une secte qui constitue un danger véritable pour tous les êtres bien portants.

« Pour nous, Freud ressemble à un homme qui regarde constamment à travers des verres trop forts, et qui, de ce fait, voit le monde extérieur déformé. Depuis qu'il a mis ces verres à la mode, des millions de gens sont victimes à leur tour de cette même erreur d'optique. »

## LA TRADITION GRECQUE DANS LE ROMANTISME

M. René Canat s'inscrit dans notre plus pure lignée d'humanistes. Professeur de Première Supérieure au Lycée Louis-le-Grand, professeur à l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles (au temps



où elle était installée à Sèvres), il a consacré sa vie à étudier les influences grecques sur la littérature française. Nous sommes sûrs d'intéresser nos lecteurs en leur signalant la parution de son œuvre capitale — posthume — : « L'Hellénisme des Romantiques » (1).

On fait d'ordinaire mérite au romantisme français d'avoir enrichi notre littérature d'apports étrangers : cosmopolitisme, inspirations nordiques, littérature allemande et anglaise, exotisme, à quoi l'on ajoutera la « découverte » du moyen âge et d'un certain génie du christianisme. Par une sorte d'antithèse implicite, il est entendu que ces nouveautés ont fait reculer la tradition classique, véhicule d'un hellénisme moribond ; et il faudrait attendre le Parnasse pour voir se réveiller le sentiment de la Grèce antique.

C'est de ces préjugés que M. Canat fait justice dans un ouvrage, extrêmement robuste, appuyé de références précises et pourtant sans lourdeur, en quelques chapitres clairs et vivement menés. Son point de départ, c'est le fait certain, mais peu connu ou mal utilisé, que rarement la philologie et l'archéologie grecques ont jeté un plus vif éclat que dans les premières années du XIX<sup>e</sup> siècle ; que la critique du temps y a fait l'accueil le plus favorable, parfois même avec un enthousiasme qui rappelle celui de la Pléiade, et que les auteurs romantiques y ont reconnu une nouveauté aussi féconde que séduisante.

Et voici, de la main même de M. Canat, les grandes thèses de l'ouvrage :

« Le romantisme n'a pas rencontré fortuitement l'hellénisme et ne l'a pas subi par nécessité, mais il n'a cessé de le rechercher et de le favoriser. « C'est à nous autres novateurs, écrit le « Globe », qu'il appartient de restaurer les études de l'antiquité », et dans cette antiquité, c'est l'hellénisme qui a la place d'honneur : « On commence à lire les Grecs, écrit la même revue ; le travail et le véritable savoir sont du côté des novateurs. » Le romantisme n'a pas seulement capté des sources murmurantes ; il en a fait jaillir de toutes fraîches et sûrement les plus merveilleuses. Il a donné le branle à une érudition qui somnolait ; il a fait éclore un nouveau printemps, il a lancé avec passion une renaissance devenue pour lui affaire de famille, engagement personnel ; il a réintégré la blanche Tyndaride dans le vieux burg féodal. Mon travail n'a d'autre but que de reconstituer cet hellénisme des romantiques qui ne se confond pas avec l'hellénisme pendant le romantisme, bien qu'il l'absorbe en partie, mais ici encore il met sa marque.

« Hellénisme des romantiques et non pas seulement de quelques romantiques, génies isolés, humanistes malgré l'ambiance, fils de Minerve qui ne représenteraient pas leur milieu. C'est toute l'école qui s'intéresse au jeu, avec plus ou moins d'entrain selon les tempéraments, et les réfractaires ne sont qu'une minorité en face des fidèles. C'est pourquoi nous ne plantons pas des jalons distants

---

(1) Didier éditeur, Paris, 1951.



les uns des autres et que rien ne relierait. Pas de poussées intermittentes, d'éphémères explosions qui creuseraient des trous, laisseraient des vides, mais une régularité impressionnante et comme une présence ininterrompue. Le romantisme naissant tient la Grèce et ne la lâchera plus ; tous deux grandiront côte à côte ; tout le monde est complice, artistes, journalistes, conférenciers, public si gentil, si accueillant et qui ne se lasse pas ; rien qui sente le snobisme, l'emballement provisoire, le tapage où se plaisent d'autres cultes rois du jour, mais bientôt rois en exil. Tout se passe comme si ces idoles représentaient la réclame sans lendemain, l'affiche vite enlevée, l'accident. Derrière ce brillant et passager décor qui tire les yeux se joue la vraie pièce, et l'horizon s'éclaircit de plus en plus sous les rayons de la Grèce éternelle.

« Continuité, disons-nous, mais non pas monotonie ni reprise incessante des mêmes idées ; enrichissement de la matière, progrès et élargissement de la doctrine. Bien qu'il soit difficile de marquer nettement des périodes, des paliers dans un processus aussi régulier, il n'est pas arbitraire de distinguer comme trois mouvements successifs entre 1813 et 1852 (dates généralement admises comme limites du romantisme). Une Grèce ignorée et dédaignée, voilà d'abord ce que découvre avec stupeur le romantisme dans l'héritage classique ; et il brûle aussitôt de s'annexer au nom de ses principes cette « terra incognita », d'y planter son drapeau et de réparer une longue injustice. Ce premier travail de révision, de conquête et d'assainissement, conduit avec curiosité et sympathie, mais sans désir d'imitation — il en est plutôt éloigné — le mène jusqu'aux environs de 1825 ; c'est l'objet de mon tome I, « La Grèce retrouvée ». Puis le romantisme, poussant ses enquêtes, se découvre une mystérieuse parenté avec cet hellénisme qu'un adversaire lui reprochera « d'accaparer ». Et sans doute, il lui arrive d'exagérer, de forcer la note ; mais qu'importe, si ses erreurs mêmes l'ont bien inspiré, et d'ailleurs que de vues justes, pénétrantes dans ce romantisme des Grecs, si goûté jusque vers 1840, que j'étudie dans mon tome II. Enfin le romantisme jusque-là rebelle à toute imitation malgré des appels de plus en plus renouvelés s'aperçoit qu'il ne peut y échapper, que le retour à la Grèce peut seul le sauver de ses excès, garantir le meilleur de ses conquêtes, lui apporter une formule d'art à la fois très moderne et qui a fait ses preuves. Ce tome III, je l'intitule « L'Éveil du Parnasse » (1840-1852), pour souligner le lien entre le romantisme et la jeune école qui a pu le renier mais qui est belle et bien sa fille et sa débitrice. Dans mon livre « De la solitude morale », j'ai montré comment ces parnassiens qui se proclamaient impersonnels, n'avaient fait que transposer sur un mode nouveau encore plus impérieux la doctrine romantique de la personnalité. L'hellénisme est un autre maillon de la chaîne. Il faut rendre à chacun son dû. C'est le romantisme qui a magnifiquement ouvert au Parnasse les portes de la Grèce, et l'opposition qu'on a cru voir entre eux à ce sujet, le prétendu jeu de bascule sur ce point comme sur d'autres, tout cela est une légende. »

\*  
\*\*



Jacques NATHAN, *La Littérature et les Ecrivains*, Paris, Fernand Nathan, 1952, 160 pages.

Comment faire tenir une vue générale de la littérature française, depuis la Cantilène de Sainte-Eulalie jusqu'aux courants les plus modernes sans tomber dans le résumé décharné ou la dissertation creuse? M. Jacques Nathan a réussi ce tour de force dans le petit volume qu'il vient de donner à la collection « Petite histoire de l'Art et des Artistes », que publient les éditions Fernand Nathan. Le livre est parfaitement équilibré, exempt des partis pris à la mode qui gâtent tant d'ouvrages analogues, ce qui ne l'empêche pas d'être intelligent et personnel.

L'auteur a voulu que son livre fût accessible au plus large public possible. C'est dans un style d'une simplicité et d'une clarté parfaites qu'il nous fait connaître les époques et les écoles, les hommes et les œuvres. Rien ne trahit l'effort ni le pédantisme, et pourtant ce petit livre, dans sa modestie, suppose une érudition solide et un jugement sûr. C'est le livre idéal pour les honnêtes gens de notre temps, dont le cercle s'est singulièrement élargi depuis le dix-septième siècle. L'illustration documentaire, bien choisie et bien présentée, vise à replacer les œuvres étudiées dans le cadre de la vie littéraire, culturelle et sociale du temps.

G. G.

Roger COUSINET, *L'Enseignement de la Grammaire*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé (N° 8 de la Nouvelle série des Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'enfant publiés sous la direction de l'Institut des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève).

M. Roger Cousinet a appliqué fort heureusement la pédagogie expérimentale à l'étude de l'enseignement grammatical. Cet enseignement jouit, à l'école primaire, d'une situation privilégiée. Mais on attend trop souvent de lui uniquement une formation orthographique. M. Cousinet reconnaît l'importance qu'il convient d'attacher aux automatismes orthographiques. Mais l'enseignement de la grammaire doit être fondé sur l'observation. La grammaire n'aura de valeur culturelle que quand l'esprit de l'élève, formé à l'observation, pourra s'intéresser à la recherche grammaticale. Cette valeur culturelle, M. Cousinet l'accorde à la grammaire, non à l'enseignement de la grammaire, pas plus d'ailleurs qu'à aucun autre enseignement. N'est-ce pas une limitation excessive? En apprenant aux élèves à réfléchir, le maître ne fait-il pas une œuvre culturelle?

G. G.

Georges BECKER, *La Vie privée des Champignons*, Paris, Stock, 1952 (Collection « Les Livres de nature »), 199 pages.

M. Georges Becker est un passionné des champignons. Il les étudie depuis le jour de son enfance où il accompagna une jeune fille à la



cueillette. Il réussit à faire partager sa passion à ses lecteurs, tant il met d'animation dans ses propos sur les champignons. Nous parcourons avec lui les sous-bois de Franche-Comté, nous cueillons les champignons dans les prés et les friches, à l'ombre des chênes et dans les tourbières, nous nous penchons pour retrouver le dessin des mystérieux « ronds de champignons ». L'art culinaire n'est pas négligé par l'auteur, pas davantage les dangers que certaines espèces font planer sur les imprudents.

Même si vous ignorez tout de la mycologie, ouvrez ce livre riche d'expériences vécues, d'anecdotes alertement contées. Vous n'apprendrez pas cette science, mais, ce qui est peut-être aussi bien, vous serez mis en goût de l'apprendre et de devenir, à votre tour, un mycologue. On ne peut s'empêcher de rapprocher le livre de M. G. Becker sur les champignons de ceux que Fabre a consacrés aux insectes. Il n'est pas de plus bel éloge.

G. G.

# Les Revues

---

**PADAGOGISCHE BLATTER**, revue allemande de psychologie, éducation et enseignement.

Nous avons plaisir à signaler à nos lecteurs cette intéressante revue, qui paraît à Berlin depuis deux ans déjà, et se situe à l'avant-garde de la recherche pédagogique. Elle comprend des articles de fond extrêmement sérieux et documentés, où sont discutés avec compétence des problèmes très divers (mentionnons entre autres dans le numéro 23-24 l'étude du Dr. Theodor Feigel sur la collaboration entre le psychologue et le pédagogue, qui doivent, selon sa conclusion, travailler « la main dans la main »), et des échos du monde pédagogique, allemand et étranger.

Le Centre de Sèvres est particulièrement flatté de l'article si élogieux que lui consacre M. Kurt-Walter Wilhelm. Celui-ci avait été, avec M<sup>me</sup> l'Inspectrice Panzer, l'hôte de Sèvres en septembre dernier, et avait pu suivre justement, à cette occasion, un stage de jeunes professeurs français. Il en a rapporté toute une moisson de renseignements et d'observations, qu'il expose en un riche raccourci — et le souvenir d'un accueil amical, qui ne pourra que contribuer à resserrer les liens de compréhension mutuelle entre nos deux pays.

Autre encouragement en ce même domaine : toujours dans ce numéro, un article relate un entretien franco-allemand d'historiens à Metz, et un écho, par ailleurs, souligne le succès d'une conférence organisée par M. Fouilleron, directeur du Collège français de Berlin, et consacrée aux méthodes nouvelles : professeurs, étudiants et parents d'élèves ont pris part à une discussion qui a permis de mesurer combien les problèmes se retrouvent semblables de part et d'autre du Rhin.

## **Un périodique pour l'enseignement du français en Allemagne.**

L'Institut français de Mayence a publié, en mars-avril 1952, le premier numéro d'un nouveau périodique dirigé par M. Charles Muller. A vrai dire, dix numéros avaient déjà paru, mais sous l'aspect un peu ingrat que donne la ronéotypie. La nouvelle présentation est simple et plaisante. Elle mêle agréablement des articles de fond (sur l'Académie française, sur la ville de Lyon, sur la langue française), de belles pages d'écrivains avec des notes explicatives et des notices sur les auteurs, et des études



grammaticales dont les professeurs de français pourront aisément tirer parti dans leur enseignement. Une place est faite aux distractions, au Courrier des lecteurs, aux Notes bibliographiques. Nous souhaitons à ce nouveau périodique de connaître la plus large diffusion.

#### **EDUCAZIONE E SACOLA** (Idee vecchie e move).

Qu'on présente la question sous son aspect doctrinal ou en se plaçant à un point de vue pratique, qu'on parle de philosophie, qu'on parle de pédagogie (et G. Calò fait remarquer avec finesse combien le mot évoque de fâcheuses associations d'idées!), le problème de l'éducation est là, « plus grave aujourd'hui que jamais. Et nous sentons combien est terrible la crise morale devant laquelle nous nous trouvons ».

Giovanni Calò, recueillant quelques-unes de ses conférences et les complétant, nous présente, dans son livre « Educazione e scuola », un des traités les plus vivants et les plus complets de « l'art de l'éducation ».

Après nous avoir exposé les rapports étroits entre la psychologie et la pédagogie, il esquisse pour nous « l'enfant-type » afin que son âme soit vue vraiment en toute sa richesse et complexité en toute sa complexité.

Il porte le problème sur tous les plans, ne confondant pas éducation et enseignement. Son chapitre sur les bibliothèques d'enfants, celui sur l'adolescence, « cette période pendant laquelle on étudie moins mais mieux », sont pleins de remarques justes et profondément intéressantes.

Il ne néglige aucune face de la question, nous montrant comment on doit s'attacher à faire des enseignants, des « maîtres assoiffés de vérité et de responsabilité ». G. Calò voudrait former non seulement les maîtres mais encore les parents qui doivent pouvoir trouver une aide efficace dans les associations, dans de véritables revues pédagogiques écrites à leur usage.

Illustrant ses théories sur l'Education, G. Calò, en terminant, nous parle de l'Institut Médico-pédagogique Humbert-I<sup>er</sup> et du centre rural de Mezza Selva.

C'est un livre à méditer, que tout éducateur devrait connaître.

#### **LETTERE SULL' EDUCAZIONE STETICA.**

Comme illustration de ses théories sur l'art de l'éducation, G. Calò a fait paraître, chez Sansani (Firenze) toute une collection d'œuvres d'éducateurs et pédagogues italiens et étrangers.

Dans cette collection, nous trouvons une traduction (par G. Calò lui-même) des lettres de Schiller sur l'éducation artistique. A cette correspondance sont ajoutés trois ouvrages qui n'avaient jamais auparavant été traduits en aucune langue :

Du théâtre comme institution morale,

De l'utilité de l'esthétique,

Des limites nécessaires dans l'emploi des belles formes.

Dans son introduction, Calò nous présente la personnalité excep-

tionnelle de ce poète et penseur allemand qui écrivait un jour à Goethe : « Ce qui est certain, c'est que le poète seul est homme, au sens profond du mot ; et que, auprès de lui, le meilleur des philosophes n'est qu'une caricature. »

Cette traduction s'imposait ; et G. Calo s'est acquitté de cette œuvre non seulement avec le plus grand souci d'exactitude et dans une langue à la fois précise et élégante que le poète aurait aimée, mais encore en y apposant de nombreuses notes critiques qui illustrent le texte et nous le font apparaître lumineusement intelligible.

En nous rendant ainsi accessible la pensée de Schiller et les rapports entre « la conscience esthétique et la conscience morale », et en nous aidant à comprendre « la valeur historique de ces idées et de ces doctrines qui ont ouvert la route à toute une nouvelle philosophie de la nature et à un des courants caractéristiques de l'idéalisme kantien », G. Calo a mis à notre portée une des plus grandes solutions du « problème de la fonction de l'art dans l'éducation ».

M<sup>me</sup> VILLARD.

#### L'Éducation en Italie : " PUER " .

M. Mario Valeri, rédacteur principal de la revue *Puer*, a adressé à titre documentaire un spécimen de cette revue à M<sup>me</sup> Moderne, Conseiller pédagogique au Centre. M. Mario Valeri s'intéresse vivement à l'évolution des méthodes d'Éducation en France, comme nous permet d'en juger son compte rendu d'une visite à l'école des Roches. D'ailleurs les problèmes d'éducation soulevés en Italie après la guerre sont analogues à ceux que nous nous efforçons de résoudre et la nécessité d'une réforme profonde de l'Enseignement préoccupe depuis longtemps déjà les pédagogues italiens.

M. Raffaele Resta, Directeur de l'Enseignement de la Pédagogie à l'Institut des Maîtres de Genève, a consacré presque toute sa vie à traiter en ses cours ou en de nombreux ouvrages pédagogiques et philosophiques toutes les questions relatives à la psychologie de l'Enfance et à l'enseignement. Il propose la création d'une Faculté de Pédagogie et signale la prochaine publication par l'Institut qu'il dirige d'un traité exposant une nouvelle théorie de l'enseignement. Cette théorie, très différente des principes de Rousseau et d'Hébert, s'appuie sur les valeurs objectives de la culture. Sans aborder une aussi vaste étude d'ensemble, M. Nicolas Smeltek ramène pleinement le problème de l'Éducation à deux éléments essentiels : quelles doivent être vis-à-vis de la jeunesse l'attitude de l'État et l'action personnelle de l'éducateur ? L'auteur de l'article préconise l'application des méthodes nouvelles et le respect intégral de la liberté de conscience. Le devoir de l'État et des maîtres envers l'enfant est avant tout un devoir humain « C'est la vie elle-même, individuelle et sociale, qui doit être le centre d'intérêt de l'esprit en rapport avec tout ce que contient la Nature. C'est elle qui doit être la substance de chaque notion, qu'il s'agisse de l'expression verbale ou écrite, du calcul ou de la



mesure, de la science physique, de la géographie ou de l'histoire, la connaissance doit être humaine plutôt que formelle. »

Pour éviter l'exploitation de la crédulité enfantine au profit d'une doctrine politique ou religieuse, tout programme pédagogique doit se borner à n'envisager qu'un seul but moral : transformer l'enfant en un honnête homme capable de faire un usage réfléchi de sa liberté. Ainsi l'attitude de l'Etat et de l'Educateur envers l'enfant demeure profondément liée à une conception philosophique, à une définition des droits de l'homme et de son rôle dans la société. Le lien indéfectible entre la Philosophie et la Pédagogie ressort également de l'article de M. Virgilio Lazzeroni sur « l'homme dans la Psychologie contemporaine » et surtout de l'intéressante étude de M. Mancarelli sur John Dewey et l'Ecole active. L'Ecole active laisse s'épanouir l'expression spontanée de l'humanité, lente maturation des intérêts sociaux, économiques et esthétiques, qui doivent se développer simultanément car chacun de ces intérêts a une courte vie s'il est conçu isolément, en dehors de l'unité et de l'équilibre de la vie humaine.

A côté de ces études de base plusieurs aspects particuliers de l'extension du domaine scolaire et des méthodes nouvelles sont présentés dans leurs réalisations pratiques immédiates : l'Ecole à l'Hôpital, les bibliothèques scolaires, les publications pour la jeunesse...

Les lecteurs de Sèvres ont, en outre, été très intéressés de trouver dans la rubrique « Galerie des Pédagogues contemporains » la biographie de l'éminent Professeur Calo que le Centre a eu l'honneur d'accueillir au cours du mois de janvier. Cet article sur l'illustre pédagogue au moment même où nous l'avions dans nos murs permettait de saisir davantage encore la réalité vivante du rôle de Sèvres centralisant les recherches pédagogiques qui de tous les points du globe viennent apporter leur richesse particulière en vue d'améliorer l'homme de l'avenir par l'attitude présente des éducateurs envers l'enfant.

O. DU BEAUDIEZ.

**L'ATHÉNÉE**, revue pédagogique belge.

*L'Athénée* est le Bulletin de la Fédération de l'Enseignement moyen officiel du degré supérieur en Belgique ; il paraît à Liège depuis 40 ans. Cette belle tradition transparait dans la solidité, la richesse, l'expérience pédagogique qui font le prix de cette publication de premier ordre.

Après une chronique syndicale et une rubrique officielle, consacrée aux questions et réponses parlementaires et aux circulaires ministérielles, deux importantes sections sont consacrées, l'une à une « tribune libre » d'articles divers, l'autre à une bibliographie générale. Celle-ci est d'une merveilleuse abondance : pas moins de 112 pages, qui analysent avec grand soin des ouvrages de toutes disciplines (pédagogie, philosophie, littérature et romans, livres de classe), et de diverses nationalités. Voici un beau et utile travail.

Parmi les articles, les plus importants sont consacrés à la

fameuse Réforme de l'enseignement, qui se déroule comme l'on sait en Belgique, en grande harmonie et proximité avec l'effort français : activation des méthodes, assouplissement des programmes, substitution aux cours *ex cathedra* d'un enseignement vivant et actuel — les oppositions ne manquent pas, et ravivent l'intérêt de la discussion.

Relevons encore deux échos dont nous pourrions bien faire notre profit : l'un qui déplore la disgrâce de la pédagogie, aussi déplorable en Belgique qu'en France, discipline fondamentale, que pourtant aucune agrégation, aucun prix ne sanctionne — et l'autre qui propose d'instituer dans les universités des cours spéciaux de caractérologie et de psychanalyse, à l'usage des futurs éducateurs : rien en effet ne serait plus souhaitable que cette création, qui limiterait la part du hasard et de l'inexpérience.

M. H.

**THE EDUCATIONAL FORUM**, publié à Tiffin, Ohio (U.S.A.).

*The Educational Forum* est l'organe de la puissante association Kappa Delta Pi, qui groupe à l'heure actuelle, à travers tout le territoire des Etats-Unis, près de 95.000 membres ; un peu partout, dans les Universités de province, des filiales déploient une grosse activité : sorties, réunions, publications, et surtout de nombreuses conférences.

Le dernier numéro de la revue (Vol. XVI, n° 3), laisse apparaître les préoccupations dominantes de l'association : faire régner la paix grâce à une meilleure compréhension internationale et même nationale, et pour cela favoriser les études qui libèrent l'homme de ses passions brutales et de l'ignorance. Les questions politiques sont présentées dans leur lien essentiel avec les problèmes réputés « intellectuels » ; un article discute la place de l'histoire dans l'éducation générale, un autre des moyens d'empêcher l'enseignement d'être trop étroitement nationaliste — suivant en cela les mots d'ordre de l'U.N.E.S.C.O. (1) — ; un autre encore traite du développement de l'idée de paix dans le monde. Signalons enfin, sur un plan plus technique, l'intéressant article de *Francis H. Horn* sur l'usage de l'éducation dramatique dans l'enseignement : non seulement il en attend beaucoup, mais il espère par là former un large public, et finalement aider le théâtre américain à progresser.

#### L'EDUCATION DES PARENTS.

Par l'obligeance de l'Ambassade des Etats-Unis nous parvient une fort intéressante brochure : « Guiding the adolescent ». C'est un manuel très bref (75 pages), mais très complet sur ce que les parents devraient savoir pour surveiller les études de leurs enfants, leur développement physique et spirituel, et éviter des erreurs qui peuvent être très graves.

La crise de la puberté, l'éducation sexuelle, les accès de mélan-

(1) Cf. les *Amis de Sèvres*, n° 12-13.



colie ou de rêverie, l'utilisation des loisirs sont étudiés par des psychologues avertis, et les solutions proposées sont pleines de sagesse et de sens de l'humanité.

Les Etats-Unis sont un des pays où les parents s'occupent le plus des questions scolaires, et surtout sont le plus proches de leurs enfants. Ils ne craignent pas de discuter avec un garçon de 10 ans, calmement, sérieusement, « d'homme à homme », ce que doit être l'avenir du gamin. Rien ne contribue davantage à insérer très tôt l'enfant dans son milieu social.

\*

\*\*

Les Services américains d'information en France viennent de publier un précieux ouvrage de référence : un catalogue des livres américains traduits en français. On y compte près de 1.200 titres, parus presque tous depuis quelques années ; les romans en constituent naturellement la moitié ; le reste se répartit richement en religion, philosophie, sciences pures et appliquées, histoire géographique et beaux-arts. Ce bilan apparaît d'autant plus riche que la plupart des ouvrages traduits sont de valeur : belle et fructueuse manifestation d'entente et de collaboration internationale.

La section technique semble assez pauvre, comparativement au développement des recherches modernes, et à leurs innombrables applications : c'est que dans ce domaine, les ouvrages d'ensemble sont plus rares que les monographies, communications et « séparata », dont le répertoire sera publié ultérieurement.

Dans la section « Philosophie », nous avons noté avec plaisir le nombre de traités pédagogiques. Mais il est curieux de remarquer que le reste de la rubrique se répartit entre des ouvrages de psychologie pure ou appliquée et des ouvrages d'inspiration extrême-orientale (mystique), — à l'exclusion de toute métaphysique.

Trois cents titres d'ouvrages français consacrés aux Etats-Unis complètent ce catalogue. Nous permettra-t-on de formuler un vœu ? c'est que cet instrument de travail, si utile et si soigneusement établi, soit complété par un catalogue des ouvrages américains consacrés à la France ; nous y trouverions, outre des études sûrement bien documentées, une perspective sur notre pays qui proposerait plus d'une méditation.

M. H.

#### L'ART ET L'EDUCATION.

Les *Cahiers pédagogiques*, qui poursuivent sous l'impulsion de M. GOBLOT leur magnifique travail de réflexion et d'information, ont consacré leur numéro de décembre 1951 à « L'Art et l'Éducation ». Ils posent d'abord la question de façon amusante, sous forme d'interviews de personnalités diverses, toutes étrangères à l'Université ; leur avis unanime n'est point douteux : l'éducation artistique peut jouer dans l'enseignement un rôle essentiel, et doit en conséquence y occuper une place convenable ; l'histoire de l'art sera un de ses moyens, concurremment avec une formation du goût et une pratique au moins élémentaire des arts majeurs.

La suite du Cahier traite en détail de la formation de l'amateur éclairé par la radio, les musées et l'influence subtile du décor de la vie quotidienne ; puis vient la partie proprement pédagogique, qui fournit, tant sur l'éducation plastique que sur l'éducation musicale, une série d'études et de comptes rendus d'expériences. Enfin, quelques articles précisent les liens entre les arts et les lettres, et notamment les coordinations possibles dans les classes nouvelle. Mais il faut sans doute faire une place à part à la très belle et importante étude de M. Etienne SOURIAU — dont le titre est à lui seul un programme — sur « *les Humanités esthétiques* ».

#### Publications d'élèves.

Le magazine de la « South East Essex County Technical School » se présente sous une forme sobre et solide. Son originalité, c'est de ne comprendre que des articles dus aux élèves de cette école — et d'être fort bon. Son éclectisme est plaisant : de Tut-anh-amon à la musique de jazz et à l'hôpital de recherches sur le cancer, les sujets les plus variés sont abordés de façon plaisante. De petits poèmes, des échos, des bois gravés illustrent cette agréable publication.

Et voilà peut-être une suggestion ; car ce magazine vit (il en est à son numéro 9), il a obtenu des concours publicitaires ; nul doute qu'il n'amuse tous ses jeunes collaborateurs, et surtout qu'il ne développe le sens de la responsabilité, le sens du réel, et celui de l'unité collective qui se marque si fermement ici, à travers les groupes des « maisons », le groupe musical, la « société d'histoire naturelle », le « club de radio » et le « chœur des jeunes ».

#### Gordon W. ALLPORT : **THE RESOLUTION OF INTERGROUP TENSIONS**, National Conference of Christians and Jews.

Le Dr. Allport est Professeur de Psychologie à l'Université de Harvard, dans le « département » des Relations sociales. Cette brochure de 49 pages qu'il a composée est un excellent exemple du souci d'efficacité qui anime les psychologues et les sociologues américains. Le Dr. Allport ne s'est pas contenté d'étudier les tensions qui se produisent entre la masse d'une collectivité et des éléments de cette collectivité différents au point de vue ethnique, religieux, etc. Il a étudié les meilleurs moyens de remédier à cet état de choses : une attitude purement rationaliste ne suffit pas ; la connaissance intellectuelle ne réussit pas dans tous les cas à susciter une attitude de compréhension, il faut user de moyens qui atteignent l'affectivité de personnes enracinées dans leurs préventions. M. Allport fait appel à des méthodes expérimentales, dûment contrôlées par des statistiques. Toute personne soucieuse de faire disparaître dans son milieu ces états de tension aura intérêt à lire de près l'étude de M. Allport. Mais dans l'application il conviendra de tenir compte de données variables selon l'époque et les pays. Autrement on court le risque de voir se produire des effets de « boomerang », comme dit l'auteur, c'est-à-dire d'aggraver des tensions que l'on voulait supprimer.



# Les Expositions

---

## L'EXPOSITION DES MANUSCRITS DE VICTOR HUGO, à la Bibliothèque Nationale.

L'Exposition que la Bibliothèque Nationale a consacrée à Victor Hugo a un aspect plus austère que les expositions Chateaubriand et Balzac. Elle fait moins de place à l'anecdote, à l'entourage, au cadre extérieur de la vie. Mais elle n'en est peut-être que plus captivante : rien ne détourne l'esprit du visiteur de la contemplation des œuvres.

Victor Hugo avait légué tous ses manuscrits à la Bibliothèque Nationale. Leurs in-folio, largement ouverts, emplissent les vitrines de la galerie Mazarine. Ils y figurent tous, depuis ceux des *Odes* jusqu'à ceux des derniers poèmes. Tous ont été écrits à la plume d'oie, à laquelle Victor Hugo demeura obstinément fidèle. Mais que de différences entre eux ! Les premières œuvres sont écrites d'une écriture fine, sur des papiers de rencontre. Dans sa maturité Victor Hugo adopta un papier de très grand format, blanc ou bleuté, qu'il couvrit d'une écriture de plus en plus grande, de plus en plus impérieuse. Mais toujours il laissa de larges marges, prêtes à recevoir ses corrections.

Même diversité — et plus grande encore — parmi les éditions qui, dans les vitrines, côtoient les manuscrits. Voici les plaquettes des *Odes*, d'allure aristocratique, ornées d'encadrements romantiques. Voici les éditions populaires de ses puissants romans. Voici les premières éditions des *Châtiments*, minces brochures que leur petit format permettrait d'introduire furtivement en France.

Mais l'écrivain ne doit pas faire oublier l'artiste. Il est acquis maintenant que Victor Hugo fut un des plus grands dessinateurs de son siècle. Ses dessins à la plume ou au lavis, qui décorent les murs ou qui accompagnent les œuvres dans les vitrines, évoquent des paysages tourmentés, des bords rhénans, des rochers battus par les flots, les personnages de ses romans. Leurs savants contrastes de lumière et d'ombre les ont fait rapprocher des eaux-fortes de Rembrandt. Victor Hugo illustré par Victor Hugo, quel saisissant commentaire de l'écrivain par l'artiste !

G. G.

## Au Musée National d'Art Moderne : EXPOSITION DE L'ART MEXICAIN.

Personne ne pourra oublier cette exposition.

D'autres nous ont donné de très grandes joies artistiques et ce plaisir de rencontrer enfin une œuvre aimée, jamais vue, et pourtant familière. Mais laquelle nous a causé une impression plus étrange, plus extraordinaire que celle-là ?

On vient de longer la Seine, par une belle journée calme et bleue, il suffit de franchir la porte du Musée d'Art Moderne et nous voici précipités, sous le signe du tropique, en pleine « Danse Macabre ». Car, immédiatement, on essaie de se raccrocher à des thèmes connus, tant est grand notre dépaysement. Et Villon, Dante et Baudelaire nous sont de précieuses et amicales présences dans cette promenade où, à chaque pas, nous côtoyons la mort.

Au début on ne songe pas à s'étonner : masques funéraires, urnes et vases et même Coatlicue, déesse de la mort de la période mexico-aztèque, tout cela fait partie du mobilier habituel des défunts, et nous avons tant de fois circulé — au moins en esprit — dans les pyramides égyptiennes !

Ce qui retient l'attention, c'est plutôt le remarquable dynamisme des sculptures, l'art du mouvement et l'art du portrait de l'époque précolombienne.

Inoubliable cette figurine féminine, au crâne démesurément allongé, qui semble réfléchir, assise sur une jambe repliée, le menton appuyé sur le genou de l'autre jambe — cette autre figurine maya, assise les mains sur les genoux, dans la pose traditionnelle du Bouddha — ces danseurs de l'époque zapotèque, ces vases maya, en forme de têtes d'animaux, étonnamment modernes.

Et, comme le plus beau joyau, le lutteur olmèque d'Uxpanan, sur son disque tournant.

En marge de ces riches et magnifiques exemples de l'architecture et de la sculpture archaïque des anciens empires, on s'attarde à rêver devant la splendeur exotique des bijoux d'Oaxaca : boucles d'oreille en forme de papillons ou de coquillages ; pendentifs en jade de Puebla, finement et minutieusement ciselés ; nacre et turquoise s'unissant à l'or et au cristal. A quoi l'on peut préférer les céramiques, aux formes et aux décors infiniment variés, les pots où sont peints à la fresque, des fleurs ou des symboles liturgiques.

Puis, comme une trêve entre la période archaïque et la période moderne, se dressent les fastes et les exubérances de la période dite coloniale. Mais à ce moment l'influence dominatrice de l'Espagne étouffe quelque peu l'inspiration proprement mexicaine, encore qu'on la retrouve bien, çà et là, dans les excès mêmes qu'elle apporte aux manifestations de l'art baroque, dans la note très personnelle des têtes qui ornent le rutilant retable doré de Tepotzolan ; et l'on se souvient aussi du mouvement qui animait toute la statuaire précolombienne devant ces gracieux archanges, hispano-mexicains, toujours dansants.

Un des traits frappants de cet art semble, dès la période archaïque, une étonnante maturité, et plus d'une fois devant les



céramiques on a l'illusion de l'actualité. Mais rien n'est plus suggestif, à ce titre, que la très audacieuse peinture de « l'Excellentissime Comte Galvez », dont le cheval semble échappé du bestiaire 1952 d'André Bakst. Ce portrait est daté de 1796.

Et ceci nous amène à l'art moderne où commence une longue et cruelle promenade dans les jardins de la mort et de la désespérance.

Ce sont les bois gravés de « l'Histoire des vivants à travers les morts » de José Guadalupe Posada, ce Gustave Doré, exotique et funèbre. Et puis toutes les salles consacrées à Orozco, Diego Rivera, Alfaro Siqueiros, Rufino Tamayo et bien d'autres, salles où l'on n'ose plus parler haut devant ces hommes écartelés, aveuglés, mis à mort, chassés de chez eux, devant ces cadavres d'enfants, livides au milieu de fleurs trop grandes, et dans tous les regards une même épouvante qui éclaire tragiquement tous les tableaux.

Partout des morts, des squelettes, une humanité souffrante et déchirée pour laquelle il n'est pas de bonheur. On ne se sent plus aucun courage, même plus de compassion tant est forte l'angoisse qui nous saisit à la gorge. Si nous n'insistons pas sur une critique esthétique de ces œuvres, ce n'est pas tant parce que la technique même de cette peinture mexicaine moderne est très discutée, que parce que justement, il est difficile de se dégager des suggestions psychologiques qu'elle impose. On arrive même à se demander si elle ne veut pas être une démonstration plus qu'une œuvre d'art.

On respire un peu mieux en allant vers la salle consacrée à l'Art Populaire : au long des murs, des tapis, des coffrets ouvragés, des plateaux décorés aux couleurs pleines de gaieté, et ces bijoux séduisants dus à l'incomparable raffinement de l'orfèvrerie mexicaine, depuis les plus anciennes civilisations. La première impression en pénétrant dans la salle de l'Art Populaire est celle d'une sorte de résurrection : de la vie, enfin de la vie.

Dans la céramique, les vanneries, les petits santons bariolés dont les couleurs pétillent de jeunesse, dans les masques naïfs, les étoffes, un jaillissement de vie qui nous réconcilie presque avec la mort, toujours présente, sous forme d'immenses mannequins de papier qui évoquent les géants des fêtes flamandes.

Présence discrète ici, mais bientôt envahissante, et qui nous déconcerte tellement : animaux en sucre, offerts aux enfants, voient, le plus naturellement du monde, avec de petits cercueils et des têtes de morts, en sucre également, et même décorées de guirlandes de fleurs, comme les petits ours en pain d'épice de nos foires. Ces têtes de morts comestibles à l'usage des bonbonnières enfantines exercent sur le visiteur français, il faut l'avouer, une sorte de répulsion.

\*\*\*

Plus loin, dans des vitrines, des espèces de poupées en papier, sont habillées en mariés, mais ces couples sinistres ont eux aussi

des têtes de mort, et, au bout des manches de papier, pendent des phalanges décharnées de fil de fer et de papier.

Alors, injuste sans doute pour la richesse et la complexité d'un art où se reflètent, à la fois, l'Inde, la Chine, la Grèce et l'Espagne, sans qu'il perde jamais rien de son propre génie, il arrive qu'on éprouve un certain soulagement en retrouvant les bords de la Seine et les rires des enfants.

Et, pensant à ce portrait de Diego Rivera, — une petite fille aux yeux tristes, assise sur une chaise, sa poupée dans les bras, on se fait à soi-même la promesse d'un monde meilleur où les enfants n'auront jamais plus cette tristesse-là dans le regard.

LUCE.

### L'EXPOSITION DES MARIONNETTES, au Musée des Arts et Traditions populaires.

Les marionnettes, a-t-on dit, font les délices des enfants et des gens d'esprit. Enfants et gens d'esprit ont pu se réjouir de l'exposition organisée au Palais de Chaillot par le Musée des Arts et Traditions populaires. Et avec eux tous ceux qui sont curieux de cet aspect si original de l'art populaire.

Les marionnettes appartiennent à tous les temps et à tous les pays. Si l'antiquité n'était représentée que par quelques textes, des reproductions d'illustrations de manuscrits montraient que le moyen âge connaissait déjà les deux types essentiels de marionnettes : les marionnettes à fil (ou à tringle) et les marionnettes à gaine. De magnifiques marionnettes de l'Indonésie évoquaient les amusements et les rites d'une civilisation lointaine.

Parmi les marionnettes européennes, une place d'honneur était faite au docteur Faust, qui a eu l'honneur d'inspirer Goethe, et à Polichinelle, qui a pour ancêtre un personnage en chair et en os de la Comédie italienne.

Mais la plupart des marionnettes exposées étaient des marionnettes françaises et portaient des caractères propres à chaque région : les marionnettes du Midi dérivent de la crèche, Lille a son Jacques et les « cabotins » d'Amiens ont pour héros Lafleur.

Tandis que les marionnettes du Nord de la France et de Liège étaient manœuvrées d'en haut à l'aide de tringles et de fils, les marionnettes lyonnaises sont des marionnettes à gaine qu'anime la main de l'opérateur, dissimulé à l'intérieur du « castelet ». C'est le Lyonnais Laurent Mourguet qui a créé le personnage de Guignol, et non seulement le personnage, mais son répertoire, et on peut presque dire un véritable genre théâtral qui a conquis Paris et la France tout entière, en éliminant les anciens spectacles.

\*\*\*

Le Guignol moderne est devenu l'apanage des enfants. Mais encore pendant tout le dix-neuvième siècle les marionnettes ont compté parmi les distractions populaires : pour un ou deux sous les petites gens des villes industrielles ou des campagnes allaient demander aux marionnettes le plaisir que leur apporte aujourd'hui



le cinéma. Les Quatre Fils Aymon et Geneviève de Brabant revivaient sur les scènes de marionnettes comme dans les petits livres des colporteurs. Ces spectacles traditionnels voisinaient avec les évocations historiques plus modernes, comme la Vie de Marceau et les Cuirassiers de Reichshoffen.

L'Exposition nous montre théâtres et personnages. On peut voir aussi dans ses vitrines des documents de toute espèce, de la gravure au plus humble billet, qui nous aident à reconstituer la vie de ces spectacles depuis les scènes fixes établies dans les villes jusqu'aux humbles marionnettistes ambulants qui avaient pour tout matériel une planchette et des fils.

Depuis la fin du dix-neuvième siècle les marionnettes ont attiré l'attention des artistes, des hommes de théâtre, et plus récemment celle des pédagogues. Une dernière salle illustre ce chapitre nouveau de l'art des marionnettes. Mais si séduisantes, si brillantes que soient certaines de ces tentatives, elles ne doivent pas faire oublier que les marionnettes sont un art essentiellement naïf, dont les racines plongent dans la vie populaire.

G. G.

#### **LE FOLKLORE DE L'ILE-DE-FRANCE, au Château de Sceaux.**

Le gracieux château de Sceaux a prêté son cadre aimable à une exposition où revit, dans son ambiance familière, l'ancienne vie des environs de Paris. Ces bonnets de paysannes, ces meubles rustiques, ces statues naïves de saints, tous ces témoins de la vie quotidienne nous rappellent que la campagne s'étendait jadis jusqu'aux portes de Paris, que l'on chassait dans la plaine Saint-Denis, que l'on vendangeait à Suresnes. L'activité industrielle, encore presque artisanale, est représentée par des faïences, par des verreries de Meudon, par des toiles de Jouy. Tout un monde disparu est ressuscité, et nous charme par sa grâce un peu désuète.

G. G.

# ÉCHOS ET COMMUNIQUÉS

## A LA MEMOIRE DE J.-J. ROUSSEAU

Le Mont-Louis, le charmant ermitage de Montmorency où Jean-Jacques Rousseau habita de 1757 à 1762 et où il composa une partie de ses œuvres principales, a été officiellement inauguré le 8 juin. On sait que cette propriété, qui était il y a quelques années encore en complet état de délabrement, a été entièrement restaurée grâce à une aide très substantielle de la ville de Genève.

C'est M. Albert Sarraut, président de l'Union Française, qui a présidé cette inauguration, assisté de MM. Robert Schuman, ministre des Affaires étrangères, André Marie, ministre de l'Education nationale, et Pierre Salis, ministre de Suisse à Paris.

Etaient également présents MM. André Cornu, secrétaire d'Etat aux Beaux-Arts, Maurice Schumann, secrétaire d'Etat aux Affaires étrangères, Roger Genebrier, préfet de Seine-et-Oise, assisté de MM. Louis Amade, directeur de son cabinet, et Guy Maline, sous-préfet de Pontoise.

Les parlementaires de Seine-et-Oise, des représentants des conseils municipaux de Montmorency et de Genève, ainsi que des délégations de l'Académie française, de l'Université de Paris, de l'Institut de France, de l'Académie Goncourt et de la Société des Gens de Lettres ont assisté à cette inauguration.

Le Mont-Louis devient ainsi officiellement un musée où seront rassemblés tous les souvenirs se rapportant au célèbre philosophe.

## UNE EXPERIENCE HOLLANDAISE POUR FAVORISER L'ENTENTE INTERNATIONALE

M. Kees Bøeke, ami de Sèvres de longue date, a bien voulu nous communiquer quelques précisions sur une tentative hollandaise à laquelle nous souhaitons le plus franc succès. C'est, nous a-t-il dit, la section hollandaise de la « New Education Fellowship » (1) qui fait une nouvelle expérience éducative pour favoriser l'entente internationale. Le « Plan international » est en fait un projet national auquel peuvent adhérer les écoles et classes de toute la Hollande. Elles peuvent choisir une ou plusieurs écoles de l'étranger ayant l'intention de coopérer, et entrer en contact avec elles dans le but de travailler ensemble. Ce projet a un double but : les écoles ou classes hollandaises, par un échange intense de toutes sortes de

(1) Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (W.V.O.) ; secrétaire : M<sup>me</sup> S.J.C. Freudenthal-Lutter, Franz Schuberstraat 44, Utrecht.



travaux scolaires (spécialement de travaux-projets) essayent de collectionner toutes sortes de matériaux relatifs à la vie des enfants et aux écoles à travers le monde, et de l'autre tâchent de mieux faire connaître la Hollande dans un cercle aussi étendu que possible. De cette manière il sera possible de faire des travaux-projets d'une façon intense et de collectionner un grand nombre de matériaux variés. Beaucoup d'écoles seront ainsi stimulées à travailler plus progressivement et à élargir leurs perspectives et sphères d'intérêt à travers leur contact avec les écoles adoptées. Fin 1952 une exposition aura lieu et les écoles et classes montreront le matériel collectionné et des groupes d'élèves donneront des explications.

Toutes les écoles étrangères sont invitées à envoyer spontanément des travaux intellectuels, y compris des dessins, peintures de techniques variées, ainsi que des expressions verbales : compositions, essais, histoires et ballades dramatisées, versifications, peut-être même des exemples d'essais libres d'expression orale sur gramophone.

Nos lecteurs ont pu suivre, dans les *Amis de Sèvres*, la tentative absolument semblable, bien qu'à une moindre échelle, qui a rapproché la ville anglaise de Lewes de sa sœur d'adoption, Blois. Le succès très remarquable de ce rapprochement dû à des éducateurs, mais maintenant considérablement élargi nous donne bon espoir pour l'initiative de nos amis néerlandais.

#### LE MUSÉE DE L'HISTOIRE DE FRANCE

La réouverture du Musée de l'Histoire de France, qui a eu lieu au mois de mai 1952 en présence de M. le Président de la République, est un événement qui ne peut laisser indifférents les membres de l'Enseignement de tous les degrés. Ils trouveront dans ce Musée l'accueil le plus cordial et aussi, croyons-nous, l'aide la plus efficace pour leur enseignement.

Parmi les salles actuellement ouvertes, nous attirons leur attention sur la salle du Premier Empire, entièrement réorganisée suivant les méthodes les plus modernes, et qui contient tous les documents authentiques de l'épopée napoléonienne, non seulement dans son histoire politique, militaire, administrative, mais aussi dans les faits intéressant la vie de tous les Français (par exemple les répercussions du Blocus Continental sur le ravitaillement, l'habillement, etc...). D'autres salles renferment les principaux documents de l'Histoire de la Révolution, de l'Histoire littéraire depuis le XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'à notre temps, les principaux traités signés avec les pays étrangers, etc...

D'autre part, un certain nombre d'expositions pédagogiques, groupant chacune une quinzaine de documents et des illustrations, sont consacrées à des questions du programme d'Histoire et peuvent être en tous temps demandées par les maîtres pour être présentées à leurs élèves. Signalons entre autres les sujets suivants : Les villes médiévales. La société féodale. La Réforme de France. Les lettres et les arts au XVII<sup>e</sup> siècle. La France en 1789. La Convention. Pour chacune de ces expositions, un certain nombre de documents, munis d'une protection spéciale, circulent entre les élèves qui peuvent les examiner et les étudier à leur gré.

Au mois de novembre 1952, la grande salle des Gardes du Palais Soubise sera entièrement consacrée à traiter le programme de la classe de 5<sup>e</sup> de l'Enseignement du Second Degré : Le Moyen-Age.

Enfin, rappelons l'intérêt artistique de tout premier ordre qu'offre

la visite du Palais Soubise, tant pour le cadre architectural (il se trouve réunir, en effet, des bâtiments appartenant à trois époques différentes : Moyen-Age, XVI<sup>e</sup> siècle, XVIII<sup>e</sup> siècle) que pour la somptueuse décoration de ses Salons, d'époque Régence. La visite même des dépôts d'archives obtient toujours un vif succès auprès des scolaires qu'étonnent l'immensité des dépôts (près de 200 kilomètres de rayon) et l'impeccable classement de cette « mémoire vivante » de leur pays.

Pour les visites scolaires, prendre rendez-vous par téléphone (Archives 14-18).

MUSEE DE L'HISTOIRE DE FRANCE, 60, rue des Francs-Bourgeois (3<sup>e</sup>) (à 500 mètres de l'Hôtel de Ville).

### PINOCCHIO

Le Dott Rolando *Anzilotti* nous communique que, sur l'initiative de la mairie de la ville de Pescia (province de Pistoia), un monument à *Pinokio*, l'immortelle marionnette de Carlo Collodi, sera prochainement élevé à Collodi.

L'auteur des « Aventures de Pinokio », de son vrai nom Carlo Lorenzini, avait adopté le pseudonyme de Collodi pour rendre hommage à sa mère, qui était originaire de ce hameau, et pour marquer son attachement à ce joli coin de Toscane où il vécut son enfance et où, plus tard, il revenait sans cesse demander le repos et l'inspiration.

Les journaux italiens et étrangers ont signalé avec sympathie l'initiative de la ville de Pescia, initiative à laquelle se sont chaleureusement associés le Ministère de l'Instruction Publique et toutes les autorités scolaires d'Italie.

Dans l'intention d'honorer dignement par une œuvre d'art originale ce chef d'œuvre de la littérature enfantine, le Comité qui s'est constitué à cet effet sous la présidence de M. Rolando Anzilotti, maire de Pescia, a décidé de publier très prochainement les règlements d'un concours auquel pourront prendre part les sculpteurs italiens.

En élevant un monument à Pinokio, nous nous proposons d'unir symboliquement tous ceux que son souvenir émeut encore, tous ceux qui ont été conquis par le caractère d'humanité profonde qui valut à l'inoubliable marionnette de Collodi une popularité universelle.

C'est à eux que nous faisons appel.

Pour leur permettre de pouvoir contribuer à la réalisation de notre projet, une souscription est ouverte.

Les offres peuvent être adressées au « Comitato per il Monumento a Pinocchio », Comune di Pescia (Pistoia) Italia.

### UNIVERSITE DE LA SARRE INSTITUT D'ETUDES EUROPEENNES

L'Institut d'Etudes Européennes, créé en 1952 à l'Université de la Sarre, se propose de participer à la formation de l'Europe en donnant un enseignement scientifique européen, en initiant aux réalités européennes et en introduisant une perspective européenne dans toutes les disciplines enseignées.

Pour cela il offre, au cours d'une première année, un enseigne-



ment de base d'ordre général, au cours d'une 2<sup>e</sup> année, il donne une formation pédagogique à ceux qui se destinent à l'enseignement ; il constitue en outre un centre de recherche scientifique.

Pour être admis, les étudiants doivent justifier d'au moins 4 semestres de scolarité dans une Université. Les études durent deux ans et peuvent permettre d'obtenir un Doctorat constituant en même temps une habilitation à l'enseignement supérieur européen.

L'enseignement est donné partie en allemand, partie en français. Les étudiants ont la possibilité de poursuivre leurs études simultanément à l'Institut et à une Faculté de leur choix.

Des voyages d'études seront organisés à travers l'Europe et un certain nombre de bourses (15.000 francs par mois en 1952) sont offertes tous les ans par le Gouvernement de la Sarre.

Tous les renseignements sont fournis sur demande par le Rectorat de l'Université de la Sarre, Sarrebrück 2A.

### LA REVUE « EDUCATEURS »

Comparées à l'échelle — demain interplanétaire — des techniques de communication, les dimensions du monde s'amenuisent chaque jour.

La maturation psychologique de l'humanité et son évolution vers l'unité en seront-elles accélérées, et à quelles conditions ?

L'examen d'un tel problème ne saurait paraître vain à l'éducateur, s'il est vrai que l'éducation engage l'avenir, qu'elle prépare l'enfant au monde de demain. Peut-être en des temps de sérénité pourrait-on concevoir qu'un éducateur requis et absorbé par des tâches urgentes et quotidiennes, négligeât quelque peu celles dont l'échéance lui paraîtrait lointaine. Mais les menaces et les inquiétudes dont se masque pour nous l'avenir ne laissent pas de place au suspens : il y va de la vie même du monde.

L'instinct de conversation de l'humanité semble désormais prendre la forme du sens international et c'est à la formation de ce sens qu'« Educateurs » a voulu consacrer un cahier spécial. A cet effet, à côté d'études théoriques, il a rassemblé d'abondantes indications sur les modalités pratiques où peut s'exercer la recherche du prochain, à travers le réseau désormais trop étroit des frontières.

On trouvera notamment au sommaire :

Alexandre REY-HERME :

La formation du sens international suivant les divers âges de l'enfant et de l'adolescent.

J. GUERIN-DESJARDINS :

Pour une compréhension entre les peuples.

Anne JACQUES :

Le don des langues.

Jeanne CAPPE :

Littérature enfantine et sens international.

Maurice VINCOT :

Les jeunes ruraux et l'idée internationale.

Jean PIHAN :

L'éducation du sens international au catéchisme.

Docteur W.-Christian SCHNEIDER :

Y a-t-il une pédagogie européenne ?

Louis RAILLON :

Nos enfants feront-ils l'Europe ?

---

---

## 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 **Avenirs**, revue au 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>).**

---

---



## 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**: Ausland Zeitungshandel, Boppstrasse 60, à Mayence, et W.E. Saarbach, g.m.b.h., à Cologne. — **ARGENTINE**: Librairie Hachette, 739-745 Rivadavia, Buenos-Ayres. — **AUTRICHE**: Firme Morawa, 1, Wolzeille, 11, Vienne. — **BELGIQUE**: Agence et Messageries de la Presse, 14 à 22, rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL**: M. Besnard, 91. av. Almirante Barroso, Rio de Janeiro. — **CANADA**: Librairie Pony, 554 est, rue Sainte-Catherine, Montréal. — **CHILI**: Librairie Française, M Pedro Simon, Casilla 43 D, Estade 36, Santiago. — **COLOMBIE**: Librairie Franco-Columbiana, Apartado 984 Bogota. — **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 Booskop, Hailé Selassie Star Square, Addis-Abéba. — **FINLANDE**: Firme Rautatiekirjakauppa Oy, Koydenpunojankat, 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE**: The Continental Publishers & Distributors Ltd, 34 Maiden Lane, Bedford Street, Londres W.C. 2. — **GRECE**: Librairie Kauffmann, 28, rue Winston-Churchill, Athènes. — **HAITI**: Maison du Livre, 20, rue Roux, Port-au-Prince. — **HONGRIE**: Société Ibusz, V. Akademia U 10, Budapest 4. — **INDES ANGLAISES**: The happy book stall, 2 Rohim Mansion, Causeway Fort P.O. Box 395, Bombay. — **IRAK**: Al R. Library, Al Rashid Street, Bagdad. — **IRAN**: Librairie des Lettres Françaises, M.-A. Khodjamirian, Carrefour Youssef Abad, Téhéran. — **ITALIE**: Messagerie Italiana, Via P. Lomazzo, 52, Milan. — **LIBAN**: Mr. A. Naufal, Librairie Antoine, Rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG**: Messageries Paul Kraus, 29, rue Joseph-Junck, Luxembourg-gare. — **MEXIQUE**: Librairie Française, 12, Pasco de la Reforma, Mexico. — **NORVEGE**: A/S Narvesens Kioskkompani, Stortingsgata, 2, Oslo. — **PALESTINE**: Pales Press C°, 119, Allenby Road, Tel-Aviv. — **PAYS-BAS**: Van Ditmar, Schiestraat, 32 B, Rotterdam, et Singel 90, Amsterdam. — **PEROU**: Oficina Distribuidora Brignoni Picasso, San Marcelo 325, Lima. — **PORTUGAL**: Livraria Bertrand, 75 Rua Garrett, Lisboa. — **SUEDE**: Wennergren-Williams A.B., Drottninggatan, 71 D., Stockholm. — **SUISSE**: Agence Naville, 5-7, rue Levrier, Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE**: Agence Orbis, Stalinova 46, Prague XII. — **TURQUIE**: Librairie Hachette, 469, Istiklal Caddesi Bayoglu, Istanbul. — **URUGUAY**: Mr. R.F. Besnard, Edificio Artigas, Calle Rincon 487, Montevideo. — **VENEZUELA**: Librairie « La France » Apartado Postal 526, Caracas. — **YUGOSLAVIE**: Jugoslavenska 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). — Noël 1952. — Dépôt légal: 4<sup>e</sup> trimestre 1952. — N° d'impress.: 39.804  
N° d'édition: 179 OF 58.

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

IMPRIMÉ EN FRANCE

