

PEUPLE & *Culture*

CAHIERS DE LA CULTURE POPULAIRE

mai 47

SOMMAIRE

1

SITUATION DE L'ÉDUCATION POPULAIRE PAR J. DUMAZEDIER
CULTURE ET MÉTIER PAR B. CACÉRÈS
ÉDUCATION POPULAIRE ET ÉCOLE PRIMAIRE PAR F. FERLET

2

PRINCIPES ET TECHNIQUES D'ÉDUCATION SANITAIRE PAR E. BERTHET
SPORT ET CULTURE POPULAIRE PAR G. COUSIN
D'UNE PÉDAGOGIE PAR LE FILM PAR J. GIRAUD
DE LA LECTURE DES ŒUVRES LITTÉRAIRES PAR M. DELARUE
UN ART DE LIRE PAR DUROC

3

LE CENTRE INTER-FACULTÉS DE GRENOBLE PAR M. PHILIBERT
L'UNIVERSITÉ DU TRAVAIL DE SAINT-ÉTIENNE PAR F. BELLON

FICHES DOCUMENTAIRES SUR

CULTURE ET MÉTIER
L'ÉDUCATION SANITAIRE
SPORT ET CULTURE POPULAIRE
LA PÉDAGOGIE PAR LE FILM
LECTURE ET FICHES DE LECTURE
LE CENTRE INTER-FACULTÉS DE GRENOBLE

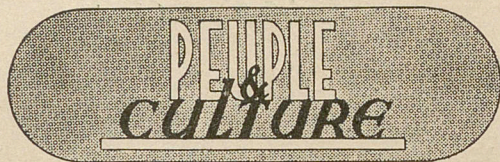
2

PEUPLE & CULTURE

CAHIERS DE LA CULTURE POPULAIRE

paraîtront quatre fois dans l'année

édités par



RÉDACTION - ADMINISTRATION

14, rue Monsieur-le-Prince, 14

PARIS VI^e

C. C. P. Lyon 1761-88

CONDITIONS

	France	Étranger
Le présent numéro	75 »	90 »
La série de 4 Cahiers . .	250 »	350 »
Souscription de soutien .	500 »	800 »

Les manuscrits non publiés ne sont pas rendus.

La Rédaction n'est pas responsable des manuscrits qui lui sont confiés.

Les articles signés n'engagent que leurs auteurs.

La rédaction ne reçoit qu' sur rendez-vous.

Tous droits de reproduction réservés pour tous pays.

DEUXIÈME CAHIER DE LA CULTURE POPULAIRE

PEUPLE & CULTURE

CAHIERS DE LA CULTURE POPULAIRE

SOMMAIRE

I

Situation de l'éducation populaire, par J. Dumazedier,	pages 11 à 18
Culture et métier, par B. Cacérès,	pages 21 à 28
Education Populaire et Ecole Primaire, Témoignage d'un instituteur public, par F. Ferlet,	pages 31 à 38

II

Principes et Techniques d'Education Sani- taire, par le Dr Etienne Berthet,	pages 43 à 54
Sport et Culture Populaire, par G. Cousin,	pages 57 à 62
D'une Pédagogie par le Film, par J. Giraud,	pages 65 à 73
De la Lecture des Œuvres Littéraires et des fiches les concernant, par M. Delarue,	pages 77 à 90
Un art de lire, par Duroc,	pages 93 à 103

III

Le Centre Inter-Facultés de Grenoble, par Michel Philibert,	pages 109 à 118
L'Université du Travail de Saint-Etienne, par François Bellon,	pages 121 à 127

1

PRINCIPES

JOFFRE DUMAZEDIER

SITUATION DE
L'ÉDUCATION POPULAIRE

Il faut mettre les problèmes pédagogiques à leur place. Nul plus que moi ne rend hommage au mouvement d'idées et aux hommes qui ont trouvé, mis au point des méthodes nouvelles propres à mieux préparer l'enfant à son métier d'homme. Mais j'en vois qui sont passionnés par les techniques pédagogiques à tel point qu'ils ramènent tout à elles. Il prend envie de leur dire que la pédagogie n'est qu'une illusion dans une société où l'homme ne peut s'épanouir. Ces « pédagoges » ont pour la technique des faiblesses d'amoureux. Le souci technique occupe tout leur cœur, leur esprit. Il n'y a plus place pour autre chose. Alors l'essentiel devient accessoire et risque de tomber dans l'oubli. Cette disposition d'esprit nous paraît dangereuse. Sous ses dehors révolutionnaires, elle est insidieusement conservatrice. Ne pas poser en face la question de l'orientation d'une culture vivante, c'est accepter, donc renforcer, la culture officielle, statique, bourgeoise. C'est donc, sous prétexte de méthodes « nouvelles », aider la société ancienne à se maintenir.

Comment une vraie culture populaire serait-elle « neutre » ? Il est difficile d'imaginer qu'elle puisse être l'extension de la culture bourgeoise à un public nouveau. La jeunesse ouvrière, mûrie précocement dans les luttes syndicales, les paysans qui fréquentent le foyer rural pour acquérir une conscience

moderne des problèmes du village, les travailleurs qui quittent la bataille de la production à 18 heures pour terminer une journée de labeur par un cours du soir, ne comprendraient pas cette langue étrangère d'une culture qui n'est pas la leur. La culture populaire doit émaner de la vie des masses populaires et non être plaquée sur elle. Comme les classes laborieuses sont aujourd'hui à l'avant-garde de la renaissance nationale, la culture qui leur convient doit être pleine de toutes les inquiétudes et de toutes les espérances de la nation française. Elle est une culture commune. Tous ceux qui diffusent ses notions et ses valeurs ou ceux qui produisent ses formes ne sauraient être étrangers aux joies et aux peines de tous : seuls peuvent parler de culture populaire ceux qui en *vivent* l'esprit dans la vie commune. C'est là que se rencontrent ouvriers, paysans, éducateurs, artistes. Pour eux la culture populaire, avant d'être une technique, est un esprit. « Le temps est venu, écrit Eluard, où les poètes ont le droit et le devoir de soutenir qu'ils sont profondément enfoncés dans la vie des autres hommes, dans la « vie commune ». Voilà la source essentielle de la culture populaire.

Cette vie commune peut-elle être *neutre* ? La question paraît normale à certains. En réalité elle ne va pas de soi. « La vie » est-elle neutre ? La nature n'est pas neutre. Sous la poussée de la sève, l'arbre grandit dans le sens de la lumière. L'histoire non plus n'est pas neutre : la lutte des esclaves, puis des serfs, puis du prolétariat pour leur libération, lui donne un sens. Est-ce qu'une culture peut s'abstraire de l'évolution ? Qu'importe une culture qui nous préparerait à la vie des siècles passés.

Laissons les morts avec les morts. Nous reprochons assez à l'enseignement officiel de ne pas nous préparer à vivre la vie de notre temps. Les trois quarts de l'enseignement que nous avons reçu, nous l'avons oublié, parfois même nous avons fait effort pour le désapprendre. Il y a une certaine logique, une certaine histoire, une certaine critique littéraire qu'il nous a fallu désapprendre, pour commencer réellement notre culture. C'est contre l'enseignement reçu que s'est faite souvent notre vraie culture. C'est donc vers la vie moderne que doit être tournée une culture vivante. Cette culture est liée à toutes les forces qui font cette vie moderne. De grandes époques ont eu leur culture. Le siècle de Périclès ou celui de Saint Louis. Nous traversons, nous, une période où les éléments de culture nouvelle cherchent à se rassembler, se coordonner, se composer. Aujourd'hui, nous n'avons pas de culture, nous n'avons que des éléments de culture. D'où sortira le principe d'unité qui reliera tous ces éléments dispersés, sinon du mouvement qui fait l'Histoire moderne ?

Une culture commune ne peut être étrangère à l'Histoire. Elle n'est pas seulement située dans l'histoire comme un bateau sur la mer. Elle est d'abord *créée* par l'histoire. Or, cette dernière est faite d'une lutte incessante des forces du progrès contre les forces de conservation ou de réaction. La culture est alors le produit des forces de l'esprit unies aux masses laborieuses dans une création commune. La première question dans le temps n'est pas de savoir si la culture populaire sera neutre ou non, mais si elle sera vivante ou non, c'est pourquoi la culture populaire n'est pas neutre, elle est *Progressiste*. Que nos idéa-

listes de la neutralité fassent d'abord leur pèlerinage aux sources vives de l'histoire, alors ils poseront leur problème de la neutralité, non d'une façon abstraite, mais concrète. C'est la sève même de l'histoire qui oriente l'évolution de la culture.

Et la politique ? Quelle place lui faites-vous dans la culture populaire ? Quand cette question n'est pas dans la pensée, elle est dans l'arrière-pensée. Posons-la donc en pleine lumière, toujours en fonction de ce qui nous préoccupe ici : les institutions d'Education Populaire.

Une première réponse se trouve dans la nature même de ces institutions. Une institution d'éducation populaire est ouverte à tous les travailleurs, à tous les Français. Elle doit être respectueuse des diverses convictions du peuple français, comme l'école publique. Sinon elle se confondrait avec le foyer d'une organisation politique ou confessionnelle. L'institution d'éducation populaire ne peut, dans la France d'aujourd'hui, que reposer sur les principes de l'école laïque. Elle doit donc être préservée de l'action partisane comme de l'action cléricale pour avoir son plein développement. Au pays de Descartes et de Voltaire, l'institution d'éducation populaire repose d'abord sur la liberté de conscience. En ce sens, elle n'est pas plus politique que confessionnelle.

Il faut même ajouter une remarque pour mettre en garde le militant d'éducation populaire contre une fausse conception des rapports de travail avec la grande confédération syndicale des travailleurs. L'éducateur est syndiqué. Souvent, dans le meilleur esprit du monde, il peut être tenté par l'organisation de l'éducation syndicale. Or, de même qu'il appartient au parti

de donner une formation politique, c'est au syndicat qu'il appartient de donner à ses militants une formation syndicale. Aucune organisation de culture populaire ne peut s'en charger. Ce n'est pas son terrain. Si, dans certaines contrées de France, il a pu paraître que l'éducation syndicale s'est confondue avec la culture populaire, c'est pour des raisons de fait : parce que les secrétaires d'Unions départementales, débordés par des tâches urgentes, n'ont pu exercer sur les programmes le contrôle qui leur avait été demandé et parce que le manque de cadres obligeait les mêmes hommes à promouvoir l'éducation syndicale à la Bourse du Travail et la culture populaire dans diverses institutions, associations et mouvements d'éducation populaire. Par contre, puisque la culture populaire concerne les loisirs et la culture des travailleurs, il s'impose qu'un représentant des syndicats ouvriers ou paysans soit sollicité dans le conseil des organisations compétentes. Enfin, il est normal que le militant de culture populaire se mette, à titre de syndiqué, au service de l'éducation syndicale, s'il y est invité par une Union locale, départementale, une Fédération nationale ou le Bureau confédéral. Mais il n'appartient pas à la culture populaire de se substituer, ni à la formation politique, ni à la formation syndicale. Il n'appartient pas à ses institutions, associations ou mouvements de l'assurer, mais aux seuls partis et syndicats. De même que la formation spirituelle doit être réservée aux seuls mouvements confessionnels, hors des institutions qui sont laïques.

Est-ce dire qu'une culture populaire, une culture commune, une culture progressiste n'a aucun contenu politique au sens le plus large du terme ? Ce serait une contradiction. L'intellect-

tuel en général, l'éducateur en particulier, est souvent fermé à la grandeur ou simplement à la nécessité d'une politique, il n'en voit que les impuretés. Il veut ignorer que Platon, Spinoza ont fait de la politique et non pas seulement de la philosophie. Il professe volontiers des idées de liberté et de justice. Il ignore les moyens de les rendre effectives. Il chante volontiers l'idéal commun, il répugne à s'associer aux forces populaires qui seules ont le pouvoir de le réaliser. Ces intellectuels se montrent des champions intransigeants des valeurs dont ils s'estiment les gardiens : c'est une exigence qui doit se manifester et loin de moi la pensée de l'attaquer niaisement. Mais ces valeurs sont trop souvent abstraites de la lutte commune qui seule leur confère une vie réelle. Ces intellectuels posent volontiers le problème de la fin et des moyens. Il se pose en effet de façon concrète, dans le dur combat de chaque jour. Eux se plaisent souvent à imaginer des moyens selon leur cœur, au lieu de penser et de vivre les moyens selon les réalités de l'histoire, des forces populaires, de l'âpre lutte du pain quotidien et de la liberté. Nous comprenons leur drame. Qui ne le porte en soi ? Mais nous ne le situons pas à la même place. Ces intellectuels abstraits me font souvent penser aux enfants qui attendent le jouet de leurs rêves, non du labeur de leurs parents, mais de la hotte du père Noël.

Au contraire, la culture populaire est réaliste. Elle ne peut être qu'une *culture militante*. En donnant au travailleur les moyens de comprendre son époque, elle lui donne les moyens de la faire. Or, le moyen politique n'est-il pas le moyen d'action le plus immédiat ? La culture officielle est statique : elle instruit

des hommes pour les installer dans la société d'aujourd'hui. Une culture progressiste est dynamique. Elle forme des hommes qui ne peuvent pas s'installer dans la société d'aujourd'hui, mais qui sont portés à la transformer. Ainsi, l'action n'est pas extérieure à la culture populaire, elle lui est intérieure, elle est dans sa nature même. Au nom de quoi éliminer la forme d'action la plus familière aux masses qui est l'action politique ? La culture populaire ne peut pas renouveler l'erreur de certaine « éducation de la jeunesse » : détourner par la « culture » ses usagers, jeunes ou adultes, de la lutte commune nécessaire pour que cette culture puisse *exister* pour tous. Que signifie de développer une culture sportive dans les masses si celle-ci ne les entraîne pas à lutter pour un sport libre ? Une culture cinématographique, si elle n'aboutit pas à lutter contre les marchands de films qui intoxiquent l'opinion avec des médiocrités ? Une culture touristique si elle n'entraîne à combattre contre la rapacité des hôteliers, des agences de voyages ? Que signifie enfin une culture populaire séparée de la lutte pour les loisirs populaires ? La seule culture qui ne soit pas honteuse est une culture militante. Or comment prendre au sérieux une culture militante qui mépriserait et repousserait les moyens d'action politiques ? A quoi bon proclamer un idéal si l'on ne s'engage pas avec les forces qui peuvent seules les réaliser ? La culture populaire ne croit pas au père Noël.

Répetons-le, la culture populaire contribue à transformer le monde moderne, non point seulement à le comprendre. Dès son origine, elle est mêlée aux revendications des masses. En 1936, les masses laborieuses revendiquaient d'un même élan

le droit aux loisirs et le droit au travail, le billet collectif de voyage et le contrat collectif. C'est un fait qu'aucune idée, aucune théorie, ne peut méconnaître, sous peine d'abstraction. Une culture commune plonge ses racines dans la vie commune. Elle est pleine de « toutes les inquiétudes et de toutes les espérances de la nation française ». Elle tire sa vie de la chair et du sang même de l'histoire ; elle est le produit des forces du progrès. Elle résulte de « l'union des forces de l'esprit aux forces populaires dans une création commune ».

Il est donc normal qu'elle contribue par son rayonnement à favoriser l'avance des forces démocratiques, unies aux masses populaires. L'action de ces forces réelles de l'histoire assure un progrès réel vers les conditions mêmes de son développement. Aujourd'hui, elle se gardera d'un verbiage révolutionnaire sans réalité politique. Elle marchera au pas des forces progressistes de la nation. Hier, elle renforçait l'esprit de la Résistance, aujourd'hui elle renforce celui d'une république progressiste en lutte contre les forces conservatrices et les puissances d'argent.

(11-10-1946)

J. DUMAZEDIER.

CULTURE ET MÉTIER

PAR BÉNIGNO CACÉRÈS

LA culture ouvrière est à l'ordre du jour. Intellectuels et pédagogues se disputent l'honneur de compter parmi ses plus fervents adeptes.

Certains la conçoivent encore comme une distribution de leurs « humanités » au rabais : l'échec des Universités Populaires — avec leur bric-à-brac culturel — ne leur a rien appris. D'autres, cédant à une conception romantique de la classe ouvrière, en arrivent à un lyrisme culturel qui ne fait que tourner autour du métier, devenu l'unique sujet de leurs cercles d'études. D'autres enfin n'y voient qu'une manière d'évasion d'où la vie est absente. Ceux-là peuvent être sûrs qu'on ne les comprendra jamais.

Il en est heureusement pour qui la culture ouvrière est chose plus précise. Ceux-là comprennent que c'est seulement à partir des réalités concrètes qu'il est possible de bâtir une culture plus ample et plus large. Mais ces intellectuels connaissent-ils l'expérience des travailleurs, qui, par et au travers de la lutte des classes, ont retrouvé les sources de la vraie culture ?

Il est vrai que, jusqu'ici, rares sont les ouvriers qui sont parvenus à donner une expression littéraire à leurs sentiments ou à leurs pensées ; rares sont ceux qui nous ont révélé l'odyssée de leur culture. Car, des ouvriers qui ont voulu se cultiver, la majorité cherchait dans la culture toute autre chose que des

possibilités d'expression littéraire. Les canuts qui, en 1834, inscrivirent sur leur drapeau noir « Vivre libres en travaillant ou mourir en combattant » ne jetaient-ils pas les bases d'une nouvelle culture, culture de combat qui transformerait le monde ?

Les intellectuels ont été amenés à parler pour eux. Mais dans la manière dont ces intellectuels décrivent ou rapportent les sentiments de la classe ouvrière, les ouvriers eux-mêmes peuvent-ils se reconnaître ? Quelque chose vibre en eux quand « Caliban parle » ; mais Caliban ne parle pas leur langage.

Des travailleurs sont cependant parvenus à se cultiver ; d'autres s'y acharnent chaque jour. Et si tous ne suivent pas la même voie, du moins rencontrent-ils tous les mêmes difficultés.

Il y a d'abord la fatigue, fille du travail quotidien. Il faut un rude effort, après huit heures d'usine, pour mettre en marche son esprit : la fatigue pèse sur les épaules, le bruit vous a assourdi, on a surtout envie de se détendre ou de dormir.

Il y a aussi l'exiguïté et l'incommodité de la plupart des logements ouvriers. Dans deux pièces, où vivent six personnes, comment s'installer pour lire, écrire ou même réfléchir calmement ?

Il y a encore la routine des jours. Il est difficile de réagir contre l'habitude, contre son propre milieu. Et il y a le cinéma, la partie de boules, parfois le bistro. Savoir résister à ses tentations, à l'imitation d'un camarade ; garder sa volonté constamment tendue : ça n'est pas chose facile.

Ceux qui comprennent et savent le prix du temps, sont vite conduits au militantisme. Ce sont alors les réunions, les permanences, les exigences de l'action. Il faut être présent partout. On manque de militants. Impossible de faire autrement.

L'enseignement reçu à l'école primaire est le seul bagage intellectuel de l'ouvrier. Sur le chantier, nous avons une caisse

à outils qui contient un grand nombre d'instruments parfaitement adaptés au travail que nous allons faire. L'enseignement de l'école primaire nous a peut-être donné des matériaux. Il ne nous a certainement pas donné un outillage suffisant pour assurer notre formation et nous permettre de la poursuivre. Où trouver des livres ? Quelle méthode de travail adopter ? Nous sommes sans guide, sans personne pour nous conseiller. Peut-être aussi serait-il vrai de dire que l'école n'éveille en nous ni l'intérêt, ni la persévérance. N'entendre parler, au cours d'Histoire, que des grands de ce monde, ne lire dans nos morceaux choisis, que les textes d'André Theuriet ou de Jean Aicard, n'incite guère à un effort culturel.

Les intellectuels peuvent se référer à Montaigne, Nietzsche ou Marx. Ils peuvent compléter leur pensée en la confrontant avec celle des grands auteurs. Nous, nous ne pouvons, tout au plus, que nous reporter aux fables de La Fontaine — à celles qu'on nous a apprises. De l'essentiel, on ne nous dit rien qui nous aide à « interpréter le monde et essayer de le transformer ». C'est le métier, la lutte que nous avons à mener pour notre existence, la participation aux combats (syndical, politique) dans lesquels notre classe est engagée, qui restent le moteur de notre culture.

Sans doute — avant d'apporter des témoignages montrant « l'itinéraire culturel » suivi par quelques camarades ouvriers, conviendrait-il de définir ce que nous entendons par « culture ».

Ce désir de « savoir » qui entraîne quelques-uns aux plus grands efforts quotidiens malgré toutes les difficultés. Ce besoin de réflexion devant les faits. Cette curiosité devant toutes choses. Cette envie d'apprendre au milieu même des luttes pour aider les autres, pour se forger une arme nécessaire au triomphe de la justice. Voilà le vrai chemin qui conduit à la culture, si ce n'est la culture elle-même.

Que le métier soit une des sources de la culture, qu'il soit la source d'une culture, que par lui certains travailleurs aient réussi à développer leur savoir ou leur sens esthétique, rien de moins contestable.

Parmi mes camarades charpentiers, j'en connais qui aiment leur profession. Ils en ont étudié toutes les subtilités ; ils sont parvenus à un tel degré de connaissances qu'il n'est pas rare de rencontrer de grands ingénieurs pour qui le chef-d'œuvre d'un compagnon charpentier compte au nombre des objets les plus dignes d'admiration. Comment, se disent-ils, un ouvrier peut-il posséder de telles connaissances ? Comment a-t-il pu apprendre le « trait » ? Une seule réponse : l'amour du métier. Partis de là, ces ouvriers en sont arrivés à de véritables recherches sur le style. Ils connaissent les cathédrales par l'intérieur. Ils sont capables, à regarder simplement les toits d'une ville, de se situer, de comprendre le « pays » où ils se trouvent, mieux que ne saurait le faire certain « petit guide du voyageur actif ». Cette formation culturelle, essentiellement issue du métier, rejoint la vieille tradition du Compagnonnage, si bien décrite par Agricola Perdigui, dans ses « Mémoires d'un compagnon » (1).

Qu'on nous entende. Trop d'éducateurs, forts de cet exemple du Compagnonnage et voulant « apporter leur savoir au peuple », en sont venus à penser que, pour un ouvrier, la culture se résu-mait à la connaissance d'un métier. Il n'en est résulté qu'un lyrisme sentant quelque peu l'eau de rose. Des intellectuels, dont il est difficile de suspecter la bonne foi, en sont restés là, persistant à croire qu'en matière d'éducation ouvrière, « hors du métier, il n'y a point de salut ».

Certes, le métier demeure et restera l'une des bases de tout essai de formation culturelle du travailleur. Ignorer ou mécon-

(1) Edition DENOËL, 19, rue Amélie, Paris.

naître ce principe serait courir droit à l'échec. Toute culture étrangère au métier n'est que « plaquée ». Et ce n'est là que simple évidence pour qui connaît véritablement la classe ouvrière.

D'autres camarades, eux aussi partis de leur métier, ont suivi une « route culturelle » différente. Tel ouvrier ajusteur s'émeut justement des déformations physiques dues à son travail : il se refuse à devenir « un tordu ». Sitôt sorti de l'usine, méprisant la fatigue, il court au stade. Non pour se « tabasser » avec une quelconque équipe adverse, mais pour aider au développement harmonieux de son corps. Sur le stade, la beauté lui apparaît ; la civilisation grecque se révèle à lui ; l'esprit d'équipe, la discipline, une certaine camaraderie s'imposent à sa vie désormais imprégnée d'une véritable « culture sportive ». Le voici maintenant devenu militant de culture sportive, vouant tous ses efforts à l'extension de l'« esprit du sport » parmi les jeunes ouvriers de son entourage.

Nous avons déjà dit que les ouvriers, dépourvus de moyens d'expression, avaient cédé la parole à d'autres. Il est pourtant des camarades qui, dans leurs efforts pour se cultiver, cherchent surtout à acquérir ces moyens d'expression. L'un d'eux a passé toute son enfance en pleine « zone ». Il a connu toutes les souffrances humaines et exercé à peu près tous les métiers. Il a cependant trouvé le temps de lire intelligemment. Il tâche aujourd'hui de traduire ses sentiments dans des essais et des poèmes qui paraîtront bientôt. Nos éducateurs en décideront. Ils jugeront l'homme et de la formation qu'il a su se donner. Il organise maintenant des spectacles à tarif réduit pour ses camarades ouvriers. Sans doute a-t-il dû, dans son enfance, passer devant les théâtres et les cinémas, les mains dans les poches, sans un sou, en songeant aux bourgeois qui pouvaient se divertir à leur guise. Là encore, la solidarité ouvrière a joué.

Mais l'existence du travailleur forme un tout dont le métier

n'est qu'une partie. Il suffit de regarder vivre ces ouvriers pour le comprendre. Ces mêmes compagnons charpentiers sont aussi des ouvriers syndiqués — plus: des militants syndicalistes, des militants politiques. Et la lutte quotidienne les a formés mieux que toute autre chose.

Métier et vie sociale sont indissolublement liés. Leur dissociation n'est qu'un artifice d'intellectuels. C'est, en effet, son métier qui permet à tel garçon de restaurant, élève assidu du Centre d'Education Ouvrière, d'observer le comportement de ses clients. Mais c'est aussi en comparant les manières des clients avec celles de son milieu qu'il est devenu militant syndicaliste pour, dit-il, « essayer de changer quelque chose dans la Société ». Et c'est dans la mesure où il est devenu militant, qu'il a ressenti le besoin de se cultiver.

Si ce sont les mille bruits de la mine qui apprennent aux mineurs à aimer la musique — comme nous l'affirme un homme qui a su dépeindre les métiers (et, de fait, avez-vous remarqué combien les fanfares sont à l'honneur dans cette profession ?) — c'est aussi pour armer leur vie de militants que les travailleurs du sous-sol essaient de se cultiver. Et les exemples de mineurs possesseurs d'une vraie culture ne manquent pas.

La culture, pour les travailleurs, est une arme contre l'injustice. Et c'est cette injustice dont ils souffrent qui ouvre et aiguise leur appétit de culture. La volonté de changer un état de choses injuste les pousse à rechercher une culture de combat.

C'est ce qu'écrivait un ouvrier, pendant les grèves de 1936 : « Se trouver en prison, avec des agrafes dans le cuir chevelu, pour avoir voulu défendre son salaire, aura toujours une valeur éducative plus grande que bien des études livresques ». Et il poursuivait : « Alors, patiemment, calmement, j'entrepris ce travail. D'un côté comme de l'autre, nous savions que la lutte con-

tinuait. Cependant, l'usine avait repris son activité; tout semblait redevenir normal. Je m'étais mis à lire, à étudier fiévreusement. C'était une idée fixe : comment les abattre ? Comment, nous, ouvriers, gagner la partie ? »

Ce souci l'a conduit à lire Marx et Lenine; à devenir communiste. Certes, beaucoup d'intellectuels, d'éducateurs, jugent cette formation négligeable. Ils répugnent, disent-ils, à « faire de la politique ». La culture, pour eux, est une grande dame avec qui on ne doit entretenir que des rapports élevés. Il suffirait à ces intellectuels — éducateurs conscients de leur responsabilité, pour qui l'éducation ouvrière n'est pas une simple formule dont ils ne font que se gargariser, d'entrer dans une Bourse du Travail pour se convaincre de ce que la seule culture professionnelle, ou « culture désintéressée », n'est, en matière d'éducation ouvrière, qu'une pure utopie. Aujourd'hui, des ouvriers abordent l'étude des problèmes complexes de la production pour pouvoir participer au relèvement économique du pays. On peut sourire et penser qu'il n'y a rien là qui puisse accroître leur culture. Il faut les avoir vu suivre les cours qui leur sont réservés au C.E.O. pour comprendre leur effort culturel. Tel ouvrier, tourneur sur métaux, trouve le moyen, assistant au cours deux fois par semaine, de continuer à « bûcher » seul les problèmes économiques. Le samedi après-midi, il vient encore à la bibliothèque. Sa volonté est inflexible : il veut se former, se cultiver, pour aider son usine à participer plus activement à la vie économique de la nation. La voie est ouverte : c'est dans ce sens que, de plus en plus, les masses vont chercher à se cultiver. Que les éducateurs y réfléchissent.

De nombreux autres témoignages pourraient être cités, qui, tous, prouvent l'éminente valeur culturelle de la lutte, et attestent l'imbrisable solidarité qui unit tous les travailleurs tourmentés par le désir de savoir et résolus à mieux vivre.

Mais il ne servirait de rien d'allonger cette déposition, si les éducateurs ne voulaient pas retenir la leçon qui s'en dégage.

Aimer son métier. Faire l'impossible pour le connaître à fond. En faire l'assise d'une culture plus vaste.

Refuser une certaine déchéance physique et faire un effort constant pour accroître sa vitalité.

S'attacher à traduire, avec toujours plus de vérité, dans son comportement et son expression, l'essentiel et le meilleur du milieu où l'on vit.

Enrichir sa formation technique pour s'intégrer toujours davantage à la vie économique du pays.

Se cultiver pour être mieux armé et combattre plus sûrement.

Lutter constamment : notre culture n'a de sens que par l'action.

Tels sont les axiomes qui doivent régir toute éducation ouvrière efficace et vraie — n'en déplaie à ceux qu'une représentation de *Phèdre*, donnée devant un public de « métallos », suffirait à combler.

Caliban parle : « La culture a quelquefois cet effet de détruire en nous le caractère ». Assurément, cela peut arriver. Mais les éducateurs n'y ont-ils pas leur part de responsabilité ? En tous cas, l'exemple de nos camarades nous assure que le contraire est également vrai : la culture qu'ils ont acquise a précisément fortifié leur caractère, leur donnant des armes pour se mieux défendre et défendre leurs camarades dont ils se savent solidaires.

Ces pages auront atteint leur but si, favorisant chez quelques-uns une prise de conscience difficile, elles permettent à d'autres de vérifier et de consolider leur conception de l'éducation et de la culture ouvrières.

B. CACERES.

ÉDUCATION
POPULAIRE

TÉMOIGNAGE D'UN INSTITUTEUR PUBLIC

F. FERLET

ET ÉCOLE
PRIMAIRE

Ce témoignage rédigé par un instituteur public, à l'issue d'un des stages organisés par PEUPLE ET CULTURE pour les membres de l'Enseignement engagés dans l'Éducation Populaire, met en lumière les rapports étroits qui doivent relier l'éducation populaire des adultes aux méthodes d'éducation nouvelle mises au point par certains réformateurs de l'École Primaire. (N.D.L.R.).

TROP souvent les militants d'éducation populaire sacrifiaient au préjugé commun qui considérait l'exercice d'un métier manuel comme un état inférieur qu'il fallait élever en fournissant à l'ouvrier une activité intellectuelle « désintéressée », disait-on. On appelait cela « culture » dans la croyance que la culture était inséparable d'une forme de savoir abstrait, purement formel; on n'avait pas remarqué ce fait et on n'en avait pas tiré les conséquences: qu'il existe des hommes de grand savoir et de faible culture. Le savoir qui fait l'homme cultivé est celui qui est lié à son activité, à sa fonction sociale; qui lui donne sur celles-ci des aperçus étendus; qui lui fait comprendre rapidement les hommes et les choses participant à sa vie; qui lui permet d'établir entre les faits multiples et complexes

du milieu ambiant un réseau solide d'explications simples et raisonnables.

Cette aptitude culturelle, solidaire d'un savoir concret basé sur les intérêts fonctionnels du travailleur, lui donne la possibilité de se situer, intellectuellement et moralement, dans le cadre de son métier, de son usine; elle lui permet de dominer l'ensemble, de s'instruire des conditions économiques générales du pays et de prendre conscience du rôle social historique de sa classe. Elle fait de lui un militant conscient, ouvert, réfléchi.

Ainsi, l'éducation populaire prodigue un certain savoir, mais *sur mesure*: le savoir qui répond exactement aux intérêts spéciaux du travailleur. Mais le savoir ne s'obtient rapidement et n'a d'efficacité que s'il est accompagné, sinon précédé, d'une éducation que le P.E.C. a conçue sous la forme d'un *entraînement mental* visant à développer les capacités intellectuelles du travailleur, à lui donner la maîtrise de sa pensée et de son action, en les exerçant sur des objets ou sujets pris dans la vie courante.

Cette heureuse conjugaison d'une instruction et d'une éducation également vivantes, orientée vers l'action plus que vers la connaissance, doit lentement former en chaque homme une personnalité autonome et libre, en chaque travailleur un militant capable de déterminer sa voie (celle d'une élite), d'obtenir de son esprit le rendement le plus élevé, de se forger un *style de vie* d'ouvrier digne et conscient, antithèse du travailleur subissant sa tâche toute la journée et jouant le soir au petit bourgeois.

Combien est riche de possibilités cette idée d'une *éducation fonctionnelle* qui élève l'ouvrier pour la classe ouvrière, dans une meilleure compréhension de sa fonction sociale ! Il s'instruit et se développe sans perdre le contact avec les êtres et les choses du monde du travail, mais en en prenant, au contraire, une possession de plus en plus étendue dans l'espace et dans le temps, jusqu'à vouloir que ce monde

du travail devienne le ferment d'un monde nouveau, plus juste et plus humain.

La conception du P.E.C. lie donc l'éducation populaire à la transformation nécessaire de la société.

Voilà comment le militant et l'éducateur, de profession et de vocation, que je suis, a cru comprendre le problème posé par les hommes de PEUPLE ET CULTURE. Mais le maître primaire, avec ses vingt années d'expériences pédagogiques, a établi certains rapprochements entre l'éducation populaire telle qu'il a cru devoir la caractériser ci-dessus, et l'école primaire, dont il veut témoigner.

Il croit pouvoir affirmer que l'éducation populaire ne donnera son plein effet que lorsqu'elle pourra continuer une formation commencée à l'école primaire, suivant les mêmes principes, ayant en vue le même but, appliquant les mêmes méthodes. Combien serait alors plus facile et plus simple l'éducation populaire, si elle constituait une post-école, succédant logiquement à l'école, prenant sa suite naturelle, continuant une œuvre ordonnée ! Petite enfance, enfance, adolescence et jeunesse, autant de cadres scolaires ou post-scolaires séparés par des cloisons étanches, tenant aux différences de conceptions et de méthodes. Si la petite enfance est élevée à l'école maternelle suivant des principes modernes — car il y a une école française « montessorienne », ouverte sur la vie, partant de la vie, donnant une éducation fonctionnelle — l'enfance à l'école primaire, l'adolescence dans les écoles secondaires sont victimes de méthodes traditionnelles arriérées. Malgré les instructions ministérielles qui, de 1923 à 1938, ne cessèrent de prôner une école active, les fenêtres de l'école primaire restent fermées sur la vie et la scolastique et l'enseignement formel y sévissent. L'éducation primaire est en danger, elle méconnaît pratiquement la psychologie enfantine moderne ; elle n'est fondée ni sur les besoins, ni sur les aspirations, ni sur les intérêts des enfants et ne saurait les préparer à la vie sociale de notre temps. C'est pour-

quoi les hommes du P.E.C. ont eu raison de marquer une rupture brutale avec l'éducation scolaire actuelle.

Il existe cependant quelques milliers d'éducateurs français qui réclament, depuis des années, une école primaire dispensatrice d'une véritable éducation. Ceux-là appliquent depuis longtemps, mais à leur propre compte, des méthodes dites « d'éducation nouvelle » qui, généralisées, seraient susceptibles de préparer les voies d'une éducation populaire telle que la conçoit le P.E.C.

Tous se proclament disciples de novateurs pédagogiques généralement étrangers, mais dont l'un, français, présente une vigoureuse originalité. Il s'agit de Freinet, inventeur d'une méthode, auteur de « l'Imprimerie à l'Ecole ».

Peu après la fin de la première guerre mondiale, Freinet, instituteur public, a l'intuition que l'école primaire ne remplit pas son rôle éducatif. Il se consacre à l'enseignement populaire. L'école ne prépare pas à la vie du moment, elle ne lui est pas adaptée. Mais le prolétariat prend conscience de son rôle historique, et Freinet pense qu'il est urgent de former des générations nouvelles à l'image de la société que l'on commence à entrevoir. Mais comment l'école pourrait-elle préparer à la vie future, elle qui se situe en arrière de la société présente? Certes, elle prépare les enfants à la vie « actuelle », mais à une vie bornée de travailleurs subissant le machinisme: vie à œillères, n'ayant devant elle que le long chemin monotone du travail-maitre, supporté par nécessité; vie incapable d'entrevoir sa libération. Ainsi, remarque Freinet, l'école prépare l'enfant à son adaptation ultérieure au machinisme; elle ne l'aide pas à cette libération culturelle que permettent les techniques nouvelles: radio, cinéma, etc... Et elle se maintient délibérément en dehors du progrès, si même elle ne sert pas directement un utilitarisme sordide favorisant une classe aux dépens d'une autre.

Des preuves ?

Alors que nous sommes à l'âge du journal, que les publications et revues pullulent, l'école ne possède comme moyen d'expression que le manuscrit. Pourquoi n'aurait-elle pas son imprimerie et son journal? Petite société organisée, pourquoi ne peut-elle faire connaître au public du village, par sa « presse », le résultat de ses recherches, de ses travaux, de ses enquêtes? Le journal, la revue, c'est la vie, la vie moderne. Et l'école se meurt de ne pouvoir les utiliser.

Alors que l'écolier voit son papa écrire sa correspondance avec un stylo parce que c'est plus commode, plus rapide, plus pratique, lui est astreint à se servir de la plume... La plume ! C'est parfait quand on veut faire une page calligraphiée, quand on veut discipliner sa main et sa volonté ou qu'on veut plaire et rendre hommage à quelqu'un, mais pour le travail courant, le stylo, voilà l'outil indispensable ! Et l'écolier en a tellement envie que, dès qu'il le peut, il s'en achète un qu'il utilise subrepticement.

Alors que le plus modeste des agents d'assurance possède une machine à écrire, le maître et l'écolier sont obligés de tout copier et recopier à la main.

Alors que le bourgeois possède sa caméra individuelle, l'école et les écoliers n'ont pas la possibilité de fixer sur la pellicule, au cours de leurs promenades, des observations prises sur le vif qu'ils pourraient ensuite étudier en détail, à loisir.

Alors que le moindre bourg a sa salle de projections où passent des films dont l'influence est plus ou moins pernicieuse, l'école en est privée et on voit tout le bien qu'elle pourrait tirer de cette technique.

Et le phono? Et la radio? Répandus partout, dans tous les « bistros », sauf à l'école !

Pour remédier à ces lacunes flagrantes, Freinet introduit dans sa classe et recommande l'introduction dans toutes les classes, d'une petite imprimerie adaptée aux enfants et fournie par la « coopérative

de l'enseignement laïc » qu'il crée à cet effet. Désormais, l'imprimerie fonctionne tous les jours à l'école; les enfants, groupés en équipes de travail, impriment à tour de rôle le journal de la classe; les pages quotidiennes, reliées en fin de mois, constituent le journal de vie. L'imprimerie à l'école s'accompagne d'une technique d'expression originale, dite du « texte libre ». Les enfants le rédigent librement, à n'importe quel moment, à la maison surtout, au gré de leur inspiration. Chaque matin, au début de la classe, le meilleur parmi les textes apportés est choisi par les enfants eux-mêmes; c'est lui qui aura les honneurs de l'imprimerie et servira de base à une ou plusieurs leçons du jour.

Pareil enseignement, on le voit, n'est pas imposé à jours et à heures fixes, comme si l'enfant n'était qu'un disque fidèlement enregistreur. Il est toujours librement réclamé par les enfants chez qui il stimule une curiosité qu'il comble aussitôt.

Le journal imprimé est aussi illustré grâce à une sorte de pyrogravure sur linoléum dont le dessin en relief est reproduit sur la feuille à l'aide d'une presse. Le journal mensuel est vendu dans le village et y remplit son rôle d'agent de liaison; il est enfin échangé avec les journaux d'autres écoles imprimeuses qui apportent aux écoliers des notions inédites, souvent fort intéressantes, sur la vie dans les autres régions.

Quels sont les caractères et les avantages éducatifs d'un tel enseignement? — Les mêmes que ceux des techniques mises au point par PEUPLE ET CULTURE.

C'est un *enseignement vivant*; donné en classe, il a pris naissance à l'extérieur, provoqué par un fait de la vie courante.

C'est un *enseignement sur mesure*, dans son sujet et dans son objet. Il répond à une préoccupation du moment; il éveille et satisfait aussitôt une légitime curiosité; il s'ajuste aux sollicitations intéressées des enfants, à leurs besoins de s'approprier les êtres et les choses.

Un tel enseignement développe aussi une *éducation véritable*. Un exemple le démontrera. Un fait ou une lecture, ayant particulièrement retenu l'attention des enfants, nous amène à prendre l'eau pour centre d'intérêt. On débute par des exercices d'observation : l'eau sous toutes ses formes. On continue par des exercices d'association d'idées dans le temps et dans l'espace : connaissances indirectes et confrontations d'observations faites après d'autres, entraînant à des recherches dans les livres et les revues. On termine enfin par des exercices d'expression : modelage, travaux manuels, dessin, graphiques, lectures, causeries, théâtre, chant ; etc...

Les résultats sont indéniables.

Développement des qualités fondamentales : initiative, patience, invention, responsabilité, réflexion, sens du travail en équipe, etc...

Développement d'une *aptitude culturelle* par l'*entraînement mental* : associations d'idées, aptitude à observer, à analyser, à synthétiser, à « ne recevoir aucune chose comme vraie qu'on ne la connaisse évidemment être telle » (esprit critique), à « conduire par ordre nos pensées en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître » (méthode cartésienne), à choisir entre divers points de vue, à établir des relations de cause à effet, à relier les faits par un réseau cohérent d'explications raisonnables, etc...

Si tous les instituteurs « faisaient de l'éducation nouvelle », l'éducation populaire n'aurait plus qu'à informer et enrichir des esprits déjà pleinement préparés. Depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, chaque éducateur devrait aider à la croissance de l'individu « à travers l'organisation de niveaux successifs et hiérarchisés » : niveaux sensoriel, actif, affectif et mental. Il devrait s'efforcer de provoquer l'épanouissement de chacun de ces éléments à l'âge convenable, « de favoriser le développement d'une structure dont chaque étage présente un caractère différent et s'élève selon un ordre et une époque fixés ». Finalement, il devrait développer un niveau structural, en

rapport avec l'âge, les besoins fonctionnels, la capacité culturelle, la faculté d'entraînement mental des enfants, favorisant ainsi une adaptation consciente au milieu scolaire, au milieu social, au métier, à la société présente et future, à la vie.

Le monde se crée en marchant ; en marchant il évolue : Freinet, considéré comme subversif il y a vingt ans, voit aujourd'hui ses méthodes officiellement recommandées. Il reste à les appliquer officiellement. Déjà les « sixièmes nouvelles » justifient notre espoir. Educateurs primaires, militants d'éducation populaire, accélérons le mouvement, rendons la vie à l'école et au pays.

F.FERLET.

2

TECHNIQUES

PRINCIPES ET TECHNIQUES

DOCTEUR ETIENNE BERTHET

D'ÉDUCATION SANITAIRE

LES quatre années d'occupation ont été dures pour notre pays, sur le plan sanitaire comme sur les autres plans : la sous-alimentation, les angoisses de tous ordres, conséquences directes de la guerre, auront, longtemps encore, des répercussions sur la santé française.

Là, comme ailleurs, il faut reconstruire et préparer à la France une jeunesse saine et forte, capable d'accomplir les tâches difficiles qui seront celles des années prochaines.

A cette reconstruction de la population française, il faut intéresser l'ensemble de la nation.

Un double et considérable effort doit être entrepris :

pour intensifier notre armement sanitaire,
pour organiser l'éducation sanitaire.

Intensifier l'armement sanitaire du pays, créer des hôpitaux, des préventoriums, des sanatoriums, des dispensaires, des consultations de nourrissons, améliorer l'équipement sanitaire des écoles, est une tâche essentielle qui ne pourra pleinement porter ses fruits qu'autant que partout un climat favorable sera créé en faveur de la santé, qu'autant que peu à peu la notion s'imposera à tous, aux ignorants, aux indifférents, aux sceptiques, que la santé ne s'achète pas mais qu'elle se mérite, que la maladie n'est pas toujours et uniquement le résultat de la malchance et de la fatalité mais souvent la conséquence de l'ignorance et de l'imprévoyance des hommes.

La propagande est à l'ordre du jour et certains Etats voisins nous ont montré dans un temps qui n'est pas tellement lointain ce qu'on en pouvait tirer pour diriger l'opinion publique. Profitons de ces leçons et appliquons-les, non à pousser les hommes à la haine et à la guerre, mais à leur assurer une vie plus heureuse.

Partie intégrante de la culture populaire, l'éducation sanitaire doit être vivante, concrète, adaptée.

L'Education sanitaire doit partir de la vie. Elle ne doit pas être une mauvaise vulgarisation de notions médicales mal assimilées et de ce fait dangereuse. Elle ne doit pas être un effort d'intellectuels « pour aller au peuple ». Elle ne doit pas être une adaption mineure de l'enseignement de nos facultés.

Ce qui intéresse la masse des hommes ce ne sont pas des chapitres de biologie, de bactériologie ou de pathologie, mais bien leur vie d'hommes avec tout ce qu'elle comporte de joies et de contraintes et de misères sur le plan familial, professionnel et social.

Une éducation sanitaire efficace ne doit pas se cantonner dans la sphère des idées, mais partir du concret, des scènes courantes de la vie quotidienne,

c'est de l'accident du travail qu'il faut partir pour faire l'éducation du secourisme d'urgence,

c'est de l'épidémie locale de diphtérie qu'il faut partir pour préconiser les vaccinations,

c'est de la vie du stade qu'il faut partir pour montrer les qualités de l'homme sain.

Si l'éducation de la santé doit partir de la vie elle doit aussi aboutir à la vie, car la santé comme l'intelligence et la sensibilité oriente la philosophie de l'homme. Elle est une condition essentielle du plein épanouissement de la personne humaine, du rendement équilibré, de l'harmonie totale où le corps apporte à l'esprit un concours total et sans histoire..

PRINCIPES D'EDUCATION SANITAIRE

L'Histoire nous enseigne une frappante similitude entre la vie des communautés et celle des individus. Les peuples, les civilisations, comme les hommes qui les composent, naissent, se développent, régressent et meurent. Athènes, Rome et Byzance nous en offrent d'illustres exemples.

De nombreux facteurs, d'ordre technique, économique, psychologique, sont à la base de cette évolution biologique des Etats. Dans la longue suite des siècles des civilisations ont disparu, d'autres sont nées et généralement ces transformations lourdes de conséquences pour le bonheur et la paix du monde, suivent un même cycle évolutif. Sous l'impulsion de grands conquérants, une nation impose sa suprématie, devient riche et puissante. Après quelques années de grandeur, le déclin apparaît et cette chute est toujours annoncée par une longue période de baisse de la natalité, qui traduit l'effritement des qualités morales et psychologiques des peuples.

Baisse de la natalité, c'est-à-dire vieillissement, diminution de puissance nécessitant rapidement l'incorporation à la nation d'éléments étrangers, souvent mal choisis et mal assimilés.

Ce problème de la population, longtemps négligé en France, tourne aujourd'hui à la tragédie. Trois guerres meurtrières, trois invasions dissolvantes en moins d'un siècle, ont mis le pays dans une alarmante situation démographique. Et cela d'autant plus que la vue du seul chiffre global de la population peut faire illusion (42 millions d'habitants contre 27 millions en 1800).

Par suite du progrès des sciences médicales, de l'amélioration des conditions de vie, la mortalité a baissé; l'homme vit plus longtemps. Du point de vue démographique, cet accroissement de durée n'est guère plus rassurant que ne l'était l'état antérieur. Il accentue la proportion du nombre des vieillards, il augmente le nombre des sujets qui ne sont plus en âge de créer, il accroît lourdement les charges d'un Etat qui ne trouve

plus, dans les éléments jeunes de sa population, assez d'hommes pour maintenir sa sécurité et son rayonnement. La France se dépeuple.

Dépeuplement, vieillissement ; ce vieillissement étant à son tour cause de dépeuplement. Tel est le cercle infernal qu'il faudrait briser (1).

Les questions de santé n'intéressent que fort peu le grand public. Le taudis, la tuberculose, la sous-alimentation ne consomment la vie que lentement, sans éclat. Une catastrophe nous émeut par sa soudaineté ; mais l'usure et la mort lente des hommes nous trouvent résignés, quand elles ne nous laissent pas indifférents.

Pourtant, ces maux nous engagent. Leurs racines sont sociales et seule pourra les arracher une action de masse, une politique sociale des gouvernements.

L'Etat supporte, devant les problèmes de la santé, une grande part de responsabilités.

Deux caractères principaux stigmatisent les maladies sociales, génératrices de plus de morts que ne le sont les guerres les plus meurtrières :

— Leurs répercussions sur la vie individuelle des hommes qu'elle bouleverse entièrement par les soins prolongés qu'elles imposent, par l'incapacité de travail qu'elles déterminent, entraînant la déchéance des individus, la ruine des familles, la dissolution des ménages, l'abandon des enfants.

— Leurs répercussions sur la vie publique qu'elle grève dangereusement en compromettant le rendement de l'homme à l'âge

(1) En France en 1850 on comptait 10 sexagénaires pour 1.000 habitants.

—	en 1900	—	12	—	—	—
—	en 1940	—	15	—	—	—
—	en 1850	—	28	vieillards	pour	100 enfants.
—	en 1940	—	52	—	—	100 enfants.

de sa plus grande productivité, en mettant à la charge de la communauté des infirmes, des malades, des chômeurs, créant ainsi la misère qui, à son tour, engendre les fléaux sociaux.

Essentiellement liées aux conditions mêmes de la vie sociale, ces maladies, qui frappent surtout « le monde où l'on pâtit », ont un développement parallèle à la peine et à la souffrance des hommes. Elles engagent, de ce fait, les responsabilités de l'Etat.

La société a le devoir de protéger ses membres contre les fléaux sociaux qui les menacent. Elle a le devoir d'assurer à tous la santé du corps, en même temps que celle de l'esprit.

La lutte contre les fléaux sociaux et l'éducation sanitaire qui en découle, ne sont pas du seul domaine des laboratoires de recherches scientifiques. Elles dépendent de la structure politique et économique des Etats. Elles exigent une organisation du travail et des loisirs, des salaires et du logement, de l'éducation populaire et de la médecine préventive. Elles demandent que soient rassemblés les efforts des médecins, des éducateurs, des urbanistes, des sociologues et des politiques. Elle a pour condition de succès l'adhésion active des masses.

Du fait de la complexité croissante des groupes sociaux, les conditions d'apparition et de développement des maladies sociales se sont modifiées. La vie collective est responsable de certaines d'entre elles. A cause sociale, remède social : la lutte contre les fléaux sociaux et les grandes épidémies est, en même temps qu'un problème médical, un problème d'éducation et de politique générale — le but profond de toute politique, comme de toute éducation, étant d'assurer aux hommes des conditions de vie meilleures.

La santé est un des biens les plus précieux de l'homme. Sans doute en est-il de plus précieux encore : l'honneur, la foi, le service de la patrie. Mais la santé et la vie restent nos trésors matériels les plus chers. Il importe peu de posséder des richesses si une santé chancelante en interdit l'usage. Et que sont

la foi et le dévouement des hommes d'action sans le dynamisme que seul confère une forte santé ?

« On nous apprend à vivre lorsque la vie est passée », disait Montaigne, et nous devons convenir que la situation n'a guère évolué depuis le XVI^e siècle. La connaissance de la santé est chose encore trop peu répandue.

La plupart des hommes ne prennent conscience de leur santé que lorsque la maladie les atteint. Ce ne sont plus alors qu'insurrections et blasphèmes. Ils accusent le hasard, la malchance, la fatalité, sans songer un instant à mettre en cause leur ignorance ou leur imprévoyance.

L'homme a dans la maladie une part de responsabilité personnelle.

La santé ne s'achète pas, elle se mérite par un effort constant de toute la vie, effort pour éviter les intoxications, le surmenage, les excès, la vie malsaine. S'il est hélas beaucoup de maladies qui naissent, évoluent, et fauchent les hommes sans qu'ils puissent en être autre chose que des témoins tragiques et impuissants, il est de nombreuses perturbations de la machine humaine dans lesquelles leur responsabilité est fortement engagée.

Ce garçon rachitique au teint pâle, aux muscles atrophiés, aux épaules voûtées qui traîne lamentablement une existence sans joie ne le doit-il pas à une jeunesse qui a méconnu l'épanouissement du stade ?

Cet alcoolique que ses excès ont conduit à l'asile ou à l'hôpital, à qui le doit-il sinon à lui-même ?

Ce tuberculeux révolté par le décès de son enfant, quelles précautions a-t-il prises pour éviter de le contaminer ?

Cette épidémie de diphtérie qui a coûté la vie à de nombreux enfants n'aurait-elle pas été évitée si de rationnelles mesures de prophylaxie avaient été envisagées dès l'apparition des premiers cas ?

Mais qu'est-ce que la santé ?

Le dictionnaire nous explique qu'elle est « l'état de celui dont les fonctions ne sont troublées par aucune maladie ». Il la définit ainsi par l'absence de son contraire, comme on définirait la paix par l'absence de guerre, l'opulence par l'absence de dénuement. On voit assez par où pêche une telle définition. Elle correspond bien, cependant, à la conception de la masse des hommes qui ne songent à la santé que lorsque survient la maladie.

Essayons donc de préciser ce que n'est pas la santé et ce qu'elle est.

La santé n'est pas le culte de la force physique. L'homme sain n'est pas toujours l'athlète aux biceps hypertrophiés, au thorax de taureau. Cultiver la santé n'est pas faire du racisme dans l'intention d'obtenir une souche humaine supérieure, une race de seigneurs suivant une formule qui a coûté si cher aux hommes et au monde.

La santé n'est pas une fin. C'est un moyen qui permet à l'homme de se réaliser pleinement dans toutes ses aspirations et lui donne la possibilité d'apporter à la condition humaine une grandeur toujours renouvelée.

La santé est la résultante de trois éléments essentiels :

— c'est d'abord le jeu normal et régulier des organes et des appareils composant le corps humain ;

— c'est ensuite l'équilibre et l'harmonie des diverses fonctions inhérentes à la personne humaine — fonctions organiques, intellectuelles, spirituelles ;

— c'est enfin l'existence d'une force de résistance physique et psychique capable de défendre l'organisme contre tous les assauts, extérieurs et intérieurs, auxquels il doit faire face.

La santé, c'est la plénitude de la vie, le rendement équilibré, l'harmonie totale de l'homme.

TECHNIQUES D'EDUCATION SANITAIRE

Notre première tâche doit être d'adapter l'éducation de la santé aux divers milieux sociaux.

D'une façon générale, l'éducation sanitaire sera simple et claire ; elle évitera l'ennui, s'efforcera de rendre attrayantes les lois de la vie saine, d'en faire la condition d'une vie heureuse.

A l'école, l'éducation de la santé donnera des habitudes d'hygiène plus que des formules ; elle créera une mentalité de santé, un désir de vie équilibrée, une nostalgie du stade.

A l'usine, l'éducation de la santé sera dominée par celle de la sécurité. Elle devra amener une réduction du nombre des accidents du travail et des maladies professionnelles.

En milieu rural, l'éducation de la santé visera d'abord à l'amélioration de la vie paysanne, de l'habitat en particulier. Elle combattrà l'exode des campagnes et contribuera au maintien du paysan à la terre.

Dans les mouvements de jeunes, on favorisera le goût du sport, de l'éducation physique et du plein air. On insistera sur la part importante que prennent dans la vie saine, l'air pur, l'eau, le soleil, le développement harmonieux des diverses fonctions organiques. On montrera le rôle que jouent dans la misère des hommes les grands fléaux sociaux.

Chez les jeunes filles, on développera l'éducation ménagère et la puériculture aujourd'hui plus indispensable que jamais.

Mais la propagande ne s'improvise pas, elle se prépare et tout un plan d'action éducative sanitaire doit être précédé d'un triple recensement : des besoins, des possibilités, des techniques.

Faire de la propagande, c'est s'efforcer de clarifier dans l'intention de convaincre.

Toute propagande suppose :

— Une argumentation solide basée sur des faits,

— Une information méthodique, claire, inlassablement renouvelée ;

— Une technique éprouvée s'inspirant largement de tous les moyens modernes de publicité.

Si les grandes firmes commerciales consacrent chaque année un important budget à la publicité, c'est que l'expérience a montré que le chiffre d'affaires croît ou diminue en fonction directe de cette action, l'éducation sanitaire doit se soumettre à ce facteur psychologique et utiliser toutes les ressources de la technique publicitaire moderne.

Les hommes sont sensibles à l'emploi des images auditives et visuelles plus qu'aux raisonnements, ce qu'on peut déplorer mais ce qu'on doit constater, ce que les techniciens de la publicité commerciale et de la propagande politique ont bien compris en utilisant successivement pour diffuser leurs slogans la conférence, l'émission radiophonique, la projection de films, l'affichage, la distribution de tracts, l'exposition, etc...

Mais l'emploi des seules images n'est pas suffisant.

Nous devons les utiliser largement pour créer un centre d'intérêt que nous devons ensuite préciser, affermir, approfondir par des lectures judicieusement choisies. Il se produira ainsi quelque chose de comparable à la cristallisation dont parle Stendhal : l'esprit cristallisera de nouvelles connaissances autour du centre d'intérêt initial qu'une image aura fait naître.

Créer le centre d'intérêt, faciliter la cristallisation, c'est, croyons-nous, le secret de toute propagande efficace.

Il faut choisir, il faut éviter la tentation du bricolage, du travail superficiel, de la dispersion inefficace qui épuise les crédits et les hommes.

Nous devons agir en profondeur, savoir limiter nos activités mais les pousser aussi loin que possible ; ce qui compte plus que le rendement immédiat, plus que l'aspect spectaculaire de nos activités, c'est le rendement à long terme, l'empreinte que nous laissons sur ceux que nous voulons convaincre.

Il est bien de faire une conférence sur l'alcoolisme à tous les élèves des écoles d'une ville, il est encore mieux de convaincre tous les maîtres d'école de l'importance de l'action éducative menée contre l'abus de l'alcool et d'obtenir qu'ils fassent eux-mêmes régulièrement dans leurs classes une bonne propagande sur ce sujet.

Mais nous ne pouvons ni ne devons agir isolément. Un recensement des militants de l'éducation sanitaire s'impose.

Chaque Centre interdépartemental d'Education Sanitaire doit être un poste d'aiguillage, une véritable plaque tournante de l'éducation sanitaire dans sa région. Il faut multiplier les contacts, les échanges d'idées. Le rôle des Centres d'Education Sanitaire n'est pas d'étouffer l'effort déjà accompli par maints organes publics ou privés, mais au contraire de leur fournir les moyens d'amplifier leur action.

Ces moyens d'action, sont ceux-là mêmes que la technique moderne met au service de la publicité commerciale : conférences, émissions radiophoniques, films, expositions, affiches, tracts, graphiques, publications régionales d'éducation sanitaire etc...

La concentration de tous ces moyens pendant une ou plusieurs semaines est un des meilleurs moyens d'éducation populaire, soit sous forme de campagnes nationales comme les campagnes annuelles du timbre antituberculeux soit sous forme de cycles culturels consacrés à une question particulière (urbanisme, taudis, hygiène ménagère par exemple).

Le public de l'éducation sanitaire est le même que celui de l'éducation populaire dont elle ne représente qu'un aspect. Dès lors, les mêmes problèmes que ce public pose aux militants d'éducation populaire, se reposent à nous. L'éducation sanitaire s'adresse à la masse — écoliers, travailleurs, paysans, soldats, etc... Elle concourt au même but que l'éducation populaire : l'épanouissement total de l'homme.

C'est donc dans les mouvements de jeunesse, à l'école, à l'usine, au village, à la caserne qu'il importe d'intensifier notre action.

L'école doit ouvrir largement ses portes à l'éducation sanitaire. Les lois de la vie saine doivent y être enseignées. Par l'exemple d'abord ; aération, propreté, style, décor des locaux ; pratique de la gymnastique respiratoire et des sports ; médecine préventive, etc... L'école primaire, surtout, qui forme et façonne l'âme d'un peuple, doit consacrer une large part de son enseignement à l'hygiène, à la puériculture, à l'éducation de la sécurité, au secourisme. Les activités de plein air doivent y être considérablement développées.

L'usine, la bourse du travail, le syndicat, doivent devenir des foyers d'éducation populaire où les travailleurs aimeront à venir s'informer des problèmes de la santé, à partir des réalités quotidiennes de leur existence : accidents du travail, préservation contre les fléaux sociaux, hygiène des chantiers, santé des enfants, etc...

L'armée, héritière de l'école, doit poursuivre et parachever l'œuvre commencée par les maîtres. Plus, peut être, que partout ailleurs, l'éducation sanitaire devrait y triompher grâce à une judicieuse utilisation des activités militaires et du « climat » propre à l'armée.

Cette action éducative, on le voit, est le plus souvent indirecte : l'éducation sanitaire a besoin d'agents intermédiaires ; elle réclame des militants qu'il lui faut former. Et quels peuvent être ces militants, sinon les éducateurs naturels du peuple : instituteurs et professeurs, militants syndicalistes, cadres de l'armée, chefs de jeunesse, médecins, assistantes sociales et infirmières ?

La formation de ces cadres, à son tour, ne peut être laissée à la libre initiative de chacun.

Des équipes d'instructeurs spécialisés, des stages d'information et de formation, des écoles d'éducation sanitaire s'avèrent

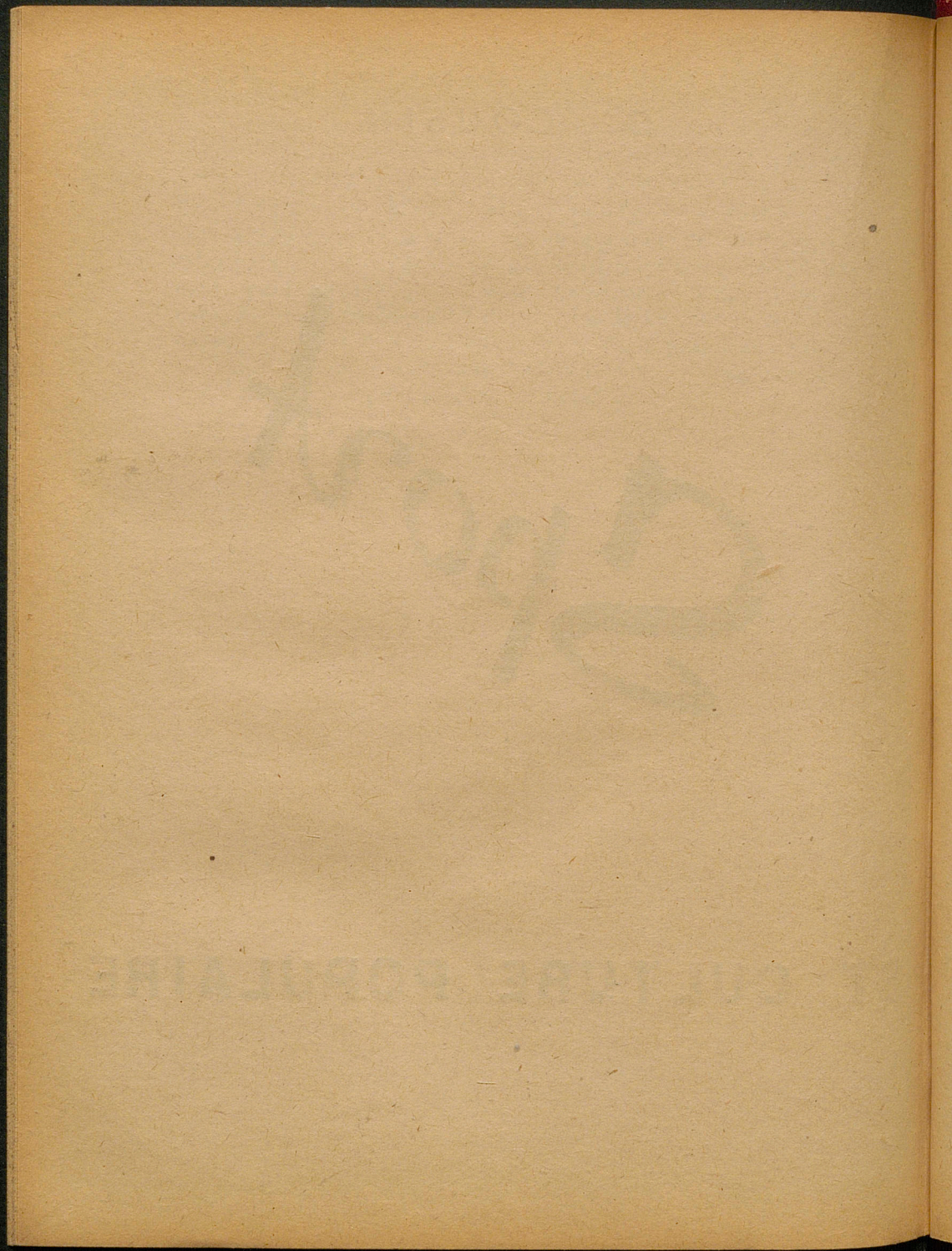
indispensables à l'initiation et au perfectionnement des éducateurs sanitaires de la masse. Et ce problème des institutions particulières à l'éducation sanitaire, étroitement lié au problème des techniques, n'est pas le moindre de ceux qu'il nous faut résoudre au plus tôt. L'avenir de tout un peuple en dépend.

Sans éducation de la santé, il ne peut y avoir de culture populaire complète et véritable. Corps, esprit et caractère sont indissociables. L'éducation de la santé fait partie de la formation du caractère qui doit dominer la formation de l'homme, elle est un aspect de l'éducation tout court, signe de la grandeur et de la culture d'un peuple. Elle doit réaliser le vœu de la sagesse antique : *Un esprit équilibré dans un corps sain.*

G. COUSIN

Sport

ET CULTURE POPULAIRE



LE sport tient une place de plus en plus importante dans notre société. Manifestations imposantes, revues largement illustrées, livres techniques s'efforcent, depuis une cinquantaine d'années, de nous le présenter sous tous ses aspects (1).

Une publicité, le plus souvent tapageuse, l'a fait passer dans toutes les coutumes. Les gouvernements recourent à lui pour accroître leur prestige et alimenter leur propagande. L'Université, l'armée, l'usine, l'ont admis et même adopté dans de nombreux pays. Une bonne part du bouleversement général des mœurs lui est dûe. Ressuscité par la civilisation industrielle, le sport s'est installé dans notre vie, avec la machine; comme elle, il est devenu une puissance.

Tâchons donc de le situer dans notre époque et de déterminer sa place dans l'avenir de la culture populaire.

Il fut un temps où le sport faisait partie de la vie même. Marcher, courir, attaquer, lancer, autant d'activités destinées à assurer la subsistance et la défense de l'homme.

Mais, la civilisation aidant, il ne compte bientôt plus au nombre des actes vitaux. Les Grecs le codifient et l'assimilent à leurs rites religieux. Il tend vers l'abstraction et se réduit pro-

(1) Voyez notamment: DE COUBERTIN: *Pédagogie sportive*.

gressivement à un simple jeu qui, parfois, réintroduit pour une heure le risque et le danger dans la vie. Et c'est la nuit jusqu'au début du XIX^e siècle. Les Anglais lui rendent alors son importance vitale. La bourgeoisie britannique a besoin d'une élite intrépide et musclée pour assurer son hégémonie sur le monde ; et les éducateurs anglais savent faire du sport la base d'une formation du caractère. Oxford et Cambridge célèbrent leurs premiers jeux athlétiques le 5 mars 1864. La France, enfin, voit apparaître le « Club des coureurs » en 1875. Ses étudiants créent en 1882 le « Racing-club de France », et le « Stade français » en 1883. Ainsi, les intellectuels, qui les premiers l'abandonnèrent, sont-ils les premiers à réinventer le sport. Les travailleurs, eux, lui restèrent fidèles plus longtemps mais aussi le tiennent plus longtemps en disgrâce. La fatigue quotidienne suffit à maintenir leur équilibre physiologique. Ils attendent donc que l'apparition de la machine ait mécanisé leur tâche et diminué leur effort, pour chercher dans le sport une compensation, un correctif à leur déformation.

La civilisation machiniste voit naître et se développer d'énormes concentrations urbaines soumises aux pires conditions de vie et de travail. En même temps, un accroissement considérable de la richesse et du confort incline la fraction privilégiée de cette nouvelle société à l'oisiveté et à la mollesse. L'homme, enfin, se trouve coupé de la nature.

Le sport apparaît à ce moment comme un moyen de libération et d'épanouissement. Il faut que l'ouvrier puisse dominer le rythme de sa machine ; il faut que l'employé puisse secouer et compenser son inertie ; il faut que le citoyen puisse s'aérer et résister à l'agitation des villes.

Mais ce n'est là qu'un aspect du sport qui s'apparente à la conception grecque de l'athlétisme — cette grande éducation qui veut équilibrer l'action et la pensée, réconcilier dans le même homme le cérébral et le manuel. Car le sport a plusieurs visages, et beaucoup n'y voient qu'un excitant de la vanité, qu'un sujet de publicité commerciale.

C'est le règne des « Six jours » avec leurs vedettes beuglant au micro et du « Tour de France » avec sa caravane publicitaire, sa presse et sa police spéciales ; de la boxe avec ses « sensationnelles » revanches et ses recettes scandaleuses ; du transfert des joueurs de ballon — pesée et vente d'hommes, jonglant avec une peau de bœuf gonflée.

Je me souviens de mes 14 ans d'apprenti-ajusteur : les paris pour les vainqueurs d'étapes, les discussions passionnées qui suivaient courses ou matches, les comptes rendus des journaux qu'on se repassait dans le tiroir de l'établi pour les lire en travaillant. La fantaisie, la bêtise, la beauté, l'héroïsme des champions s'étaient mêlés sur la même page. Ma chambre mansardée était enguirlandée de photos : le sport captivé tant l'esprit des jeunes « prolos » !

Cet avilissement du sport n'aura cependant pas été inutile. La masse, peu à peu, s'est habituée à apprécier l'effort harmonieux du corps en pleine action, à comprendre le dépassement gratuit de soi-même pour triompher. A l'exemple de ce qui se passait dans l'antiquité, ce sport en est arrivé à créer des personnages de légende. Offrant à la foule la possibilité de participer symboliquement à la lutte en élisant un héros qui la représentait dans l'épreuve, il contribua finalement à la renaissance physique plus que n'a pu le faire, à coup sûr, le sport scolaire — chahut organisé ou entraînement à l'« ordre serré ».

Il y a encore l'aspect purement technique du sport. Pédagogues, techniciens, scientifiques, fanatiques, tous emplis des meilleures intentions et par surcroît spécialistes de la machine humaine, ont mis au point des méthodes d'éducation physique et d'éducation sportive dont, à les entendre, devaient naître tous les bienfaits. Bien qu'excessives, ces recherches sont louables ; elles sont la condition et le prix du progrès. Mais le sport ne peut-il être autre chose et plus qu'un cours scolaire, qu'une technique, qu'un record, qu'une promotion héroïque, qu'un spectacle, qu'une matière à spéculation ?

Les vertus bénéfiques du sport ne sont plus contestées. Mieux, chacun s'en réclame. La seule pratique sportive est, dans bien des cas, une excellente méthode de formation du caractère : virilité, courage, sang-froid, ténacité, toutes qualités foncières, s'acquièrent le plus souvent sur le stade et nulle part ailleurs. Le sport, cependant, tel qu'on le pratique généralement, reste impuissant à faire des hommes de qualité. Il lui manque un esprit.

L'esprit du sport est tout autre chose que l'« esprit sportif ». Il ne s'agit pas pour autant d'une invention nouvelle. Les Anciens le connaissaient déjà et de nombreux éducateurs l'ont signalé dans leurs traités. Il tend à établir l'harmonie entre le jeu réglé des muscles et la vie. Il est le fondement d'une *culture sportive*.

Culture sportive. L'expression peut paraître audacieuse. Nous la maintiendrons cependant. Sa justesse ne peut échapper aux vrais sportifs, à ceux qui, de leurs efforts, des obscures victoires qu'ils remportèrent sur eux-mêmes, des disciplines qu'ils s'imposèrent pour styliser leur mouvement, ont senti se dégager lentement cet esprit du sport : aptitude à mieux voir, à mieux éprouver, à mieux comprendre, à tout connaître, à vivre pleinement.

Tout a été dit sur le sport facteur d'équilibre physiologique et psychique, harmonisateur des formes, élévateur de la moralité, formateur du caractère, libérateur de l'homme, base d'une éducation dite générale.

Mais l'éducation générale, à force d'être générale, n'a jamais été culturelle.

La pratique du sport, la mise en pratique de l'esprit sportif doivent amener l'homme qui s'y adonne à découvrir l'aspect sportif de la culture ; à vivre en sportif une culture totale, qu'il ne possèdera pas en propre et qu'il n'appelle sportive que parce que le sport lui en a ouvert les chemins. Ainsi compris, la

montagne, le stade, la piscine, la route doivent aider puissamment au développement de tous les éléments constitutifs de la personnalité de ceux, notamment, qui sont demeurés jusqu'ici ignorés ou dont on ne s'est soucié que pour les déformer. Le sport doit inquiéter l'esprit, éveiller la sensibilité, affiner le sens social, rehausser l'être tout entier. Il doit créer en chaque homme un vaste mouvement culturel, un cheminement constant vers une synthèse toujours plus consciente et plus équilibrée du composé humain.

C'est assez dire qu'il ne peut y avoir d'éducation véritable par le sport sans recours à une multitude d'autres techniques éducatives. Le sport seul ne peut suffire à assurer l'éducation de l'homme. Il y contribue très largement par tout ce qu'on vient de dire; mais les besoins qu'il fait naître, les aspirations qu'il suscite exigent des éducateurs qu'ils mettent en commun tout leur savoir, toutes leurs méthodes.

Ainsi, le sport apporte et demande à l'éducation populaire.

Il lui apporte un esprit, une discipline, un comportement, une ascèse, une fraternité, une santé, une manière de voir, de sentir, de comprendre, d'agir et de vivre, un désir de connaître et d'apprendre.

Il lui demande de combler ce désir et d'utiliser les possibilités immenses qu'il lui offre.

On voit alors quelle peut être la place du sport, tant à l'Université ou à l'Armée, que dans les syndicats ou les mouvements de jeunes.

Aucune science, aucune technique ne le laisse indifférent. Rien de ce qui est humain ne lui est étranger. Il se rattache à toutes les matières enseignées dans nos écoles (histoire, géographie, sciences naturelles, littérature, philosophie, etc.)

Il est étroitement lié à toutes les méthodes d'éducation nouvelle (travaux manuels, éducation sanitaire, éducation de la sensibilité, arts d'expression, etc.) dont certaines lui ont été empruntées (entraînement mental).

Mais la part que le sport a su prendre dans la vie moderne ne se limite pas au seul domaine de l'éducation — entendue au sens étroit et traditionnel du mot. Le sport s'est imposé aux sociologues, il s'est installé dans notre société et en a profondément influencé les règles et les usages.

L'hygiène (suée quotidienne, décrassage, ablutions totales, surrespiration, etc.), l'alimentation (lait, sucre, jus de fruits, vitamines), l'habillement (short, slip, espadrilles, béret, chemise-Lacoste, jupe-culotte, etc.), l'urbanisme (parcs, jardins, piscines, gymnases, stades, douches), la médecine (hydrothérapie, rayons solaires, cures d'air, gymnastique orthopédique, rééducation progressive, etc.), l'humanisme (associations sportives, mouvements culturels, syndicats, etc.) et même l'art de la guerre (formation pré-militaire, corps francs, commandos, etc.) doivent à l'influence du sport d'avoir fait de considérables progrès.

Ressuscité par le machinisme, soutenu par une majorité de travailleurs, le sport ne peut être dissocié des événements qui dominent notre époque. Inspirateur d'un style de vie collectif, ennemi-né des préjugés paralysant et du conformisme bourgeois, il doit et veut contribuer à l'avènement d'une civilisation nouvelle où l'homme, enfin libéré des servitudes qui l'oppriment, connaîtra les loisirs et la joie de vivre. La culture sportive ne saurait être populaire sans être militante. Elle refuse l'évasion. Elle est inséparable de la lutte pour la conquête d'un régime plus humain.

Dans les « équipes de culture sportive » de PEUPLE ET CULTURE, tous ensemble, nous préparerons *des lendemains qui chantent*.

G. COUSIN.

*d'une
pédagogie
par le film*

J. GIRAUD

PAR sa nature même et par les conditions de son développement, le cinéma pose des problèmes assez divers qui, tous, affirment son rang parmi les arts et les techniques d'aujourd'hui. Les discussions passionnées des esthéticiens, aussi bien que la tutelle industrielle et la dictature des monopoles, témoignent de la force singulière de ce jouet scientifique exalté par les uns, décrié par les autres, proposé à l'amusement des foules.

Nous laisserons de côté des controverses qui nous entraîneraient trop loin ; et nous admettrons que les servitudes présentes du cinéma appellent des solutions qu'une action culturelle ne suffira pas à réaliser. Mais de la complexité de ces problèmes, du conflit art-industrie dont a pris conscience la fraction la plus évoluée du public, un autre aspect se dégage, d'ordre éducatif, et d'une valeur à nos yeux primordiale : celui d'une *pédagogie par le film*, « conçue à l'échelle des masses » — puisqu'aussi bien il s'agit là d'une nouvelle façon d'écrire — d'un moyen d'expression tout neuf qui, par son dynamisme et son universalité, s'adresse au plus grand nombre.

Deux cent cinquante millions d'usagers absorbent chaque semaine la marchandise généralement médiocre, souvent pire, parfois excellente, que fabriquent des usines à images, outillées pour la production en série et pour une diffusion toujours plus vaste. Produit de l'âge industriel, image et mouvement, parole

et musique, couleur et bientôt relief, le cinéma s'adapte à merveille à nos besoins internationaux et à la démocratisation des idées. Il est, par excellence, le rythme de notre temps, le langage de notre univers, dont il expose à la fois les grandeurs et les contradictions. C'est pourquoi, si la création cinématographique est un domaine passionnant, la formation du spectateur exige aussi une technique et des méthodes : d'autant plus qu'en dernière analyse, celle-ci ne peut qu'influencer celle-là. La veulerie du public n'encourage-t-elle pas la paresse d'esprit des producteurs ?



Pourquoi les gens vont-ils au cinéma ?

C'est devenu un lieu commun que de dénoncer la passivité, la nature végétative de ces foules qui ne cherchent ni à fixer leur attention, ni à user des facultés critiques et constructives qui sont la base même de tout perfectionnement. Alors que le théâtre a gardé de ses origines un caractère collectif et passionné, et que la présence réelle de l'acteur invite l'auditoire à participer à ce que Giraudoux appelle « le débat scénique », le spectateur de films est placé dans des conditions bien différentes : isolé, retranché du reste de la salle par l'obscurité, il assiste à un jeu d'ombres incapable de renouvellement, de recreation, puisque la pellicule l'a enregistré dans sa forme définitive. Il ne voit là qu'un art figuratif, générateur d'évasion, d'illusion et d'oubli. En outre, les spectacles dits « permanents » lui ont donné la fâcheuse habitude d'arriver à n'importe quel moment de la représentation : d'où le peu de cas qu'il fait de la composition et de la construction.

C'est encourager l'irrespect. Enfin, et surtout, la publicité n'a-t-elle pas façonné ses désirs : course à la vedette, recherche de la scène à effets, abus du mélodrame et d'une facilité qui puise aux sources les plus viles et les plus fausses ? Une telle

absence de discipline formatrice ne saurait engendrer que des analphabètes du cinéma, incapables d'autre chose que d'acheter de la sensibilité au rabais. Le film peut s'absorber à haute dose : la connaissance qu'en prend le spectateur moyen est abstraite, élémentaire, aussitôt oubliée ; l'indignation lui est un sentiment étranger, et un mauvais film poursuivra une carrière beaucoup plus paisible qu'une mauvaise pièce.

Une pédagogie par le cinéma cherchera donc à transformer cet être passif en un participant actif ; à le faire accéder à la connaissance concrète et profonde ; à créer dans la salle obscure l'équivalent de cette communion qui existe au théâtre, de l'émotion qui nous empoigne à la lecture d'une œuvre forte — bref, à susciter un lien réel entre l'art et la vie, une résonance intérieure. Le problème que nous abordons ici est assez analogue à celui de la lecture active : comment lire un roman ? — Comment voir, sentir, juger un film ? Problème immense, si l'on songe au pouvoir anesthésiant du conformisme, simplifié toutefois par ce fait que le spectateur de cinéma n'a pas besoin, pour apprécier, d'éprouver le sentiment qu'il est artiste, spécialiste, technicien, comme c'est le cas pour d'autres modes d'expression.

Il s'agira donc de créer et de développer, ici comme ailleurs, cette aptitude culturelle, voie d'accès à toute connaissance véritable. Il est un art de voir — ou de ne pas voir — les films. Il est un décrassage nécessaire de l'esprit, préalable à la possession de la chose étudiée. Marqué à la fois par des phénomènes nationaux et par les traits communs de notre civilisation, le cinéma est contraint de « prendre pied dans les problèmes essentiels de la vie et du monde ». Il le fait avec plus ou moins de conscience et de netteté, y apportant son langage propre, les lois particulières à sa technique. Élément d'une culture totale, il se distingue des autres modes d'expression par son originale plasticité, mais les rejoint sur le plan de l'universel. Il offre d'abord, par son contenu intellectuel et esthétique, les éléments d'une culture proprement cinématographique, ou *culture pour le cinéma*. Ses prolongements et les associations d'idées auxquelles il conduit,

permettront ensuite une *culture par le cinéma*. On trouverait enfin dans son évolution la matière d'une histoire comparable à celle des littératures ; les écoles, les genres, les classiques, formant ainsi comme une chaîne où passerait la trame des thèmes de vie. Mais nous pensons que, pour l'usager moyen, c'est la trame d'abord qu'il importe de connaître ; l'histoire passionnante d'un demi-siècle de cinéma ne saurait être efficacement abordée que par un public déjà initié.



Amener le spectateur à se poser, dans un ordre logique, un ensemble de questions, tel sera le but de la méthode active.

Un film commence par un générique que la plupart estiment ennuyeux. Excellente occasion pourtant d'apprendre, au moins de façon sommaire, comment sont faits des films, quel est l'apport de chacun des artisans dans cette élaboration collective et les conditions si particulières du « travail sur le plateau » et du montage des bandes.

Vient ensuite l'analyse de l'œuvre proposée. C'est une erreur, souvent commise dans les Ciné-Clubs, que d'aborder les problèmes de forme ou d'expression sans même avoir situé les films dans le temps et dans l'espace, par rapport à un aspect déterminé de la civilisation. Il y a pourtant là une nécessité, s'il est vrai que tout film d'une certaine classe constitue un témoignage sur notre époque, tout documentaire — au sens large du mot — une contribution à la sociologie. Après quoi, l'on conduira le spectateur à se demander quelle préoccupation, quelle intention déli-
bérée est à l'origine de l'œuvre ; et l'on en arrivera à la conception, à la définition du problème posé. Or, nous savons qu'en face de tout problème, il est diverses attitudes de l'esprit : nous nous efforcerons donc de dégager le point de vue, puis la tendance, puis la thèse de l'auteur. Faut-il des exemples ? Nous les trouverons en abondance parmi des sujets souvent traités : l'en-

fance et l'éducation, la justice, les conflits entre l'amour et le devoir, les rapports de l'homme et de la machine, etc...

Par conséquent, un thème de vie va s'affirmer à travers les conventions et les faiblesses qu'évite rarement le scénario : thème essentiel, et parfois thèmes accessoires. Le scénario lui-même, dont il n'est pas toujours aisé de démêler la contexture, créera le lien entre l'idée et l'action, et nous fera pénétrer dans les problèmes de tous ordres que pose la vie à l'ensemble des vivants. Il faut donc apprendre à voir dans le film autre chose qu'une affabulation, banale ou précieuse. En bref, nous appliquerons au film cette méthode qui fait la lecture intelligente.

Il existe d'autre part des problèmes de forme ou d'expression qui, pour être généralement beaucoup mieux traités que les précédents par les techniciens du film, n'en échappent pas moins à l'attention du public hypnotisé par la « photogénie » des vedettes. C'est le côté sensuel, en quelque sorte, du cinéma. C'est surtout l'écriture du film, sa manière : car l'œuvre des metteurs en films offre autant d'exemples de ce que sont la composition, la syntaxe ou la phrase cinématographiques, que nous en trouvons dans le style des divers écrivains ; et les « trucs » ou procédés techniques sont à l'écran ce que les figures de rhétorique sont aux lettres.

De même que l'intelligence du film avait le thème de vie pour centre, de même c'est autour de l'image que s'ordonnera l'exploration du contenu artistique. Sans vouloir ressusciter les vieilles controverses sur le muet et le parlant, on peut bien dire qu'au théâtre, le décor n'est qu'un moyen, extrêmement limité, de créer une atmosphère autour d'une situation qui s'expose et se dénoue par le truchement de la parole ; alors qu'au cinéma, muet ou sonore, l'image montée, découpée, grossie, adaptée à un univers où les barrières du temps et de l'espace n'existent plus, constitue l'essentiel.

Après avoir défini le genre et les caractéristiques de l'œuvre étudiée, nous nous attacherons donc à la construction, au rythme,

aux qualités purement visuelles et évocatrices ; puis, à la contribution qu'apportent les interprètes à cette plastique animée ; enfin, au double accompagnement du dialogue et de la musique, éventuellement de la couleur. Nous apprécierons ces divers éléments par rapport à l'image, à la façon dont ils en soulignent les intentions et coopèrent à une symphonie en blanc et noir. Action de cinéma, dialogue de cinéma, musique de cinéma : autant de techniques particulières. L'écran possède ses lois propres, sa dynamique où tout doit s'harmoniser.

Souvent une lecture exige des lectures complémentaires ou en éveille le désir. Telle page en évoque telle autre — et elles s'éclairent mutuellement — ou bien une composition picturale, une simple image gravée dans l'esprit, une constatation que la vie réelle a confirmée. Nous associons au paysage un thème musical. Un problème naguère pressenti, entrevu, prend soudain une forme et une acuité toutes nouvelles. Bref, le livre analysé, assimilé, refermé, nous sentons qu'il est devenu l'amorce et le point de départ de mille réflexions, d'un désir de confrontations et de recherches. Il a tissé en nous tout un réseau de correspondances, d'enchaînements, de filiations. La curiosité éveillée, puis tenue en haleine, puis stimulée par maintes sollicitations, demande maintenant à se satisfaire.

Il en va de même de la lecture imagée du film ; et le cinéma devient alors le moyen d'une culture au champ illimité. Nous resterons d'abord sur le plan de la même technique : comparaison avec d'autres œuvres filmées ; puis nous établirons des rapports avec des ouvrages de facture et de technique différentes, avec des témoignages d'une autre époque ou d'un autre style — le thème de vie restant notre « motif conducteur ». Pour ne citer que quelques exemples, nous ferons de *La cage aux rossignols* ou du *Carrefour des enfants perdus* l'amorce d'un cycle culturel dont les éléments seront puisés à la littérature, au théâtre, aux arts graphiques, à la musique, à la médecine, à la pédagogie, etc... Le thème de la jalousie, tel qu'il apparaît dans *La loi du Nord*, *Lumière d'été* ou *Les dames du bois de Boulogne*, nous pro-

mènera non seulement à travers la production filmée, mais à travers le théâtre antique, classique ou moderne, et nous amènera à définir d'autres formes de jalousie que celle de la passion amoureuse. Le style de montagne de Marcel Ichac apportera un élément à l'étude fort complexe de la montagne dans ses rapports avec les arts ; et nous aurons tout d'abord confronté avec celles de ses confrères étrangers la manière et la philosophie du cinéaste français. *La fille aux yeux gris* nous suggérera le thème du souvenir associé à un cadre de nature — l'un des plus fréquents de la production poétique ou romanesque. Souvent aussi nous serons amenés à opposer l'un à l'autre des pôles de vie et de pensée : le héros au poltron, le timide au hâbleur ou à l'audacieux, Charlot-Don-Quichotte à Charlot vaincu et bafoué.

Telle sera la dernière phase de ce processus culturel, et la plus exigeante sans doute. Mais, parvenu à ce stade, l'esprit sera capable d'initiative et d'effort.

Pour jeter les bases d'une culture cinématographique, il fallait une méthode ; celle-ci exige à son tour des outils, des instruments.

Nous pensons que des *brochures* simples, claires, agréablement présentées, seront propres à éveiller, puis à affiner et préciser le désir culturel, en amenant l'usager à se poser des questions que négligent évidemment les magazines commerciaux et publicitaires. La première de ces publications, actuellement en cours de rédaction, sera une introduction au cinéma, dont elle confrontera les aspects authentiques et les aspects ignobles par des oppositions d'images soulignées de textes courts. A ceux qui estimerait le procédé un peu gros, nous répondrons que l'antidote ne doit pas se parer de couleurs moins séduisantes que le poison. Le cinéma étant un art visuel et un art populaire, il convient d'abord de s'adresser aux masses avec des moyens qui leur soient accessibles. Les brochures ultérieures, sans rien perdre de leur attrait, pénétreront plus avant dans le sujet et illustreront quelques grands thèmes de vie.

Nos *fiches cinématographiques*, sœurs des fiches de lecture, appliqueront à l'étude de films sélectionnés (classiques, reprises et nouveautés) la méthode exposée plus haut. Quatre parties : indications techniques — analyse : style ou manière — indications complémentaires — conclusion (surtout pratique, elle dira notamment de quel genre de public le film semble devoir être le mieux goûté).

Enfin un *guide du spectateur actif*, ouvrage de longue haleine, qui embrassera l'ensemble de la production dans ce qu'elle offre de plus valable, sera l'œuvre collective de la « Commission cinématographique » de PEUPLE ET CULTURE ; il comportera, entre autres, un tableau des thèmes de vie. Parmi les nombreux ouvrages traitant du cinéma, les uns s'attachent à la technique, d'autres à l'histoire, d'autres au reportage, à l'anecdote, à l'enseignement par le film. Nous avons des « A. B. C. » des « panoramas », des « bilans », des biographies, des monographies, on nous promet jusqu'à un « bréviaire » ! Loin de nier l'intérêt de ces travaux, nous constatons seulement que, dans un domaine aussi essentiellement populaire que celui du cinéma, rien n'a été écrit spécifiquement en fonction de l'éducation populaire. C'est cette lacune que le guide se propose de combler.

Tout cela n'a, bien sûr, rien de limitatif et n'est qu'une première ébauche de l'intégration prochaine du cinéma dans les méthodes actives. Nous serons sans doute appelés à y revenir et à préciser de nombreux points. Guider n'est pas canaliser, endiguer, retrancher, mais bien aider le spectateur à se libérer du conformisme, en l'amenant à une prise de conscience. Accéder à la culture : sortir de l'anarchie et de la confusion pour aboutir à un ordre, à un équilibre, en même temps qu'à un élargissement des horizons de l'esprit. Et, s'il est vrai que la culture est le Sésame de la plupart des libertés humaines, c'est en développant son aptitude culturelle que nous donnerons à l'individu toutes ses chances de s'élever jusqu'à la compréhension des problèmes de son époque, de fixer un sens à sa vie. Entre un art aussi riche,

aussi prometteur que le cinéma, et son usager, il ne saurait y avoir éternellement un abîme d'incompréhension.

Gardons au film son caractère récréatif. Que l'éducation par le cinéma demeure une activité de loisirs populaires, s'adressant à la sensibilité et à l'imagination. Romanesque, fantastique, poétique ou réaliste, le cinéma est capable de nous émouvoir, de nous passionner, de nous enchanter sur les modes les plus divers. On conçoit difficilement que l'historien et le sociologue futurs puissent ne pas s'inspirer de son témoignage. Mais le plus grand nombre, parmi ceux-là mêmes dont il est la principale distraction, ignore ce qu'il est et soupçonne moins encore ce qu'il est appelé à devenir. Aux éducateurs de réaliser la formule de l'écrivain : *transformer en conscience une expérience aussi large que possible.*

J. GIRAUD

M. DELARUE

DE LA LECTURE
DES
ŒUVRES LITTÉRAIRES
(ROMAN, POÉSIE)

ET DES FICHES LES CONCERNANT

LA plupart des bibliographies ne répondent pas à leur but. Il semble que lorsqu'on se propose de composer une bibliothèque de jeunes, une bibliothèque scolaire ou municipale, on choisisse les livres d'une façon tout à fait opposée à celle qui préside à la constitution de la sienne propre. On oublie lorsqu'il s'agit d'autrui que notre culture, nous ne la devons pas seulement aux ouvrages d'aspect scolaire ou aux nombreux essais de style universitaire, spécialités des maisons Alcan, Colin, et Delagrave, mais aussi à des ouvrages d'aspect moins sérieux qui se présentent à nous sous la forme de polémiques, de pamphlets ou de romans.

Si nous cherchons dans notre vie quels sont les livres qui eurent sur nous le plus d'influence, nous sommes bien obligés de convenir qu'il s'agit de ceux de Kipling ou de Gide, de Nietzsche ou d'Alain, de Dostoïewski ou de Balzac, selon les personnes ou les caractères ; et non pas de ceux de Durkheim, Brunschwig ou Claparède.

On tombe facilement, lorsqu'on dresse une bibliographie, dans l'écueil où a sombré depuis longtemps notre enseignement ; on propose des livres de spécialistes au détriment des ouvrages de culture générale ; on oublie les grands auteurs au profit des exégètes. Lorsqu'on aura habitué le jeune homme à vivre au contact de Cervantès, de Shakespeare, d'Homère ou de Platon, on aura fait faire un pas à la culture que l'ennuyeuse lecture de

Glutz ou de Faguet n'aurait jamais pu amorcer. Et il est absolument faux de croire qu'il soit plus facile de lire un exégète que l'auteur lui-même. De vrais philosophes sont d'une lecture facile et tous les adultes qui se mettent tardivement à la lecture des classiques sont étonnés de leur intérêt comme de leur actualité.

Un autre préjugé est celui de prétendre qu'on ne peut lire avec profit les ouvrages des grands hommes sans y avoir été préparé. Préparé par qui ? J'ai conscience que l'on fait bien moins de contre-sens en lisant de but en blanc Molière et Racine qu'en les abordant à travers les mille et une déformations que leur ont fait subir la manie des éditions annotées et les commentaires des écoles ou des critiques. Jouvett s'est livré au petit jeu qui consiste à relever les stupidités des éditions scolaires de Molière. Je ne recommencerai pas.

Aborder directement les textes, ce devrait être la règle, la seule règle. Le véritable travail universitaire aurait dû consister à nous préparer des glossaires, chronologies, traductions, dépouillement des allusions, de faire revivre les parties mortes au lieu d'ensevelir les parties vivantes.

Et hors quelques remarquables travaux comme ceux de Schwob sur Villon ou de Lefranc sur Rabelais, il faut dire que rien n'est fait dans ce sens.

On prétend depuis Taine expliquer la création au lieu de faciliter notre lecture. C'est seulement auprès d'excellents lecteurs tels que Suarès, Gide ou Thibaudet que l'on trouvera les réflexions qui nous aideront dans notre choix, nous permettront d'approfondir et d'affiner notre goût.

En tête des « *Principes* », son livre fondamental, Descartes qu'on dit d'accès difficile, écrit : « J'aurais aussi ajouté un mot d'avis touchant la façon de lire ce livre, qui est que je voudrais qu'on le lût tout entier ainsi qu'un roman sans forcer trop son attention ni s'arrêter trop aux difficultés qu'on y peut rencontrer ». Cette nonchalance du lecteur sérieux a été oubliée des

auteurs de bibliographies. Il importe avant tout de la conseiller si l'on ne veut pas que la cuistrerie ou le pédantisme détruisent toute l'efficacité de la lecture.

L'autre conseil que donne Descartes, celui-là en tête des *Méditations*, est de ne pas faire de critiques à priori. « Pour ceux qui, sans se soucier beaucoup de l'ordre et de la liaison de mes raisons s'amuseront à épiloguer sur chacune des parties, comme font plusieurs, ceux là ne feront pas grand profit de la lecture de ce traité ». Il faudrait prendre les livres comme il faudrait prendre les hommes, tels qu'ils se donnent, sans critiques. Ce sont des témoignages. S'il en est qui nous déplaisent, rejetons les, mais défions-nous de l'esprit critique.

Il n'est peut être pas d'autre conseil à donner à un lecteur que celui de suivre son plaisir, avec nonchalance mais aussi avec confiance, sans souci d'instruction ni d'édification. La véritable culture est celle qui se fait sans effort apparent par une pratique lente et amoureuse de la lecture. Mieux vaut lire avec plaisir un seul ouvrage d'un bon auteur, Shakespeare, Tolstoï ou Balzac, qu'avec obstination toutes les Encyclopédies du monde.

Or, la masse des livres accumulés dans les bibliothèques publiques ne permet pas au bibliothécaire, à supposer qu'il en ait la volonté, d'orienter utilement le choix des lecteurs, car les classifications actuellement en usage n'offrent aucune possibilité de choisir selon leur goût. C'est pour remédier à cet état de choses qui résulte sans doute de l'incurie et du manque de foi, et surtout du fait que nul éducateur n'est tenu d'avoir lu tous les livres, que nous entreprenons de publier des fiches de lecture et de constituer des guides, des répertoires qui faciliteront la tâche des bibliothécaires de bonne volonté.

Tout livre estimé valable par un comité de lecture composé d'artistes, d'écrivains et d'éducateurs, sera doté de deux fiches.

La première s'adressera exclusivement au lecteur ; se fondant uniquement sur le plaisir qu'il pourra trouver au contact de

l'ouvrage recommandé, elle essayera de dégager de la façon la plus attrayante possible les divers pôles attractifs du dit ouvrage.

La seconde s'adressera au bibliothécaire mais pourra être communiquée au lecteur sur sa demande expresse ; elle doit permettre de se faire une idée objective du livre en question et de sa valeur éducative.

La rédaction et l'usage de ces fiches suppose qu'on se soit mis d'accord sur un certain nombre de principes. Tout d'abord que le point de vue du lecteur et celui de l'éducateur sont fondamentalement différents et qu'il serait dangereux de les vouloir confondre. Ce serait traduire un état d'esprit regrettablement dogmatique que de transformer la lecture même publique où chacun doit suivre son goût et non sa volonté, en une pédagogie de l'autodidacte. C'est précisément dans la mesure où l'on s'abandonnera à l'émotion et à la sensibilité et non à l'esprit critique que l'œuvre peut faire son effet.

Un roman peut sans doute aller aussi loin qu'un ouvrage de philosophie ou de critique, mais par des voies où le plaisir est roi ! La vraie culture ne va pas sans hasard ni sans légèreté. Elle ne manque cependant pas de profondeur. Si nous attendons d'un livre tout d'abord qu'il nous charme, nous exigeons de lui également qu'il nous prenne. C'est précisément autour de cette « prise » et de son explicitation que s'ordonne la fiche bibliothécaire. Et nous ne reconnaitrons comme dignes d'être lus que les ouvrages qui présentent à la fois une valeur littéraire et une valeur humaine. Mais c'est parce qu'elle subordonne toujours la réflexion à l'attrait que la lecture des belles œuvres est plus profitable que celle des philosophes car elle agit directement et globalement sur le jugement.

L'attitude de l'homme de lettres qui ne veut voir dans les livres qu'une façon de satisfaire « ce vice impuni : la lecture », aussi bien que celle de l'autodidacte qui perd tout par trop de

gourmandise nous paraissent également insuffisantes. Non pas fausses cependant, car c'est dans leur synthèse que nous semble consister une véritable lecture. Si donc on veut bien considérer ce travail comme il se donne, simplement comme un dépouillement des livres valables, et comme la traduction légèrement scolastique du travail implicite de tout lecteur, on en concevra tout de suite la portée. La fiche lecteur doit être conçue comme une sorte de message du rédacteur au lecteur à qui elle doit s'adresser comme à un ami. On lui signale un bon livre parce qu'on l'aime soi-même et on lui découvre les raisons qui nous ont nous-mêmes attachés à ce livre ; non pas celles qu'on suppose devoir intéresser un anonyme qu'il s'agirait de « cultiver ». On ne doit manifester aucune distance entre le rédacteur et le lecteur. Il ne s'agit pas le moins du monde de vulgarisation mais de franchise. Aussi bien ne doit-on jamais accepter de faire des fiches sur des ouvrages qu'on n'aime pas ou qu'on n'aime qu'à demi. A un livre qu'on aime, on aime trouver des lecteurs ; mais de fait nous savons bien que tout le monde ne partage pas notre goût ; dès lors nous chercherons à déterminer quelle catégorie de lecteurs nous semble devoir partager le même plaisir que nous et en toute honnêteté nous le signalerons, nous signalerons également les difficultés que nous y aurons rencontrées, celles que le lecteur rencontrera à son tour, celles qu'il est susceptible d'y rencontrer.

Ce n'est pas du tout parce que la fiche s'adresse à tout venant qu'elle doit être conçue comme devant s'adresser à un « Peuple » que chacun construit selon sa fantaisie. Ces questions sont vaines lorsqu'on est de bonne foi. Supposer un dualisme à priori nous paraît avoir été l'écueil de toutes les tentatives de culture populaire. Si l'on n'est pas soi-même authentiquement resté peuple avec tout ce que cela veut dire de lourdeur et de sécurité, on ne peut prétendre faire de la culture populaire. Il ne s'agit pas d'une élite s'adressant à des masses, mais d'une bonne volonté qui brise les barrières, et qui en retour exige le même effort de bonne volonté.

Comment dès lors serons-nous sûrs de ne pas imposer «notre» goût ? D'abord il ne s'agit pas de limiter le nombre des fiches au nombre de livres qu'aime un individu donné. Il en sera fait de même sur tous les livres de bonne foi. Ce n'est pas au nom d'un préjugé de parti que nous excluerons Bazin ou Bordeaux, mais parce qu'ils ont menti, sciemment menti et sous l'inculpation de ce même mensonge nous excluerons Loti et Dorgelès. Et pour ce travail de discrimination nous prétendons pouvoir être objectifs. Le ton ne trompe personne que ceux qui le veulent bien. Mais qui sera garant de notre sécurité ? Nous-mêmes sans doute. C'est dans la mesure seulement où nous ne tricherons pas avec nous-mêmes que notre proposition aura un sens.

Ceci doit nous amener à une sorte de philosophie de la lecture. Jusqu'à présent on rejette dos à dos l'écrivain et le penseur, le plaisir et l'instruction. Ce que nous prouvent toutes les littératures populaires traditionnelles, c'est que le débat n'a aucun sens. Des contes aussi peu difficiles et aussi attrayants que la *Belle au Bois Dormant*, des épopées comme *Kalevala*, *La Geste de la Branche Rouge* ou *l'Iliade* sont, sans en avoir l'air, des sommes philosophiques, des moyens de transmission d'une haute culture. Peu importe que l'auditeur en comprenne le sens initiatique. Il suffit qu'il vive selon le mythe qui se joue alors en lui sous une forme pathologique. La transmission n'en aura pas été moins valable parce que non traduite en termes intellectualisés. Le roman joue à notre époque, comme le cinéma d'ailleurs et le théâtre, exactement le même rôle. Vivre selon les personnages, c'est participer au devenir de l'idée et il n'est pas nécessaire de traduire.

C'est d'abord parce qu'il agit directement sur votre corps que le roman cultive. Il influe sur les glandes endocrines, on rit, on pleure, on gesticule, on s'excite, on tombe malade, on guérit, on souffre, on tue, on se suicide. Il s'agit d'une sorte de massage affectif qui vous fait passer par un bain successif d'états qui vous enchaînent ou vous libèrent. Il faut affirmer cette première loi qu'un roman, un poème, une pièce de théâtre, un film

ne sont pas des transmetteurs d'idées mais d'états pathologiques (1).

Ce n'est qu'à partir de ces états pathologiques que peuvent, (je ne dis pas doivent) s'élaborer les réflexions du lecteur. Car, avant de réfléchir, il est nécessaire d'être touché. Quand bien même un livre ne serait pas compris, s'il a touché, il a agi et transmis son message. C'est en ce sens qu'une culture populaire sera de nouveau possible, quand on aura compris que ce qui se joue sur le plan des idées doit d'abord se jouer sur celui des sentiments et des instincts, et que le concept n'est qu'un épiphénomène. Sans doute la traduction intellectuelle ne doit-elle pas être réservée, mais elle n'est pas un moyen de transmission ; elle est une explicitation. Qui n'aura pas défini l'idée ne sera pas pour cela exclu, comme aujourd'hui, de notre culture, et il aura participé à la haute culture comme tout un chacun.

Mais une telle conception suppose dans le choix des œuvres une rigueur qui exclut tout sensualisme. Comme les premiers chrétiens redoutaient dans leurs chants certains accords, source de perversion, il importe de déterminer au niveau de l'émotion ce qui n'est que sensualisme de ce qui est communion ; ce qui n'est qu'abandon de soi de ce qui est grâce ; ce qui n'est que joli de ce qui est beau, ce qui n'est que laid de ce qui est sublime. Seule, une philosophie de la sympathie, de la grâce, de la beauté et du sublime doit soutenir une telle attitude si l'on ne veut pas tomber dans une confusion empirique et un catalogue des états de conscience où tout serait classé non plus selon une liberté de jeu des affinités électives spontanées d'auteur à lecteur. Ceci ne permettrait jamais de dépasser la pure constatation empirique de l'efficacité possible d'un tempérament sur un autre. Le problème de la grâce n'exclut pas celui de la

(1) Le terme *pathologique* est utilisé au sens kantien qui relève du *παθος* c'est-à-dire de la faculté d'éprouver. Il est préférable au mot *psychologique* qui, qu'on le veuille ou non, implique une métaphysique, l'âme étant prise alors pour une substance sinon comme une chose.

sympathie et dans l'ordre des faits la sympathie apparaît sous la forme d'affinités qui relèvent souvent de la pathologie.

Ce que nous affirmons ici c'est que ce n'est qu'à partir de ces états pathologiques que la réflexion du lecteur est possible, réflexion qui est celle d'un individu influencé par un milieu, une race, un moment, une éducation donnés. Il ne faut donc pas confondre la façon dont on interprète soi-même le livre et celle qu'en donnera tout autre lecteur.

Il faudra étudier :

- le type psychique et social du lecteur à qui convient le livre;
- la valeur et le rôle du livre par rapport à ce lecteur;
- la manière d'orienter ses réflexions;
- comment compléter la lecture grâce à des lectures voisines ou complémentaires;
- la place du livre dans un catalogue des centres d'intérêts classés non plus selon une division encyclopédique, mais selon un développement biologique.

Ceci fait, — et c'est la tâche de ce que nous appellerons la *fiche lecteur*, — il serait faux de croire que notre travail s'arrêtera là; car nous serons restés dans le domaine pratique; il faudra songer que le biologique n'est que le reflet du spirituel au nom duquel nous avons choisi telle œuvre et repoussé telle autre comme ne relevant que du sensualisme. Comme le prêtre autrefois dégageait le sens, comme l'initié seul pouvait expliquer le sens du mythe, le *guide de lecture* devra dégager la philosophie de la lecture. Lui seul dédoublera le symbole entre l'objet et l'intuition, refusant toute dégénérescence allégorique. C'est alors que dépouillant toute contingence il dégagera, en vue d'une connaissance plus profonde de soi-même et du devenir, le *thème*, c'est-à-dire l'appréhension profonde du donné, de la *thèse* qui n'en est que l'apparence conceptuelle, et de la

tendance qui n'est est que l'infléchissement pathologique. C'est ce que nous appellerons l'utilisation pédagogique du livre.

METHODE

FICHES POUR ROMANS OU PIECES

Il s'agit de présenter le livre de telle sorte :

- a) que le lecteur ait la même envie que vous de lire le volume.
- b) que le bibliothécaire soit objectivement informé de la portée, du sens des résonnances de l'ouvrage.

Distinguer l'objectivité de ce travail de celui d'un comité de lecture qui recherche l'impartialité, d'une patiente explication des raisons qui vous font apprécier le volume en question. Il ne s'agit pas ici, en effet, d'informer les bibliothécaires pour les guider dans leurs achats, mais de proposer des volumes en montrant tout ce qui peut séduire, et de fait, nous a séduits.

On distinguera deux fiches :

A. — La première, s'adressant plus particulièrement au lecteur avant qu'il n'ait lu l'ouvrage, essayera de dégager les divers pôles attractifs du roman.

Elle mettra en évidence : le *sujet*, l'*atmosphère générale*, le *milieu*, le *style*, en se fondant uniquement sur la *valeur* proprement émotive de l'ouvrage qu'on essayera à son tour de dégager.

Ceci fait, on se demandera *quelle catégorie* de lecteurs semble devoir comme soi-même s'attacher à l'ouvrage et on indiquera les *cheminements* qui ont permis à soi-même ou qui doivent permettre au lecteur d'aborder le livre avec plaisir.

De là, on peut l'orienter vers des lectures voisines.

Le rapprochement avec les ouvrages voisins doit également permettre de replacer l'ouvrage dans un ensemble littéraire. Cette fiche donne également les quelques renseignements biographiques ou bibliographiques nécessaires.

Elle comprend une présentation et des extraits et doit se lire agréablement. Seule, la disposition typographique permet de souligner l'importance respective des divers pôles attractifs.

B. — La seconde fiche est la présentation à l'éducateur et éventuellement au lecteur de bonne volonté — une fois la lecture faite — des réflexions que le livre a suscitées en vous. Cette fiche n'essayera pas d'être attrayante. Au contraire, elle devra se présenter d'une façon sèche et scolastique, avec des références, comme le plan de travail qui précéderait une conférence ou une étude sur l'auteur dont il s'agit. Elle donnera toujours des références à l'appui de chacune de ses affirmations. Il ne faut pas oublier qu'elle doit également servir à l'éducateur qui cherche un passage caractéristique, un exemple à l'appui d'une affirmation, un texte faisant un tout pour une lecture à haute voix.

On dégagera le *thème*, la *thèse*, la *tendance*, le *point de vue*. On signalera la *valeur humaine et éducative ou philosophique* de l'ouvrage.

On en indiquera le ton, ou les divers tons. On distinguera les *passages essentiels* et formant un tout, soit par rapport à l'ensemble, soit en eux-mêmes.

On renverra aux ouvrages dont la lecture permet une appréciation plus solide du livre, en le remplaçant dans l'ensemble de la production de l'auteur :

dans une filiation littéraire,
dans la vie de l'auteur,
dans un certain ordre de réflexions.

CONSEILS POUR LA REDACTION DES FICHES

I. — *Présentation* (fiche lecteur).

Il ne s'agit pas d'un résumé mais de la présentation objective du sujet. Elle signale l'intérêt dramatique de l'ouvrage sans énoncer le nom des personnages ni résoudre l'intrigue. Elle doit être claire et la plus courte possible et donner envie de recourir au volume. Elle se présente comme un *schéma dynamique* de l'ouvrage, ce autour de quoi l'intrigue s'organise.

II. — *Renseignements bibliographiques.*

Genre, traduction, date de la première édition.

Signaler la meilleure traduction ou la meilleure édition ou les qualités respectives des diverses éditions (prix, gravures, papier, coupures, adaptations).

III. — *Extraits.*

Choisir de préférence ceux qui forment un tout ou bien ceux qui exposent le drame dont l'œuvre sera un développement dans tous les cas en fonction de la présentation.

IV. — *Sujet.*

On appellera sujet, par opposition au thème, l'objet même de l'auteur, ce qu'il a l'intention de traiter, ce que le lecteur le plus inaverti comprendra de lui-même. C'est sur lui que se greffe l'intérêt. Il peut y avoir des sujets secondaires, qu'il importe également de signaler. C'est d'après le sujet principal que seront classées d'abord les fiches. Le sujet est indiqué bien souvent par le titre de l'ouvrage (ex.: *l'Idiot*, *Crime et Châtiment*, *Glück auf*, *le Rail*, *les Enfants terribles*, *une Personne et cent mille*, *Hôtel du Nord*, etc.) Quand le titre du livre est le nom d'un personnage, il suffit bien souvent de retenir le trait le plus marquant du caractère du personnage pour obtenir le sujet

(*Carmen* : amour et jalousie, *Moll Flanders* : arrivisme, *Oliver Twist* : enfance malheureuse, etc.)

Lieu, milieu, époque.

Ne les signaler que s'ils ont vraiment une importance : les *Chardons du Baragan*, les *Trois Mousquetaires*.

Le lieu peut jouer un rôle fondamental sans en avoir l'air : importance de Paris dans *Illusions perdues*, *le Père Goriot*.

Il faut essayer de distinguer la valeur respective de ces trois éléments, l'un par rapport à l'autre.

Le lieu importe plus que l'époque, malgré les apparences en Balzac ; en Dumas, au contraire, c'est l'époque qui seule importe. Le milieu peut à son tour faire éclater les limites du temps et du lieu : *Germinal*.

Dans ce cas, l'élément important rejoint le sujet, les deux autres éléments composant l'atmosphère.

L'atmosphère.

C'est l'aspect sentimental du sujet, du lieu, du milieu et de l'époque.

En Simenon, ils ne sont utilisés que pour créer l'atmosphère et l'atmosphère domine tout, au point d'enlever toute valeur au reste. On pourrait presque en dire autant de Hugo : *Notre-Dame de Paris*.

Les ouvrages où l'atmosphère domine n'ont de valeur que par l'évasion qu'ils permettent. Plus un ouvrage est humainement médiocre, plus l'atmosphère prend de valeur, ex. : Loti, Pierre Benoît et tous les romans de journaux de mode ; car elle est plus souvent relatée lorsqu'elle ne repose pas sur une analyse sérieuse du lieu, du milieu et de l'époque. Aussi, les grands romans d'atmosphère sont rares (ex. : *le Grand Meaulnes*), parce qu'ils reposent le plus souvent sur l'exotisme, le dépaysement, etc.

Mais les romans d'aventure où l'atmosphère domine peuvent avoir une valeur symbolique ou mythique (ex.: *Melville*), jouant des sentiments suggérés à la façon d'une musique. C'est la succession du clair et du sombre qui importe; une analyse spéciale doit être faite pour les romans de ce genre (*Kafka, Hoffmann, Melville, Michaux, Breton, Achim d'Arnim*).

Valeur émotive.

Il ne faut pas oublier que c'est d'abord pour le plaisir qu'une lecture doit être faite, qu'il est des types d'écrivains comme il est des types de lecteurs, les uns plus sentimentaux, les autres plus actifs, les autres plus penseurs. Il s'agira de déterminer ici, en fonction de l'écrivain, le lecteur qui semblera le plus apte à recevoir son message, non pas du tout par l'entremise de l'intellect, mais par celle de l'affectivité ou de l'instinct.

Ainsi Malraux touche-t-il des tempéraments plus actifs que le sentimental Alain Fournier; Gide, des éléments plus intellectuels.

Lecteurs.

Aussi n'est-ce pas selon des préjugés d'ordre mental ou intellectuel qu'on devra distinguer le genre de lecteurs à qui l'ouvrage s'adresse, mais d'abord en fonction de l'élément affectif qui doit unir certains lecteurs et certains auteurs, ensuite en fonction de la difficulté de l'ouvrage. On a souvent tendance à croire qu'un ouvrage dont la première lecture vous a rebuté et qui a nécessité de votre part un effort est un ouvrage difficile. C'est ainsi qu'à la génération qui aime Anatole France, Claudel parut un écrivain hermétique : or, *l'Annonce faite à Marie*, le *Soulier de satin*, *Protée*, plaisent à tous les jeunes, de quelque milieu qu'ils soient. Il y a souvent des questions d'habitude. Celui qui lit Kafka comme il lirait Flaubert ou Hampe ou Dabit, s'attendant à une aventure ou à l'exposé des faits, est forcément déconcerté. Et se faire une âme neuve — un esprit non pré-

venu — comme dit Gide, devant chaque livre, n'est assurément pas facile. De plus les affinités qui existent entre tels auteurs et tels lecteurs sont souvent mystérieuses. C'est pourtant elles qu'il importe de déceler. Ainsi Meredith qui paraît facile et donne une telle jouissance à certains lecteurs, paraît-il à d'autres, alambiqué, rhétoricien; Flaubert est détesté par toute une catégorie de lecteurs dont je suis; Alain Fournier, de même par une toute autre catégorie de lecteurs. Huxley, Lawrence, Zola, Dostoïewski ont leur public. Et ce n'est pas là du snobisme; car les ouvrages de moyenne valeur n'accrochent également que certains lecteurs. Ainsi, Dumas, George Sand, Pearl Buck, Salminen, Carlyle, Morgan, etc.

Il faut donc dire que chaque auteur — il faudrait presque dire chaque ouvrage — a un type particulier de lecteurs sur lesquels le livre fera un effet maximum.

Comment déterminer la catégorie de lecteurs à qui s'adresse l'ouvrage ?

D'abord en fonction de votre tempérament à vous. Si un livre vous plaît, il y a de grandes chances qu'il plaise — à culture et à niveau social correspondant — aux lecteurs du même type, puis en fonction de l'état psychique qu'il suscite, qu'il cultive, qu'il entretient ou qu'il combat;

en fonction du tempérament de l'auteur (ex.: Alain Fournier);

en fonction de la classe sociale de l'écrivain, du héros, etc.

en fonction du langage employé.

M. DELARUE.

Juin 1946.

DUROC

UN ART DE LIRE

I. — *La lecture au service de la formation de l'homme.*

Le goût de la lecture est plus répandu que l'art de lire. Le goût des livres se nourrit de sources bien différentes, du désir de distractions, d'une volonté bien arrêtée de s'instruire, de l'hésitante et incertaine recherche des moyens qui permettent de mieux vivre.

Divertissement, instrument de connaissance précise, art au service d'une vie plus riche et plus complète, la lecture ne manque pas de titres pour réclamer une place de choix parmi les activités majeures de l'Education Populaire. Le cadre de cet article ne permet pas de les examiner tous. Nous n'insisterons pas, ici, sur la lecture comme divertissement. Un roman policier peut apporter un certain délassement à des esprits trop tendus. Encore serait-il souhaitable, dans ce domaine aussi, que la fantaisie pût se dégager d'un conformisme ennemi de toute valeur culturelle. Nous n'étudierons point, non plus, les problèmes que soulève la lecture considérée comme instrument d'instruction, au service de l'acquisition méthodique de connaissances techniques, scientifiques, littéraires. Les problèmes (il suffit de rappeler ici que les deux tiers de ce qu'on appelle pompeusement la « culture générale » sont, en fait, une simple instruction littéraire scolaire) sont d'une ampleur et d'une com-

plexité telles qu'ils dépassent le cadre d'une étude consacrée au rôle de la lecture dans l'Education Populaire proprement dite. Nous nous en tiendrons à l'art de lire tel qu'il doit permettre aux masses d'enrichir et d'élargir le champ de leur vie culturelle.

Il n'en est pas moins vrai qu'aucune cloison étanche ne sépare les différentes conceptions de la lecture. Notre distinction participe du caractère arbitraire de toute classification que révèlent, tragiquement et comiquement à la fois, les programmes scolaires de nos établissements d'enseignement. La lecture de « Ces Dames aux chapeaux verts » peut, dans certains cas, contribuer à la formation de la personnalité plus que l'étude de l'« Evolution créatrice ». Nos remarques ne s'adressent cependant qu'à une espèce bien définie de lecteurs, *ceux qui désirent à la fois stimuler leur sensibilité et élargir leur pensée afin de rendre leur vie plus riche et plus intense*. Ce type de lecteur correspond bien à l'attitude d'hommes qui militent pour une véritable culture populaire. Pour eux, la lecture n'est pas un instrument de divertissement ou d'instruction unilatérale de l'intelligence, elle intéresse la *formation* de l'homme tout entier.

Il existe des formes de lecture inefficaces, voire pernicieuses. Nous avons acquis, sous la pression des rythmes hypertendus du monde moderne, la mauvaise habitude de ne parcourir qu'en surface les textes qui passent sous nos yeux. Pour faire de la lecture une activité profondément et pleinement culturelle, il nous faut procéder à un examen réaliste, au vrai sens du mot, de nos méthodes, examen qui soit autre chose qu'un jugement hâtif sur « l'originalité » ou « la banalité » de l'effort que nous proposons ici. Nous essayerons par là de justifier la condamnation portée contre la *lecture passive*, qui glisse sur les textes offerts comme l'attention du spectateur glisse sur les images vibrantes de l'écran. Nous tâcherons ensuite de dégager quelques traits de ce qu'on pourrait appeler une *lecture active*, c'est-à-dire, d'une méthode qui permette à l'esprit de tirer des textes la nourriture la plus substantielle et la plus variée.

II. — La Lecture passive.

La lecture à effet nul. — Les psychologues et les pédagogues pourront objecter qu'il n'y a jamais de lecture dont l'effet soit nul, absolument nul. Qui le contesterait ? La lecture superficielle d'un fascicule, la lecture ennuyée d'un traité, la lecture passionnée d'un roman d'aventures laisse dans le fond de la conscience ou de l'inconscient des images, des rythmes, une ambiance psychologique qui, si vague soit-elle, peut nous déterminer parfois à notre insu. L'erreur de l'enseignement traditionnel est peut-être d'avoir négligé de faire méthodiquement l'éducation de ces formes obscures de la pensée au seul profit des formes claires et distinctes.

Mais quand nous parlons de lecture à effet nul, nous pensons à la personnalité consciente. L'esprit prend une conscience toujours plus précise et plus profonde de son individualité, de son originalité propre, afin d'avoir une vie toujours plus autonome à la fois et toujours plus engagée dans la société. On reste consterné de la disproportion entre le nombre des livres que nous avons lus et le peu qu'il en reste, pas seulement dans nos mémoires, mais dans notre être. L'esprit devrait garder de ses lectures essentielles un souvenir vivant qui l'aide à vivre. Mais ne faut-il pas, pour cela, avoir appris à lire ? L'on a fait lire, récemment à de jeunes stagiaires d'éducation physique *Tristan et Yseult*. Qu'ont retenu de ce chef-d'œuvre les futures monitrices ? une vague impression de beauté qu'elles traduisaient par « c'était bien » ou « c'était beau ». C'est mieux que rien, mais en quoi leurs propos ou leur vie en seront-ils changés ? Seront-elles détournées pour autant des romans de Georges Ohnet ou de Henri Bordeaux ou des films mélodramatiques ? A quoi sert la lecture obligatoire si le lecteur ne sait pas lire ? De la lecture à effet nul, il reste quelque temps le vague souvenir d'une intrigue et de quelques détails remarquables, burlesques, érotiques ou sentimentaux. Et puis, plus rien. Tout se passe comme si les images, les idées, les schémas du livre

glissaient sur l'esprit du lecteur comme sur une toile cirée. C'est le type le plus pur de lecture passive.

La lecture à effet insuffisant ou pernicieux. — Nous parlerons d'abord du *fétichisme littéraire*. Ce mal sévit particulièrement dans la jeunesse intellectuelle de notre pays. Combien d'étudiants, de responsables de jeunesse, de moniteurs divers sont adorateurs de Péguy, de Malraux, de Giono ou d'autres ? Les modes varient, le fétichisme littéraire reste. Que les grands hommes de la littérature nous aident à trouver notre voie propre dans la confusion toujours inquiétante, souvent tragique, des problèmes de la vie, quoi de plus naturel ? Mais le malheur est que ces zélateurs d'idoles littéraires empruntent pour eux-mêmes sentiments et idées de ceux qu'ils vénèrent. Ils arrivent à prendre cette personnalité d'emprunt pour la leur. Ils sont faux, ils tiennent des propos sans authenticité, s'égarent dans des voies étrangères à leur nature, suivent aveuglément des mirages et ratent souvent leur vie... pour avoir eu « des lettres ». Tout cela est bien connu. Mais a-t-on essayé de défendre ces jeunes hommes de leur tentation par une méthode de lecture qui leur traçât des garde-fous et orientât leur esprit ?

Parlons à présent de la *manie du spécialiste*. Voici des lecteurs qui s'entichent non d'un auteur, mais d'une matière. Qui n'a pas connu le « matheux » qui engloutit ses loisirs livresques dans les équations et les intégrales, cet historien qui ne se plaît que dans la cour de François I^{er} ou au milieu des dessins de Clouet, ce technicien qui s'enferme dans des traités de mécanique ou d'architecture ? Histoire, poésie, sciences théoriques ou appliquées sont des matières dont la connaissance importe au spécialiste et même à « l'honnête homme » du xx^e siècle, mais autre chose est d'avoir des connaissances générales ou techniques, autre chose de savoir, de pouvoir les transformer en une culture vraie. Combien de spécialistes sont dépourvus de personnalité authentiquement cultivée ! Il ne suffit pas d'avoir des connaissances pour « être quelqu'un » par sa personnalité. Quant au militant d'éducation populaire qui veut

dominer son travail et accroître sa vie personnelle, qu'a-t-il à prendre de ces connaissances ? A la lumière de quels principes, de quelles méthodes évitera-t-il les surcharges inutiles de sa mémoire et choisira-t-il au mieux ce qui augmentera la valeur de son esprit théorique et pratique ?

Enfin un dernier exemple de lecture passive sera donné par *l'instabilité de la curiosité*. Le lecteur instable lira dix lignes d'une revue de camping, puis commencera un roman et désirera être déjà à la fin, sautera des pages ; il abandonnera au milieu pour entreprendre un livre de philosophie. C'est ce qu'un poète a nommé « lecture-vice » ; la rage de lire pour lire pousse l'esprit d'une impulsion malsaine. Elle ne laisse dans la mémoire que des souvenirs inachevés, incoordonnés : « un château de ruines ». Nous avons présenté cette lecture dispersée et instable sous sa forme excessive, mais sous un aspect plus modéré ne sévit-elle pas en nous tous qui sommes emportés par le rythme endiablé de la vie urbaine et tourmentés par cette angoisse moderne néfaste à notre équilibre nerveux ?

III. — La Lecture active.

La lecture active est un dialogue entre l'auteur et le lecteur sur les problèmes de la vie. Idée vieille comme la culture. Déjà l'antiquité l'avait mise en lumière dans ses écoles et ses traités de morale. Voltaire a écrit que « les meilleurs livres sont ceux dont le lecteur fait lui-même la moitié ». Valéry a été jusqu'à dire que c'est le lecteur qui doit avoir du génie... Sans nous arrêter davantage à ce principe général, demandons-nous comment se situe ce dialogue dans la formation ou le développement de notre personnalité ? Nous avons cherché à voir clair pour nous-mêmes dans ce travail interne de l'esprit en formation. Si nous le décomposons, c'est là encore pour la commodité de l'exposé. En fait, on sait bien que tout se mêle dans une vivante complexité.

I. — A l'école, on nous a répété que nous devons prendre conscience de la « valeur humaine » d'un livre. A côté de sa qualité littéraire ou technique, une œuvre a une valeur par les problèmes humains qu'elle aborde ou qu'elle traite. Il faut préciser ce principe pour qu'il nous devienne présent dans un art de lire. C'est au cœur même des problèmes de la vie que s'enracine et se nourrit la personnalité. Il est donc essentiel d'avoir présent à l'esprit l'ordre et l'enchaînement naturel des domaines essentiels de la vie humaine pour y situer la pensée du livre. Un homme qui a une personnalité est celui qui a pleine conscience de sa responsabilité devant lui-même et devant autrui. Il enchaîne à chaque instant les problèmes personnels aux problèmes généraux. Ces cadres généraux de la vie sont connus depuis toujours, mais c'est un fait qu'ils disparaissent souvent dans l'esprit du lecteur « pris » par la valeur humaine de tel problème particulier soulevé par l'auteur. Le lecteur alors perd conscience : mais la pensée de l'auteur n'est qu'un *point de vue* dans une question, qui elle-même appartient à un des domaines principaux de la vie. *Le premier caractère d'une lecture active est de bien distinguer le point de vue dans la question traitée et la question dans l'ensemble des problèmes humains.*

Qu'il s'agisse d'une nouvelle, d'un roman, d'une fable, d'une maxime, d'un essai, d'un traité de morale ou de philosophie, ce premier acte de la pensée du lecteur est essentiel à la lecture active. Il va sans dire qu'un art d'apprécier et un art de comprendre font partie de cet art de lire : ils sont indispensables, mais dans la perspective du dialogue du lecteur et de l'auteur, cette distinction du point de vue dans la question et de la question dans l'ensemble humain est capitale. Vie du corps ou de l'esprit, vie de l'homme au cœur de tous les cercles sociaux où il est engagé : depuis la vie du couple jusqu'à la vie du monde, en passant par la vie professionnelle, sociale, nationale, etc..., à quel centre s'attache la pensée de l'auteur ? et parmi ces formes de vie où se situe son point de vue ?

II. — Une lecture active élargira une personnalité si elle

inspire à l'esprit le désir de *confronter ce point de vue avec d'autres points de vue* sur une question identique. Comme chaque domaine de la vie a *deux pôles*, il n'y a intelligence de la vie que si les deux pôles ont été vus dans leur interaction réelle; il est essentiel à la formation de la personnalité que l'esprit s'établisse dans une question en se déplaçant d'un pôle à l'autre à travers divers « sites mentaux », comme dit Colette, avant de situer sa position. La lecture active est comme une exploration où les esprits les plus divers nous ouvrent des horizons variés, pour éclairer notre propre choix. C'est là le dialogue qui élargit la personnalité. Penser, c'est voir, et le lecteur actif doit voir ce que Valéry appelle « l'étendue mentale ». Hors de cette vision, il n'y a que confusion, préjugé, routine. Prenons un exemple simple : « Tartarin de Tarascon » traite le problème du caractère. Daudet nous livre un point de vue sur la question. Ne serait-il pas du plus haut intérêt pour la personnalité d'y rapporter le point de vue d'un Corneille avec le « Cid » : ainsi apparaîtraient à la lumière l'un de l'autre deux pôles d'un même problème général. Combien d'autres œuvres pourrait-on comparer utilement à celles-là pour un plus grand élargissement de l'esprit ?

III. — Enfin, une lecture active donne aux thèmes de la vie *des perspectives historiques et géographiques*. Il ne s'agit pas ici de « faire de l'histoire » ou de « faire de la géographie ». Autre chose est d'acquérir des connaissances historiques et géographiques, autre chose de donner à son expérience et à ses idées un encadrement historique et géographique. Le lecteur actif a une curiosité qui le porte à situer tout problème de vie dans une perspective de temps et d'espace. Il ne se contente pas de vivre dans l'instant et dans le lieu où se déroule l'action d'un livre ou bien son action personnelle. Qu'était-ce dans le passé, que sera-ce dans l'avenir ? Quelles positions ont adopté en cette question tel milieu différent du mien ou de celui du livre, telle nation étrangère ? Ne pourrait-on pas rapprocher notre pleutre de Tarascon du Capitán de la « Comœdia Del Arte » ou encore,

par antithèse, de « Don Quichotte » ou du « Cid » ou de « Roland » ? Est-ce que ce type de méridional n'existe pas dans d'autres pays ? C'est ainsi qu'une lecture active distingue le point de vue de la question, situe celle-ci dans les divers aspects de la vie, confronte les points de vue et leur donne des perspectives historiques et géographiques. Mais par quelles voies se meut l'esprit en ce vaste domaine ?

IV. — *Tout d'abord, la lecture active éclaire le point de vue de l'auteur par l'expérience du lecteur.* C'est le point de départ du dialogue. Il n'y a pas d'élargissement ni d'approfondissement authentique de la personnalité qui n'ait là son origine. Il arrive trop souvent que la lecture soit une évasion pure. Le lecteur s'oublie, il est ravi par une atmosphère entièrement neuve, il se laisse porter par le courant du récit. La jeune fille ne pense plus qu'au héros et qu'au château de son roman, le jeune homme rêve qu'il est Jules César. Au contraire, le lecteur actif, sans se priver de l'imagination et de la poésie, sait se retrouver lui-même dans le livre. Celui-ci est en quelque manière un miroir de lui-même. Marcel Prévost déclare que la lecture aide à « exhumers des souvenirs ». Notre expérience prend de la vie et du relief dans notre mémoire. Elle est plus disponible pour servir notre esprit. Des vocations floues se précisent, des doutes se dissipent, notre passé prend ainsi une importance que seul nous ne pouvions pas lui donner. Enfin, quoi de plus émouvant que de voir un Lyautey au fond de la disgrâce se ressaisir à la lecture des mésaventures de Coriolan ?

V. — Mais une bonne lecture ne s'en tient pas au plan des descriptions et des récits, elle s'élève au plan des idées. *Une lecture active donne au lecteur les moyens de prendre de la hauteur pour dominer les problèmes de sa vie.* Elle permet de remonter aux causes. Sans cet effort, l'esprit reste prisonnier des détails du comportement et de l'action, il s'agite vainement sans lucidité, il s'installe dans des préjugés et ne tarde pas à payer sa paresse dans l'enlissement d'une routine. Une lec-

ture active résume les faits par une idée et de pourquoi en pourquoi élève l'esprit vers les origines les plus lointaines. Elle maintient la jeunesse de la vie, l'inquiétude qui est source de renouvellement et de création. La même question traitée par un récit ou une description devrait être reprise par un essai ou un traité, une poésie concrète devrait appeler une poésie abstraite qui permet à la pensée de s'élever. Après le tableau d'un salon brossé par Aragon, la méditation des réflexions de Montaigne ou de La Rochefoucault sur la conversation. Après l'évolution de la vie du stade dans les poèmes de J. Prévost, ou le témoignage de Boisset, l'étude de la pédagogie sportive de Coubertin ou celle des rapports de la musique et de la gymnastique selon Platon. Pour un esprit actif, les aspects du concret et de l'abstrait s'enchaînent naturellement. En tout cas, il faut y tendre pour le développement harmonieux de notre personnalité consciente.

VI. — *Enfin, la lecture active augmente les moyens d'expression ou d'action du lecteur.* En général, comme la lecture transforme peu le langage ou le comportement ! Le lecteur semble suivre des yeux les mouvements de la pensée de l'auteur comme un spectateur immobile dans la tribune du stade regarde les évolutions de l'athlète. Pour l'un, aucune amélioration de ses qualités intellectuelles, comme pour l'autre aucune amélioration de ses qualités physiques. Ce parallèle va loin, le lecteur actif fait effort pour « suivre » la pensée de l'auteur, comme un coureur tenterait de suivre un as. Il devrait être en quelque mesure capable de retracer certains chemins ouverts par l'auteur. C'est le sens de la fameuse remarque de Bergson qui devrait guider notre art de lire personnel : « On ne comprend que ce qu'on est en quelque mesure capable de réinventer ». Combien d'entre nous ont l'idée ou le courage de concevoir ainsi la lecture d'une nouvelle, d'un roman, d'un essai ou d'un traité ? On rencontre les lecteurs qui répètent en perroquet les tournures et le style de leur auteur préféré et nous avons dit ce que nous pensions de ces fétichistes littéraires. Il ne s'agit pas de cela. Combien

se disent après avoir lu un livre : « Hier, je tenais tel raisonnement : après cette lecture, je l'améliore de telle façon ; hier, j'employais telle image biologique ou sportive pour m'exprimer ; aujourd'hui je constate que j'y ajoute celle-ci qui est plus conforme à mon tempérament ou à ma recherche » ; ou encore : « A partir de maintenant, mon comportement devant mon adversaire ou mon camarade recevra telle amélioration » ? Combien font cette mise au point finale, plus importante peut-être que la lecture elle-même ?

Nous terminerons par une suggestion cet article trop court pour l'ampleur du sujet. La lecture, nous l'avons vu, est une sorte d'exploration à travers les problèmes de la vie. On pourrait affirmer que tout se passe comme s'il existait une sorte de topographie mentale analogue à la topographie physique. Ne devrait-on pas dès lors envisager l'établissement d'un guide pour ce voyage ? Le géographe Deffontaines a rédigé jadis le « petit guide du voyageur actif » ; car l'expérience montrait que les jeunes inexpérimentés rapportaient peu de connaissances d'une vague promenade à travers un village ou une région. De même, que rapporte de ses livres le lecteur moyen s'il ne sait pas les interroger ? Ne pourrait-on pas l'aider à faire ce dialogue de la lecture active ? Ne pourrait-on pas concevoir ce *petit guide du lecteur actif* ?

Sans tomber dans une vaine et abstraite systématisation, ne devrait-on pas se poser certaines questions ?

1° Ne peut-on pas appliquer les lois de la psychologie moderne à un art de lire, comme d'autres les appliquent à une pédagogie ?

2° Comment étendre la lecture comme instrument de formation pour les classes populaires ? Le Guide du Lecteur Actif aurait le mérite d'essayer de répandre un véritable art de lire, hors du cercle étroit d'une aristocratie de l'esprit.

Nous voyons encore mal de quelle manière il pourrait se réaliser. Un guide général ? Des guides spécialisés par livres, par questions ? En tous cas, ce guide devrait rendre présentes à

l'esprit du lecteur actif les questions essentielles à la formation de la personnalité. Retenons-en quelques-unes qui résument à peu près le contenu de cet article :

1° Dans quels problèmes de la vie cette lecture m'a-t-elle permis d'avancer ?

2° Quels sont les points de vue de l'auteur comparés à d'autres auteurs ?

3° Ma sensibilité et ma pensée se sont-elles à la suite de cette lecture élargies ou affinées pour s'étendre à des époques et des régions qui leur échappaient auparavant ?

4° Ce livre m'a-t-il permis de mieux comprendre ma propre expérience et mes propres souvenirs ?

5° Les sentiments et les idées de l'auteur m'ont-ils permis de progresser dans l'art de dominer ma propre vie ?

6° Quel bénéfice précis ai-je retiré de ma lecture pour mes moyens d'expression ou d'action ?

DUROC.

3

RÉALISATIONS

MICHEL PHILIBERT

LE CENTRE INTER-FACULTES

DE GRENOBLE

LE Cercle Inter-Facultés est né au lendemain de la Libération. Il doit le jour aux efforts conjugués de quelques étudiants résistants et des premiers militants de PEUPLE ET CULTURE.

Les étudiants, venus de tous les horizons politiques, mûris par les combats et groupés dans l'« Union des Etudiants Patriotes », souffraient de l'incompréhension qui les avait, au maquis, tenus éloignés des paysans et des ouvriers. Ils voulaient abattre la barrière qui sépare l'enseignement de la vie. Ils souhaitaient que l'Université s'ouvrit enfin sur le monde et réalisât cette unité culturelle à l'avènement de laquelle ils voulaient vouer toutes leurs forces.

Ils étaient donc prêts à travailler efficacement avec les militants de culture populaire qui, dans le même temps, lançaient PEUPLE ET CULTURE, bâtissaient la « Maison de la Culture » et ouvraient le « Centre d'Education Ouvrière ».

Ces militants en voulaient à l'Université de les avoir mal préparés à leurs tâches présentes et plus mal encore aux grandes entreprises du monde de demain. L'action, apprise à la rude école des maquis, les avait rendus exigeants à l'égard de la vie. Ils ne pouvaient se contenter de manier des idées. L'enseignement intellectualiste d'une université bourgeoise ne leur suffisait plus. Mais si la nécessité d'un renou-

vement, d'un élargissement de notre enseignement ne faisait pas de doute à leurs yeux, ils pensaient aussi qu'il serait puéril et vain — quels qu'aient été ses fautes et ses manques — de prétendre se passer de l'Université, de vouloir l'exclure de leurs conseils. Une entreprise de culture populaire ne pourrait aboutir sans l'appui d'une Université réformée, recréée, redevenue consciente de ses responsabilités et vivant d'une vie nouvelle.

Etudiants et militants se mirent donc à l'œuvre. Leur équipe s'augmenta de quelques chercheurs isolés, élèves ou professeurs, et les premières expériences eurent lieu au cours de l'année 1944-1945 : journées d'études, essai d'un « centre de synthèse », où professeurs et étudiants des diverses facultés étudièrent ensemble le problème des tempéraments.

Cette première tentative régionale pour une réforme de l'Université s'inscrit dans un courant d'idées beaucoup plus vaste. Les auteurs ne manquèrent pas qui, avant la dernière guerre, analysèrent finalement la crise traversée par notre enseignement supérieur. Les cris d'alarme, les avertissements prophétiques furent nombreux ; et multiples les projets de réforme universitaire.

Nos camarades pensèrent donc que le temps de l'action était venu. Ils décidèrent de créer un « Institut Collégial ».

Ce devait être un internat mixte où étudiants des deux sexes vivraient et travailleraient en commun, sous la conduite de jeunes professeurs, participant à l'établissement d'une discipline collective et régulant eux-mêmes leurs activités d'équipe. Il paraît impossible, en effet, de réformer l'Université, de l'ouvrir plus largement sur le dehors, si on ne lui offre pas les moyens de prendre conscience de sa responsabilité, partant, de son être même. Il lui faut recouvrer son unité, ne plus s'éparpiller dans la diversité : UNiversité. Il lui faut se comprendre et vivre comme une communauté. De là, ce retour à une vie collé-

giale, jadis en honneur chez nous, et aujourd'hui encore à l'étranger (1).

Notre Institut Collégial fut aussi un Institut en Espagne... Il eût fallu que l'idée en fut accréditée plus largement auprès des étudiants et des pouvoirs publics. Il eût fallu surtout de gros crédits. On dut ainsi se contenter d'un « Cercle Inter-Facultés » qui obtint l'approbation du Ministère de l'Éducation Nationale, suscitant l'intérêt des Directions de l'Enseignement Supérieur et des Mouvements de Jeunesse.

LE CERCLE INTER-FACULTÉS

Le Cercle Inter-Facultés naquit légalement en novembre 1945, sous les espèces d'une association indépendante de professeurs et d'étudiants. Il déposa ses statuts, se fixa un siège et engagea un responsable permanent, étudiant en fin d'études, ayant déjà milité dans divers mouvements spécialisés.

PRINCIPES

Aux termes de ses statuts, le C.I.F. a pour but de rechercher et de diffuser une culture générale nouvelle, complétive et corrective de l'éducation et de l'enseignement officiels.

Notre méthode repose donc sur une conception critique de l'Université. Cette critique pourrait être réduite à la seule constatation de la profonde division dont souffre l'Université.

(1) Cette vie collégiale, certains étudiants en font déjà l'expérience partielle dans les « Maisons de Faculté » de PARIS, au « Chalet des Etudiants » de COMBLOUX, au « Sanatorium des Etudiants de France » de SAINT-HILAIRE-du-TOUVET.

Il y a séparation entre les diverses Ecoles ou Facultés : morcellement des disciplines, ignorance effrayante de ce qui n'est pas la spécialité, disparition de la culture générale.

Il y a séparation entre les professeurs et les étudiants : absence d'un contact humain éducateur de la personnalité, gavage purement technique d'un étudiant purement passif.

Il y a séparation entre les étudiants eux-mêmes : dispersion, isolement, rivalité.

Ce morcellement de l'Université l'empêche d'avoir une conscience nette de son unité et de sa responsabilité culturelles au sein de la société. L'Université vit repliée sur elle-même. Son recrutement social est très étroit. Elle ignore les préoccupations du monde qui l'entoure et tout ce qui fait l'actualité. Si, parfois, elle reste encore à l'avant-garde de la technique dans la mesure où elle peut payer ses chercheurs et ne pas se laisser distancer par les universités étrangères — elle n'est plus génératrice des idées dont vivent ses contemporains. Seul ne compte à ses yeux que le culte du passé.

Ces critiques n'ont rien d'original. Mais, en les adoptant, le C.I.F. a voulu qu'elles fussent constructives. Elles ont déterminé le choix de ses méthodes. Pour contrebalancer les effets de ces divisions funestes, le C.I.F. veut rapprocher étudiants et professeurs de toutes disciplines, de toutes tendances, de toutes philosophies, pour faire qu'entre ces éléments séparés s'établisse enfin un dialogue constructif.

Il veut réunir universitaires et hommes de métier, intellectuels, ouvriers, paysans, et faire surgir de ce rapprochement une idée claire de l'inéluctable responsabilité qui incombe aux intellectuels.

Pour développer ce sens de la responsabilité sociale chez les étudiants et les faire parvenir à une véritable majorité intellectuelle, le C.I.F. veut qu'ils participent réellement à la conduite de ses activités administratives (le bureau exécutif comprend huit étudiants et un pro-

fesseur), et culturelles (les étudiants organisent des cercles d'études, font des conférences, etc...). Pour aider à la fusion harmonieuse d'éléments aussi divers, le C.I.F. veut être pour ses membres un lien vivant, une occasion toujours offerte. Il met à leur disposition — chose essentielle — de petites salles confortablement meublées et agréablement décorées, moins sévères que les couloirs de la Faculté, moins bruyantes que la rue ou le café. On aime à s'y retrouver pour travailler, se détendre, discuter, utiliser la bibliothèque ou la discothèque. Le C.I.F. organise aussi des promenades, des excursions, des camps de vacances, des manifestations sportives et artistiques, des activités sociales, etc...

Mais la formation générale de ses adhérents importe avant tout et il n'est pas de sujet, que l'Université néglige, ignore ou dédaigne, qui ne soit inscrit au programme du C.I.F.

DÉVELOPPEMENT

L'Assemblée générale délègue ses pouvoirs à un Comité Directeur. Celui-ci établit un plan général dont il confie l'application à un Bureau Exécutif, sur lequel repose, en fin de compte, la plus lourde responsabilité. En huit mois (de novembre à juin), le Bureau s'est réuni 15 fois pour résoudre les problèmes que pose la gestion administrative et la direction culturelle du Cercle et pour orienter le travail du Secrétaire Général appointé. C'est le Bureau qui, chaque mois, arrête le programme des activités du Cercle, les intensifiant ou les freinant selon les exigences de l'heure.

De vingt que nous étions à ses débuts, le Cercle est passé, en huit mois, à soixante-quinze membres adhérents. Il atteint plus de trois cents étudiants. De trois professeurs engagés dans sa fondation, il est passé à dix et suscite l'intérêt d'une soixantaine. Le Recteur de l'Aca-

démie, le Secrétaire Général du « Comité de Patronage des Etudiants étrangers » ne lui marchandent pas leur appui. Recrutant en principe dans toutes les Facultés, il attire d'abord les étudiants en lettres, puis les juristes ; les scientifiques et les médecins n'y viennent encore qu'en petit nombre. Etudes et psychologie particulières expliquent assez bien cette inégalité. Mais il est aussi des circonstances « historiques » qui peuvent en rendre compte : il y avait déjà prédominance de littéraires dans le groupe fondateur et les contacts nécessaires — et souhaités de part et d'autre — ne purent être pris en temps utile avec le « Cercle des élèves-ingénieurs » de l'Institut Polytechnique.

Ces chiffres appellent quelques précisions. En particulier, leur relative faiblesse tient, pour une bonne part, à des circonstances extérieures : difficultés financières, absence momentanée de local. Les subventions accordées sur l'exercice 1945 pour le lancement du Cercle, ne nous parvinrent effectivement qu'en fin février 1946 : on se passa donc de dactylo et les frais d'aménagement et de publicité disparurent de notre budget. Quant au local, il fallut attendre le premier mars pour nous y installer à notre aise.

A cela s'ajoutent encore des considérations de principe. Le C.I.F. l'aurait-il pu, qu'il n'eût pas cherché un recrutement intensif, ni un succès de nombre. L'indifférence de la plupart des étudiants, la rivalité possible d'associations plus anciennes, la nécessité de maintenir à la fois des principes culturels très fermes et une ouverture politique et spirituelle assez large, tout nous commandait de nous en tenir d'abord à une formation de cadres, seule façon d'éviter l'enlisement dans une masse amorphe ou la colonisation par une faction. Longtemps, le recrutement ne se fit que par parrainage individuel. Et ce que le C.I.F. perdit, à coup sûr, en rayonnement et en publicité, il le gagne finalement en qualité. Ne nous plaignons pas. En janvier 1946, nous sommes passés d'une à quatre réunions par semaine. Au cours du même mois, 132 camarades participèrent à 12 réunions et les 19 manifestations

du mois de mai en groupèrent 433, la progression ayant été constante. Nous sommes ainsi parvenus à nous attacher un public fidèle qui, du premier janvier au quinze juillet, assista à plus de cent réunions : cercles d'études, conférences, auditions, etc...

ACTIVITÉS

Les cercles d'études, littéraires, politiques, musicaux, se sont partagés la presque totalité de nos cent réunions.

Les « cercles littéraires » viennent en tête avec 38 réunions : trois consacrées aux arts plastiques, cinq au cinéma, huit à la poésie, vingt-deux au roman, à la philosophie, aux questions générales ou esthétiques. Les sujets, des plus divers, ont été traités sans grand ordre apparent, à seule fin de stimuler l'intérêt et de combattre la monotonie. L'unité profonde des programmes ne s'en est pas ressentie. Elle résidait ailleurs : dans l'actualité des thèmes (Michel-Ange fut le seul auteur étudié antérieur au xx^e siècle) et dans leur valeur exemplaire. Chaque sujet se rattachait à un aspect de cette crise moderne de la culture et de l'humanisme qui reste notre souci constant. Et si nous avons marqué quelque prédilection en faveur de la littérature, c'est qu'elle nous paraît être le plus exact reflet de la « condition humaine » à une époque donnée. On voit assez comment peuvent coïncider des discussions sur Sartre, sur Prévert, sur Koestler, sur le roman policier, sur *la Ruée vers l'or*, sur Malraux, sur la peinture moderne, etc... On voit également par où ce cercle littéraire s'apparente au cercle politique, plus technique, plus précis, plus étroit, mais axé sur la même crise contemporaine.

Signalons au passage qu'un cercle d'études spécial étudia le Symbolisme en huit séances, sous la direction d'un professeur de lettres. Alors que le cercle littéraire, ouvert à tous, abordait des sujets que la Faculté des Lettres semble ignorer, ce groupe, au contraire, composé

surtout de spécialistes, se consacra à l'étude d'une question inscrite au programme des examens. Ce fut, pour les étudiants, une occasion de s'initier au travail d'équipe et, pour nous, une précieuse expérience d'application des méthodes actives à l'enseignement supérieur.

En six mois, dix-neuf réunions furent consacrées à des cercles d'études politiques, économiques et sociales. Institués dans un but d'information réciproque et de formation civique, toutes les tendances y ont été exprimées, tous les grands problèmes nationaux et internationaux du moment y ont été posés. Nous aurions aimé leur donner plus d'ampleur et faire plus souvent appel à des orateurs étrangers au monde universitaire; l'indifférence et l'apathie des étudiants nous en dissuadèrent.

Nos auditions de disques, présentées et commentées, connurent un autre succès. Dans ce domaine, la carence de l'Université est complète, et nous avons pu tenir vingt-neuf séances d'éducation de la sensibilité par l'audition de musique classique et moderne, française et étrangère: Œuvres et auteurs y furent replacés dans l'exacte atmosphère culturelle et sociale qui les a vus naître.

Six réunions seulement ont été consacrées à des sujets scientifiques ou à des questions diverses.

Nos autres activités ont été sensiblement moins développées. Quelques étudiants ont fait des cours au « Centre d'Education Ouvrière »; plusieurs ont dépouillé livres et revues pour PEUPLE ET CULTURE et certaines bibliothèques; d'autres se sont dépensés dans les Commissions de la « Maison de la Culture » où ils rencontrèrent des hommes venus de milieux différents du leur; certains se sont donnés au théâtre; quelques-uns font partie des « Auberges de la Jeunesse »; un petit nombre a poursuivi individuellement une activité politique ou éducative, chacun dans son parti ou son mouvement spécialisé. Enfin, les exposés faits au C.I.F. ont été répétés dans d'autres milieux, d'autres groupes politiques ou confessionnels, au sanatorium des étudiants, etc...

Un camp de vacances en haute-montagne, à Pâques dans une auberge de la Jeunesse, aida puissamment à la cohésion du Cercle. Deux autres, dont un dans le Queyras, viennent de grouper quinze jours durant, une quarantaine de camarades, garçons et filles.

Le C.I.F. demeuré ouvert tout l'été, a reçu étudiants et professeurs étrangers qui, après six ans, sont revenus nombreux suivre les cours spécialement organisés à leur intention par l'Université. Une enquête détaillée a été menée auprès d'eux sur le point de connaître le rayonnement actuel de la culture française à l'étranger. Enfin, représenté, fin juillet, à la conférence tenue à Cambridge, par l'« Entr'aide Universitaire Internationale », le C.I.F. vient encore de participer aux deux stages qui ont réuni, près de Londres, les militants anglais et français de l'éducation populaire.

PERSPECTIVES

A la rentrée prochaine, le C.I.F. s'efforcera d'étendre son influence. Il accroîtra sa publicité et son recrutement parmi les étudiants. Ayant à dessein, cette année, misé surtout sur les étudiants pour assurer, dès le départ, la liberté et l'originalité du Cercle, nous nous attacherons à forcer l'intérêt des professeurs qui ne s'y sont point encore engagés. Il précisera ses contacts avec les grandes associations — l'« Association Générale des Étudiants », en particulier, et le « Cercle Universitaire International » qui en est issu. La présence d'un même responsable dans les bureaux de l'une et l'autre organisation, resserrera ses liens avec le « Cercle des élèves-ingénieurs » de l'Institut Polytechnique. Le C.I.F. devra ensuite étendre ses activités et combler ses insuffisances : développer les sujets scientifiques, le travail en équipe, les excursions et les sports en commun, les activités chorales et théâtrales ; intensifier sa participation à la « Maison de la Culture », au « Ciné-Club », à la radio locale, aux « Auberges de la Jeunesse », etc..

CONCLUSIONS

La tentative du Cercle Inter-Facultés s'inscrit bien dans un courant général. Elle est une des formes que revêt en France cette vaste quête moderne de la culture; un des bancs d'essai des idées qui présideront au renouveau culturel que nous souhaitons. Elle doit beaucoup, et son existence même, aux recherches et aux expériences, officielles ou officieuses, qui l'ont précédée ou qui se poursuivent parallèlement à elle. Elle n'en est pas moins originale: la formule est nouvelle chez nous. Déjà Lyon et Strasbourg s'intéressent à ce prototype et lui demandent de leur apporter son témoignage et son savoir. L'expérience n'en est encore qu'à ses débuts. Trois ans, au moins, devront s'écouler avant qu'on en puisse juger les résultats, mesurer la portée, évaluer les chances. Ces huit premiers mois se sont passés en démarches préliminaires: rodage des méthodes, rassemblement d'une première équipe, constitution d'un fond mobilier et culturel, prises de contacts, etc... Temps, peine, argent, bonnes volontés ont été dépensés sans compter.

Mais le chemin est frayé.

Le C.I.F. regarde l'avenir avec confiance.

L'avenir: l'« Institut Collégial », la réforme de l'Université, la renaissance culturelle de la Nation.

M. PHILIBERT.

FRANÇOIS BELLON

L'UNIVERSITÉ DU TRAVAIL

DE SAINT-ÉTIENNE

L'UNION Départementale des Syndicats C.G.T. de la Loire, forte de cinquante mille adhérents, s'est pourvue, en créant l'Université du Travail de St-Etienne, d'un centre culturel bien vivant.

C'est le 8 janvier 1946 que, sur l'initiative de l'U. D. et à grand renfort de propagande, eut lieu, à la Bourse du Travail, la séance inaugurale de ce nouvel institut. Rien, ni personne n'y manqua; le programme et l'équipe des professeurs de l'U. T. y furent présentés; les cours commencèrent aussitôt après et se poursuivirent sans interruption jusqu'à la fin mai.

L'Université du Travail, affiliée à l'Union Nationale des Intellectuels, est ouverte à tous, syndiqués ou non. L'enseignement y est gratuit. Les élèves ne connaissent qu'une obligation : celle de s'inscrire; mais ils peuvent amener aux cours des auditeurs libres, désireux de se faire une opinion.

Les cours ont lieu, chaque soir, à 18 heures 30 ou à 20 heures dans l'une des grandes salles de la Bourse. Leur durée n'excède pas, en principe, une heure un quart. A la fin de chaque réunion, les élèves sont invités à faire connaître leurs critiques et leurs suggestions.

Les professeurs, tous militants syndicalistes et éducateurs par vocation, ont été recrutés soit parmi le personnel enseignant du Lycée et de l'Ecole Nationale Professionnelle de la ville, soit parmi les ingé-

nieurs des mines et des usines de la région. Deux fois par mois, le Secrétaire de l'U. T. lui-même professeur au Lycée, tient séance avec les professeurs et le secrétaire de la Commission éducative de l'U. D. L'organisation matérielle, la fréquentation, la conduite, l'adaptation et le dosage nécessaires des cours y sont scrupuleusement étudiés.

De plus, des conférences publiques sont organisées périodiquement à la Bourse ou à la Mairie. Assidûment suivies par un public divers et nombreux, elles permettent aux professeurs d'étendre et de vérifier leur enseignement.

Enfin, la gestion de l'U. T., assurée bénévolement par un professeur qui cumule ses fonctions avec celles de Trésorier, nous a donné, jusqu'ici, toute satisfaction et nous autorise à envisager avec confiance la reprise des cours, au mois d'octobre.

Avant que n'existe l'Université du Travail, l'U. D. avait institué des cours techniques réservés aux militants syndicalistes; de leur côté, des cours du soir dispensaient aux ouvriers l'enseignement du Français, des langues vivantes, des mathématiques, etc... Ainsi fallait-il découvrir une formule, établir un programme qui ne fissent pas double emploi avec les fondations pré-existantes. Deux règles nous guidèrent : aider d'abord les militants dans l'accomplissement de leur tâche syndicale et, pour ce faire, enrichir leur culture ouvrière et fortifier leurs moyens d'expression; satisfaire ensuite les curiosités légitimes des auditeurs, quelles que soient leur préoccupations — historiques, scientifiques, philosophiques, etc...

On aboutit de la sorte à l'élaboration d'une formule extrêmement large, faisant alterner les séances de travail en commun et les causeries suivies d'échanges de vues. Le souci de ne point gêner ceux de nos camarades ouvriers que leur travail détourne momentanément d'une ou de plusieurs séances, nous fit adopter le principe du cours qui se suffit à lui-même.

Bien que s'inscrivant dans un programme d'ensemble, chaque séance

aborde donc un sujet nettement délimité, formant un tout qui peut être compris isolément, à la façon d'une conférence.

L'U.T. offre à ses élèves huit cours.

Un premier cours, divisé en quatre parties, permet aux militants de se familiariser avec les *techniques d'expression écrites et orales*: compte-rendu, rapport, exposés oraux, éloquence familière, art de convaincre, allocution — compte-rendu, exposés écrits, rédaction d'articles, art de disposer les idées — technique de la discussion, polémique, etc... — technique de la documentation, usage des bibliothèques, des répertoires bibliographiques, prise de notes, confection de fichiers, de carnets de références, etc...

Le second cours traite de l'*Histoire de France depuis 89*. Il s'attache spécialement à dégager l'aspect économique des événements, sans oublier de ménager les ouvertures nécessaires sur l'histoire des pays étrangers.

Le troisième cours enseigne l'*histoire du mouvement ouvrier*. Il vient en complément du précédent et conduit les auditeurs, des origines du prolétariat à l'organisation actuelle des mouvements de travailleurs.

Le quatrième cours est consacré à l'*économie politique* dont il s'efforce d'atténuer la sévérité en tirant de l'histoire et de l'actualité tous les exemples qu'elles peuvent nous offrir.

Là se limite l'enseignement qui vise à donner au militant une formation technique complémentaire.

Mais le *cours de Français*, avec ses illustrations empruntées aux littératures anciennes, classiques, modernes ou contemporaines, peut amener aussi à d'utiles remarques sur la composition, le style, les propriétés des termes, etc...

Le *cours de philosophie*, le sixième, a été assidûment suivi, si curieux que cela puisse paraître. Il s'est vite révélé comme un excellent instrument de formation en offrant à chacun l'occasion de définir de

grands concepts — Etat, nation, sciences, évolution, religion, famille, etc... — et de prendre position sur de graves sujets d'actualité — place et rôle de la femme dans la société moderne, etc... Quelques séances sont également consacrées à la présentation des grandes philosophies d'importance historique : Descartes, les Encyclopédistes, Karl Marx, etc...

Le *cours de biologie humaine* peut paraître sans utilité syndicale. Mais il insiste plus sur les méthodes sanitaires que sur les découvertes scientifiques et rejoint, par là, les préoccupations techniques de l'U.T.

Enfin, un *cours d'initiation musicale*, institué sur la demande des élèves, présente à ses auditeurs un choix de disques commentés.

Nos méthodes pédagogiques ne prétendent pas à une grande originalité. Simplicité, clarté, brièveté, mais aussi exactitude ; telles ont été les qualités premières de notre enseignement. Pour le reste, il fallait obtenir des élèves leur participation active au travail du « maître » et substituer à la traditionnelle conférence, subie plus qu'écoutée, la formule nouvelle de la séance de travail où chacun prend part à l'effort commun. Nous n'avons pu, cependant, introduire les méthodes actives dans tous nos cours. Souvent il a fallu nous borner à de simples causeries, suivies de dix minutes de discussion : juste le temps d'apporter quelques compléments, de redresser quelques erreurs d'interprétation, de donner quelques indications bibliographiques... Mais toujours les sujets furent exposés de façon concrète et vivante, grâce à de fréquents recours à l'actualité syndicale littéraire, scientifique... L'écueil était de vouloir tout dire en une vingtaine de séances. Nous avons élagué le plus possible. Quant aux devoirs à faire à la maison et aux exercices personnels, sans lesquels l'enseignement perd une grande part de son efficacité, nous nous sommes contentés d'en suggérer l'éventualité et les bienfaits. L'ouvrier a trop peu de loisirs. L'effort personnel ne lui fut demandé qu'au cours même.

Finalement, c'est au cours d'expression que les méthodes actives trouvèrent le plus facilement à s'exercer. Sur ce point, la technique de formation intellectuelle pratique élaborée par PEUPLE ET CULTURE nous fut d'un grand secours. Discussions, débats dirigés, exercices personnels oraux et écrits, analyses de textes marquèrent ces séances dont la plupart furent centrées sur la notion de plan, particulièrement difficile à faire passer dans la pratique de l'expression ouvrière : nécessité d'un plan, clarté, ordonnancement du plan.

Le plus grand nombre des exercices prit naturellement pour thèmes des sujets actuels d'intérêt syndical. Les résultats obtenus furent plus que satisfaisants si l'on considère le nombre des élèves (de cinquante à cent à chaque séance) et l'obligation qui nous fut faite de dédoubler notre cours. Nous avons tâché, là comme ailleurs, de nous plier aux conditions du moment. Trop d'élèves, trop peu de professeurs, la nécessité d'une organisation très souple, ne comportant aucune contrainte, nous ont appris qu'en ce domaine les méthodes les moins mauvaises sont les plus ductiles. Nous avons donc modifié nos techniques chemin faisant et cette première année a été, d'abord, une année d'expériences. Au vrai, celles qui suivront le seront aussi.

Quels enseignements pouvons-nous tirer de ces débuts ?

Le recrutement a été satisfaisant. La proportion des défaillants n'a pas excédé 20 % et la moyenne des présences a oscillé entre 50 et 60 à chaque cours. Mais un net fléchissement s'est fait sentir en avril : le jardinage n'y fut pas étranger. Notre seconde série de cours commencera donc à la mi-octobre pour se terminer fin mars.

Plus de la moitié des élèves sont ouvriers ; les autres sont employés ou fonctionnaires. Leur âge moyen s'établit aux environs de trente à trente-cinq ans. Nous n'atteignons encore que peu de jeunes. Mais, par la camaraderie qui l'unit aux mouvements de jeunesse, aux Amicales Laïques — qui s'inspirent de son travail pour animer leurs foyers culturels — par la place qu'elle occupe dans la « Maison de la Culture »

de Saint-Etienne, par les appels qu'elle lance aux jeunes syndicalistes, l'Université du Travail espère attirer les jeunes en plus grand nombre dans ses rangs, dès la prochaine reprise des cours.

L'expérience nous enseigne aussi qu'en matière d'éducation populaire, aucune entreprise n'est viable si elle n'est animée d'un véritable esprit démocratique. Chacun doit pouvoir y apporter sa pierre. La formule demeure : travail en commun. La camaraderie qui s'est établie entre élèves et professeurs de l'U.T. nous aidera à étendre plus encore cette participation des auditeurs à la vie même de l'Université.

Enfin, le syndicat nous est apparu comme la seule organisation capable de rassembler le plus grand nombre de travailleurs de tous ordres, comme le seul milieu où l'éducation populaire puisse se développer sur de larges bases.

De nombreuses modifications, acceptées ou demandées par les élèves, seront apportées à nos programmes dès octobre prochain :

- création d'un cours de langue française, complétant le cours d'expression orale ou écrite (où il ne peut guère être question de grammaire et de stylistique) ;
- création d'un cours de perfectionnement à l'usage des vétérans du cours d'expression ;
- suppression temporaire du cours d'économie politique ;
- le cours d'histoire sera limité à la période comprise entre 1919 et nos jours ;
- le cours de littérature s'ouvrira davantage aux littératures étrangères et abordera l'étude des techniques de la création littéraire ;
- le cours de biologie traitera de l'évolution ;
- le cours d'histoire du mouvement ouvrier fera l'historique de la C.G.T. ;
- des conférences de géographie économique seront organisées ;

- des séances de Ciné-Clubs sont prévues ;
- etc...

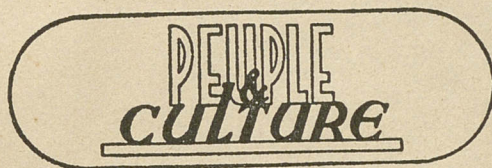
Nous envisageons également l'achat d'un matériel de projection, d'une collection nouvelle de disques et de nombreux ouvrages de tous genres qui viendront s'ajouter au fonds de la Bourse.

Ainsi la prochaine série de cours s'annonce-t-elle sous un jour très favorable. La séance de clôture des cours de la première série a fait la preuve de l'efficacité de notre action. C'est donc nanti des plus précieux encouragements que l'Université du Travail poursuivra sa route sous l'égide de la C.G.T., forte de la conviction qu'exprime sa devise : *Qui sait plus, agit mieux.*

F. BELLON.

ACHEVÉ D'IMPRIMER
LE 20 JUIN 1947
SUR LES PRESSES DE
AUDIN, LYON

*en 3 séries
voici
les
documents*



SÉRIE "EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES"

- Démocratie et Education Populaire en Suède. *
- Deux organismes britanniques d'Education Populaire. *
- Collèges populaires en Grande-Bretagne. *
- 9 Collèges résidentiels en Angleterre. *
- Un club dans un camp de la « Royal Air Force ». *
- Bibliothèques et Education Populaire en Angleterre. *
- Les Palais des Pionniers soviétiques. *
- Education rurale en Grande-Bretagne.

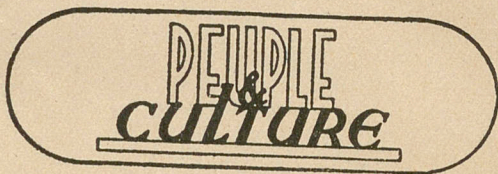
SÉRIE "CONSEILS TECHNIQUES"

- Principes et confection d'un guide de lecture.
- Plan de classement par thèmes de vie.
- Le Centre d'Education Ouvrière de Grenoble principes et réalisations.

SÉRIE "MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE"

- Cours d'entraînement mental (27 fiches de travail). *

Les documents marqués d'une astérisque sont en vente. Les autres paraîtront incessamment.



FONDS
CACERES

Prix : 75 frs