

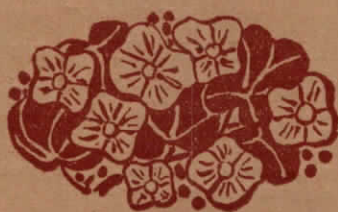
L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Revue Pédagogique

MENSUELLE (10 numéros par an)

publiée sous les auspices du Ministère

de l'Éducation Nationale



PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Tous droits de reproduction et de traduction réservés.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

REVUE PÉDAGOGIQUE. — MENSUELLE

Sommaire du N° 10

	Pages.
S. CHARLÉTY. — La jeunesse et l'avenir de la culture.....	305
A. AURIAC. — Goethe et l'éducation.....	313
A. FONTAINE. — Verlaine symboliste.....	329
L. BROSSOLETTE. — <i>A travers les périodiques français</i>	343
<i>Examens</i>	358
<i>Les Livres</i>	392
<i>Table des matières du tome CXVI</i>	397

CONDITIONS D'ABONNEMENT

10 numéros par an

France, un an..... 42 fr. | Étranger, un an..... 50 fr.

Les abonnements partent du 1^{er} janvier.

Les adresser à la librairie DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, Paris (V^o)

Par mandat-poste ou par compte chèques postaux : Paris, n° 207.55

Toute communication relative à la rédaction doit être adressée au Secrétaire de la rédaction de *l'Enseignement public*, à Paris, 17, rue de la Sorbonne. Les manuscrits non insérés ne sont pas rendus.

Abonnements et annonces, librairie DELAGRAVE.

Les ANNÉES ÉCOULÉES depuis 1878 forment chacune deux semestres.

Chaque semestre broché : 21 francs (quelques semestres épuisés).

Table générale des années 1878 à 1892, 1 vol. broché : 10 francs.

Nouveauté

GRAMMAIRE ESPAGNOLE

PAR

R. LARRIEU

Professeur agrégé au Lycée de Tarbes.

Un vol. in-16, cart. 9 »



La jeunesse et l'avenir de la culture.

Les paroles que vous venez d'entendre devraient, à la vérité, suffire pour donner à cette annuelle cérémonie tout l'éclat que méritent nos illustres hôtes. Car je n'ai rien à y ajouter que le remerciement de l'Université tout entière pour l'assurance, pour la certitude qu'ils nous apportent que l'œuvre poursuivie dans cette maison, en collaboration avec toutes les universités de France et du monde, n'est pas en péril. Confié à de tels maîtres, l'avenir de la culture nous paraît magnifique et nul d'entre nous n'a même l'idée d'en mettre en doute les éclatantes promesses. C'est, j'imagine, par un scrupule de modestie que des hommes considérables, arrivés peut-être à ce moment de la vie où l'on se retourne vers son passé et où l'on n'est plus sûr d'avoir bien choisi son chemin, se demandent si le sort en est bien assuré. Ils nous font présentement, dans des entretiens retentissants et mélancoliques, la confidence d'inquiétudes qui n'eussent certainement pas hanté l'esprit d'un Renan ou d'un Claude Bernard ou d'un Berthelot. Ces grands croyants se montraient plutôt tentés d'interroger la science sur la solution de problèmes qu'elle ne s'est point chargée de résoudre et qui ne sont pas de son domaine. Sans doute, en tout temps, et cela s'est vu, une catastrophe peut retarder la marche de

Discours de M. le Recteur Charléty à la séance de rentrée de l'Université.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC, 1936. — 2^e SEM.

11

l'esprit. En aucun temps, nous ne pouvons imaginer sa ruine.

Pourtant ces voix nous arrivent, surtout de pays voisins, découragées ou tourmentées. Et nous en demeurons émus. Car ce sont voix d'hommes qui illustrent leur siècle et leur pays. L'immense domaine qui leur appartient, sciences de l'homme, art, sciences de la nature, s'est-il donc réduit? leur terre est-elle donc devenue stérile? Je sais bien que les temps sont troublés depuis les grandes secousses du monde civilisé, et que ces troubles ont un retentissement dans les plus hautes consciences. Essayons de reprendre les propos divergents et interrompus de ces conversations passionnées, et de nous éclairer. Il s'agit de n'être pas dupes de nous-mêmes et de notre foi ou de notre orgueil et, comme ces hommes bien portants, des malades, selon un mot célèbre, des malades qui s'ignorent.

Voici un illustre physiologiste qui se plaint « qu'à côté d'un développement magnifique qui a exalté les qualités les plus éminentes de l'espèce, l'humanité ait laissé perdre les valeurs fondamentales de l'homme, les valeurs proprement humaines ». En voici un autre qui aperçoit tout à coup que si la science agit sur le mode de vie de tous les hommes, elle devient le privilège d'un très petit nombre apte à la comprendre et à la perfectionner : « La plus grande masse des hommes, dit-il, a coupé tous les liens entre elle et la science. Celle-ci pour les non-scientifiques apparaît comme quelque chose de surhumain qui n'a aucun rapport avec la vie elle-même ou plutôt qui n'en a qu'un seul, celui qui est donné par les objets, par les inventions techniques, que l'homme emploie, dont il jouit et qu'il ne comprend pas ». Il en vient à craindre comme la naissance d'une seconde barbarie, toute nouvelle et sans précédent. Au-dessus de ces nouveaux barbares que nous serions (du moins la plupart d'entre nous), il se formerait une espèce de « second monde », monde supérieur sans doute mais où nous n'avons point d'accès. Les effets en seraient déjà visibles : « la standardisation (comme il paraît qu'il faut maintenant qu'on dise) des formes de la vie, mêmes livres, mêmes meubles, mêmes objets ayant le même caractère », dépourvus de personnalité. L'homme disparaît, tout devient anonyme et banal.

Ces diseurs de mauvaise aventure empruntent leurs raisons

à une sorte de pathologie sociale. La disparition, la désagrégation des idéaux spiritualistes et individualistes seraient évidentes. L'exaltation sans limites de la force installe en notre âme vidée un culte de la vitesse, de la violence et de la machine; toutes les leçons du passé sont rejetées, les anciennes valeurs démolies, le vieil humanisme fécond et traditionnel, nécessaire au culte de la beauté et à la discipline de l'intelligence, déserté. Le « rythme trop vif de l'existence contemporaine » détermine une période physiologique de silence intellectuel.

L'idéal de liberté que nos pères ont conquis à travers tant d'héroïques souffrances devient, pour certains défaitistes de l'homme, inutile, inutilisable en tout cas; car on ne sait plus qu'en faire. Si l'on sent bien que cet idéal est tout de même impossible à détruire, que les convulsions qui l'assaillent et le limitent ne peuvent pas durer plus longtemps que de simples épisodes, il importe alors que nous en trouvions un autre pour lequel « nos cœurs puissent s'enflammer ». Mais où le prendre? « Si on laisse la liberté aux hommes, l'injustice économique se produit ». Il faut éviter l'injustice économique tout en conservant la liberté. Tâche évidemment dure, surhumaine peut-être. L'homme moyen de notre temps n'a plus en lui aucun ferment de romantisme sauveur. Au déchaînement passionné de l'individu et à ses risques succède un goût de la protection collective où l'on croit pouvoir trouver un minimum de vie tranquille. Les chemins ardu qui peuvent mener à la ruine ou à la grandeur, à l'abîme ou à la gloire, sont désertés pour la grande route banale et plate. Les grandes ascensions font redouter les grandes chutes.

Je tente de résumer l'essentiel des inquiétudes qui nous viennent surtout de ces penseurs étrangers. Elles ne sont pas, à vrai dire, tout à fait neuves. La crainte de sombrer dans la médiocrité n'est pas d'hier. Voici plus d'un demi-siècle que Nietzsche se plaignait avec une véhémence toute romantique que notre époque n'eût plus aucune épine dorsale. Il ne déplore pas, lui, la décadence de la liberté, mais l'absence d'une volonté d'autorité et de responsabilité; — « la tyrannie des ignorants et des histrions », la bassesse des appétits... que sais-je?

Ce qui est plus singulier, c'est que tous ces noirs critiques voudraient nous éviter le découragement qu'ils avouent et qu'ils éprouvent, et finalement laissent entendre qu'il est peut-être dû à leur lassitude personnelle. Ce grand siècle serait fatigué, ce siècle qui a réalisé tout ce que Goëthe, tout ce que les penseurs, tout ce que les poètes entrevoyaient et célébraient ; rappelez-vous :

*Ce siècle est grand et fort ; un noble instinct le mène ;
Partout on voit marcher l'idée en mission,
Et le bruit du travail, plein de parole humaine,
Se mêle au bruit divin de la Création...*

et rappelez-vous encore le magnifique idéalisme d'un Vigny :

*Ton règne est arrivé, pur Esprit, roi du monde.
Quand ton aile d'azur dans la nuit nous surprit,
Déesse de nos mœurs, la Guerre vagabonde
Régnaît sur nos aïeux. Aujourd'hui c'est l'Écrit,
L'Écrit universel, parfois impérissable
Que tu graves au marbre ou traînes sur le sable,
Colombe au bec d'airain, visible Saint-Esprit.*

Ce grand siècle et avec lui l'intelligence universelle, le réalisme audacieux, l'enthousiasme des faits, toute sa force et toute sa gloire, sombreraient donc dans l'épuisement. « Ce dont nous avons besoin, ce n'est pas tant de paix que de repos, dit un autre. Je crois qu'il y a une fatigue qui est transmise aux générations nouvelles. On naît aujourd'hui fatigué, si fatigué qu'on va au moindre effort ». Hé oui ! Cela est sensible même dans l'art, ce dernier refuge de l'audace. Le dédain qu'on affiche aujourd'hui pour l'ornement en est un inquiétant symptôme en littérature, dans les arts plastiques, en architecture. Sous l'apparence d'un retour à des formes simples et synthétiques, c'est la paresse, c'est l'indigence d'esprit qui s'affirment. On voit des ultra civilisés se passionner pour un retour à des formes primitives de la civilisation (ou jugées telles), qui vont mener de bonne foi dans les montagnes solitaires une certaine existence pastorale. Ceux qui étaient nés pour être des chefs

ont perdu le sens de la souveraineté. Ils préfèrent mener à l'écart, dans la solitude, une vie de ruminants.

« Est-ce que la fonction d'enseigner les autres n'est pas une fonction contre nature? ajoute un professeur non moins illustre. Socrate n'était pas professeur. C'était un vagabond; il allait par les rues d'Athènes en parlant avec tout le monde. C'est cela la culture ». Paresse et lassitude, vous dis-je; on cherche à s'évader de ce bien-être monotone et torpide dont nous sommes les esclaves. La rude pierre humaine a passé dans un concasseur puissant qui l'a moulue « en grains de sable menus, unis et uniformes ». Les ténèbres descendent et nous font trébucher dans un dédale sans lumière. Il n'y a plus ni génies, ni héros. Nous n'avons que des talents et nous les célébrons avec une grande et universelle affabilité que nous appelons de l'équité. « Un peuple vit autant que ses dieux, et meurt le jour où ses dieux vieillissent ». Les dieux sont morts.

Tous ces sombres prophètes sont-ils pleinement convaincus? Je ne peux m'empêcher de croire qu'il subsiste sans doute en eux cette espérance de fond que l'humanité s'est toujours tirée de ses mauvais pas, et qu'elle est en définitive invincible. Autant que je puisse, pour ma part, le deviner, la jeunesse est parfaitement insensible à ces lugubres pronostics. En répétant ces propos, c'est notre lassitude, notre sénilité que nous traduisons, mais non pas la vigueur et l'espoir des jeunes gens. Si l'avenir de la culture dépend, aujourd'hui comme toujours, du « recrutement des hommes capables de le faire vivre et progresser », soyez sûrs que se refont aujourd'hui comme hier, constamment, sans interruption, les cadres et les équipes. La dissonance, le désaccord des générations sont attristants, mais ne sont pas mortels. La jeunesse envisage sans aucune peine la dissolution des sociétés anciennes où nous avons vécu et que nous avons aimées et les laisse tomber au gouffre. Elle pratique, sans aucune discrétion, ce droit qu'il faut bien admettre et que possède toute vie de ne pas se conformer à l'idéal d'autrui. Tout ce que nous pouvons lui léguer, c'est notre désir, c'est notre souci de ne pas faire des générations à venir une masse informe d'individus atomiquement séparés de toute âme sociale, c'est d'empêcher que ne soit supprimée

entre ses membres la communication intérieure. Cela serait, à la vérité, un danger mortel. Une âme en pleine croissance essaie ses premiers vols. Il ne faut pas que ses ailes encore débiles retombent fatiguées. Elle a le besoin, elle se sent la force d'un grand élan futur, tout prochain même. Elle n'est pas lasse, elle, comme les générations antérieures; elle ne renonce pas; elle ne renonce jamais. Ont-ils faibli, ces jeunes héros, ces Jacquière, ces Parat, ces Devaux que nous pleurons, qui étaient de chez nous et qui ont péri dans l'affreuse tourmente aux côtés d'un chef illustre et vénéré? Il savait, ce chef, que son rôle était de soutenir et de diriger. Et la jeune équipe n'ignorait pas qu'il y a tout de même les modèles, les grands modèles. Elle doit les connaître et ne pas se croire humiliée de les aimer et de les suivre. Sa fiévreuse révolte consumée d'impatience, son tourment plein de violences, aspire à la libération de l'esprit; mais que cet esprit vise en haut, vers la pensée désintéressée; joie toute pleine d'allégresse d'où s'élève comme une fleur une « vertu novatrice » qui s'estime naïvement mais noblement sûre de sa supériorité. Pour le jeune homme, toute la nature est une promesse immense et belle.

Mais où trouver cette fraternité spirituelle qui soutient l'élan individuel? L'espoir n'étend ses ailes d'or que sur les espaces infinis. Aujourd'hui les activités spirituelles, loin de s'accorder, s'opposent de nation à nation. Au lieu d'assurer la variété et la richesse des moyens d'expression, les cultures nationales se heurtent et souvent se haïssent. Les langues parlées et écrites ne nous confient plus le secret des sensibilités particulières à chaque nation. La musique serait seule à nous donner un espoir de concorde, mais c'est pour beaucoup une étrangère. Plusieurs cherchent leur paradis, mais à l'ombre des épées.

Le travail en commun, la discussion par petits groupes permet la communication des opinions et des idées. Mais ceux qui en ont la longue expérience savent bien que personne n'y dépose son étiquette à l'entrée, et que chacun n'y fait que confronter des expériences. Pour faire cesser cette « dislocation spirituelle » qui est le lot commun de l'humanité, à mesure que l'existence matérielle se socialise davantage, on nous propose une tentative qui vient d'Oxford où des « groupes », sans credo déterminé,

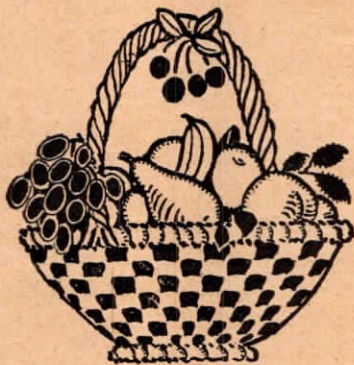
sans être tenus de pratiquer certaines observances, « s'ordonnent selon quatre critères, honnêteté, droiture absolue, pureté absolue, désintéressement absolu », et sans aucune publicité. « C'est une réflexion sur soi s'opérant le plus souvent en dehors de tout effort délibéré à la lumière d'une certaine présence, de la vérité sentie comme présence ».

Celui même qui nous exposait avec admiration la vie de ces groupes reconnaissait que ce serait folie de vouloir introduire chez nous « des modalités qui ne peuvent convenir qu'à la mentalité anglo-saxonne avec tout ce qu'elle comporte de pragmatisme religieux et de puérité ». Il a raison. C'est un faible moyen de rétablir la paix entre les hommes.

Peut-être aurons-nous fait, nous, tout notre devoir si nous avons, à cette jeunesse à qui nous devons passer la main, et qui nous pousse par les épaules, donné ce que nous reçûmes de nos maîtres. Ils étaient zélés et comme constamment préoccupés de ne point nous laisser aller à n'être que les instruments, les prisonniers d'une technique qu'ils nous enseignaient pourtant avec tant de perfection. Ils souhaitaient que l'université ne fût pas seulement une école de toutes les sciences, mais qu'au-dessus de ces sciences nous étendions par-dessus les examens, les concours et les livres, une merveilleuse draperie de sympathie humaine. En utilisant les spécialisations toujours nécessaires pour nous élever au-delà des personnes et des faits, laissons donc flotter les songes qui les transfigurent et où se retrouvent dans leur jeunesse éternelle la liberté, la vérité et la justice. Ivresse spirituelle qui, pareille à ces belles chansons dont la puissance sur nous est à certaines heures sans limites, sonne encore aujourd'hui à nos oreilles comme une voix entendue dans l'enfance, et où nous retrouvons les vertus d'un humanisme rajeuni, de l'humanisme éternel.

L'écho d'une phrase d'un vieux philosophe nous arrive du fond des âges. « Avant tout, défends le poste que t'a assigné la nature. Et si tu me demandes quel est ce poste, je te répondrai que c'est celui d'un homme ». Je la voudrais inscrite sur nos murs et dans la pensée de nos successeurs, de nos héritiers. C'est autour d'elle que tous, nous tentons, Messieurs, de coordonner les efforts d'une vie modeste consacrée au bien

public et d'une très noble profession. Est-il permis aux anciens de s'en souvenir au moment qui approche de laisser à d'autres le bienfait et la charge du souci qui fit leur joie la plus pure et qui est resté leur unique orgueil?





Gœthe et l'éducation.

« Que chacun balaie devant sa porte
« Et partout la ville sera propre. »
Gœthe.

On n'a pas accoutumé de considérer Gœthe sous l'angle un peu étroit de la pédagogie, et l'on inclinera plutôt à ne voir en lui que l'esprit olympien qui s'est complu dans les plus hautes spéculations de la Science, comme la théorie des couleurs ou la métamorphose des plantes, et dans les créations poétiques les plus éloignées des formes traditionnelles, comme Faust, cette œuvre « incommensurable ». Il est remarquable que des critiques allemands eux-mêmes ont jugé stérile toute recherche sur Gœthe éducateur. Et s'il est arrivé à un critique français de lui consacrer une brève étude, c'est pour se scandaliser de ses conceptions pédagogiques et y trouver la marque de la sénilité¹. On ne saurait cependant régler la question aussi sommairement, car, à aucune époque de sa vie, Gœthe n'a été indifférent au problème de l'éducation.

* * *

Gœthe ne fut pas un praticien de la pédagogie (et encore y aurait-il lieu de faire des réserves sur ce point puisqu'il eut au moins un élève, Fritz von Stein). Mais comme tous ceux qui voient dans la pratique de l'art et dans l'exercice de la

1. *Dictionnaire de Pédagogie*: art. Gœthe, par Guillaume.

pensée une fonction sociale, un moyen de servir et de promouvoir l'humanité, Gœthe ne s'est jamais désintéressé de la formation intellectuelle et morale de l'homme et ainsi il prend rang dans cette lignée des grands éducateurs qui va de Platon à Kant en passant par Rabelais, Montaigne et Rousseau.

La vocation pédagogique de Gœthe se révèle dans sa vie et dans ses œuvres. Jeune étudiant à Leipzig, il s'efforce dans ses lettres de diriger les études de sa sœur Cornélie; il avait même voulu auparavant prendre en charge l'éducation d'un frère mort jeune. Plus tard, il s'intéressa aux enfants de Herder et, à Weimar, il fit d'un fils de M^{me} de Stein, son élève de prédilection. « Ici-bas, fait-il dire à Werther, ce sont les enfants qui sont les plus proches de mon cœur ». — Directeur du théâtre de Weimar, il vise moins à divertir et à amuser le public qu'à l'élever et le former, ce qui explique précisément ses échecs retentissants. — Devenu Ministre de l'Instruction publique, il prétend ne pas rester étranger au problème de la formation de la jeunesse ni à celui du choix de ses professeurs¹.

Quant à ses œuvres, elles abondent en remarques sur l'éducation. On peut même dire que ses deux ouvrages principaux, *Faust* et *Wilhelm Meister*, sont à des titres différents, il est vrai, deux « livres d'éducation », deux Bildungsbücher. Il y eut toujours en Gœthe, l'éternel étudiant, le désir de s'instruire et d'élever les autres. Ce goût est d'ailleurs proprement allemand. Schiller, Herder, Lessing, Kant, Fichte, Humboldt ont été tous hantés par le problème de l'éducation. Et, il faut bien le reconnaître, le mouvement national-socialiste est, pour une grande part, une révolution pédagogique : là est sa force et son danger.

* * *

Les théories de Gœthe en éducation ne sont pas entièrement originales et il doit beaucoup à son temps et notamment à Rousseau dont il a dit que l'*Émile* était « l'évangile des insti-

1. Il écarta, par exemple, Schelling, en la liberté d'esprit duquel il n'avait pas confiance.

tuteurs ». Mais il se distingue de son devancier par la manière très personnelle dont il applique les idées qu'il lui emprunte.

Gœthe est un très décidé partisan de l'éducation naturelle et libérale. Il faut laisser se développer librement la nature de chaque enfant, au lieu de la plier à des conceptions conformes à nos intérêts et à nos besoins d'adultes. « Nous ne devons pas, lit-on dans *Hermann et Dorothée*, former nos enfants selon nos idées. » Et cette idée du droit de l'individu à se développer suivant la loi de sa nature, il l'avait affirmée de bonne heure : dans *Gœtz* et dans *Werther*. Gœthe condamne donc cette éducation traditionnelle, celle qu'à son époque on pratique dans les familles et dans la plupart des établissements d'enseignement, tatillonne, autoritaire et qui, par toutes sortes de défenses, fait obstacle au déploiement spontané de l'activité de l'enfant. « Rien de plus malhabile et de plus barbare, dit-il dans les *Affinités Electives*, qu'il s'agisse de l'éducation ou de la politique, que les lois et ordonnances prohibitives ¹ ».

Gœthe réproouve tous les préceptes de forme négative, en particulier les dix commandements de la morale religieuse. « Tu ne tueras point » — comme si, en général, dit-il, l'enfant méditait de tuer son semblable ! Il vaudrait mieux orienter que restreindre cette activité en usant de conseils positifs : prends soin de la vie de ton prochain ; écarte ce qui peut lui être nuisible ; sauve-le au péril de ta propre vie.

Gœthe recommandera donc comme Rousseau le respect de l'individualité enfantine et, par suite, la connaissance préalable des enfants. Ayant eu — plus même que Rousseau — le sens de la diversité infinie des êtres, il s'est élevé contre la tendance à vouloir couler par amour de la facilité tous les enfants dans le même moule (*Gleichmacherei*). « Mon seul propos, dit-il en parlant de son fils, est de ne cultiver en lui

1. Les *Affinités électives*. P. 219. Charpentier. Paris, 1844. — V. aussi *Poésie et Vérité*, p. 113, Charpentier, Paris, 1844 : « Pour bien élever la jeunesse, les adultes doivent se garder de lui interdire les choses qui lui plaisent, quelles qu'elles puissent être ». — V. *Conversations avec Eckermann* : « Tout ne vise chez nous qu'à aliéner l'originalité de notre chère jeunesse ». 4^e édit., 1876, III, p. 172.

que ce qui est réellement en lui ¹ ». « L'idéal, dit-il encore, — et on retrouve ici un des principes de sa conception du monde, — c'est que chaque individu soit accompli en soi ». Voilà pourquoi il veut qu'on lutte contre le goût naturel des enfants pour la mode, pour l'uniforme ², contre la tendance à l'imitation par quoi une personnalité d'emprunt recouvre la personnalité réelle.

Mais cette idée d'une éducation respectueuse de chaque nature enfantine, qui est commune à Goëthe et à Rousseau, et, à vrai dire, à la plupart des éducateurs modernes, elle se présente chez Goëthe sous une forme originale. De Rousseau on ne sait pas bien s'il est tout à fait dégagé du sensualisme de Condillac, c'est-à-dire s'il ne conçoit pas l'âme de l'enfant comme une « table rase » où l'expérience quotidienne inscrirait peu à peu des idées, des tendances, des sentiments. Il semble même qu'Émile soit moins un enfant particulier, que l'enfant en soi et que Rousseau vise à former non pas un membre particulier d'une société déterminée, mais l'homme apte à s'adapter à n'importe quelle société. — Pour Goëthe, au contraire, *l'éducation consiste moins en une création qu'en un développement*. C'est qu'il est évolutionniste — avant la lettre — et qu'il a pressenti la grande loi du parallélisme psychosocial suivant laquelle l'enfant est astreint par sa nature à repasser par toutes les étapes de la civilisation et du développement mental de l'espèce. Le rôle de l'éducation est donc de transformer en talents effectifs des dispositions innées. « On ne peut tirer de l'homme que ce qu'il porte en lui-même », lisons-nous dans *Hermann et Dorothee*. « Les enfants bien nés et sains apportent beaucoup avec eux, et c'est notre devoir de développer ces dons ³ ».

Goëthe, on le voit, est animé du même optimisme que Rousseau et que tout le xviii^e siècle en général. La nature humaine est bonne dans son fond. « L'homme accomplit ce qui est bon

1. *Lettre à Knebel*. Edit. de Weimar, t. XIV, p. 187.

2. V. *Années de voyage*. Au contraire, dans les *Affinités électives*, p. 225, il préconisait le port de l'uniforme.

3. *Années de voyage*, p. 187. Charpentier, 184. Traduc., T. Gautier fils.

et raisonnable, pourvu qu'il en ait la possibilité¹ », et les échecs en éducation sont dus non à la nature de l'enfant, mais à la technique insuffisante de l'éducateur. Seulement, on ne saurait trop remarquer que Gœthe — comme Rousseau — n'entend accorder sa confiance qu'à une nature normale, ce qui écarte certaines objections trop faciles.

L'éducation selon Gœthe, comme selon Rousseau, présente un deuxième caractère. Elle doit être *négative* et elle requiert des conseillers, non des maîtres. Mais pour Gœthe il ne s'agit pas simplement d'écarter de l'enfant ce qui peut faire obstacle à son libre développement. Et il va plus loin que Rousseau — bien que celui-ci n'ait pas préconisé, comme on le dit souvent, l'abstention totale à l'égard de l'enfant et qu'il ait, au contraire, prévu des aménagements où se marque l'action indirecte de l'éducateur². Gœthe estime que l'élève doit se soumettre à des règles strictes. Sans cette soumission, l'élève s'égare, il fait fausse route et beaucoup de temps est perdu³. (On sait que Rousseau en prend aisément son parti et qu'il fait même de l'art de perdre son temps un principe d'éducation).

Gœthe ne se montre pas ici infidèle au principe général du respect de la liberté de l'enfant. S'il se prononce dans les *Années d'apprentissage* pour une éducation purement négative, tandis que dans les *Années de voyage* il fait intervenir une discipline rigoureuse de l'activité, c'est qu'il estime, semble-t-il, qu'une fois que se sont révélées les aptitudes particulières des enfants, il serait absurde de ne pas hâter leur développement par l'application de règles strictes.

Mais c'est surtout dans la définition d'un troisième caractère de l'éducation, c'est-à-dire de sa fin, que la doctrine de Gœthe se distingue de celle de Rousseau. Sans doute, si on confronte les diverses assertions émises par Rousseau sur la fin de l'éducation, soit dans l'*Émile*, soit dans les *Considé-*

1. *Les Affinités électives*, p. 219.

2. Durkheim : *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1919, et Vial : *La Doctrine de l'éducation de J.-J. Rousseau*.

3. *Années de voyage*, p. 406-407. Charpentier, Paris. Traduc. Th. Gautier fils.

rations sur le gouvernement de la Pologne, sa position paraît ambiguë. Mais dans l'*Émile*, l'individualisme paraît dominer. Émile est longtemps élevé seul, loin de la société : les besoins de celle-ci ne déterminent pas le système d'éducation appliqué à l'enfant dont le principal souci est de devenir un homme complet. Au contraire, dans la *Province pédagogique*¹, les enfants vivent de bonne heure ensemble et la société qu'ils forment n'est que la préfiguration de la société où ils entreront plus tard. Cette éducation collective est donc en même temps une éducation sociale. L'impératif suprême ne sera pas : « Sois un homme », mais : « Sois utile ».

Sur ce point, Goëthe a toujours été catégorique et explicite : les garçons, dit-il dans les *Affinités électives*², doivent être élevés pour devenir des serviteurs, et les filles des mères, c'est-à-dire, elles aussi, des servantes de la communauté. Et dans l'œuvre qu'il achève à plus de quatre-vingts ans, Faust, qui a poursuivi le plaisir, l'amour, la science, la domination pendant près d'un siècle, puisqu'il meurt plus que centenaire, Faust finit par se convaincre qu'il n'y a pas de plus haute tâche pour un homme que de se mettre au service de ses semblables, de créer pour eux de nouvelles conditions de vie heureuse, sans aucun souci de soi, car, dit Goëthe après un ancien, « se soucier de l'issue des choses c'est le propre du vulgaire ».

* * *

Ce but de l'éducation, à savoir le développement à la fois libre et réglé des natures enfantines en vue du bien de la communauté, comment l'atteindre?

Non pas par l'instruction pure et simple, par l'instruction livresque et le verbalisme, mais par l'*action*. La vie active est plus éducative, plus riche d'enseignement de toute sorte que la vie contemplative, et l'homme d'action est supérieur à l'homme de pensée pure. C'est au début de sa vie d'homme et

1. *Années de voyage*. Traduc., Th. Gautier. L. II.

2. P. 227.

d'écrivain qu'à la grande parole : « Au commencement était le Verbe », Gœthe substitue par l'organe de Faust : « Au commencement était l'Action ». En d'autres termes, il ne suffit pas d'être, il faut agir et produire.

Gœthe a insisté cent fois sur les vertus de l'action : *intellectuelles, pédagogiques, pratiques et morales*.

C'est l'action qui met toutes choses au point¹, c'est par l'action que l'homme apprend à se connaître². Mais il faut prendre garde de ne pas séparer l'action de la pensée. « Celui qui prend pour règle de confronter l'action avec la pensée et la pensée avec l'action, ne peut pas être induit en erreur, et, s'il l'est, il retrouvera rapidement le bon chemin³ ».

De là, cette conséquence pédagogique qu'il faut préférer — pour parler un langage moderne — l'école active, où l'enfant construit son savoir, à l'école passive, où il le reçoit tout fait. De là aussi, la condamnation de l'éducation attrayante, principe du « Philanthropinisme » de Basedow, qui a le tort de faciliter exagérément la tâche de l'enfant et de réduire son quantum d'activité. Dans la *Province pédagogique* Gœthe exige que les élèves commencent d'abord par l'agriculture et l'élevage, c'est-à-dire par les métiers ou les occupations qui réclament le plus d'activité et d'effort.

L'action qui éclaire ainsi l'intelligence et joue en pédagogie un rôle si précieux, possède, en outre, une grande valeur pratique. L'apprentissage de la vie se fait non par les leçons, mais par l'action. « Dans la vie, le tout est d'agir; on peut laisser faire la jeunesse, la vie ne tardera pas à l'arracher aux fausses maximes ». Ce sont ses expériences, au cours d'une vie fertile en incidents de toute nature, qui amènent Faust graduellement à la sagesse suprême; ce ne sont pas les spéculations philosophiques ou scientifiques. Les expériences de laboratoire et les méditations de cabinet ne nous préparent pas à la vie, elles ne parviennent à créer que des fantômes, que des êtres

1. *Poésie et Vérité*, p. 101, Charpentier, Paris, 1844.

2. *Années d'apprentissage*, t. II, p. 60, Charpentier. Trad. Th. Gautier.

3. *Années de voyage*, p. 421.

impuissants à agir sur le réel comme cet « homonculus », création artificielle et éphémère de Wagner, personnification dans *Faust* du savant de cabinet. Donc « que ta vie soit l'action, l'action sans cesse ¹ ».

Enfin, c'est l'activité qui est là mesure du mérite de l'homme. Dans un entretien avec Eckermann, à la fin de sa vie, le vieillard sublime fait cet acte de foi panthéiste que celui-là seul peut espérer ne pas mourir tout entier qui aura été le plus actif, le plus ardent à produire, à se rendre utile, et, par là, à s'identifier avec l'énergie divine qui traverse le monde, le soutient et l'anime. Dans *Faust*, à peu près à la même époque, il revient sur le même sujet, quand il fait dire au chœur des esprits : « Celui dont la vie aura été un effort perpétuel, celui-là nous pouvons le sauver ».

Toute la vie, toute l'œuvre de Goethe sont une constante exhortation au travail, au travail forcené, à l'activité fervente et féconde, grâce à quoi l'homme que troublent d'ordinaire les vaines spéculations ou les exigences de l'amour-propre trouvera l'équilibre et la paix. « L'action est la fête de l'homme ».

Mais, nous le savons, cette activité ne saurait aller au hasard : elle doit être dirigée. Quels seront donc les *artisans d'une éducation ainsi comprise* ?

Ce seront naturellement des techniciens opérant, non pas comme le précepteur d'Émile, dans une quasi-solitude, mais dans un vaste établissement ouvert à des élèves d'origine très diverse. La famille n'est pas qualifiée pour cette tâche qui requiert des qualités spéciales et une préparation appropriée ². Il est nécessaire, en effet, que le maître sache beaucoup plus qu'il n'a à enseigner, et qu'il enseigne suivant une méthode progressive qui ne fait grâce d'aucun intermédiaire, car avec l'enfant « il faut commencer par le commencement ³ », et aller du connu à l'inconnu, chaque enfant devant passer par les mêmes étapes que l'espèce elle-même. Il faut, en outre, que le maître sache se faire aimer sans compromettre son auto-

1. *Années de voyage*, p. 448.

2. *Poésie et Vérité*, p. 11.

3. *Affinités électives*, p. 223-4.

rité. « On n'apprend que de celui qu'on aime ¹ ». Or, les parents n'ont pas pour cette œuvre d'éducation les aptitudes nécessaires (Gœthe se souvient sans enthousiasme de l'éducation reçue de son père) : leur savoir est limité, leur autorité souvent despotique et incohérente, et ils s'aveuglent sur les défauts et les qualités de leurs enfants ².

Gœthe a donc conçu son utopie de la « Province pédagogique » à laquelle Wilhelm Meister confie l'éducation de son fils Félix. Les élèves y reçoivent une éducation à la fois extra-familiale et collective qui les prépare à la vie sociale. Un précédent existait que Gœthe suivait ici : le comte de Fellenberg, disciple de Pestalozzi, avait ouvert à la campagne ³ une institution à l'usage des fils de l'aristocratie.

Dans la « Province pédagogique » la culture de l'esprit va de pair avec celle du corps et avec les occupations manuelles. Elle est divisée en quatre districts dont chacun se prête à l'apprentissage d'un métier ou d'une discipline déterminée : agriculture et élevage, — musique, poésie lyrique et danse, — architecture, sculpture, peinture et poésie épique, — géologie et mines. Les élèves peuvent et même doivent passer d'un district à l'autre afin de révéler leurs aptitudes aux « surveillants » qui les observent. Et ils vivent tous en commun dans une sorte d'égalité, une distribution des individus par professions devant, selon Gœthe, dans la société future se substituer de plus en plus à une distribution par classes sociales. Il y a là une vue d'avenir très exacte et profonde qui montre combien Gœthe était en avance sur son temps.

* * *

Entrons maintenant dans cette « Province pédagogique » pour y voir quels enseignements y sont distribués et dans quel esprit. Une question fondamentale se pose tout d'abord : celle de la place qui y est faite à la *culture générale* ou formelle

1. *Conversations avec Eckermann*, t. I, p. 152.

2. *Années de voyage*, p. 442.

3. A Hofwyl en Suisse.

et à la *culture professionnelle*, c'est-à-dire à la spécialisation.

Dans les *Années d'apprentissage* l'idéal de l'éducation semble purement individualiste. Le héros du roman ne vise qu'à une culture générale et même universelle (*allseitige Bildung*¹). Rien de tel dans les *Années de voyage*. L'idéal n'est pas pour l'individu de se développer harmonieusement mais plutôt de perfectionner une aptitude déterminée de manière à se rendre le plus utile au corps social². Culture restreinte et de caractère technique : c'est bien la spécialisation opposée à la culture générale et formelle. Un des personnages des *Années de voyage*, Jarno, n'a que des sarcasmes à l'adresse de la culture générale, et de ses « sornettes » : « Votre culture générale, dit-il, et toutes vos institutions pour la procurer sont ridicules. Ce qui importe c'est qu'un homme possède, bien certaines connaissances, qu'il puisse exécuter excellemment un ouvrage³... Toute vie, toute action, tout art doit reposer sur le métier ». Cette conception de l'éducation est cette fois en opposition avec celle de Schiller qui, dans sa sixième lettre sur l'éducation esthétique de l'homme, déplore comme une imperfection de l'État moderne que l'individu ne puisse pas former harmonieusement sa personnalité, et qu'il doive se limiter au rôle d'un rouage de la grande machine.

Néanmoins, la culture générale n'est pas totalement absente de la « Province pédagogique ». D'abord la pleine possession du métier comporte des connaissances étendues et variées. D'autre part, s'il est vrai que la culture générale consiste plus à fortifier l'esprit et le jugement qu'à augmenter indéfiniment le savoir positif (à obtenir une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine), il y a dans l'apprentissage approfondi du métier des vertus formatrices de l'esprit tout à fait

1. Dans les *Années d'apprentissage*, p. 255, nous lisons cependant : « Lorsque l'éducation de l'homme a atteint un certain degré, il est utile qu'il fasse abnégation de lui-même, qu'il apprenne à vivre pour les autres, à s'oublier lui-même ». Schiller approuvait ce passage d'une éducation formelle et indéterminée faite de généralités superficielles à une culture plus réaliste.

2. « Notre siècle est aux spécialistes ». *Années de voyage*, p. 164.

3. *Années de voyage*, p. 443.

précieuses. « Bien savoir et bien faire une chose, dit Goethe, procure un plus haut développement que d'en faire à demi une centaine ». Et d'ailleurs : « Le plus sage est de se consacrer à un seul métier. Pour les esprits bornés ce sera toujours un métier; pour les esprits élevés, ce sera un art. Et l'être le plus intelligent, en faisant une seule chose, fera tout, ou, pour m'exprimer d'une façon moins paradoxale, trouvera dans cette chose unique qu'il fait bien l'image de tout ce qui se fait bien ¹ ». Il y a là une conception de la culture très voisine de celle que formulera plus tard Proudhon qui eut aussi l'idée nette d'une *culture de l'esprit fondée sur le métier*. Il faut ajouter qu'en outre l'élève n'est jamais complètement enfermé dans sa spécialité; il en sort par l'association à son métier d'une discipline intellectuelle (les langues vivantes, par exemple, sont associées à l'agriculture et à l'élevage); enfin les élèves appartenant à des spécialités différentes entretiennent entre eux un commerce constant.

Une conséquence importante résulte de cette conception : tout l'enseignement doit reposer sur le *travail manuel*. C'est pourquoi les élèves débutent par des exercices pratiques d'agriculture que Goethe, comme Rousseau, comme Pestalozzi, comme les physiocrates, juge les plus éducatifs de tous. Et même pour les filles, le plus clair de leur éducation est d'ordre pratique et l'enseignement ménager y occupe la plus grande place ². Goethe, qui ne conçoit pas non plus que Rousseau l'égalité de l'homme et de la femme, estime qu'il faut cultiver en elles les facultés morales plus que les facultés intellectuelles.

Mais cette importance pédagogique et sociale accordée au travail manuel conduit Goethe à une *réhabilitation du métier* qui tranche sur l'opinion régnante. Artisans et artistes sont mis sur le même pied, ainsi qu'intellectuels et manuels. L'élève de Rousseau apprend la menuiserie, mais avant tout comme une assurance contre les accidents de la vie. L'apprentissage du métier a pour Goethe une tout autre portée : il a non seu-

1. *Années de voyage*, p. 164-165.

2. Goethe estime qu'il ne faut enseigner aux femmes que ce qui leur est utile.

lement une vertu éducatrice, mais il permet, en outre, à chaque individu de remplir au maximum sa fonction sociale. *Les Années de voyage* débutent par une idylle du métier : Goethe y représente sous le nom de saint Joseph II, un artisan menant au milieu des siens une vie bienheureuse que sanctifie l'amour du métier¹. Il faut bien reconnaître que l'institution en Allemagne du service social auquel tous sont soumis, même les candidats à l'enseignement supérieur, procède du même souci de mélanger les classes et d'élever en dignité le travail manuel, en particulier celui des champs.

L'origine de cette conception « socialiste » de la culture chez Goethe, il faut la chercher dans son expérience de la vie : tout enfant il aime se mêler aux artisans de son quartier; au cours de son voyage en Italie, sa correspondance témoigne qu'il s'intéresse vivement à tous les métiers.

Il faut la chercher aussi dans son goût marqué, à la fin de sa vie, pour les études sociales : il suit avec attention les travaux de Saint-Simon, Owen, Bentham, ainsi que les transformations qui s'opèrent sous ses yeux dans une société dont le caractère industriel s'accroît tous les jours et qui requiert plus de techniciens et de spécialistes que d'esprits spéculatifs. « Le temps des spéculations esthétiques est passé, dit-il une fois; l'implacable nécessité et la misère sollicitent désormais notre attention ».

Mais cette conception de la culture n'est pas simplement liée à ces accidents et à ces contingences : elle découle aussi d'un des principes fondamentaux de la sagesse de Goethe : *le principe du renoncement*.

Ce principe domine toute sa morale. C'est une nécessité morale de se limiter, de renoncer à satisfaire toutes les aspirations de notre nature, soit parce que les tentatives pour les satisfaire engendrent l'inquiétude et le désordre, soit parce qu'elles nous mettent en opposition avec les autres hommes. Goethe a appris au cours d'une longue existence qu'il est dan-

1. Dans une lettre à M^{me} de Stein, Goethe écrit que « l'artisan est l'homme le plus heureux ».

gereux de se perdre dans les rêveries et dans les spéculations infinies, qu'il faut se défendre contre l'hypertrophie du moi et que le plus sage est de travailler dans un domaine déterminé, d'exploiter un petit coin du réel, de se soumettre au devoir quotidien, ce qui comporte une renonciation aux trop vastes ambitions¹. Ce principe est à l'œuvre aussi bien dans *Faust* que dans les *Années de voyage*. Après bien des expériences poussées dans tous les sens, Faust décide de se borner à une activité purement sociale et altruiste : il sera ingénieur. Quant à Wilhelm Meister, qui avait visé on ne sait quel idéal de culture personnelle, désintéressée et esthétique, il se fera chirurgien.

Voilà comment se justifie cette dégradation de l'idéal de la culture conçue dans les *Années d'apprentissage* ou plutôt cette évolution qui conduit de la conception d'une culture universelle — à l'égard de laquelle Gœthe ne se montre jamais sans défiance à cause de son inutilité sociale — à une culture spécialisée et nettement orientée vers le service de la communauté.

Maintenant, pour compléter notre connaissance de l'enseignement distribué dans la « Province pédagogique », il resterait à examiner l'enseignement des diverses disciplines.

L'éducation physique, l'histoire et la géographie n'y occupent qu'un rang secondaire, de même que les *mathématiques*. Gœthe n'a jamais eu du goût pour celles-ci, leur reprochant leur caractère abstrait et leur éloignement de la vie² (singulière aberration d'un si grand esprit!) *Le chant et la musique*, au contraire, jouent un rôle prépondérant, car c'est par leur intermédiaire que la plupart des connaissances pénètrent dans la conscience de l'élève : la religion, la morale, la langue maternelle, jusqu'à la géométrie et l'arithmétique qui se rattachent à l'idée de mesure qu'implique la musique³. De même les *langues vivantes*

1. On ne s'étonne pas dès lors que les *Années de voyage* portent en sous-titre : Les Renonçants.

2. Pour la même raison il répugnait aux collections de végétaux ou d'animaux morts, « cimetières de momies ».

3. « Le chant est chez nous le premier échelon de l'éducation ; tout

ont la faveur de Goethe parce que, outre une grande utilité pratique, elles ont celle de fournir un moyen de pénétrer d'autres mœurs et d'autres esprits que ceux qui nous sont familiers et de préparer ainsi cet esprit cosmopolite qui était le « climat » naturel de Goethe. Mais, pour qu'elles pussent atteindre ces fins diverses, Goethe estimait qu'elles devaient être l'objet d'un enseignement mutuel selon la méthode directe. (Il exigeait même que les langues mortes fussent parlées).

La doctrine pédagogique de Goethe¹ comporte une éducation morale et une éducation religieuse.

La morale pratique concernant les *devoirs personnels* consiste en quelques règles inspirées par les deux grands principes gœthéens : la religion de l'action et le renoncement. Être modéré dans la recherche des plaisirs permis, déployer, au contraire, dans l'accomplissement des devoirs une activité sans relâche mais toujours ordonnée et disciplinée. Avoir par dessus tout le respect du temps. Des horloges partout répandues rappellent à tous l'écoulement fatal des heures.

Quant à la morale pratique relative aux *devoirs sociaux*, elle est très hardie. Goethe parle de la propriété avec une extrême liberté d'esprit. Elle est, dit-il, une source de vertus et de qualités dont profite la communauté. Mais elle oppose

s'y rattache et s'en trouve facilité. Les plus simples jouissances comme les plus simples enseignements sont inculqués et vérifiés chez nous au moyen du chant; même ce que nous enseignons de religion et de morale nous le communiquons par la voie du chant... En exerçant les enfants à noter par des signes sur un tableau les sons qu'ils émettent, et réciproquement à tirer de leur gosier ces sons d'après les signes, à y joindre le texte qu'ils écrivent sous la musique, nous leur exerçons en même temps la main, l'œil et l'oreille et ils acquièrent plus vite qu'on ne croirait une bonne et belle écriture. Et comme tout cela se fait suivant une mesure exacte et des nombres déterminés, ils comprennent beaucoup plus vite que de toute autre manière, la grande importance de la géométrie et de l'arithmétique. Voilà pourquoi nous avons choisi la musique entre toutes les autres disciplines comme élément de notre éducation, car elle mène à tout le reste par des chemins faciles». *Années de voyage*, p. 294-5.

1. Il n'y a pas de raison sérieuse de distinguer entre l'éducation dans la « Province pédagogique » et l'éducation dans la Province ou Cité idéale (fin des *Années de voyage*).

2. *Années de voyage*, p. 552.

aussi beaucoup d'obstacles aux mesures qui visent au bien général¹. La patrie et le patriotisme, Goethe les accepte comme des faits historiques et non dépourvus de valeur morale. Mais il reste très éloigné de tout chauvinisme. Le grand devoir d'un homme, dit-il, est de se rendre utile à lui-même et à tous en tous lieux², sans acception de patrie. On dirait même que Goethe, à la fin des *Années de voyage*, rêve d'une société cosmopolite (Weltbund) composée d'hommes uniquement appliqués à promouvoir le bien-être des autres hommes.

La morale générale ne se distingue pas de la religion. Celle-ci en effet, ne comporte aucun culte, ni aucune pratique — les exercices religieux paraissant à Goethe sans aucune vertu à cause même de leur régularité mécanique. La religion consiste à enseigner le respect dû à ce qui nous dépasse (c'est la religion en général, la religion universelle), à nos semblables (c'est la religion philosophique), aux êtres et aux choses les plus humbles (on reconnaît ici le christianisme). La religion par cette triple voie conduit au respect de soi ou, plus exactement, de ce qui en nous représente le divin, lequel trouve dans l'homme sa plus haute expression. La religion apparaît ainsi comme un moyen de la morale qui repose, en fin de compte, sur le respect, « ce sentiment essentiel pour que l'homme soit homme à tous égards ».

* * *

Telles sont les principales thèses de Goethe sur l'éducation. Elles comportent nécessairement une part d'utopie, car la détermination dans toute sa pureté d'un idéal soit politique, soit moral, soit pédagogique exige l'hypothèse d'un monde séparé du réel toujours imparfait. Mais, cette mise en scène écartée, que de conceptions sont restées vivantes dans ce système!

L'école, en tant qu'image de la société, est, plus que la famille, le milieu éducatif par excellence. Il suffit qu'elle dispose de

1. *Années de voyage*, p. 536.

2. *Ibid.*, p. 530.

tous les moyens de culture : intellectuels, physiques, techniques.

La morale domine la religion et doit enseigner avant tout le respect de l'homme, c'est-à-dire de nous-mêmes et de nos semblables.

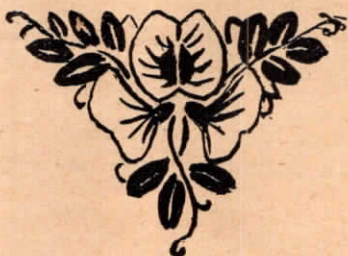
L'éducation doit viser à faire des hommes d'action. Seulement, si Goëthe a proclamé le primat de l'action, il ne s'agit pas de l'action aveugle, mais d'une activité intensément unie à la pensée à qui elle demande le mot d'ordre, et à qui elle fournit sa matière.

Il faut donc agir autant que penser. Mais l'action utile, c'est l'action productive, conforme à une technique, c'est le métier, c'est le travail manuel que Goëthe réhabilite contre le mépris traditionnel d'origine antique et bourgeoise.

Enfin l'éducation que Goëthe prétend instaurer dans la « Province pédagogique », c'est une éducation convenant à une société dégagée des contingences historiques et de la tradition, c'est-à-dire une société largement humaine et supérieure aux particularités de nationalité et de race.

L'idéal social et moral de Goëthe à la réalisation duquel doit préparer son système d'éducation, c'est Faust qui le formule à la fin du grand poème dramatique : « Vivre dans un pays libre parmi des hommes libres ». Ce Goëthe-là dépasse singulièrement son temps et même l'Allemagne actuelle. Mais il est près du cœur et de l'esprit de ceux qui, quoique sincèrement attachés à une nation, ne désespèrent pas de l'extension à toute l'humanité de ce *Wellbund*, dont Goëthe a rêvé à la fin de sa vie.

O. AURIAC.





Verlaine Symboliste.

Il ne faudrait pas croire qu'après *Sagesse* Verlaine n'ait plus publié que des poésies dites un peu plus tard *symbolistes*. Verlaine, que la légende continue à représenter comme un bohème impénitent, désordonné et gaspillant ses vers comme sa fortune, était au contraire un extraordinaire comptable, qui ne laissait rien perdre de ses productions littéraires et savait défendre ses intérêts. Dans sa vie vagabonde, dans ses périodes les plus prolongées d'alcoolisme chronique, dans ses prisons et ses hôpitaux, à Bruxelles comme à Londres, à Coulommès comme à la cour Saint-François, il trouve le moyen de conserver la plupart de ses poèmes et de ses proses d'autrefois, son *Art poétique* comme le *Voyage en France par un Français*. Anatole France qui, en 1894, trace son portrait dans le *Lys rouge* sous le nom de Choulette, nous le montre fouillant dans son vieux portefeuille : « Il était paperassier sans vouloir le paraître. Le scribe caché sous le vagabond se révélait. Il s'assura qu'il n'avait perdu ni les bouts de papier sur lesquels il notait au café ses idées de poèmes, ni la douzaine de lettres flatteuses que salies, tachées, coupées à tous les plis, il portait sur lui constamment, prêt à les lire à des compagnons de rencontre, la nuit, sous les becs de gaz ». Le romancier n'invente ni n'exagère : bien au contraire ! Et c'est un problème auquel ne s'est sérieusement attaqué aucun des biographes du poète

que d'expliquer par quel miracle il a toujours retrouvé à point nommé, pour les publier, les manuscrits, tantôt merveilleux, tantôt bien médiocres, qu'il avait conservés on ne sait où pendant de longues années. Lui-même, dans une lettre datée du 5 février 1883 et ayant fait partie de la collection Barthou¹ déclare : « J'ai tout prêt, sous le titre *Choses de jadis et de naguère* un recueil de tous les vers que je n'ai pu publier, depuis 1867 jusqu'à 74. Les quatre-vingt-dix-neuf centièmes de ce volume sont inédits. » Le mot *inédits* n'est guère exact, car on retrouve bon nombre des pièces de *Jadis et naguère* transcrites par Verlaine dans sa correspondance avec Lepelletier, avec Valade, avec Blémont et publiées sous leur date ancienne dans les journaux comme la *Nouvelle Rive Gauche* ou le *Paris Moderne*, insérées même dans le *Parnasse* de 1869-1871. *Amour*, qui paraîtra en 1888, contient une pièce envoyée à Blémont le 17 octobre 1875 et intitulée d'ailleurs : *Ecrit en 1875*. Le tiers environ des pièces composant ce recueil date de huit à dix ans. De même en 1889, dans *Parallèlement*, il réimprime *Les Amis* de 1867, et, sous le titre *Révérance parler*, une série de pièces datées : *Bruxelles, août 1873* — *Mons, janvier 1875*. Il faut se garder de prendre pour des productions nouvelles celles qui n'ont été recueillies en volume que longtemps après.

Au reste, en 1880, rien ne fait encore prévoir le mouvement symboliste. Verlaine lui-même a des préoccupations assez terre à terre. Faut-il rappeler qu'il est en train de se ruiner avec les Létinois père et fils?

Notre essai de culture eut une triste fin,

dira-t-il plus tard. Il scandalise les paysans ardennois de toutes les façons possibles et rentre à Paris en 1882, après avoir vendu à perte la ferme achetée deux ans auparavant aux dépens de sa mère. Naturellement, il rentre avec Lucien Létinois. Pressé par le besoin, il essaie de placer sa copie dans les journaux et les revues. Mais ce que les lecteurs réclament, c'est de la prose, non des vers, et on le voit harcelant sans cesse

1. *Correspondance*, t. III, p. 385.

son ami Edmond Lepelletier, rédacteur en chef du *Réveil*, pour obtenir à la fois sa réintégration à l'Hôtel de Ville et l'insertion de quelques-unes des pages qu'il a déjà l'intention de réunir sous le titre *Mémoires d'un Veuf*. Nous voilà loin du symbolisme. Dans *Paris-Moderne* ne paraissent que des vers anciens qu'il va chercher jusque dans le *Nain jaune* de 1868, et qui ne valent pas grand chose. Il fait vraiment flèche de tout bois. Et cependant il est à la veille de créer, sans y penser le moins du monde, la nouvelle école littéraire qu'on a coutume aujourd'hui d'appeler symboliste, mais qui fut désignée d'abord sous le nom de décadente.

Chose curieuse : c'est encore Rimbaud qui est à l'origine de ce mouvement, Rimbaud, dont personne à Paris n'a plus entendu parler depuis dix ans, Rimbaud qui a renoncé définitivement aux lettres et a quitté l'Europe pour l'Abyssinie où il cherche fortune, Rimbaud avec lequel il a rompu si lamentablement à la fin de 1875 et dont il recherche les œuvres de jeunesse dès janvier 1881 : « Je te serais infiniment obligé, écrit-il à Léon Valade ¹, de m'envoyer, si tu les as, copie de deux pièces de Rimbaud : *Le Vaisseau ivre* et *Les Veilleurs*, ou, à leur défaut, un autre poème (première manière) de la même provenance. » Déjà, en effet, Verlaine songe certainement à publier une série d'études qui paraîtront vingt mois plus tard sous le titre *Les Poètes maudits* dans le journal hebdomadaire *Lutèce*, et qui provoqueront la naissance du Symbolisme.

Qu'est-ce donc que *Lutèce*, qui s'est trouvé jouer ainsi un rôle de premier plan dans la littérature française, et comment Verlaine s'y était-il introduit? La chose n'a jamais été contée dans le détail et mérite pourtant de l'être. Donc, le jeudi 9 novembre 1882, paraissait le premier numéro d'une feuille populaire s'intitulant *La Nouvelle Rive gauche* et se faisant gloire de continuer, après une interruption de seize ans, *La Rive gauche*, fondée en 1864 et morte en 1866 après deux ans de luttes contre l'Empire. Ses rédacteurs : Flourens, Rogeart,

1. *Correspondance*, t. II, p. 36.

Longuet, Luzarches, avaient été forcés de s'exiler en Luxembourg, puis en Angleterre, d'où ils lancèrent au début de juin 1866 le premier manifeste de l'Association internationale des travailleurs.

La Nouvelle Rive gauche, rappelant ces événements historiques, se réclama dès son premier numéro des opinions les plus avancées, et ne varia jamais : « Habitudes, préjugés, convention, voilà toute la société. » Dans le troisième numéro, son anticléricisme s'affirme ainsi : « Les biens du clergé, confisqués par la Révolution, avaient été, dans le temps, volés *au peuple*, vous entendez bien : VOLÉS. » Aucun malentendu possible sur les tendances politiques et religieuses de la nouvelle publication, où Verlaine, catholique et royaliste, manœuvre savamment pour se faire embaucher. Il profite d'une attaque dirigée contre lui le 8 décembre sous la signature Karl Moor (lisez : Charles Morice). Dans un article intitulé *Boileau-Verlaine*, écrit à propos de l'*Art poétique* qu'avait récemment publié *Paris-Moderne*, l'auteur reprochait aigrement à Verlaine son obscurité et son dédain de la rime, tout en condescendant dédaigneusement : « Une seule chose lui reste, malgré lui peut-être : c'est l'harmonie. » Quinze jours après, paraît la réponse du poète, véritable chef-d'œuvre de diplomatie : il remercie de la façon la plus aimable pour le compliment. Puis, en sa qualité d'ancien Parnassien, il prend la défense de la rime : « Tous les exemples sont là d'ailleurs, partant des plus hauts cieux poétiques. Je ne veux me prévaloir que de Baudelaire, qui préféra toujours la rime rare à la rime riche... Nul plus admirateur que moi de Musset, dans *Mardoche*, de Hugo dans *Châtiments*, et de Heine dans *Atta Troll*... Mais laissez-moi rêver si ça me plaît, pleurer quand j'en ai envie, chanter lorsque l'idée m'en prend. Nous sommes d'accord au fond, car je résume ainsi le débat : rimes irréprochables, français correct, et surtout de bons vers, n'importe à quelle sauce ». Un mois après, dans la revue anticléricale et révolutionnaire, l'auteur du *Voyage en France par un Français* publiait *Horatio* et *Le Clown*, remontant d'ailleurs, le premier à 1867, le second à 1869. Ils devaient être réimprimés en 1884 dans *Jadis et Naguère* en même temps que l'*Art poé-*

tique lui-même, dédié cette fois à Charles Morice : car le persécuteur était devenu le néophyte. C'est lui qui, en 1887, devait publier sur Verlaine la première plaquette exaltant son œuvre!

A partir de 1883 la *Nouvelle rive gauche* accueillit avec ferveur le poète de *Sagesse*, qui ne semble avoir éprouvé aucune honte de ses relations avec les ennemis de la religion. Dès le 16 février, Jean Mario, dans sa rubrique *Les Vivants et les Morts*, proteste contre le silence fait autour d'une œuvre de haute valeur : « Il y a des destinées injustes, des talents dignes de gloire qui ne l'obtiennent pas... Verlaine est un des disciples immédiats de Baudelaire. Il a pris à ce dangereux modèle ses inouïs raffinements de perversité, sa profondeur, son étrangeté... Le grand malheur de Verlaine, c'est d'avoir un talent trop exquis, trop rare. Il est de la grande famille de Baudelaire, de Corbière, de ceux qui, à force d'art, parviennent à se mettre au-dessus de toutes les règles. » Ne sent-on pas dans cet article comme une inspiration verlainienne, comme un avant-goût des *Poètes Maudits* qui devaient paraître cette même année non plus dans la *Nouvelle Rive gauche*, mais dans *Lutèce*, qui lui succéda immédiatement : car, si l'on en croit la rédaction, l'influence du journal avait débordé jusque sur la rive droite, gagné tout Paris, et le nouveau titre devait correspondre à cette éclatante destinée. Le programme d'ailleurs n'avait pas varié : « La débâcle sociale » y est cliché perpétuel et, bien entendu aussi : « L'écroulement est proche ».

Comment Verlaine fut-il amené à écrire ses trois études des *Poètes Maudits*, sur Tristan Corbière, Arthur Rimbaud et Stéphane Mallarmé? Toujours et de plus en plus besogneux, il songe qu'une série d'articles lui sera d'un meilleur rendement qu'un ou deux sonnets publiés tous les huit ou quinze jours, surtout si cette série peut être ensuite éditée sous forme de brochure lui rapportant à son tour des droits d'auteur. Notons en passant que le journal s'enthousiasme du projet et annonce, le 3 août : « *Lutèce* commencera dans un de ses prochains numéros une étude de M. Paul Verlaine, curieuse s'il en fut, intitulée *les Poètes Maudits* (première série : Tristan Corbière, Arthur Rimbaud, Stéphane Mallarmé) ».

Le succès fut considérable : un mois après la publication de

la biographie de Tristan Corbière (qui occupe tous les numéros de septembre), les abonnés demandent à la rédaction, qui naturellement défère à leur vœu, de leur donner non plus des citations, mais des pièces entières de ce poète. La même faveur accueillit les biographies critiques de Mallarmé et surtout de Rimbaud. Quand Catulle Mendès publie, en 1884, sa *Légende du Parnasse contemporain*, Léo Trézenick lui reproche très vivement de n'avoir pas fait à Verlaine la part qui lui revenait.

Le sujet des *Poètes Maudits* était, il faut le reconnaître, très habilement choisi. En premier lieu, le public s'est toujours intéressé aux écrivains méconnus, depuis Gilbert jusqu'au prestigieux Aloysius Bertrand, ou même au pauvre Armand Lebailly, mort à l'hôpital en 1864. Qui, pendant la période romantique, ne s'était apitoyé sur Chatterton? Qui ne s'était senti troublé en écoutant les imprécations de Baudelaire dans son ironique *Bénédiction*? Et puis, Verlaine n'était-il pas, lui-aussi, un de ces maudits? Ses anciens amis ne pouvaient avoir oublié le passé; la faute peut-être n'apparaîtrait plus que comme une fatalité. D'ailleurs, en parlant du génial adolescent, il avait pris ses précautions : si, dans les éditions postérieures, il ne sera jamais question que d'Arthur Rimbaud, dans *Lutèce* le poète l'appellera toujours M. Arthur Rimbaud; il aura eu « l'honneur de connaître M. Arthur Rimbaud ». Plus tard *la joie* se substitue à *l'honneur*. Quelques petites nuances de ce genre étaient destinées à sauver les apparences et à répondre par avance aux interprétations malignes. Rimbaud? Il ne le connaît plus, il ne sait ce qu'il est devenu; il n'a même pu lui demander son avis sur l'opportunité de cette publication : « Eussions-nous consulté M. Rimbaud (dont nous ignorons l'adresse aussi bien vague immensément), il nous aurait, c'est probable, déconseillé d'entreprendre ce travail pour ce qui le concerne »¹.

De longue date, Verlaine semble avoir songé à traiter ce sujet

1. Cependant, lorsque *Lutèce* présente le 5 mars les portraits des trois poètes maudits, Verlaine ne peut s'empêcher dans *l'Avertissement* à propos de ces portraits, de dire son admiration pour la beauté de Rimbaud : « N'est-ce pas bien l'*Enfant sublime* sans le terrible démenti

et surtout à parler de Rimbaud. Il a besoin, malgré le danger, de revivre en esprit l'incroyable aventure et d'en évoquer le héros, d'une personnalité si étrange, d'un art si neuf, si hardi, si puissant.

Ce n'était pas sans raison que Verlaine avait assemblé les noms de Corbière, de Rimbaud et de Mallarmé, tous trois maudits, mais de façon différente : si Corbière était mort à trente ans, si Rimbaud avait abandonné la littérature à dix-neuf pour mener une vie d'aventurier, Mallarmé enseignait assez bourgeoisement l'anglais au lycée Condorcet et ne semblait pas souffrir particulièrement de l'indifférence du public à l'égard de son œuvre hautaine et réduite. En 1867 et 1868, sous la rubrique inattendue de *Pages oubliées* (il avait alors vingt-cinq ans!), la *Revue des Lettres et des Arts*, dirigée, nous l'avons dit, par Villiers-de-l'Isle-Adam, avait publié dans plusieurs de ses numéros des proses savantes qu'en 1890 il réunira dans *Pages*; il avait donné en 1866 et en 1871 des poèmes, célèbres depuis, au *Parnasse contemporain*. Sans doute l'*Après-midi d'un Faune* y avait été refusée en 1876 avec cette note d'Anatole France¹ : « Non, on se moquerait de nous », et malgré l'avis mitigé de Théodore de Banville : « Doit, je crois, être admis en dépit du manque de clarté, à cause des rares qualités harmoniques et musicales du poème »; pourtant on ne pouvait vraiment le considérer comme un persécuté. Mais ces trois maudits avaient ceci de commun, c'est qu'ayant apporté une

de Chateaubriand, mais non sans la protestation de lèvres dès longtemps sensuelles et d'une paire d'yeux perdus dans du souvenir très ancien plutôt que dans un rêve même précoce. Un Cazanova gosse, mais bien plus expert ès aventures, ne rit-il pas dans ces narines hardies, et ce beau menton accidenté ne s'en vient-il pas dire : « va te faire lanlaire » à toute illusion qui ne doive l'existence à la plus irrévocable volonté? Enfin, à notre sens, la superbe tignasse ne peut être ainsi mise à mal que par de savants oreillers d'ailleurs foulés du coude d'un pur caprice sultanesque. Et ce dédain tout viril d'une toilette inutile à cette littérale beauté du travail! » Le portrait était reproduit d'après une photographie prise par Carjat en 1871. L'*Avertissement* parut en tête de l'édition originale des *Poètes maudits*, mais ne fut pas réimprimé.

1. *Manuscrit autographe*, mars-avril 1928.

forme d'art nouvelle, ils n'avaient pas été compris. Aux yeux de Verlaine, la vraie malédiction pour le poète, c'est de ne connaître qu'indifférence et dérision. Corbière plus tard parut moins personnel par comparaison avec Laforgue; mais celui-ci n'avait que quinze ans à la mort de son aîné, et l'initiateur de cette poésie ironique et triste, d'allure lâchée et pourtant savante, inconnue aux romantiques et aux parnassiens, avait été le malheureux Tristan. La nouveauté audacieuse de l'art de Rimbaud n'avait d'égale que l'ignorance où était de ses œuvres le public lettré de l'année 1883. Et enfin Mallarmé ne connaissait que la faveur de quelques enthousiastes de l'*Après-midi d'un Faune*, publiée à très petit nombre en 1876. Chez chacun d'eux ce que louera Verlaine, c'est l'originalité et l'étrangeté. On peut, reconnaît-il, reprocher à Corbière ses irrégularités; mais « les impeccables, ce sont... tels et tels. Du bois, du bois et encore du bois. Corbière était en chair et en os, tout bêtement. » Chez Rimbaud, il exaltera « l'immortelle royauté de l'Esprit, de l'Âme et du Cœur humains..., la Grâce et la Force et la grande Rhétorique niée par nos intéressants, nos subtils, nos pittoresques, mais étroits et plus qu'étroits, étriqués Naturalistes ». De Mallarmé ce qui lui plaît avant tout, c'est que « préoccupé, certes, de la beauté, il considère la clarté comme une grâce secondaire, et pourvu que son vers soit nombreux, musical, rare, et, quand il le faut languide ou excessif, il se moque de tout pour plaire aux délicats, dont il est, lui, le plus difficile ». Et il s'irrite contre la *Critique* qui ridiculisa « ce pur poète qui restera tant qu'il y aura une langue française pour témoigner de son effort gigantesque ». Pour justifier ses appréciations, Verlaine citait des pièces entières de Mallarmé et surtout de Rimbaud qui étaient une révélation pour le public. Le but fut atteint : la célébrité fut acquise en quelques mois aux poètes maudits et à celui qui avait su les découvrir; il fut même dépassé : car Verlaine n'avait certainement pas prévu que de sa publication sortirait une école littéraire fondée en fait sous le nom de Décadente et sous le triple patronage des héros méconnus ou inconnus¹.

1. On cite quelquefois — par exemple Paul Bourde dans le *Temps*,

Il ne faudrait pourtant pas croire que *Lutèce* ait joui d'une telle influence dans le monde des lettres que la publication de Verlaine ait été immédiatement remarquée et acclamée. Lui-même s'en rend bien compte quand, le 8 octobre 1883, il annonce à Lepelletier que ses *Poètes maudits* passent en ce moment dans *Lutèce* et qu'il ajoute : « Tâche de faire réclame (*sic*) à ce petit travail, et envoie-moi le numéro où elle aurait paru ¹ ». Le journal semble n'avoir eu qu'un nombre restreint d'abonnés; dans la *Revue indépendante*, Téodor de Wyzewa qui, à vrai dire, n'aimait guère son directeur Léo Trézenik, parlera avec dédain d'« un mystérieux journal nommé *Lutèce* — sans doute quelque petite feuille belge ou genevoise » ². Pure méchanceté; mais *Scapin*, modeste revue qui vécut peu, tout en étant l'aïeule de l'actuel *Mercure de France*, *Scapin* donc, le 10 octobre 1886, note : « Madame *Lutèce* vient de rendre le dernier soupir. Elle fut jadis puissante et belle; elle ne se vendit peut-être jamais guère, en grande courtisane qu'elle fut, mais elle aura l'éternelle gloire de s'être donnée tout entière aux poètes de l'école nouvelle... Le berceau du symbolisme et de la décadence fut son lit. » Ainsi s'exprime — plutôt mal — Léon d'Orfer. Somme toute, beaucoup de chefs-d'œuvre, mais peu de lecteurs.

Quelqu'un qui, lui, avait dès 1883 des lecteurs en nombre considérable, c'était Huysmans, ami de Zola, collaborateur des *Soirées de Médan*, écrivain naturaliste en quête déjà d'une voie nouvelle. Le 14 mai 1884, il lance une œuvre hardie, d'une teneur très différente de celle de son groupe, et bien faite pour scandaliser et par conséquent se faire lire, *A rebours*, dont le

6 août 1885 — à l'origine du mouvement décadent, le sonnet de Verlaine *Langueur*, paru en 1884 dans *Jadis et naguère* :

Je suis l'Empire à la fin de la décadence...

Il faut signaler que ce sonnet fait partie de la série : *A la manière de plusieurs* et semble contemporain de celui qui l'y précède *La Princesse Bérénice*, que Verlaine adresse en juillet 1871 à Léon Valade et à Emile Blémont (*Correspondance*, t. I, p. 261 et 283).

1. *Correspondance*, t. I, p. 197.

2. *Revue indépendante*, janvier 1887, t. II, p. 11.

titre, à lui seul, était tout un programme. A l'un des derniers chapitres, des *Esseintes*, le héros du roman, celui qui en était arrivé à vivre à rebours, parcourt les livres de sa bibliothèque, écarte ceux qu'il a jadis le mieux aimés, et ne retient que les œuvres modernes les plus contraires à la norme, les plus à rebours du goût conformiste. Or ces œuvres, ce sont avant tout celles de Tristan Corbière, de Mallarmé et de Verlaine lui-même. S'il ne parle pas de Rimbaud, il expliquera plus tard dans sa préface de 1903 : « Arthur Rimbaud et Jules Laforgue eussent mérité de figurer dans le florilège de des *Esseintes*, mais ils n'avaient encore rien imprimé à cette époque-là et ce n'est que beaucoup plus tard que leurs œuvres ont paru. » Donc Huysmans borne son choix, Villiers mis à part, aux *Poètes maudits* et à leur auteur. Coïncidence? Je ne le crois pas, car c'est le 29 décembre 1883 que la première série des études de Verlaine a fini de paraître dans *Lutèce*; d'autre part, le poète ne semble pas avoir connu jusque-là le romancier (Dans deux lettres d'avril 1884 à Léon Vanier¹, il l'appelle M. Huysmans) et voilà qu'il lui écrit! Malheureusement la lettre ne nous est pas parvenue, mais de quoi peuvent-ils donc s'entretenir à cette date? D'A rebours, certainement. Verlaine lui fait adresser un exemplaire des *Romances sans paroles*, dont l'édition tout entière semble être restée chez l'imprimeur, et Huysmans note ce détail (qu'il n'aurait, je crois, pas connu à cette époque sans le cadeau du poète) que les *Romances sans paroles* avaient paru « dans l'imprimerie d'un journal à Sens ». Huysmans ne figure pas, en effet, dans le service de publicité adressé par Verlaine à son ami Lepelletier en 1874.

D'ailleurs, Huysmans, à qui Jules Lemaitre reprochera plus tard², non sans vraisemblance, de parler de beaucoup d'auteurs qu'il n'a pas lus, connaissait-il Tristan Corbière avant que les

1. *Correspondance*, t. I, p. 28 et 30. La lettre citée à la page 30 n'est pas datée, mais elle a dû précéder d'un ou deux jours celle du 4 avril (p. 28) puisque dans cette dernière Verlaine dit : « Vous avez dû recevoir 31 romances... » et dans l'autre : « Vous recevrez demain ou après... un certain nombre d'exemplaires de *Romances sans paroles*... ».

2. *Revue contemporaine*, octobre 1885.

Poètes Maudits le lui aient révélé? Avait-il lu *l'Après-midi d'un Faune*, qu'il appelle à deux reprises *l'Après-midi du Faune* et qui n'avait été éditée en 1876 qu'à 195 exemplaires? Du moins des *Esseintes* n'a dans sa bibliothèque que « neuf pages extraites d'unique exemplaires des deux premiers *Parnasse*, tirées sur parchemin et précédées de ce titre : *Quelques vers de Mallarmé* ». En tout cas *A rebours* ne passa pas inaperçu et les « poètes maudits » bénéficièrent de cette publicité, si malveillante qu'elle fût : « *A rebours*, constatait Huysmans, dans la préface écrite vingt ans après le livre, tombait comme un aérolithe dans le champ de foire littéraire, et ce fut une stupeur et une colère; la presse se désordonna, jamais elle ne divagua en tant d'articles; après m'avoir traité de misanthrope impressionniste et avoir qualifié des *Esseintes* de maniaque et d'imbécile compliqué, les Normaliens comme M. Lemaître s'indignèrent que je ne fisse point l'éloge de Virgile et déclarèrent d'un ton péremptoire que les décadents de la langue latine, au Moyen Age, n'étaient que des « radoteurs et des crétins ».

A partir de ce moment on ne parla plus que de Mallarmé, de Verlaine, des décadents et des symbolistes. D'ailleurs ce des *Esseintes*, n'était-ce pas un décadent de l'époque contemporaine? n'était-il pas représentatif d'une jeunesse corrompue d'abord par Baudelaire et ne se plaisant plus que dans le compliqué, le faisandé et l'immonde : « Tout compte fait, écrivait Jules Lemaître, M. Huysmans, en dépit des outrances puériles et des incohérences, a décrit une situation d'esprit exceptionnelle et bizarre, mais où nous entrons sans trop de peine et qui est, je crois, celle d'un certain nombre de jeunes gens. Il reste dans la mémoire, son des *Esseintes* si bien pourri, faisandé et tacheté, et qui devrait s'appeler des Helminthes : type quasi-fantastique du décadent qui s'applique à être décadent — et qui se décompose et se liquéfie avec une complaisance vaniteuse. » Décadent, le mot revenait sans cesse dans les pages consacrées aux auteurs chers à des *Esseintes*. Le nom leur en resta. Si Verlaine les découvrit, Huysmans les amena à la notoriété en se faisant leur parrain. Il avait d'ailleurs, surtout en ce qui concerne Verlaine et Mallarmé, étudié

leur œuvre avec une telle perspicacité, en leur prêtant au besoin ses propres qualités et en ajoutant à leurs subtilités d'expression la fantasmagorie de son propre style, qu'il imposa pour ainsi dire leur lecture à la jeune génération et qu'il la mit en état de grâce... pour le péché de décadence.

A vrai dire, on se servit assez vite et presque concurremment de l'épithète : symboliste. Là encore c'est à Huysmans que revient, semble-t-il, la trouvaille. Car c'est lui qui, à propos de Mallarmé, donne la définition du symbole et emploie le mot dans le sens qu'on va lui donner pendant quelques années : « Percevant les analogies les plus lointaines, il (Mallarmé) désignait souvent d'un terme donnant à la fois, par un effet de similitude, la forme, le parfum, la couleur, la qualité, l'éclat, l'objet ou l'être auquel il eût fallu accoler de nombreuses et différentes épithètes pour en dégager toutes les faces, toutes les nuances, s'il avait été simplement indiqué par un nom technique. Il parvenait ainsi à abolir l'énoncé de la comparaison qui s'établissait toute seule, dans l'esprit du lecteur, par l'analogie, dès qu'il avait pénétré le symbole... ». Plus loin, sans prononcer le mot symbole, il pose, à propos du poème en prose, la théorie de l'art nouveau : « De toutes les formes de la littérature, celle du poème en prose était la forme préférée de des Esseintes. Maniée par un alchimiste de génie, elle devait, suivant lui, renfermer dans son petit volume, à l'état d'of meat, la puissance du roman dont elle supprimait les longueurs analytiques et les superfétations descriptives. Bien souvent, des Esseintes avait médité sur cet inquiétant problème, écrire un roman concentré en quelques phrases qui contiendraient le suc cohobé des centaines de pages toujours employées à établir le milieu, à dessiner les caractères, à entasser à l'appui les observations et les menus faits. Alors les mots choisis seraient tellement impermutables qu'ils suppléeraient à tous les autres; l'adjectif posé d'une si ingénieuse et d'une si définitive façon qu'il ne pourrait être légalement dépossédé de sa place, ouvrirait de telles perspectives que le lecteur pourrait rêver, pendant des semaines entières, sur son sens tout à la fois précis et multiple, constaterait le présent, reconstruirait le passé, devinerait l'avenir d'âme des personnages, révélés par les lueurs

de cette épithète unique. Le roman ainsi conçu, ainsi condensé en une page ou deux, deviendrait une communion de pensée entre un magique écrivain et un idéal lecteur; une collaboration consentie entre dix personnes supérieures, éparses dans l'univers, une délectation offerte aux délicats, accessible à eux seuls. »

Ésotérisme, raffinement, ouverture par le verbe rénové sur des aspects inédits d'âme, n'est-ce pas là le symbolisme? et quoi d'étonnant que Huysmans rapproche Mallarmé du Verlaine des *Romances sans paroles* et de *Sagesse* « qui dérivait, sans croisement, de Baudelaire, surtout par le côté psychologique, par la nuance captieuse de la pensée, par la docte quintessence du sentiment »? Entre les deux écrivains nous saisissons aujourd'hui les oppositions plus que les ressemblances; mais, en 1884, tous deux sont rebelles aux formes d'art qu'ils jugent périmées, et leurs noms se trouvent sans cesse réunis dans l'admiration que leur témoignent dès lors les littérateurs d'avant-garde.

Car, du jour au lendemain, ils ont des partisans, des apôtres, des néophytes¹. On se battra bientôt pour savoir s'il faut les appeler décadents ou symbolistes. En 1884, on leur applique indifféremment l'une ou l'autre épithète : la « décadence », c'est surtout le dédain des sentiments normaux et usés, le retour à des mètres et à un style inaccessibles aux parnassiens et autres classiques ou romantiques; le symbolisme, c'est l'artificial qui permet au lecteur, par la musicalité, par le raccourci de l'expression, par le pouvoir de l'évocation ou de la suggestion substituées à la description, à la métaphore ou à l'image, de créer ou de recréer, après l'auteur, la sensation, l'impression, la pensée d'où est issue l'œuvre d'art².

(A suivre.)

A. FONTAINE.

1. En décembre 1884, Barrès dans *Les Taches d'encre*, manifeste son admiration pour Verlaine, et peu de temps après Paul Bourget explique le goût des jeunes pour le poète par la recherche de « tout ce qui est suggestion, demi-teinte, recherche de l'au-delà, clair-obscur de l'âme ». Cf. Martino, *Verlaine*, p. 185.

2. Voici comment dans *l'Art moderne*, de Bruxelles (n° du 24 avril

1887) Verhaeren essaie de définir le symbolisme : « On part de la chose vue, ouïe, sentie, tâchée, goûtée, pour en faire naître l'évocation et la somme par l'idée. Un poète regarde Paris fourmillant de lumières nocturnes émiettées en une infinité de feux, et colossal d'ombre et d'étendue. S'il en donne la vue directe, comme pourrait le faire Zola..., il en présentera certes une sensation très artistique, mais rien ne sera moins symboliste. Si, par contre, il en dresse pour l'esprit, la vision indirecte, évocatrice, s'il prononce « une immense algèbre dont la clef est perdue », cette phrase nue réalisera, loin de toute description et de toute notation de faits, le Paris lumineux, ténébreux et formidable. Le Symbole s'épure donc toujours, à travers une évocation, en idée : il est un sublimé de perceptions et de sensations; il n'est point démonstratif, mais suggestif; il ruine toute contingence, tout fait, tout détail, il est la plus haute conception d'art, la plus spiritualisée qui soit. » L'article de Verhaeren a été reproduit dans *Impressions*, t. III, p. 114. On voit que si l'œuvre de Mallarmé répond à cette conception du symbolisme, celle de Verlaine est de tendances toutes contraires; dès le début de 1887, le départ était fait.





A travers les périodiques français.

Deux mesures nouvelles ont exercé une influence marquée sur la rentrée d'octobre 1936 : la prolongation de la scolarité obligatoire, le dédoublement des classes surpeuplées. Il a fallu créer des classes. Il a fallu trouver des locaux. Là où il n'était pas possible d'en découvrir, on y a suppléé par des modifications d'horaires. D'autre part, une transformation du régime de l'éducation physique a été entreprise, à titre d'expérience, dans trois départements, parmi lesquels celui de la Seine. Naturellement, indépendamment des admissions à la retraite, les créations d'emplois ont nécessité un appel à un assez fort contingent de maîtres jeunes. En même temps, la préparation d'un projet sur les cumuls, projet qui, heureusement s'est révélé moins rigoureux qu'on ne l'avait d'abord supposé, provoquait d'assez vives alarmes parmi les universitaires en activité ou en retraite. La rentrée n'a donc été exempte de préoccupations ni pour l'administration ni pour le personnel enseignant.

Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation.

1. M. G. Guy-Grand, sous le titre « Cultiver son jardin », s'attache au *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 43) à deux ouvrages, l'un de M. Georges Duhamel, l'autre de M. Marcel Martinet. Le livre de M. Marcel Martinet, qui est, comme on le sait, un « serviteur passionné de la classe ouvrière », a pour titre « Culture prolétarienne ». M. Guy-Grand ne s'effraie nullement d'une culture prolétarienne. Toutefois, il précise : « Mais les prolétaires sont aussi des hommes, ou veulent devenir des hommes ; il faut donc que cette culture spéciale se couronne, elle aussi par une « culture humaine, dont ne sera bannie aucune classe de l'humanité ». Même quand sera réalisée la « société sans classes », il y aura toujours une société différenciée, où la diversité des fonctions et des talents traduira les mille aspects de l'unité humaine. Dans le jardin de la cité harmonieuse fleurissent de multiples espèces, riches de couleurs,

de parfums et de fruits. Il faut que toutes concourent à la symphonie non pas spontanée, mais chef-d'œuvre de l'art humain, et qui exige des soins constants ». C'est là une opinion qui paraît juste : Il convient d'éviter en éducation tout ce qui pourrait entraîner une limitation de l'horizon de la pensée, un rétrécissement de l'humanité.

2. M. A. Jousain, Professeur de Lycée, consacre une étude, — *Bulletin mensuel de l'Union nationale des Membres de l'Enseignement public* (n° 76), — à « L'éducation de la jeunesse et du peuple en Russie, en Italie et en Allemagne ». Cette éducation, il la caractérise dans chacun des trois pays visés. Il en marque les ressemblances. Il en souligne les différences. D'une façon générale, il la considère comme une réaction contre les faiblesses que peuvent présenter les systèmes d'éducation en honneur jusqu'ici. Ces faiblesses, il en parle en ces termes : « L'importance exagérée et surtout exclusive attribuée à l'instruction a fait perdre de vue, en effet, que la santé et la force sont, elles aussi, indispensables. Les études commencent trop tôt et occupent trop de temps. A un âge où l'enfant grandit, où l'adolescent traverse la crise dangereuse de la puberté, au moment où, par suite, l'exercice et le grand air leur seraient le plus nécessaires, on les condamne à demeurer enfermés, assis sur des bancs, immobiles ou peu s'en faut, pendant des heures entières, à respirer un air déjà respiré, à se voûter pour écrire, à s'user les yeux sur les dictionnaires. Par une usure prématurée du cerveau, on provoque la dégénérescence de la race : on prédispose l'homme que l'enfant deviendra à recourir à l'alcool, au tabac ou à d'autres excitants comme à un remède à l'asthénie nerveuse qu'on a créée en lui par le surmenage; on diminue la fécondité des femmes et on les condamne à un avenir de souffrances physiques ou de déséquilibre mental; et tout cela, souvent, sans autre résultat que d'encombrer leur esprit de connaissances confuses, mal assimilées, dont la plupart seront oubliées parce que trop nombreuses ou trop rapidement acquises pour pouvoir être retenues ». Les modifications que peut nécessiter cet état de choses, les régimes totalitaires les demandent à la contrainte, voire à la militarisation de l'enfance; les éducateurs français rêvent d'y arriver par la persuasion et la liberté.

3. A propos du « Rôle social de l'art contemporain », que mentionne le programme du B. E., M. P. Valeyre, Directeur d'École, déplore, — *L'École Libératrice* (7^e année, n° 35), — qu'« un trop grand nombre d'hommes restent, aujourd'hui encore, étrangers aux jouissances de l'art ». Il rappelle ces paroles de Jaurès :

« L'idéal dort dans le peuple, d'un lourd sommeil qui ressemble à la mort; les plus belles créations de la pensée et de la conscience humaines passent bien au-dessus de lui, comme des nuées d'or passent sur la terre aride sans la rafraîchir et la féconder. »

M. Valeyre estime qu'il y a lieu de se préoccuper de l'éducation artistique du peuple. Cette fois, il se réfère à ces paroles d'Anatole France :

« Il est digne de l'humanité de permettre à tous les êtres pensants de participer aux nobles émotions provoquées par les œuvres d'art; il est

louable de vouloir enrichir la vie des humbles en leur apprenant à comprendre et à aimer les beautés de l'art et de la nature... »

Naturellement, une large part devrait revenir à l'école dans la tâche à poursuivre, ce qui supposerait vraisemblablement un effort supplémentaire dans la préparation des maîtres eux-mêmes.

Les problèmes généraux.

1. Dans *L'Homme nouveau* (3^e année, n^o 30, oct. 1936), M. Henry Hauck étudie « L'œuvre éducatrice du Front populaire ». Il regrette qu'une trop grande dispersion continue à se manifester entre les divers services de l'éducation nationale, soumis à des autorités diverses et insuffisamment coordonnées. Ce regret exprimé, il exalte l'effort accompli sous l'impulsion du gouvernement nouveau. Il affirme :

« Tous les jours se forment de nouveaux clubs sportifs, des cercles d'enseignement post-scolaire ou de loisirs, des sociétés pour le développement de la culture populaire, des ligues pour la défense et la protection de l'enfance. On va construire de nouveaux locaux scolaires, agrandir les anciens, pour recevoir tous les enfants de treize à quatorze ans, que l'obligation scolaire retient un an de plus à l'école. Il faudra aussi aménager des lycées, pour que l'heureuse décision du ministre de l'Éducation nationale, de dédoubler les classes de plus de trente-cinq élèves, puisse avoir son plein effet. Ainsi, de haut en bas, ou plutôt de Paris jusqu'aux points les plus éloignés de nos provinces, tout le monde de l'enseignement et de l'éducation, tous les milieux de jeunesse, sont en branle-bas et besognent ferme. »

Peut-être y a-t-il quelque excès d'optimisme dans certaines de ces appréciations. Cependant, une impulsion a été donnée, et il faut espérer que, malgré le laisser-aller trop souvent en honneur chez nous, l'effort commencé sera continué.

2. Dans les indications qu'elle fournit sur la vie scolaire en Allemagne, la *Feuille mensuelle d'Information* de la Fédération internationale des Instituteurs (53/54, mai-juin 1936) fait place à celle-ci :

« Un décret promulgué par le Ministre de l'Éducation en date du 4 avril 1936 interdit l'admission des enfants dans les écoles primaires privées à partir d'avril 1936. Les seules écoles primaires privées qui subsistent sont celles qui reçoivent les enfants juifs.

« Ce décret déclare qu'en principe tout enfant allemand doit fréquenter l'école publique. Le maintien des écoles privées serait contraire aux principes éducatifs du national-socialisme ».

Avec une méthode inflexible, le régime hitlérien poursuit dans l'enseignement l'effacement de tout ce qui pourrait paraître une trace de liberté.

3. Dans son article « Culture et moralité », — *Journal des Instituteurs*

(82^e année, n^o 35). — M. P. Bernard marque peu de sympathie pour intellectuel qui considère « la culture intellectuelle et artistique comme étant à elle-même sa fin et, par suite, se refuse égoïstement à l'action civique et au devoir social :

« Mais, dit M. P. Bernard, s'enfermer ainsi dans sa tour d'ivoire, c'est se priver bien gratuitement du « commerce des hommes » si propre à assouplir et à enrichir notre nature originelle. On ne devient un homme que parmi les hommes. L'abeille, hors de la ruche, languit et meurt.

« Et même, il faut craindre que l'intellectualisme solitaire qui ne connaît pas le contrepoids du devoir social n'entraîne à cet « individualisme abject » dont parlait Proudhon. Dans son splendide isolement, on s'estime incommensurable avec les autres, on s'enchant de son unicité, on se vante d'être un non-conformiste et même un anti-conformiste, on cultive volontiers le paradoxe, on se plie difficilement aux règles, aux coutumes — et quelquefois même aux mœurs — de la bonne société ».

Ce portrait, plein de vérité, témoigne que, de nos jours surtout, il est interdit de n'être savant et sage que pour soi : l'éducateur doit y songer.

4. *Famille et Lycée* (32^e année, n^o 35) extrait des *Cahiers* du Cercle Fustel de Coulanges ce passage de M. Veillet-Lavallée :

« Même si les classes n'étaient pas pléthoriques, si l'on pouvait s'occuper davantage des élèves individuellement, il resterait que rien n'a été prévu dans l'organisation de l'enseignement pour la formation du caractère, à tel point qu'on a tenté de suppléer à ce qui manquait par ces cours de morale théorique que les élèves devaient subir en troisième.

« Comparons cela à tout ce qui est fait en Angleterre, par exemple, pour la formation morale de l'enfant : nous constaterons que si l'enseignement secondaire anglais tend à former des hommes, en France ce même enseignement n'est qu'une préparation à l'enseignement supérieur. La plupart de nos collègues il est vrai, accepteraient difficilement de voir changer leur mission, et, au lieu de faire un cours savant et distant, d'être chargés de se mêler à la vie de leurs élèves, d'apprendre à les connaître, de présider des discussions dans les « debating societies », au besoin même, de prendre part à leurs sports. Je le regrette, car c'est là, il me semble, le vrai remède, et la mesure qui, de toute logique, serait la plus nécessaire. Le professeur anglais remplit aussi le rôle du répétiteur chez nous. L'intimité qui règne entre lui et ses élèves permet de donner à ces derniers plus de liberté. Cette liberté pourrait exister aussi chez nous. »

Nous ne sommes pas des Anglais et sans doute n'est-il pas possible, ni même désirable, de transporter dans nos écoles tout ce qui se fait dans les écoles britanniques. Néanmoins, les maîtres français peuvent puiser dans les réflexions de M. Veillet-Lavallée beaucoup d'utiles suggestions.

5. A l'école, le maître doit-il viser à « Imprimer sa marque »? M. André

Ferré, Directeur d'École Normale, se prononce au *Manuel général* (103^e année, n^o 31) en sens contraire. Il redoute cette « sorte d'impérialisme de la personnalité, qui s'affirme par la soumission et l'enrégimentement d'autres personnalités aussi dignes cependant, par hypothèse, d'un développement complet et autonome ». Cette crainte est légitime. Toutefois l'œuvre d'éducation suppose de l'autorité, et ce sera toujours une opération délicate que de déterminer le moment précis où l'autorité du maître doit s'arrêter devant la liberté de l'élève.

6. Au *Manuel général* (103^e année, n^o 16), M^{lle} S. Paul donne ce conseil : « Respectons les livres ». Elle est conduite à formuler cette recommandation parce qu'elle sait que beaucoup d'élèves-maîtresses, à peine sorties de l'école s'empressent de vendre les ouvrages qu'elles ont utilisés pendant leurs trois années d'études et, devenues institutrices, n'ont plus rien pour alimenter leur vie intellectuelle, ni pour assurer la préparation de leur classe. M^{lle} Paul voit là « un des signes de ce détachement des valeurs spirituelles auquel les jeunes sont entraînés par les exemples et les suggestions du milieu ». C'est un mal moral contre lequel elle montre avec netteté qu'il faut s'efforcer de réagir.

7. Une enquête du journal *Excelsior* a, paraît-il, révélé que les connaissances des jeunes gens, que ceux-ci soient issus de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire, sont, en matière d'instruction civique, d'une insuffisance remarquable. Dans un article de *L'École et la Vie* (19^e année, n^o 33), article qu'il intitule « Une enquête édifiante », M. P. Lenoir ne s'en étonne pas trop. Il a raison. Les élèves de l'enseignement secondaire ne reçoivent pas d'instruction civique. Ceux de l'enseignement primaire en reçoivent une teinte dans leur année de Cours supérieur. Les premiers pourront montrer quelque supériorité en cette matière quand elle figurera d'assez large façon à leur programme, les seconds quand, au cours de leur adolescence, ils auront pu reviser les notions fugitives de l'école primaire dans quelque classe post-scolaire par exemple.

8. M. Robert Emrik, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, déplore, — *Journal des Instituteurs* (83^e année, n^o 6), — « L'abus du savoir ». Il en fait ressortir les méfaits. Par exemple celui-ci : « On bataille toujours ferme, dit-il, autour de la question du latin. Nous nous permettons de penser que tout le monde a raison : ceux qui croient à son éminente valeur éducative, ceux aussi qui prétendent qu'on perd son temps parce qu'on l'apprend mal, qu'on n'arrive que péniblement à déchiffrer les textes loin d'en pouvoir goûter le style et la pensée. Nos arrière-grands-parents, ceux du moins qui étaient de bons élèves, devenaient de bons latinistes, parce qu'ils consacraient aux humanités beaucoup plus d'heures que les lycéens d'aujourd'hui, parce qu'ils avaient le temps de prendre par le plus long, et non par des raccourcis, parce que, surtout, ils n'étaient pas obligés de devenir en même temps et tout à la fois des géographes, des polyglottes, des algébristes, des chimistes, des géologues, des critiques d'art, et bien d'autres choses encore ».

M. Emrik part de là pour souhaiter à son tour une réduction des programmes. Beaucoup de vœux semblables ont déjà été formulés dans le passé. Ils sont restés lettre morte. Les gens de l'enseignement n'ont qu'un faible désir d'entrer dans cette voie. Et probablement en est-il de même des « usagers ».

9. M^{me} Marguerite Brunot, juge — *L'École Libératrice* (7^e année, n^o 16), — que « La correspondance scolaire internationale » a un rôle important à jouer dans l'éducation. Elle lui paraît par exemple devoir contribuer à développer « cette précieuse amitié internationale des enfants, que nous devons cultiver comme le gage de la paix future. » M^{me} Brunot ajoute : « Si les divergences d'idées ou de sentiments se révèlent cependant trop grandes pour que l'amitié fleurisse, nos enfants apprennent du moins la difficile vertu de la tolérance réciproque et ce sera grand profit pour eux de chercher à comprendre un point de vue qui n'est pas le leur, une mentalité parfois totalement différente de la nôtre, et aussi de s'exercer à la pratique de la courtoisie internationale. » Suit le tableau des difficultés qui restent à vaincre et l'évocation des espoirs que donnent les progrès déjà accomplis.

10. Les *Annales de l'Enfance* (n^o 34, Nouvelle série) contiennent une étude du D^r Mouézy-Eon, avec pour titre : « Réflexions sur la Croissance ». Ces réflexions, avec les conséquences pédagogiques qui s'en dégagent, sont de nature à exciter un vif intérêt chez les parents et les maîtres. Elles aboutissent à cette conclusion :

« C'est que l'Éducateur, tout en gardant les lois propres à la pédagogie, devrait avant toute autre chose, s'efforcer d'imprégner la formation de son élève, en quelque sorte de la couleur et de l'esprit que réclame la période du cycle biologique où il évolue : hygiène digestive raisonnée, discipline des premiers instincts chez le nourrisson — développement des sens, contrôle de l'imagination, participation affective, tendre, mais avertie à la vie animique du jeune enfant — régulation par les rythmes appropriés de l'exubérance motrice de la seconde enfance; choix rationnel des jeux et des occupations; respect et utilisation des premières forces d'autonomie mentale, de telle sorte que sa conduite même tende à éclairer le jeune sujet, à le redresser, à l'intéresser aux difficultés et aux succès et progrès de son activité. »

Ces considérations, très légitimement, sont exclusives de la coercition qui ne doit jamais être « qu'une mesure d'exception ».

11. M^{me} Marcelle Danzig, docteur en médecine, étudie, — *L'Hygiène par l'exemple* (15^e année, n^o 1), — « Les attitudes mauvaises chez l'enfant ». Non seulement, elle les décrit, mais elle indique la manière de les combattre par les exercices physiques, par la pratique de l'hygiène respiratoire, par l'amélioration de la nutrition. Volontiers, elle aborde même les prescriptions de détail, celles-ci par exemple :

« Il faudra proscrire les vêtements ajustés, bridant le corps, empêchant son libre redressement, générateurs de mauvaises positions. Il faut ensuite donner à l'enfant des meubles rationnels, bien adaptés à sa taille, pour

éviter les fâcheuses attitudes courbées, penchées en avant ou latéralement, tant à la table de famille que sur le banc scolaire. »

Et voilà des questions sur lesquelles parents et instituteurs ont, les uns et les autres grand intérêt à méditer.

12. La revue *Notre Action*, organe des Professeurs d'éducation physique de la ville de Liège, donne des conseils de modération aux « sportifs » trop ardents. Dans son n° 3, 1^{re} année, sous le titre « Les ajournés du sport », le D^r H. Diffre déclare :

« Je crois que ce devrait être un grand principe d'entraînement de ne jamais forcer la machine. Même avec un bon huilage, ça vous arrive de « couler une bielle ». L'accident est possible sur la machine humaine... mais il n'y a pas de pièces de rechange. Méfiez-vous!

« Les Arabes ont un proverbe étonnant : « La patience est une vertu ». Soyez patients! N'imitiez pas ces jeunes gens dont les premières journées de liberté sont utilisées pour goûter tout de suite à tous les plaisirs à la fois. A ce petit jeu, on se brûle les ailes... et quelquefois sans espoir de réparation possible.

« En sport, agissez avec plus de discernement. Tâtez-vous, sachez quels sont les efforts que vous pouvez entreprendre sans danger et sans courbature, établissez une progression douce et régulière, ne vous croyez pas déshonoré de revenir tous les jours s'il le faut aux gestes les plus simples de l'entraînement, ne vous hypnotisez pas sur le genre d'effort qui vous semble plus adéquat à votre spécialisation rêvée, essayez même de ne pas penser à cette spécialisation. »

Avis aux sportifs enclins à l'excès et qui, par désir d'accomplir des prouesses, risquent de compromettre, et quelquefois très gravement leur santé.

13. M. G. Badoux considère, — *L'École Libératrice* (7^e année, n° 43), — que l'introduction de « La natation à l'école » serait une heureuse innovation. En même temps qu'elle contribuerait à sauver tous les ans un certain nombre de vies humaines, la pratique de la natation aurait une répercussion bienfaisante sur la culture physique des enfants. « Le service d'Éducation physique de la Seine a obtenu l'autorisation d'enseigner la natation aux élèves, pendant les heures de classe », rappelle M. Badoux et il part de là pour demander qu'une pareille mesure soit étendue à toutes les écoles, même à celles des campagnes. Il indique d'une façon détaillée la marche à suivre pour que, sauf dans des cas exceptionnels, l'apprentissage de la natation puisse s'opérer sans difficultés.

14. « La radio scolaire en Suisse » fait dans *L'Éducateur de Lausanne* (71^e année, n° 30), l'objet d'une étude de M. Baumard. M. Baumard se montre partisan de l'introduction de la radio à l'école, mais à titre « purement supplétif ». Il développe ainsi cette idée :

« On ne se servira donc pas de la radio pour l'enseignement normal qui fait l'objet des programmes scolaires et dont les éléments peuvent être trouvés dans les livres de classe. Dans ce domaine, la radio ne peut pas remplacer le maître et son action directe sur ses élèves. Sa fonction

consiste à seconder le maître dans sa tâche éducative, à la parfaire en quelque sorte. Elle n'a de raison d'être que pour autant qu'elle représente une source d'information supplémentaire, qu'elle permet aux élèves d'assister à des cours originaux faits par des spécialistes, qu'elle éveille leur curiosité intellectuelle, qu'elle leur donne des idées nouvelles en les mettant ainsi en rapport avec des personnalités de choix. Ce qui importe avant tout c'est de sortir délibérément du cadre de l'exposé de la façon ordinaire et d'y introduire des aperçus nouveaux, en ne recourant à ce mode d'enseignement que pour certaines matières et dans la mesure où le maître n'est pas en état d'y pourvoir par ses propres moyens, dans les écoles isolées des campagnes notamment. »

Dans des limites aussi rigoureusement fixées, on ne voit pas pour quelle raison la radio serait bannie de l'école.

15. Sous le titre « Anticipation », M^{me} Magdeleine Paz célèbre dans leur bulletin, *Le cri des Auberges de la Jeunesse* (3^e année, n^o 15), les fondateurs des « Auberges de la Jeunesse ». Elle s'écrie : « Quel esprit vous avez fait naître! Les vieux mots flasques dont il ne restait que l'écorce, vous les avez remplis de sève : la liberté, vous la vivez; depuis que vous vous rencontrez, la fraternité rit, d'un beau rire mouillé; parce qu'ensemble, vous vous mêlez aux matins pleins d'alacrité, l'intelligence a secoué la poussière; parce que vous allez, coude à coude, et d'un même élan fraternel, avec les autres jeunes de la terre, la paix, désormais, vous rassemble ». Tels sont les espoirs de renouvellement moral et social que met M^{me} Paz dans l'institution des « Auberges de la Jeunesse ».

Les enseignements du second degré.

1. M^{me} Nioul, Professeur à l'École Decroly, présente dans les *Archives belges des Sciences de l'Éducation* (avril 1936), « Quelques aspects de la méthode Decroly » et insiste sur ce qu'elle appelle la « Primauté du concret ». Elle affirme : « Même dans l'enseignement secondaire, la primauté du concret est respectée à l'école Decroly ». De là des bienfaits, celui-ci, entre autres : assurer « le respect de certains aspects matériels de la vie trop méprisés par les partisans de l'« Humanisme désintéressé ». Ainsi, l'École Decroly veut : « Apprendre à l'enfant quel labeur représente la fabrication des souliers qu'il use, du morceau de sucre qu'il mange, ce que coûte un aliment, un meuble, de quoi vivent un ouvrier, une vendeuse de grand magasin ». Ce souci constant du concret fera pressentir à l'élève « l'œuvre sociale qui l'attend s'il a du cœur, dans une existence dont il doit affronter résolument les réalités ». L'École Decroly caresse aussi ce dessein : « garder l'école secondaire dans un milieu rustique, y conserver les jeux et les exercices physiques quotidiens ». Car, déclare M^{me} Nioul : « Tous les inconvénients qui peuvent en découler sont nuls

en regard de l'importance primordiale d'une bonne santé et de la joie (plus grande encore chez l'adolescent que chez l'enfant parce qu'elle devient plus consciente) procurée chaque jour par le contact avec les plantes, les bêtes, l'air pur et le soleil ». Telles sont quelques-unes des thèses sur lesquelles les adeptes de la méthode Decroly entendent fonder une éducation nouvelle.

2. La *Revue Universitaire* (45^e année, n^o 7, juillet 1935), par les soins de M. T. Suran, enregistre les résultats donnés, en 1932 et 1933, par « Une enquête sur les études gréco-latines ». Cette enquête, organisée par l'Enseignement chrétien, fut dirigée par le P. Charmot, S. J. On devine tout de suite que, sous de tels auspices, les réponses reçues ne doivent point pécher par excès de modernisme. Elles sont toutefois variées et intéressantes. A noter aussi que, dans le concert d'éloges qui monte vers l'enseignement gréco-latin, tel correspondant marque cependant de la méfiance. Ainsi M. le chanoine Beaussart, Directeur du Collège Stanislas, écrit : « Il ne faut pas demander à l'humanisme des règles de vie. » Et aussi : « L'humanisme réel est pour nous celui du christianisme catholique. » C'est une manière de jeter délibérément par dessus bord la valeur éducative des lettres anciennes.

3. La *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (10^e année, n^o 1) poursuit la publication du « Projet de Réforme de l'Enseignement Secondaire » inspiré par le groupe des Professeurs du Lycée du Havre. Il s'agit cette fois de la philosophie. M. M. A. Bloch, Professeur au Lycée de Nancy, indique les buts de cet enseignement. Ensuite, il en esquisse les programmes dont il réclame l'allégement. Enfin, il s'attache aux méthodes qu'il veut actives. Il sollicite en conclusion la faculté de faire au Lycée l'expérience des réformes qu'il souhaite voir intervenir dans la classe de philosophie : « Notre volonté rénovatrice, écrit-il, demande une expérience loyale, dans le cadre d'une suffisante autonomie. Que l'on veuille bien permettre aux coéquipiers que nous sommes, et dont chacun a apporté sa pierre à l'édifice commun, de faire la preuve qu'il est possible de former une jeunesse moins indifférente, moins passive, moins intoxiquée de savoir livresque, en donnant à l'observation personnelle, à la réflexion active, à la discussion de problèmes adaptés à ses curiosités et à ses besoins la place usurpée par l'enseignement dogmatique. » Ce dessein de renouvellement est fort séduisant et mérite tous les encouragements.

4. M. Blutel, Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale, commente dans la *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (9^e année, n^o 19) les résultats d'une enquête instituée par cette publication sur « Les erreurs de nos élèves... et les nôtres ». Il montre pour différentes matières, comment il est possible de prévenir les fautes où tombent trop souvent les élèves. Par exemple, quand il s'agit du calcul, il n'hésite point à prescrire : « Le fonctionnement normal des mécanismes acquis devrait être entretenu par des exercices convenables, soit de calcul mental, soit de calcul écrit. C'est à ces mécanismes qu'il faut

faire appel, en dernier ressort, dans toutes les applications du calcul arithmétique; l'automatisme s'impose alors, pour des raisons d'ordre pratique. » Après avoir ainsi réhabilité les mécanismes nécessaires, M. Blutel montre ce que les erreurs enfantines, quand on prend soin de les reconnaître, de les relever, de les explorer, de les rectifier peuvent avoir de fécond pour le progrès des esprits.

5. D'après *L'Enseignement scientifique* de mai 1936, le *Journal des Collèges* (31^e année, n^o 301) reproduit un passage du rapport où M. l'Inspecteur général Lamirand signale la faiblesse des études scientifiques telle que la révélèrent les épreuves du Concours général de 1935. En termes fort nets, M. Lamirand déclare :

« Les correcteurs du concours ont reçu deux cent vingt copies, soit quarante-six de plus que l'an dernier; nous pourrions nous en réjouir si beaucoup de concurrents n'étaient vraiment peu qualifiés pour prendre part à l'épreuve : en effet, dans nombre de copies deux ou trois questions seulement sur huit ont été traitées. Il est tout à fait inutile d'envoyer au Concours des élèves qui n'ont aucune chance d'approcher du succès. »

Heureusement, le rapport de M. Lamirand s'achève sur une note plus optimiste. La voici :

« Dans de rares copies les phénomènes ont été bien étudiés au point de vue expérimental, et des idées originales et justes ont même été émises. Je tiens à terminer le présent rapport sur cette constatation encourageante, car si le concours est faible, de l'avis unanime du Jury, j'estime cependant que notre enseignement des sciences physiques est engagé dans une bonne voie et j'espère qu'il donnera entière satisfaction le jour où il sera convenablement doté à tous égards et lorsque les sanctions correspondant à sa valeur éducative lui seront de nouveau accordées. »

6. A *L'École Emancipée* (26^e année, n^o 39), M. A. V. Jacquet souhaite une réforme des Écoles Normales qui assurerait à ces établissements un « avenir prolétarien ». Après avoir décrit le mode de recrutement et le mode de fonctionnement des écoles ainsi réformées, M. Jacquet donne en ces termes une idée de ce qu'elles deviendraient dans le régime nouveau qu'il préconise :

« La nouvelle école normale est vraiment libérale; elle se meut dans la ligne que Marx, admirablement inspiré, a définie dans sa lettre sur le programme de Gotha. Elle ne fait prévaloir aucune doctrine; elle ne viole aucune conscience; elle se borne à mettre hors de ses murs, en tant que puissances temporelles, l'Église et l'État, comme font déjà nos républiques ouvrières et nos Bourses du Travail. En se plaçant sur le terrain des syndicats ouvriers, qui est celui de la liberté, on marque simplement que l'école normale ne relève que de la société civile. Elle est une institution laïque; elle n'enseigne aucun credo. Si elle dogmatise, elle déclencherait par réaction le fanatisme et l'obscurantisme conservateurs. »

Entre les Écoles Normales que d'aucuns veulent pénétrer d'esprit

bourgeois et celles qu'animerait la pensée marxiste, peut-être y a-t-il encore place pour des Écoles Normales qui, même réformées, seraient simplement celles de la démocratie.

7. « C'est abuser vraiment de la méthode interrogative que d'en faire un usage continu, de telle sorte qu'elle devienne à peu près le seul procédé d'enseignement. Sous prétexte que l'élève ne doit pas recevoir du dehors la vérité toute faite, comme on reçoit un dogme, on essaye de la lui *faire trouver*, en dirigeant judicieusement sa réflexion. Poussant jusqu'au paradoxe ce principe de la pédagogie libérale, on veut que la classe ne soit plus qu'un entretien entre le maître et les élèves. Et c'est peut-être dans l'enseignement de la langue française, particulièrement dans les exercices de lecture expliquée, qu'on tombe le plus volontiers dans cet abus ». Ces vérités sont rappelées sous la signature de M. l'Inspecteur général Aubin dans le *Bulletin des Écoles primaires supérieures et des Cours complémentaires* (n° 2, 15 octobre 1936). Application en est faite immédiatement à l'enseignement de la lecture dans les Cours complémentaires.

8. M. Maurice Roger s'applique au *Manuel général* (103^e année, n° 34) à rassurer ceux qui craignent que la réforme entreprise naguère par M. de Monzie ne porte, dans les cours complémentaires, préjudice aux sections générales. Celles-ci, affirme-t-il, « restent ce qu'elles étaient ». Il poursuit : « Elles continueront à préparer à l'école normale, au brevet, ce brevet auquel une grande partie de la population est attachée, parce qu'il atteste la possession des connaissances nécessaires, soit pour accéder à un degré d'instruction plus conforme aux exigences de l'époque, soit pour exercer les multiples emplois indispensables à la vie de la nation, et cela sans trop éloigner les enfants de leur terroir, sans les déraciner. »

9. Dans des « Notes sur les cours d'adultes en Alsace », *La Marche de France* (janvier 1936) rend hommage à l'effort qui a été entrepris « dans les cours d'adultes sans limite d'âge » pour enseigner aux populations alsaciennes et lorraines « la France et le français ». Elle estime qu'il faut continuer et accentuer cet effort, « faire en sorte que le français soit parlé par tous les Alsaciens. On a là-dessus, dit-elle, le devoir strict de tenir ferme. Désormais, l'Administration ne doit plus admettre que les jeunes gens ne sachent pas le français. Autrement, « La France, en Alsace et en Lorraine, semblerait n'être que de passage ». Ces « Notes » de *La Marche de France* laissent supposer que les cours d'adultes ont plus de vigueur en pays alsacien et lorrain que de ce côté des Vosges.

Méthodes et programmes de l'École élémentaire.

1. « Onze ans ou douze ans pour le Certificat d'études? » interroge M. J. Fuster au *Journal des Instituteurs* (82^e année, n° 39). A cette question, en vue d'une bonne coordination des divers degrés d'enseigne-

ment, M. Fuster donne la réponse suivante : « Laissons donc se présenter au certificat d'études, dès onze ans, les meilleurs de nos élèves. Et, en attendant cette bienfaisante réforme, qu'il soit décidé que le succès à l'examen des bourses (1^{re} série) entraîne de droit la possession du certificat d'études; tout le monde y trouvera son compte : les instituteurs, qui cumuleront ainsi, d'un seul coup, deux succès, et les enfants, qui pourront commencer à un âge plus opportun leurs études du second degré. »

2. M. de Rechapt, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, traite, dans *L'École et la Vie* (19^e année, n° 38) de « La formation du sens pratique à l'École primaire ». Après avoir montré ce qu'en ce sens il est possible de faire dans les différents enseignements, il élargit ainsi la question :

« Le milieu instructif de la rue, des champs, de la rivière, du ciel, les phases de la végétation, la faune et la flore du pays, les perturbations atmosphériques locales, la ferme, l'atelier, l'usine, seront explorés avec fruit. Là éclatent les manifestations de la vie; des richesses variées et inépuisables s'offrent à l'observation attentive, pénétrante et féconde et permettent une base d'opération séduisante et efficace. En ouvrant des fenêtres sur la vie, la classe-promenade apprendra à l'enfant à se servir utilement de ses sens, à regarder au lieu de voir, à fixer son attention sur les faits et sur les choses, à les pénétrer, à en saisir le détail, le sens, à les comprendre, à les utiliser, à tirer de la nature elle-même tous les enseignements qu'elle contient. »

L'enseignement primaire n'a qu'à gagner à s'orienter ainsi vers les réalités de la vie.

3. Dans *L'École coopérative* (18^e année n° 42) M. Profit critique avec vigueur ces paroles d'Alain : « L'école primaire offre ce spectacle ridicule d'un homme qui fait des cours : je hais ces petites Sorbonnes!... Si j'étais directeur de l'enseignement primaire, je me proposerais comme but unique d'apprendre à lire à tous les Français, disons aussi à écrire et à compter; mais cela vient tout seul... La véritable difficulté est d'apprendre à lire ». Sur ce point cependant la pensée de Jaurès se rapprochait de celle d'Alain : le grand orateur redoutait que les cours professés devant les jeunes élèves n'eussent souvent pour effet de noyer l'essentiel sous l'accessoire, d'engourdir l'esprit au lieu de l'éveiller, et il proclamait que l'école primaire aurait beaucoup fait quand elle aurait appris aux enfants à « bien lire » c'est-à-dire à lire avec intelligence.

4. Dans son article « L'encre rouge » du *Manuel général* (103^e année, n° 35), M. Gay ne se montre point très favorable à la correction de la rédaction par les élèves eux-mêmes. Il dit à ce sujet : « En théorie, c'est très bien, et il est bon d'essayer. En pratique ce remède prétendu souverain présente quelques difficultés et connaît quelques échecs. Les seules fautes que les élèves corrigent à peu près, ce sont celles d'orthographe. Si on leur demande plus, ils arrivent tout juste à substituer au terme signalé comme impropre un terme plus impropre encore, à une incorrec-

tion de syntaxe une construction qui l'aggrave. A une phrase trop longue, ils remédient par un point qui la coupe en deux tronçons inarticulés. Quant aux fautes de fond, inexactitude, gaucherie, incohérence, obscurité, bizarrerie qui côtoie l'absurde, vices en quelque sorte organiques d'une pensée encore nébuleuse, il n'en est pas question, comme si elles échappaient à tout traitement ». Il paraît ressortir de là que nous apportons quelquefois des illusions dans l'emploi des méthodes dénommées actives.

5. M^{me} G. Malet conseille, — *L'Éducateur de Lausanne* (71^e année, n^o 47), — d'utiliser à l'école primaire « Le procédé par l'image dans l'enseignement de l'histoire... » Elle signale les avantages que présente cet emploi de la gravure tel qu'elle l'a expérimenté. Elle reconnaît qu'il présente quelques difficultés, celle-ci en particulier : « Préparer une de ces leçons n'est pas aisé. L'élève étant appelé à parler, à questionner, il est impossible de prévoir toutes les questions et toutes les remarques. Tel détail qui vous a échappé l'intéresse et demande une connaissance approfondie du sujet : ainsi, vous montrez des animaux peints en rouge et noir sur les parois d'une caverne, l'élève vous demande comment les premiers hommes obtenaient ces couleurs; vous lui montrez une lampe de la période magdalénienne, il veut savoir comment elle fonctionnait. Vous lui faites observer des restes de pilotis d'un de nos lacs, il demande comment ces pilotis ont pu se conserver jusqu'à nos jours sans pourrir. Or, avec de jeunes enfants, il est très important de pouvoir répondre immédiatement : une réponse donnée dans une leçon subséquente alors que l'intérêt éveillé par le maître n'est plus là n'a pas la même valeur. » C'est fort exact. Et ceci témoigne combien il faut prévoir et savoir pour pouvoir enseigner avec efficacité même à de tous jeunes enfants.

A travers les Écoles maternelles.

1. *L'École maternelle française* (13^e année, n^o 9) reproduit une conférence où, parlant au « Cours Pauline Kergomard », M^{lle} Soustre, Inspectrice de l'Enseignement primaire, a défendu cette idée qu'il convient de procéder à un premier essai d'initiation littéraire avec les enfants de l'École maternelle. Au début, la conférencière fait cette remarque : « Le bébé écoute avec une attention ravie le bavardage caressant de sa mère. Très jeune, il s'enchant de la musique, de la langue, car ce n'est pas tant le récit qui le captive que la manière dont il est raconté, ou, plus souvent encore, le charme qui émane d'ensorceleuses paroles. Je dirai même qu'il y a des textes qui plaisent à l'enfant alors qu'il ne les comprend pas intégralement, soit par le pouvoir de certains mots qu'il détache, soit par une certaine musicalité de la phrase, combinée avec un rythme qui revient régulièrement. »

Partant de là, M^{lle} Soustre indique les exercices qui, à son avis, peu-

vent éveiller chez les tout jeunes enfants le sentiment de la beauté et elle marque comment ces exercices doivent être conduits. L'éveil, en pareille matière, serait de montrer trop d'ambition.

2. Dans sa conférence « L'art et l'enfant », — *L'Éducation Enfantine* (33^e année, n^{os} 10 et 11), — M^{me} Coirault, Inspectrice générale, exprime cette opinion que, dès l'École maternelle, il est possible de donner à l'enfant un commencement d'éducation esthétique. Elle fait connaître comment cette tâche doit être accomplie. Elle devine que devant la nature de l'effort à fournir, il est des institutrices qui risquent de douter d'elles-mêmes. Elle leur prodigue donc les encouragements que voici :

« Pour bien donner cette éducation esthétique, il faut de toute nécessité que les institutrices aient elles-mêmes une formation appropriée. Il n'est certes pas absolument indispensable d'être une artiste consommée pour obtenir des enfants des progrès remarquables, et de petits chefs-d'œuvre dans l'art du dessin; toutefois, les résultats sont plus sensibles et de meilleure qualité, lorsque la maîtresse est bonne technicienne, lorsqu'elle a le goût sûr et bon. Cette culture, si on ne la possède pas, il n'est jamais trop tard pour se la donner. Les jeunes qui débutent dans l'enseignement avec leur enthousiasme tout neuf trouveront quelques loisirs pour entreprendre ou continuer leur éducation artistique. Croyez-moi : passé même la trentaine on peut y réussir. En même temps que vous augmenterez votre valeur professionnelle, vous éprouverez le plaisir de mieux comprendre et goûter ce qui fait le charme de la vie. Je voudrais que toute institutrice d'école maternelle fût pénétrée de la vérité de cette pensée si simple du poète anglais Keats : « Une belle chose est pour jamais une source de joie. »

3. M^{me} Henriette Pichon, Directrice du Collège Féminin de Bouffémont, écrit dans le *Bulletin de l'Association des Anciennes Élèves* de l'établissement qu'elle dirige (2^e année, n^o 6) deux pages auxquelles elle donne pour titre : « Comment je conçois le jardin d'enfants ». Elle y fait ressortir comment à son avis, pour les enfants de trois à six ans, doivent être comprises la surveillance médicale, la direction de l'éducation, la formation du caractère. Quant au cadre lui-même, elle en donne cette description :

« Il faut autant que possible que le jardin d'enfants se trouve en bordure de bois, de forêts, sur un terrain légèrement en déclivité et bien exposé aux rayons solaires, à l'abri des vents du Nord et de l'Est.

« Les maisons d'enfants seront placées au milieu de pelouses vertes, bien entretenues, feutrées et vastes; de cette façon, la grande étendue des pelouses à proximité des bois bannira les poussières, les tapis verts sauvegarderont la vue, le feutrage des pelouses bien entretenues évitera les accidents, les grandes étendues de prairies présenteront l'avantage de ne pas être constamment piétinées aux mêmes places et d'être ainsi toujours en parfait état de propreté! »

Presque inévitablement, un établissement qui présente de tels caractéristiques

tères doit se trouver réservé aux enfants de la classe aisée. Toutefois il n'est pas interdit de s'inspirer de l'idéal qu'il offre quand il s'agit des enfants du peuple.

L. BROSSOLETTE.





Examens.

Rapport sur la session d'examen de 1936 pour le Certificat d'Aptitude au professorat des Écoles Normales et des Écoles Primaires Supérieures, 1^{re} partie, ordre des Lettres et concours d'admission à l'École Normale Supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud.

Le nombre des inscrits était de 162; ont fait toutes les épreuves écrites : 144; défaillance au cours de l'oral : 1. — 36 candidats ont obtenu la moyenne aux épreuves écrites (40); et 25 la moyenne générale (85).

Le nombre des candidats admis au professorat 1^{re} partie a été de 25, dont 15 sont entrés à Saint-Cloud.

Les candidats admissibles et admis se distribuent dans les centres de préparation de la manière suivante :

	<i>admissibles</i>	<i>professorat</i>	<i>Saint-Cloud</i>
Chaptal	14	4	7
4 ^e Versailles	7	1	6
4 ^e Rennes	3	1	1
4 ^e Lyon	3	—	—
4 ^e Aix	1	—	—
4 ^e Toulouse	1	—	—
4 ^e Nancy	1	1	—
4 ^e Dijon	1	—	1
Surveillants d'École Normale ou d'E. P. S.	2	1	—
Instituteurs	3	2	—
	36	10	15

Voici maintenant la distribution, d'après les titres, des candidats admis à Saint-Cloud :

Ayant le Brevet supérieur	8
— le Baccalauréat	5
— le B. S. et le baccalauréat	2

Et voici enfin la distribution d'après l'âge des mêmes candidats

19 ans	2
20 ans	6
21 ans	3
22 ans	2
23 ans	2

Ont fait au moins deux ans de préparation dans la même catégorie : 9.

La présentation personnelle des candidats laisse parfois à désirer. Est-ce parce qu'ils arrivent aux épreuves dans un état de fatigue nerveuse excessif que plusieurs parlent avec si peu d'ardeur et d'accent? Leur tenue trahit même quelquefois un certain laisser-aller : s'ils font si peu de frais un jour de concours, que sera-ce devant leurs élèves, juges pourtant bien moins indulgents que des examinateurs?

A. ÉPREUVES ÉCRITES

Littérature française.

Sujet. — « Si l'on étudie avec soin les tragédies et les comédies du xvii^e siècle, on verra que l'intrigue d'amour ne sert qu'à amener et à relier les scènes où se développent les caractères, que ce dernier intérêt est de beaucoup supérieur à l'autre,... Jamais on ne saurait être plus au cœur du sujet que dans une scène qui fait voir Mithridate, le vrai Mithridate, l'implacable ennemi de Rome. »

Qu'en pensez-vous?

L'opinion qu'il fallait examiner s'applique à l'ensemble des œuvres dramatiques du xvii^e siècle, puis à *Mithridate* en particulier; la plupart des candidats ont traité les deux parties, parfois la première même avec précision : ils se sont naturellement attachés à la seconde.

L'intrigue amoureuse, pour l'auteur du texte, n'est pas le meilleur d'une tragédie ou d'une comédie, mais un simple moyen d'amener et de relier les scènes où les personnages se révèlent; l'intérêt vrai, c'est le caractère dans ses traits propres; l'amour ne serait jamais personnel même dans ses peines ou ses joies, un état banal, que nous subissons, — et Mithridate ne serait pas lui-même dans sa passion pour Monime mais seulement dans sa haine de Rome. — Une partie des candidats s'y est rangée dans des analyses justes ou contestables; l'*Avare*, par exemple y répond, le *Tartuffe* moins bien puisque ce n'est guère une intrigue d'amour : ce que Tartuffe tente sur Elmire est soudain, à la fois brutal et cauteleux. C'est pourtant nos comédies d'alors qui se prêtent le mieux à cet amour subordonné quand il s'agit avant tout de faire rire. Pour le *Cid*, *Polyeucte*, *Mithridate* même, bien des réserves sont nécessaires. S'il est vrai que Rodrigue provoque don Gormas pour l'honneur des siens, de son amour aussi il tire de quoi se justifier : c'est pour ne

pas se diminuer aux yeux de Chimène qui l'a librement choisi qu'il a vengé son père; son cœur même décide et en fait un héros. Quand Pauline échoue à retenir son mari qu'elle a vu mort en songe ou à le ramener à elle impatient du martyre, ce sont deux aspects de Polyeucte développés par l'amour qu'elle lui porte; mais quand il voit combien elle l'aime, doucement tenace puis révoltée, Polyeucte qui abandonnait Pauline et la vie pour le bonheur éternel meurt pour qu'elle soit sauvée: la passion l'ôte à lui-même et le rend généreux, comme Rodrigue si fier. Dans Racine, la passion qui n'est pas partagée ou ne peut l'être diminue souvent le personnage déçu, elle énerve le caractère ou l'efface: l'impérieuse Hermione ne sait pas quitter Pyrrhus qui la dédaigne; Phèdre, qui a horreur de son amour et veut en mourir, tombe de l'impudeur dans le crime et ne garde d'elle-même que le désespoir; et Monime, si courageuse à tenir ce qu'elle a promis à Mithridate et surtout à sauver Xipharès, se laisse entraîner par l'amour jusqu'à perdre son amant. Dans Corneille souvent le cœur passionné est une force qui ennoblit, dans Racine un poids qui déprime, et c'est bien du fond des personnages qu'il s'agit. L'a-t-on vu dans Mithridate? On trace à peu près son caractère: son instinct d'être pleinement roi, de ne subir, de ne craindre aucune domination, sa haine des Romains conquérants dont il veut se délivrer et délivrer l'univers, ses décisions immédiates, entières, cruelles, ses ruses toujours menaçantes, ses ennemis vaincus et massacrés dans toute l'Asie et — s'il est battu à son tour — l'entreprise gigantesque et hasardée qu'il forme aussitôt pour détruire Rome. Mais ce ravageur assoiffé de sang est traversé d'une passion qui l'accable et dont la mort seule le guérira; il s'en plaint désespérément à Arbate, à soi-même; son héroïsme n'en est jamais libéré; quand il annonce ardemment ce qu'il va oser contre Rome, Racine dit dans sa préface et la scène montre qu'il se défie de ses fils et épie leurs sentiments à l'égard de la reine; la revanche dont il se vante d'être sûr est mêlée d'angoisse. Puis quand il a surpris l'amour de Monime pour Xipharès, il va le faire périr comme il tuerait un ennemi; il voit qu'il se prive de son plus ferme soutien, de celui qui partage toutes ses haines et ses ambitions de roi, qui est prêt à mourir pour lui, et il le condamne encore. Il est donc impossible, et plusieurs l'ont vu, de séparer l'amour du caractère de Mithridate: c'est une fatalité, mais un de ses traits essentiels. Puis quelques-uns ont su dire que la façon d'aimer de Mithridate, tout inévitable qu'elle est, porte la marque de sa personne; si Monime se contraint à l'épouser avec des sentiments d'esclave, il s'indigne que sa grandeur ne l'ait pas convaincue, passionnée, qu'elle ne s'empresse pas dans un élan d'amour de l'affermir contre son malheur pour préserver, soutenir une telle énergie: orgueil de sa force et de son prestige auquel il ne conçoit pas que personne échappe et surtout cette fille de race royale, victime des Romains dans ses parents, Grecque, si belle enfin et comme désignée pour rendre au génie héroïque dans la défaite comme dans la victoire le dévouement qui lui est dû; et dans ses déclarations enflammées à ses fils, songe-t-il uniquement à

trionpher de Rome ou, tout en voulant les connaître, à s'imposer à Monime? Mithridate n'est pas ici un vieillard amoureux, comme on l'a répété, mais un héros méconnu : son caractère se prolonge dans son amour, nouvelle raison de retrouver Mithridate dans sa passion même. C'est une faute assez grave que de s'être soumis sans discuter à l'avis de l'auteur sur la part de l'amour dans les chefs-d'œuvre dramatiques du xvii^e siècle : il est juste d'avoir relevé, surtout dans le théâtre comique, ce qui s'accorde avec la pensée proposée, mais il fallait examiner les tragédies et *Mithridate* en particulier; sachons entendre ce qu'on nous dit, vérifions-le, puis, s'il y a lieu, rectifions; plus d'un l'a fait.

La seconde erreur, c'est d'avoir restreint l'intérêt des caractères. Il n'est pas question de tracer un personnage et de nous le mettre sous les yeux sans nous montrer s'il est juste et surtout sans nous émouvoir. Le propre de l'art est de former des objets nouveaux pour qu'ils retiennent en nous; la science, au contraire, les découvre, mais essaie de les réduire au connu; elle les analyse et les explique; l'objet même s'absorbe dans des lois qui attachent l'esprit mais sur un plan tout abstrait : c'est une beauté de pure pensée. On ne s'est plus guère souvenu de l'expérience, si commune et si vive pourtant, du spectateur. Boileau, dans *l'Art poétique*, veut que la tragédie nous bouleverse; Corneille, Racine nous jettent par les personnages mêmes dans un trouble qui nous ôte à nous-mêmes et nous comble : tel d'entre eux, exceptionnel, plein de noblesse, de générosité ou de fureur, se fait autour de lui admirer, aimer ou épouvanter, et nous y sommes entraînés; dans la comédie, un personnage-type, moins particulier que le héros tragique, incarne sans limites un travers ridicule, et c'est le rire invincible, l'une des plus prenantes émotions. Sensible à *Mithridate*, il était facile de montrer que les traits de caractère, frappants parce qu'ils sont originaux, ne se rétrécissent pas à des vues qui les définissent. Avec quelle adresse Racine parle du roi quand on le croit mort et qu'il va renaître! Comme un peintre détache une figure du fond qui la relève, les désirs des héros secondaires, Pharnace et Xipharès, qui sont tout amoureux pour l'instant, dégageront la grandeur de Mithridate; déjà quand ils s'imaginent délivrés d'une vie difficile, que leur bonheur vulgaire jure avec le souvenir du roi! Monime, qui craignait Pharnace et n'ose rien avouer à Xipharès de ses sentiments pour lui, est encore toute pénétrée de son pénible destin : plus touchante, comme il convient à la place qu'elle tiendra. Puis, Mithridate reparaît, encadré d'une mer couverte de ses vaisseaux, l'héroïsme et la menace avec lui et, dans le cœur des autres, déchirés de se ressaisir, la terreur et le désespoir. Et le caractère du roi se développe : son énergie, sa cruauté, sa jalousie, sa finesse (c'est-à-dire sa ruse) mettent personnages et événements dans ses mains; l'intérêt dramatique, ce qui arrivera, nos inquiétudes du sort de tous semblent dépendre de lui : il condamne en effet Pharnace son ennemi, mais Xipharès son préféré, l'image de lui-même, Monime enfin. Il va plus loin : il trompe la reine en feignant de servir la passion qu'elle cache et lui

fait livrer celui qu'elle aime; c'est la pire douleur puisqu'il force une conscience et que Monime ne peut plus se supporter. Ce n'est, dira-t-on, qu'une tyrannie domestique; l'amour de Mithridate lui enlève sa grandeur; nous ne voyons que des projets contre les Romains, projets véhéments, furieux mais incertains, mêlés d'intentions jalouses et mesquines, et ce n'est que le dénouement qui relève Mithridate, assez faiblement. Mais Racine n'a-t-il pas fait sentir dans ce roi redoutable le tragique de la passion qui l'entrave? Et cette fatalité ne lui permet guère que des paroles pour ses grands desseins; il en souffre, nous l'avons vu, et sacrifié pourtant Xipharès qui lui donnerait la victoire. Aspect de l'amour que nous retrouvons aussi dangereux dans Monime qui se laisse surprendre par Xipharès d'abord en lui avouant qu'elle l'aime et par Mithridate surtout; elle ne redevient libre que quand elle croit Xipharès mort et que la vie est fermée pour elle. Le pathétique d'effroi et de pitié pour des cœurs douloureux est partout répandu; nous venons d'y toucher en passant; Racine nous émeut pour Monime, il ne nous permet guère d'admirer Mithridate qui la persécute. Mais qu'on entende la pièce à son gré; en tous cas concevons nettement les caractères des personnages de nos tragédies, plus précis d'ordinaire que ceux de la tragédie grecque, éprouvons l'effet de chacun, mais ne négligeons pas l'atmosphère qu'ils répandent; sentons cette incertitude poignante qu'impose ici le personnage principal, la fatalité intime dont il se défend en vain jusqu'à son agonie, qui pèse sur Monime encore. Voilà l'intérêt dramatique, le pathétique, le tragique qui s'imposent à nous et sont liés à la personne des héros. Joignons-y enfin — on n'y a guère songé — un des traits de notre tragédie et de tout le XVII^e siècle : le souci de la valeur morale de l'homme, qui est alors la véritable manière de prendre un caractère et qui nous touche de confiance ou de regret selon qu'il est libre dans sa dignité ou asservi par la nature ou les circonstances. Voilà ce que l'expérience du théâtre et la pratique réfléchie de Corneille et de Racine auraient dû suggérer : la matière de la pièce est à peu près connue, mais pourquoi dire de l'auteur qu'il étudie, analyse les caractères ou les décrit? Il les peint, les fait vivre, et l'acteur ne sert qu'à achever ce qu'il a conçu pour nous saisir jusqu'au fond. Tirons donc parti de ce que nous avons senti, appris et, avec un peu d'attention, pensé.

Troisième erreur d'ensemble, la plus fâcheuse aux candidats : plusieurs s'en sont tenus à paraphraser *Mithridate* sans adapter ce qu'ils disent au sujet même; la question n'a donc pas été traitée.

Les copies médiocres ou faibles montrent qu'on ne sait pas prendre nettement le sujet ou s'y concentrer : on ne le définit pas d'abord, les idées s'enchaînent mal; on oublie la pensée de l'auteur, qu'on la démontre ou qu'on la réfute; des longueurs, des digressions, des redites. Le style est souvent verbeux, parfois plein d'interrogations de rhétorique facile, ou morne et plat, maladroit au point qu'on ne peut ajuster une citation à la phrase. On n'entend pas les mots; on donne à *théâtral* le sens de *dramatique*; on parle de *psychologie*, terme philosophique qui ne s'appli-

que pas à la vie propre d'un personnage; *tragédien, comédien*, sont employés pour *tragique* et *comique* et l'acteur confondu avec l'auteur; *emprise* devient synonyme d'*empire*, *décrire* remplace *peindre*, *compliqué* qui a un sens péjoratif est préféré à *complexe*; on parle de *directives*, terme d'état-major, dans un exposé littéraire, des *courtisanes* du palais de Versailles au lieu des dames de la Cour, enfin on traite Corneille de « puritain impénitent »; ces impropriétés trahissent le vague de l'esprit dans le langage, mais on ne sent pas mieux l'effet des mots et des expressions, faute de goût littéraire : on écrit moins abstraitement que naguère, pourtant on dit encore *compréhension*, *progression* au lieu de *progrès*, *réalisation*, *faire des distinctions* au lieu de *distinguer*, manière trop fréquente aujourd'hui de banaliser et d'alourdir le français par un verbe sans couleur et un nom pesant : n'avons-nous pas de verbes précis? On dit aussi *différencier*, *nécessiter* au lieu d'*exiger*, et on parle — tour pédant — de *synthétiser un caractère*, comme si les termes simples n'avaient pas leur force; on accepte des anachronismes : *machiavélisme* de Mithridate, *altruisme* de Monime, *handicap*, *dynamisme*: est-ce l'atmosphère de la pièce et de la question? Enfin bien des incorrections de mots, d'expressions, de syntaxe : *implacabilité*, *réapparâtre* pour *reparaître*, *coléreux*, *imbattable*, puis de francs barbarismes : *fastudeux*, *ennuyante*, *oppression*; on écrit *réagir contre ou devant*, *ceux dessinés*, *préférer que*, ou *plutôt que*; la concordance des temps du subjonctif n'est pas gardée et on change le sujet de la régissante dans une subordonnée de mode impersonnel. Et on rencontre des 1^o, 2^o, des a), b)... quand il suffit de ménager les transitions, ou d'ordonner simplement les idées.

Vingt-neuf copies sur cent quarante-quatre atteignent ou dépassent la moyenne (la première vaut 18, deux valent 16, trois 14, trois 13, trois 12, cinq 11, douze 10). Dans les meilleures, la question est comprise, examinée de près, discutée, dominée; les idées sont liées, abondantes, parfois fines, les raisons justes; le tour est souvent net, vigoureux ou délicat : on y sent des esprits vifs, énergiques, personnels et du goût. Au-dessous de la moyenne, cent-quinze copies (treize valent 9, dix-neuf 8, vingt-quatre 7, vingt-deux 6, quinze 5, quinze 4, deux 3, une 2, quatre 1) : les défauts signalés s'y retrouvent, et d'autres tout particuliers.

Philosophie.

Sujet. — « On oppose à tort la sensibilité à l'intelligence dont elle est, au contraire, la véritable puissance motrice », dit P. Valéry et H. Bergson : « Création signifie avant tout émotion ».

Que pensez-vous de cette opinion qui rattache la sensibilité aux plus hautes fonctions de l'esprit?

Il est classique d'opposer l'impulsivité et la subjectivité du sentiment, source d'erreur, au travail objectif de la raison, source de vérité.

Descartes, définissant les passions de l'âme comme exprimant en

même temps que l'objet l'obstacle offert par le corps à la Pensée, et Spinoza, y plaçant la source de la servitude mentale, se rattachent à une tradition établie longtemps avant eux et tenant la sentiment pour l'élément inhibiteur de l'Intelligence.

Tantôt on insistera sur la violence d'un raptus effectif emportant les constructions intellectuelles avant qu'elles aient eu le temps de se constituer, ou plaçant le milieu mental dans un tel désordre qu'au sein de ce trouble aucune organisation des idées ne reste possible.

Tantôt on mettra en valeur non plus la brutalité des sentiments, mais leur duplicité, et on insistera sur les cas très connus où « l'esprit est dupe du cœur », où le sentiment ne paralyse pas l'intelligence mais en emprunte les ressorts et en fausse l'utilisation. Ribot a longuement analysé dans sa « Logique des sentiments » toute cette sophistique affective orientée après coup vers la justification d'une passion dont on a commencé par admettre a priori la valeur.

*
*
*

Mais justement, si le sentiment possède une semblable puissance, on n'admettra pas sans difficulté que cette énergie s'absorbe entièrement dans une fonction inhibitrice. L'hypothèse arbitraire consiste à supposer ici des synthèses intellectuelles en voie de formation ou même à moitié prêtes, dont les puissances affectives auraient empêché l'achèvement. Mais n'est-ce pas oublier les cas bien fréquents où l'on se trouve soit en face du néant mental, soit en face des obstacles constitués par la pétrification des synthèses anciennes, soit encore en face de constructions qui n'avancent pas?

Dans de semblables conditions, en vertu même du trouble qu'il engendre, du désordre qu'il jette dans les organisations d'idées habituelles, le sentiment prépare le terrain des organisations mentales nouvelles. N'a-t-on pas souvent et à juste titre insisté sur la nécessité de préparer par une dissociation la création imaginative? Paulhan n'a-t-il pas montré que toute invention supposait une fragmentation d'un ordre habituel préexistant?

Si, d'autre part, le sentiment est capable d'utiliser les éléments intellectuels comme instruments, et de fausser leur jeu normal, c'est qu'il est susceptible aussi d'une activité cristallisatrice lui permettant de constituer un centre créateur.

Autrement dit : labourant assez profondément le terrain mental pour en extraire des éléments nouveaux, constituant un noyau attractif assez puissant pour grouper autour de lui les éléments ainsi extraits, jouant un rôle « d'appel », il est capable non seulement d'utiliser les ressources mentales, mais encore de les faire naître.

Les faits viennent confirmer ces considérations a priori. Et tout d'abord en effet, à côté du raisonnement justificatif de la passion dont on peut nier l'objectivité, mais dont on ne peut nier la richesse, il existe

une logique « extrinsèque » du sentiment utilisée par le passionné pour arriver à ses fins; grâce à cette logique apparaît pleinement la vivacité avec laquelle les facteurs affectifs sollicitent l'intelligence et en accroissent la fécondité. Rien n'égale l'ingéniosité des procédés mis en œuvre par les intoxiqués pour se procurer leur poison. Si l'amour et la haine sont aveugles dans les jugements qu'ils portent, ils sont bien clairvoyants dans leurs moyens de se satisfaire. Une Agnès amoureuse est vite une rouée. La jalousie d'Arsinoé vise juste, et le ressentiment de Célémène mieux encore. En outre, si la réalisation de ses fins constitue pour le sentiment un moyen de délivrance, la possibilité de s'exprimer en constitue un autre. On sait avec quelle richesse les sentiments les plus divers ont réussi à s'incarner dans des organisations de sons et d'images. Combien d'œuvres nous devons à la colère d'un polémiste ou à l'angoisse d'un visionnaire!

Et si nous essayons d'analyser d'un peu plus près ce travail constructif du sentiment, nous y trouvons deux choses : d'abord une surexcitation des associations portées par l'analogie affective. D'où les trouvailles les plus imprévues, les rapprochements les plus originaux, étant donné la diversité des éléments que réunit la parenté affective et la surprise que produit leur rapprochement. Ensuite, à côté de la capacité d'effectuer des rapprochements, nous y trouvons celle de réaliser des distinctions. Le privilège de la sensibilité ne consiste-t-il pas, en effet, comme l'a montré Bergson, à se placer au cœur des choses, dans ce qu'elles ont d'irréductiblement propre, d'étranger à toute relation? — De là se déduit à la fois le sens des nuances, de la diversité des objets, et la capacité de saisir l'essence d'une question, de se placer immédiatement au centre d'un sujet pour en pénétrer la « quiddité » même et en dominer ainsi les divers rapports constitutifs. — On comprend dès lors comment, à prendre les choses d'une manière très générale, le sentiment peut simultanément enrichir l'esprit, mais aussi l'affiner en éveillant en lui le sens des nuances, et pourquoi cet éveil peut être particulièrement rapide chez un être doué d'une sensibilité plus vive.

On comprend encore, à prendre les choses de manière plus précise, la conception bergsonienne plaçant dans l'émotion la source de la création.

Tout ce que nous venons de dire commente par avance et appuie une semblable opinion; aussi n'aurions-nous pas grand'chose à ajouter et nous nous bornerions tout au plus à préciser le rôle joué dans une forme spéciale de création : « la création scientifique », par un sentiment assez particulier parce que désintéressé : la curiosité, si la formule de Bergson ne présentait un sens tout spécial. L'auteur du célèbre article sur « l'Effort intellectuel » ne se contente pas, en effet, d'admettre que l'émotion prépare, appuie, engendre même la construction mentale. Il soutient encore qu'elle s'identifie avec elle, que la création se réduit, en somme, à la dissociation d'une émotion. Cette émotion, sorte de schème dynamique, comporterait, de manière implicite, à l'état d'indivision originelle, la totalité de la création à venir.

De telles indications peuvent se transposer successivement dans divers domaines de créations.

Création artistique d'abord qui évolue du schéma à l'image. Le ton de l'émotion fondamentale y pénètre toute la réalisation ultérieure et l'œuvre stagne jusqu'à l'instant où l'auteur arrive à se placer dans l'élan affectif dont tout le reste sortira. — Création scientifique ensuite où l'intuition de la direction à suivre, de la méthode à employer se présente d'abord sous la forme d'un sentiment confus concrétisé dans une hypothèse plus ou moins nettement formulée, et graduellement consolidée dans une organisation expérimentale. — Création morale enfin, puisque l'invention morale se présente d'abord sous la forme d'une émotion : pitié, révolte contre l'injustice, espoir. Cette émotion agit d'abord par une espèce de contagion, par le seul exemple des « héros » dont le mode de vie constitue un « appel », puis se résout elle aussi finalement dans un organisme d'idées.

* * *

Il semble qu'au concours de 1936 le niveau des copies de philosophie se soit élevé. On remarque quelques bonnes dissertations caractérisées par une pensée vigoureuse et un style souvent brillant. — D'une manière générale, la forme est plus élégante que dans les précédentes années. Les candidats savent, en général, éviter à présent le style déclamatoire. On est frappé moins par le progrès des connaissances que par celui du goût. Par exemple, sans disparaître complètement, les « naïvetés », les développements pédagogiques sans grand rapport avec le sujet et quelque peu puérils deviennent plus rares. — Un assez grand nombre de copies pauvres. De nombreux candidats ont confondu le rôle nuisible du sentiment dupant l'esprit avec son rôle véritablement fécond. — Beaucoup ignorent plus ou moins Bergson et négligent la question précise des rapports de l'émotion et de la création. — Enfin certains placent dans l'émotion la source de la seule création esthétique, considèrent l'œuvre scientifique comme un produit de la pure raison, et semblent ne pas apercevoir ici toute l'importance du rôle joué par le sentiment.

Un 17, un 16, un 15, trois 14; quatorze copies notées 12 ou 13; 46 notées 9, 10, 11; 63 au-dessous de la moyenne, jusqu'au médiocre; enfin 15 mauvaises copies (4-5), tel est le bilan de cette année.

Histoire.

Sujet. — « Le parti républicain en France depuis le coup d'État de 1851 jusqu'au 16 mai ».

Sur 62 copies notées 10 ou au-dessus, 20 ont obtenu une note supérieure à 13.

Le danger, qu'on pouvait redouter, d'une impréparation totale — puisque le sujet choisi portait sur la même période que celle proposée l'an dernier — ne s'est pas trouvé vérifié. La plus grande partie des candidats connaissaient exactement les grands faits qui marquent l'histoire du Second Empire et des premières années de la République. Toutefois l'épreuve a été des plus ternes, pour cette raison que ces jeunes gens cherchent avant tout à retrouver l'abri du cours magistral ou du manuel familial, qu'ils ne regardent pas avec assez d'attention le texte de la question, et ne s'adaptent pas aux nécessités mêmes du problème. Le parti républicain n'est ni le gouvernement impérial, ni l'Assemblée nationale. Comment les aspirants ont-ils pu écrire à la fois que la législation existante l'écartait du Corps législatif et faire tenir son existence dans le cadre constitutionnel? Il est visible qu'on cherche, qu'on tâtonne; les adroits se manifestent par les formules prudentes, les allusions. Mais rien ne vaut la franchise. Un sujet historique traité de biais est forcément mal traité : les candidats l'ont éprouvé trop souvent à leurs dépens.

L'erreur est d'autant plus grave qu'il était légitime de faire intervenir dans le développement bien des éléments d'histoire générale ou de culture. La loi scolaire de Guizot a en 1851 près de vingt ans d'application : comment l'école ne ferait-elle pas sentir son effet sur les générations qui montent? La révolution industrielle triomphe, mais c'est aussi l'essor des disciplines scientifiques, le moment où l'électricité se révèle au savant dans la complexité de ses problèmes et la fécondité de ses applications; c'est l'ère de l'exégèse avec Renan. Ne pouvait-on montrer une partie de l'élite pensante réagissant une fois de plus contre la politique de l'éteignoir, et l'immobilité des institutions?

Autre grief. — Une composition doit être équilibrée. Beaucoup de celles qui nous ont été remises ne l'étaient pas. Très grand est le nombre de celles où les trois quarts de l'espace étaient consacrés à l'Empire, tandis que les années suivantes étaient traitées à la va-vite. Il faut bien que les candidats s'en rendent compte. Tout défaut d'optique de ce genre est une erreur de jugement. Un travail, comme une œuvre d'architecture, comporte des masses. On peut établir entre elles une sorte de hiérarchie, mais l'ensemble doit garder son unité et son harmonie. En un mot, nous avons eu trop souvent des copies d'écoliers.

Bien sûr, nous ne nous attendions pas à trouver des chefs-d'œuvre, ni même des ensembles magistraux. Mais les épreuves de la deuxième partie se révélant de qualité ascendante, il faut que celles de la première suivent la même progression, sous peine d'exposer les heureux mêmes à des déceptions cruelles dans un avenir prochain. Ce que nous désirons, avant tout, c'est la réaction spontanée d'un esprit qui cherche à comprendre.

Il n'est peut-être pas superflu d'indiquer enfin qu'il y a trop d'incorrections grammaticales, même pour les noms propres.

Géographie.

Sujet. — La Vallée de la Garonne (y compris la Gironde); étude de géographie physique, économique et humaine.

Trente copies seulement (contre trente-six en 1935 et en 1934) ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne; et une comparaison élémentaire avec l'année précédente fait ressortir, pour un nombre d'aspirants à peu près égal (136 contre 140) une diminution des exposés satisfaisants, portant principalement sur les copies de valeur un peu supérieures à 10.

	1936	1935
Note 16	aucune	une
— 15	une	une
— 14	trois	deux
— 13	deux	deux
— 12	quatre	quatre
— 11	cinq	treize
— 10	quinze	seize

Cette légère infériorité s'explique, sans doute, par ce fait que beaucoup de candidats négligent l'étude de la France pour elle-même, de la France considérée non pas seulement comme terrain d'application privilégié des principes de la géographie générale, mais comme objet de connaissance positive dans sa diversité régionale, ainsi que l'indiquait le programme permanent. C'est en partie pour combattre cette mauvaise habitude qu'une moitié seulement des grandes régions françaises ont été inscrites à celui de 1937 : grâce à cette réduction considérable du champ d'études — compensée d'ailleurs par l'introduction de quelques exercices d'interprétation de cartes topographiques — on espère obtenir les mêmes progrès dans la qualité du savoir qui a été heureusement observé quand on a, récemment, divisé et réparti entre deux années de préparation consécutives l'immensité de notre domaine d'outre-mer.

Presque toujours, un sujet de géographie pose un ou plusieurs problèmes de délimitation : *en large* et *en long*, si l'on peut dire. — La vallée, c'est évidemment plus que le fleuve, cela dépasse même les berges du lit majeur actuel, cela va au moins jusqu'à la rencontre des premiers reliefs qui en marquent l'extension ancienne. Et il est encore plus évident que la vallée comprend le fleuve lui-même, et qu'on doit expliquer sa largeur, sa profondeur, son débit, son régime. Mais la vallée ne saurait être confondue avec le bassin hydrographique : autrement, le sujet aurait englobé, outre la majeure partie de l'Aquitaine, une grande partie du versant français des Pyrénées et du Massif Central : conception démesurée

et disparate dont l'énoncé seul révèle l'absurdité, et qui ne peut se défendre que dans l'étroite mesure où les affluents contribuent à former le fleuve, et les relations de voisinage à enrichir l'économie de la vallée. Que de copies, cependant, débordent sur le Quercy et le Périgord, quand elles ne s'aventurent pas jusqu'à y faire passer le tracé même du fleuve!

En long, le simple bon sens suffit à établir que la vallée commence à la source du cours d'eau, et finit à son embouchure. Du côté de la Gironde, le texte même du sujet prévenait tout mal-entendu; dira-t-on que le Val d'Aran est situé par delà la frontière? Soit! encore qu'il y ait quelque maladresse à recevoir la Garonne à son entrée en France comme si elle tombait du ciel; mais, à partir du défilé du Pont-du-Roi, elle nous appartient sans conteste; combien de candidats ont cependant pratiqué sans vergogne une amputation injustifiée de la section pyrénéenne, sous le prétexte — inavoué ou inavouable — que les Pyrénées ne sont pas l'Aquitaine, et que dans les manuels les deux régions constituent deux chapitres séparés!

Le sujet délimité, reste à le diviser : le choix s'offre entre deux genres de division. — Le premier, abstrait, sépare complètement le fleuve, suivi de bout en bout, de la vallée, elle-même parcourue du commencement à la fin; — à moins qu'il ne consiste, par une interprétation littérale et aveugle de la formule proposée, à traiter successivement de la géographie physique, de la géographie économique, de la géographie humaine; d'une manière comme de l'autre, c'est briser les connexions vivantes les plus intéressantes pour aboutir aux répétitions artificielles les plus fastidieuses. — Le second distingue dans la vallée plusieurs sections, qu'un certain complexe de caractères propre à chacune d'elles permet d'individualiser; d'abord, par exemple, une section pyrénéenne, qui pouvait, qui devait rompre si agréablement la soi-disant monotonie reprochée parfois au sujet, sans en altérer le moins du monde l'harmonieuse unité constitutive; puis une grande section proprement aquitaine, subdivisée naturellement en sous-sections toulousaine, agenaise et bordelaise; enfin le golfe fluvio-marin de la Gironde. Mais la partie agenaise a été très souvent escamotée, alors que par son resserrement physique et la médiocrité de ses ressources, elle caractérisait si nettement — tout comme le « cul-de-sac » pyrénéen — la physionomie si frappante de l'ensemble.

Ce bel ensemble, cependant, ne risque-t-il pas de s'évanouir, dira-t-on, dans le détail même des divisions? Pour parer à ce danger, des généralités seront les bienvenues. Généralités physiques au début; géologie et relief : ce n'est point par hasard que la Garonne après s'être précipitée, comme un torrent qu'elle est, au droit de la chaîne natale, s'incurve élégamment à la base du cône construit par les glaciers de l'Ouest, avant de trouver un lit tout fait dans la gouttière axiale du bassin sédimentaire; climat, pour expliquer et le régime du fleuve, et les productions de la vallée. Généralités de géographie économique et humaine, à la fin : car cette vallée représente, pour la majeure part, un isthme de l'Europe entre

Océan et Méditerranée, un couloir de plaine entre deux massifs montagneux. Situation d'où dérivent à la fois ses avantages et ses inconvénients : les deux grandes villes, qui à défaut de centre, en figurent les pôles, devaient évidemment être étudiées d'abord comme synthèses vivantes et foyers intérieurs de leurs sections respectives; mais on y pouvait brièvement revenir dans la conclusion, pour y voir se nouer les faisceaux des relations extérieures, et s'y marquer les étapes d'une même voie qui les dépasse l'une et l'autre.

Qu'il s'agisse de généralités ou de description locale, la géographie économique, plus encore la géographie humaine, ont été trop souvent sacrifiées à la géographie physique. Celle-ci s'est répandue en considérations disproportionnées sur l'histoire géologique ou en développements mal digérés sur la morphologie, et l'autre a été victime d'un assez grave manque de réflexion quand on a, contre toute vraisemblance et toute réalité, imputé à la vallée une dépopulation accentuée qui ne sévit que dans les régions voisines.

On doit signaler encore une insuffisance persistante de nomenclature localisée. Il ne saurait être question de revenir à la vaine, sèche et pauvre érudition onomastique d'autrefois; mais c'est tomber dans l'excès contraire que d'ignorer des noms qui ont (quand il s'agit de la France) leur importance, ou bien de ne savoir où les placer; les manuels doivent, à cet égard, être complétés par une consultation attentive des atlas. La mémoire cartographique, une des formes de la mémoire spatiale et visuelle, et par là même de la mémoire générale usuelle, n'est pas sans mériter, même de la part de non-spécialistes, un certain degré de culture. On est navré de constater que 47 copies — soit un tiers — ne comportaient aucun croquis, et que le croquis exact, précis, et bien composé, constituait une rare exception. Même si l'obligation du croquis (un seul ou plusieurs) n'est pas formulée explicitement dans le texte du sujet, les candidats courent les plus gros risques à s'y dérober. Il est fâcheux de trouver Bordeaux placé à contre-sens au Bec d'Ambez, comme de voir attribuer à la Garonne 800 kilomètres de cours, des crues de 25.000 mètres cubes à la seconde, des sources à 3.000 mètres, et au Bassin d'Aquitaine des villes de 500.000 et 800.000 habitants.

Enfin, le style lui-même pêche fréquemment par défaut de clarté, d'aisance, voire de correction; une composition de géographie est une épreuve littéraire autant que scientifique; définir cette riante et parfois charmante vallée comme « un épandage de détritits pyrénéens », ou prétendre caractériser la race aquitaine par le cassoulet toulousain et les cèpes à la bordelaise — quelque place que la géographie puisse faire à la gastronomie — c'est simplement manquer de goût.

B. — ÉPREUVES ORALES

Explication française.

Pour expliquer, il faut sentir la valeur d'un texte et la faire sentir; comme d'une goutte d'eau un organisme desséché, ranimer — de cette forme appauvrie du passage écrit — idée ou sentiment, ton, mouvement, rythme qui les suggèrent; le texte est original, renouvelons-nous pour le saisir et sachons les moyens de le rendre : au cours de toute l'épreuve soutenir le prix du morceau, comme le peintre la dignité de son objet par le cadre et les nuances du fond, toujours marquer ce que l'inspiration a de juste (s'il y a lieu), de neuf surtout et le tour qu'elle doit former, puis l'effet : un beau texte est une invention qui émeut, ironique ou touchante. Et voici comment mener l'explication : si le passage est un fragment, le rattacher d'une phrase brève à ce qui précède, le lire de façon à en rendre l'esprit et à ébaucher déjà l'impression; résumer ce que l'auteur veut dire d'une courte phrase encore, à moins qu'on ne préfère le tirer du détail; puis interpréter ce détail, part capitale de l'explication : ne traduire que les expressions, les mots difficiles ou incertains, et ceux-ci d'un seul mot bien choisi; éclaircir intentions cachées, allusions de tout ordre, anomalies de langue; en même temps suivre le plan du texte, le style, l'appareil poétique; souligner ce qui frappe et qui compte. Trois principes : être sobre, ne pas effacer le morceau sous les commentaires : qu'il soit toujours présent; si on l'a pénétré, on en parle d'instinct sous une forme qui le reflète et gagne ceux qui écoutent. — Ne pas classer les remarques sous des rubriques, mais se servir de toutes à la fois pour composer en avançant le sens et l'effet d'ensemble : par exemple suite du développement, procédés de style, versification, ne jamais les analyser à part, mais pour ce qu'ils donnent de force ou de charme. Surtout mettre en lumière, nous l'avons vu, d'abord ce que vaut le texte, avec les réserves du bon sens et du goût. Le détail terminé, résumer d'un mot rapide, net, frappant, ce qu'on a peu à peu exprimé. L'explication forme ainsi une pensée définie, une impression vive, si elle s'est concentrée sur l'essentiel, discrètement conduite, inspirée de la page même, et la meilleure épreuve est celle où on ne lit pas de notes, où le candidat paraît découvrir encore : c'est là qu'il vous prend comme il prendrait ses élèves.

Plusieurs explications sont une analyse pure, juste parfois, sinon complète, mais rien du sentiment ni de l'effet; l'originalité, le prix du texte échappent et ne sont pas dégagés. Des mots obscurs ne sont pas rendus dans leur sens précis : quand l'auteur le renouvelle, on le néglige; trop de synonymes; des termes décisifs ne sont pas soulignés; les nuances de la pensée et du style sont manquées. Des vues conventionnelles : on n'aperçoit guère les faiblesses de l'écrivain. Il arrive aussi qu'on s'attarde au début surtout et qu'on expédie le reste, ou qu'on ne s'attache qu'à certains endroits. Encore, après avoir indiqué l'objet, des divisions inu-

tiles qui ralentissent, et qui déflorent le texte quand il suffit de les signaler en interprétant le détail. De la paraphrase verbeuse, souvent confuse, où se noient des vues acceptables; on se refuse à expliquer comme si on le trouvait trop pénible. Commentaire lent, éteint; un débit monotone, sans accent, ou brouillé; des termes pédants quand il faut être si simple, des impropriétés (ainsi on parle de *pièds* dans les vers français), des incorrections. Mais ces défauts sont compensés d'une épreuve à l'autre, ou dans la même épreuve, par des essais d'interprétation justes, ingénieux et personnels, relevés d'un tour vivant, de mots révélateurs et d'une parole expressive; quelques-uns tentent d'évaluer dans l'effet du passage la part exacte du style et du vers, mais en poésie ils donnent tout au rythme et aux sonorités, quand l'articulation exprime si bien et est si suggestive.

Quelques épreuves reproduisent, semble-t-il, des explications dirigées; le candidat peut les renouveler; mais si elles sont exactes et rendent le passage? Pour juger du sens littéraire, il faudrait, comme témoignage complémentaire, proposer un texte de premier ordre, choisi dans un cadre très large, sans difficultés exceptionnelles; on en remettrait au candidat une copie anonyme et il montrerait, sans renseignements préalables, ce que, de lui-même, il sait comprendre, sentir et exprimer. Il ne faut pas ôter l'explication des auteurs de l'écrit: ils doivent être étudiés directement, et non pas seulement dans les critiques et les historiens, comme on y pencherait; il suffit de donner un maximum de quinze points à cette explication, de quinze points à l'épreuve nouvelle et de réserver toujours dix points aux questions de langue française; le coefficient ne serait pas changé.

Sur trente-cinq explications, vingt-quatre atteignent ou dépassent la moyenne (fractions négligées, deux ont valu 26 sur 30, deux 24, trois 22, cinq 20, huit 18, quatre 16); onze sont inférieures à la moyenne (quatre valent 14 sur 30, trois 12, trois 10, une 8).

Grammaire.

S'il y a eu quelques exposés de grammaire vraiment satisfaisants et quelques autres « moyens », un grand nombre sont restés au-dessous de la moyenne, certains même (13 sur 35) se sont échelonnés entre 1 et $\frac{1}{2}$ (sur 5 points).

Ne parlons pas de telles improvisations hâtives où l'on semble avoir fait fi des conseils donnés à plusieurs reprises, où, parfois même, on n'a pas compris la question posée.

Mais pourquoi, dans tant d'exposés, a-t-on manifesté une si grande ignorance de la langue d'aujourd'hui, — et aussi une telle gaucherie pour présenter et commenter les faits grammaticaux? L'épreuve de langue française suppose et exige la connaissance des règles et usages établis; pour les révisions nécessaires, manuels et livres d'exercices ne manquent pas; et ce sont ces révisions qui permettront d'aborder l'étude des ques-

tions générales posées à propos d'un texte. — Les questions qui sont limitées au texte même, en même temps qu'aux connaissances générales, font appel à la faculté d'observation et à l'esprit méthodique. C'est par des exercices répétés « sur textes » que l'on apprendra à voir avec finesse, à expliquer avec sûreté, à ordonner et à conclure avec précision.

Comblant les lacunes, remédier à l'inexpérience, telle est la double tâche qui s'impose, et que — nous n'en doutons pas — avec bonne volonté et énergie, l'on saura s'imposer.

Histoire.

Chaque candidat tirait au sort deux questions : l'une devant être traitée sous la forme d'un exposé de vingt minutes, l'autre destinée à servir de matière à des interrogations.

Les examinateurs ont constaté que la majeure partie des candidats avaient sérieusement étudié le programme. Peut-être faut-il regretter que certains élèves se soient contentés de suivre des cours très bien faits et n'aient consacré qu'un temps insuffisant au travail personnel.

Nous voudrions qu'ils lisent plus attentivement les ouvrages cités dans le programme officiel; dorénavant il pourra leur être demandé un *brief compte rendu critique*. Quelques candidats ont paru surpris parce que la seconde question ne donnait pas lieu à un exposé comme la première, mais servait de thème à des *interrogations*. Le jury, qui veut recruter des élèves destinés à devenir des professeurs, se soucie évidemment de l'érudition des candidats, mais il veut surtout savoir s'ils sont capables de recevoir un enseignement plus approfondi, et s'ils ont l'intelligence assez souple pour devenir plus tard des éveilleurs d'esprits. On aurait bien tort de redouter cette épreuve : elle est conduite avec une grande bienveillance et en tenant compte de la timidité et de l'état de fatigue de ceux qui la subissent.

Si les questions d'histoire générale ont été convenablement traitées dans l'ensemble, les quelques sujets d'*histoire de la civilisation et d'histoire de l'art* n'ont guère favorisé les candidats. Cette partie du programme paraît avoir été moins bien étudiée que l'an passé.

Notons, pour terminer, que l'examen oral d'histoire a donné des résultats honorables : nous avons pu attribuer un 18, un 17, six notes supérieures à 14. La moyenne générale est 11,5. Quatre notes seulement ont été inférieures à 6.

Géographie.

A côté de plusieurs bonnes leçons qui attestent de l'autorité, de la culture, de la personnalité, nombre d'exposés oraux accusent une absence quasi totale d'idées générales, un défaut grave de sens géographique ou de simple intelligence. On utilise paresseusement le *plan-catalogue*,

sans risquer la moindre variante. On cherche à tout dire, sans choix, sans souci de dégager l'essentiel. On récite, avec la seule préoccupation de paraître savant. C'est que la préparation a été plus consciencieuse que réfléchie. Les questions de géographie humaine sont, en général, les moins méthodiquement composées : on n'a pas l'air de bien comprendre ce qu'elles réclament, ni de savoir comment les prendre.

Rarement le temps imparti aux candidats est respecté. Il faut leur rendre la notion de l'heure; encore certains continuent-ils imperturbablement à la même allure. De futurs professeurs doivent savoir se limiter, se résumer, exprimer beaucoup de choses en peu de mots : servitude et grandeur du métier.

Il en est des croquis à l'oral comme à l'écrit; pour beaucoup c'est une corvée, à laquelle ils se soumettent avec plus ou moins de bonne grâce. Mais à quoi bon une reproduction timide et maladroite de l'atlas, sans aucune correction, dont on négligera même de se servir? A cet égard, il n'y a point de progrès sur l'an passé, au contraire. Faut-il le répéter? un croquis est à la fois plus et moins qu'une carte : beaucoup moins chargé, et d'une exactitude de dessin qui peut être approximative, il doit en revanche signifier quelque chose, et illustrer spécialement l'exposé.

Dans l'ensemble, les trente-cinq aspirants examinés à l'oral (il y a eu un défaillant) se sont répartis en quatre groupes : cinq bons et même très bons (deux 15, un 17, deux 18); — dix assez bons (cinq 11, deux 12, trois 13); — quatorze passables ou approchant de la moyenne (trois 8 cinq 9, six 10); — enfin six médiocres et même mauvais (trois 5, deux 4, un 3); ces derniers ont péché par manque de qualités professionnelles, par inexpérience, par défaut de méthode, plus encore que par défaut de connaissances.

Allemand.

Les notes ont été : 9 $\frac{1}{2}$, 9, trois 8, 6,6 $\frac{1}{2}$.

Les notes données indiquent un niveau supérieur à la moyenne; même les candidats peu favorisés obtiennent des résultats honorables.

Anglais.

Les notes obtenues sont : deux 9 $\frac{1}{2}$, 9, 8 $\frac{1}{2}$, deux 8, deux 7 $\frac{1}{2}$, 7, cinq 6 $\frac{1}{2}$, 6, 5 $\frac{1}{2}$, deux 4 $\frac{1}{2}$, 4.

L'épreuve demeure, sauf quelques exceptions brillantes, moyenne seulement, sinon médiocre. On a préparé avec un soin tenace, parfois touchant, les textes proposés; on a même appris par cœur, en certains cas, la traduction de plusieurs poèmes. Mais la connaissance de la langue demeure assez rudimentaire et la prononciation est souvent insuffisante. Plusieurs candidats déclarent même avoir appris l'anglais et travaillé « tout seuls ». Quelques candidats m'ont paru fort intelligents et distingués.

Espagnol.

Dans l'ensemble, bonne épreuve (8 $\frac{1}{2}$, deux 8, 7 $\frac{1}{2}$, 6 $\frac{1}{2}$) par la qualité des commentaires, les connaissances, le maniement de la langue. Une seule observation, et grave : trois candidats sur cinq ont un accent *excécrable*. A l'avenir (dans l'intérêt des futurs maîtres) cet aspect ne saurait être négligé plus longtemps.

Italien.

L'épreuve d'italien (5 $\frac{1}{2}$, 4 $\frac{1}{2}$, 2 $\frac{1}{2}$) a été mauvaise cette année; un seul candidat sur trois montre quelques connaissances, et pourrait, étant guide, arriver à de bons résultats; les deux autres ne sont pas préparés.

Latin.

Les deux candidats — leurs notes en témoignent (6 $\frac{1}{2}$, 3 $\frac{1}{2}$) — ont été de valeur fort inégale : l'un, encore très inexpérimenté, l'autre possédant déjà un certain bagage. Est-il nécessaire de rappeler que l'épreuve de latin exige tout d'abord un minimum de connaissances sûres en vocabulaire et en grammaire? Il y faut, d'autre part une méthode stricte : pourquoi donc encombrer la première traduction d'un commentaire parasite — semi-grammatical — qui trouble continuellement l'expression exacte de la pensée?

Rapport sur la session d'examen de 1936 pour le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures. 1^o partie lettres et concours d'admission à l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses.

Quelques chiffres éclaireront les aspirantes sur les conditions générales de l'examen qui, par le nombre et la qualité des candidates, est un examen difficile.

211 candidates s'étaient fait inscrire; 18 ont fait défaut; 10 se sont retirées au cours des épreuves; il est donc resté en définitive 183 candidates, soit sensiblement le même nombre que les années précédentes.

45 ont été admissibles aux épreuves orales avec un minimum de 40 points, c'est-à-dire la moyenne, 32 ont été définitivement reçues à la première partie du professorat et 15 admises à Fontenay. La dernière candidate reçue à la première partie du professorat atteint un total de 89 points $\frac{1}{2}$, la dernière élève reçue à Fontenay obtient 102 points $\frac{1}{2}$.

La liste d'admission à Fontenay comprend une ancienne élève d'école primaire supérieure, 10 anciennes élèves d'écoles normales, 4 élèves de lycées. Onze d'entre elles ont préparé l'examen dans les sections de 4^e année d'écoles normales où elles ont passé deux ans, une au Collège

Chaptal, deux dans une 6^e année de lycée, une est institutrice en exercice.

Nous engageons les futures candidates à lire avec soin les rapports concernant chacune des épreuves.

A. ÉPREUVES ÉCRITES

Composition française.

« Si l'on étudie avec soin les tragédies et les comédies du xvii^e siècle, on verra que l'intrigue d'amour ne sert qu'à amener et à relier des scènes où se développent les caractères, que ce dernier intérêt est de beaucoup supérieur à l'autre, et le véritable que les poètes aient poursuivi... Jamais on ne saurait être plus au cœur du sujet que dans une scène qui fait voir Mithridate, le vrai Mithridate, l'implacable ennemi de Rome. »

Que pensez-vous de cette opinion?

Si l'on compare les notes attribuées à l'épreuve de Composition française dans les quatre derniers concours, on arrive aux résultats que voici :

	Notes inférieures à 10			Notes égales ou supérieures à 10		
	%			%		
1933	51,50			48,50		
1934	45,78			54,19		
1935	44,32			55,68		
1936	58			42		
	<i>De 0 à 4 ½</i>	<i>de 5 à 6 ½</i>	<i>de 7 à 9 ½</i>	<i>de 10 à 12 ½</i>	<i>de 13 à 14 ½</i>	<i>de 15 à 18</i>
	%	%	%	%	%	%
1933..	1,50	8	42	38	9	1,50
1934..	0,46	5,14	40,18	43,92	7,47	2,80
1935..	0,54	7,56	36,21	42,70	10,27	2,70
1936..	2,60	8,90	46,50	29,84	10	2,10

Dans l'ensemble, l'épreuve paraît donc, à première vue, un peu moins satisfaisante cette année que dans les concours précédents. La proportion des notes inférieures à la moyenne qui était de 45,78 % en 1934 et de 44,32 % en 1935 est de 58 %. Mais quand on analyse d'un peu plus près la statistique que nous avons donnée, on constate que, si la proportion des copies moyennes (de 10 à 12,50) est nettement inférieure à celle des années précédentes, par contre la proportion des copies vraiment bonnes (13 à 14,50) et des copies excellentes (de 15 à 18) est restée sensiblement la même. On constate également que les notes très faibles sont plus nombreuses cette année. C'est que le jury, comme il l'avait annoncé dans son rapport de l'an dernier, s'est montré impitoyable pour les incorrections grammaticales, les fautes de langue et les fautes d'orthographe. Il a, pour le principe, donné *zéro* à deux copies qui renfermaient plus de trente fautes d'orthographe. Il est donc entendu que dorénavant,

ces défaillances, inexcusables chez des candidates qui préparent la carrière du professorat, ne bénéficieront d'aucune indulgence. Le jury se plaît d'ailleurs à reconnaître que ses avertissements ne sont pas restés sans effet et que, dans l'ensemble, la correction matérielle des compositions laisse moins à désirer qu'en 1935. Seul, un petit groupe de copies, médiocres à tous égards, témoigne d'un dédain ou d'une ignorance complète des règles grammaticales les plus élémentaires.

On demandait aux candidates, qui avaient eu à préparer la tragédie de *Mithridate*, d'apprécier un jugement d'un critique contemporain : « Si l'on étudie avec soin les tragédies et les comédies du xvii^e siècle, dit-il à propos de la grande scène, dans laquelle le roi de Pont révèle à son fils son plan de campagne contre Rome, on verra que l'intrigue d'amour ne sert qu'à amener et à relier les scènes où se développent les caractères, que ce dernier intérêt est de beaucoup supérieur à l'autre, et le véritable que les poètes aient poursuivi. Ici jamais on ne saurait être plus au cœur du sujet que dans une scène qui fait voir Mithridate, le vrai Mithridate, l'implacable ennemi de Rome. »

Ainsi le sujet invitait expressément les candidates à ne point s'en tenir étroitement à l'œuvre dramatique qui figurait à leur programme. C'était, à propos de *Mithridate*, un sujet général sur le théâtre du xvii^e siècle. Il y a là une indication à méditer. Une candidate à Fontenay doit posséder une connaissance suffisante de toutes les grandes œuvres de notre littérature classique. Les textes inscrits au programme du concours sont des centres autour desquels il est indispensable de rayonner. Aussi bien ne saurait-on comprendre pleinement une œuvre quelconque en la séparant des autres productions de l'auteur et de l'époque. Les meilleures copies ont eu le mérite de poser et de discuter le problème dans toute son ampleur, en faisant état des tragédies de Corneille comme de celles de Racine et aussi des comédies de Molière.

Il va de soi que, dans les comédies de Molière, l'intrigue d'amour — qui n'intéresse parfois que des personnages secondaires — fournit un scénario qu'on peut aisément séparer de la peinture des caractères. Il en va peut-être autrement des tragédies de Corneille et surtout de celles de Racine. Conçoit-on *Bérénice*, *Bajazet*, *Phèdre*, *Mithridate* enfin sans « la petite histoire d'amour » ?

Et c'est ici, mais ici seulement qu'il convenait d'aborder la partie du sujet qui se rapporte à *Mithridate*. Pour Racine, le « vrai Mithridate » est-il bien l'implacable ennemi de Rome? Peut-on séparer, dans cette reconstitution d'une grande figure historique, le conquérant du despote sensuel, du vieillard amoureux et jaloux? Monime n'est-elle donc qu'un personnage secondaire dans la tragédie?

On voit que le jugement proposé ne pouvait être accepté qu'avec des explications, des distinctions, des réserves. Plusieurs candidates en ont bravement pris le contre-pied avec une indépendance d'esprit et une vigueur de pensée dont le jury leur a su gré.

Une copie qui dénotait une personnalité riche et une vaste culture a

mérité la note 18; une autre, qui se recommandait par la fermeté et la finesse, a été notée 17; un 16 et un 15 ont récompensé des qualités un peu moins brillantes peut-être, mais encore très distinguées. Les 19 copies notées 14 et 13 sont des plus estimables; vient ensuite un lot de 57 compositions dont les notes s'échelonnent entre 12 et 10, qui sont honnêtes, mais sans grande originalité. Trente copies notées 9 auraient sans aucun doute obtenu la moyenne si elles avaient été parfaitement correctes. Les autres sont nettement inférieures, et, parmi elles les copies notées de 5 à 0 renferment ou des erreurs grossières, ou des phrases incohérentes ou des fautes matérielles nombreuses.

Philosophie.

Le sujet de philosophie était ainsi formulé. « On oppose à tort la sensibilité à l'intelligence dont elle est, au contraire, la véritable force motrice », dit P. Valéry, et H. Bergson : « Création signifie avant tout émotion. » Que pensez-vous de cette opinion qui rattache à la sensibilité les plus hautes facultés de l'esprit?

Deux compositions sont vraiment bonnes, notées entre 15 et 16; huit sont entre assez bien et bien, entre 13 et 14; dix-neuf sont assez bonnes, de 11 à 12 $\frac{1}{2}$; vingt ont mérité la moyenne : 10 $\frac{1}{2}$, 10,9 $\frac{1}{2}$; vingt-neuf en approchent, à 9 et 8 $\frac{1}{2}$; quarante-huit se tiennent entre les notes 8, 7 $\frac{1}{2}$ et 7; soixante-trois enfin se tiennent au-dessous de 7 et se traînent dans le médiocre.

L'écueil du sujet était sa facilité apparente. — La phrase de P. Valéry rappelait l'opposition que l'on a développée parfois entre sensibilité et intelligence. Aussitôt nombre de candidates de reprendre ce développement en termes vagues et généraux, ou de recourir à une histoire abrégée de l'histoire de la philosophie dans laquelle luttent, en champions passionnés des deux facultés, stoïciens et épicuriens, chrétiens et rationalistes! S'il n'est pas interdit d'introduire le sujet par cette opposition, encore faut-il se tenir à l'examen des entraves que les mouvements du cœur, lorsqu'ils ne sont pas soumis à la discipline de la raison, apportent à l'exercice des facultés intellectuelles.

En abordant les rapports que les deux fonctions, affective et représentative, soutiennent entre elles, les candidates auraient dû se garder également de l'idée trop facile, de l'idée qui se présente à la surface du sujet. La « sensibilité force motrice de l'intelligence »; est-ce en ce sens que l'homme cherche les moyens de satisfaire ses besoins? Qu'il s'ingénie pour apaiser sa faim et sa soif? Non sans doute. Des aspirantes qui se sont ainsi orientées, les unes s'arrêtent à cette idée qu'un intellect pur n'aurait rien à chercher, n'ayant rien à satisfaire; formule d'une naïve évidence; — les autres, dans un nouveau raccourci d'histoire, retracent le parallélisme de la complication des besoins et des progrès de l'industrie

avec un luxe d'exemples qu'il n'y a pas en effet de raison de limiter! Que dire de celles qui oublient qu'il s'agit de l'influence de la sensibilité sur l'intelligence et qui s'acharnent à démontrer que seul le sentiment entraîne l'action?

L'idée à laquelle il fallait apporter une démonstration est que nos états affectifs mettent en mouvement les diverses fonctions intellectuelles. La mémoire d'abord, puisque le désir préside au rappel et au choix des souvenirs. L'imagination ensuite, puisque l'émotion dirige souvent l'évocation et le choix des images. Quelques exemples tirés de la vie courante peuvent montrer comment nos consciences se différencient les unes des autres, chacune baignant dans un ensemble de souvenirs et d'images qui lui est propre comme l'ensemble des tendances d'où ils émanent.

Pour les fonctions supérieures, jugement et raisonnement, il convenait de marquer qu'elles peuvent recevoir de la sensibilité une impulsion en deux sens différents. La sympathie et la haine suscitent des jugements d'une remarquable clairvoyance; elles en suggèrent aussi de faux et d'injustes. Et les raisonnements s'harmonisent avec les jugements : exacts ou erronés selon les prémisses. Cette fois il n'était pas interdit, tout au contraire, de puiser aux analyses de nos écrivains; et le principe d'une « logique des sentiments » trouvait sa place dans la démonstration, pourvu que les thèses de M. Ribot fussent utilisées avec discrétion.

La création est la plus haute fonction de l'esprit. Reçoit-elle encore de la sensibilité son impulsion? Dans la formule de Bergson, l'expression « avant tout » donne sans doute à penser qu'il entre autre chose que l'émotion dans l'acte créateur; mais à coup sûr, pour ce philosophe, la sensibilité met en branle la faculté créatrice. Et peut-être fait-elle plus encore : c'est ce qui doit apparaître à l'analyse. Comme dans les parties précédentes du sujet, évitons l'idée facile, facile au point d'être évidente, à savoir que les émotions, les sentiments, les passions des hommes sont la principale matière de l'art. Pour un grand nombre, cela est vrai particulièrement des romantiques qui chantent leurs douleurs, mais l'est encore des classiques qui trouvent en eux-mêmes tous les secrets du cœur humain. Voilà des développements qui peuvent, eux aussi, s'allonger sans fin : il est vrai que les candidates se tiennent à leurs poèmes de prédilection : les Nuits, *Pauca mea*, et quelques autres, auxquels se joignent de grandes œuvres de la musique et des arts plastiques. Plusieurs étendent l'idée à l'invention des théories de la morale, des systèmes de la philosophie, des dogmes de la religion. Mais H. Bergson se réfère-t-il aux émotions que poèmes, symphonies, statues et tableaux sont destinées à traduire? Évidemment non.

Elles sont plus proches du sujet, celles des aspirantes qui observent que l'artiste ne compose pas sous le coup de la douleur ou dans le feu de la passion, mais bien lorsqu'il a pris du recul par rapport à l'émotion première : et dans la mémoire, dans l'imagination, dans l'esprit, l'émotion nouvelle est autre que l'émotion première. Une idée voisine, mais plus rarement creusée par les candidates, est celle-ci : l'artiste éprouve le

besoin d'extérioriser le sentiment qui avait envahi le champ de sa conscience, et l'acte créateur l'affranchit du tourment qu'il portait en lui avec le dessein ébauché de l'œuvre. Si l'on approfondit ces remarques, on vient au cœur du sujet : car elles tirent leur force de ce fait que le progrès de l'invention se poursuit et se maintient par l'émotion qui est inséparable de l'esprit en quête d'une expression de la beauté.

Sans doute en est-il de même de la découverte dans le domaine de la science. Ce point a été vu avec plus de justesse ; moins nombreuses ont été les aspirantes qui ont donné pour mobile à la recherche un sentiment extérieur aux fonctions intellectuelles, comme la pitié et le désir d'alléger la souffrance humaine. Même dans le désir de connaître, il faut distinguer la curiosité au sens général du mot, et l'émotion qui accompagne ou soutient l'élan de l'esprit. Quelques phrases ont été bien venues, touchant le pressentiment de la joie qui agit sur le chercheur. Ainsi l'émotion n'est pas seulement une force motrice dans l'acte créateur, elle fait corps avec lui, elle dure avec lui. La formule de Bergson porte plus loin que celle de Valéry.

Un certain nombre de candidates se sont efforcées de l'étendre encore, en ramenant la création à l'intuition, et l'intuition à l'émotion. Précisément intuition et émotion doivent être distinguées. L'intuition, c'est l'éclair où l'esprit voit la vérité, sans en avoir les preuves, connaissance sans intermédiaire il est vrai, mais qui n'en est pas moins un fait d'intelligence. Lorsque Pascal dit que le cœur sent les trois dimensions de l'espace, il faut traduire que l'esprit en a la connaissance immédiate. Mais il est vrai aussi que l'émotion accompagne l'intuition, qu'elle y est plus intense et plus complexe qu'en toute démarche de la pensée discursive, que l'espérance et la joie incessamment se mêlent au pressentiment du vrai, à l'exploration des pensées, à la révélation, soudaine ou progressive, de l'idée neuve. C'est donc avec précaution qu'il fallait s'engager dans la théorie bergsonienne, et sans aller jusqu'à soutenir, en forçant dans les termes la pensée du maître, que l'intelligence est un outil qui tue ce qu'il touche, et que seule l'émotion, parce qu'elle est explosion de la vie, est créatrice.

Le sujet est-il épuisé ? Du moment que l'émotion demeure distincte et de l'intuition et de toute opération intellectuelle, ne faut-il pas déterminer les limites de son pouvoir ? Et puisque l'on a été amené à parler du recul et du labeur sans lesquels l'émotion cesse d'être féconde, ne faut-il pas marquer l'importance de l'ordre, au sens supérieur du mot, par lequel se composent et s'unissent en une harmonie supérieure les matériaux et les ressources des techniques. Organisation commune à tous les domaines : car l'initiative dans les mérites ou dans la vie pratique est création, à un moindre degré sans doute que l'œuvre d'art ou de science, mais pourtant création. Toujours et partout l'intelligence dirige à travers les faits ses propres fonctions : mémoire, imagination, jugement, raisonnement, d'après l'idée que l'intuition a pressentie.

Nous voudrions en terminant attirer l'attention des aspirantes sur l'im-

portance que la composition et l'expression ont dans une dissertation de psychologie. Nous ne parlons pas des mauvaises copies, faites d'observations morcelées, émaillées de fautes de français et d'orthographe, qu'on ne devrait pas trouver dans une épreuve de professorat. Mais dans les compositions passables, le plan manque de netteté ou de rigueur, les phrases qui se suivent dans un paragraphe ou bien glissent vers une idée différente de celle qui était annoncée, ou bien conviennent à une autre démonstration. Transitions et conclusions sont mal présentées, et sans que soient marquées les étapes de la pensée. Et puis, le style est trop souvent négligé. C'est la plume qui court; et même si elle ne se heurte pas à une impropreté ou à une incorrection, elle ne produit souvent que des phrases d'une banale construction, d'un vocabulaire réduit, d'une allure terne et sans fermeté. Faut-il enfin parler de l'écriture? Il est pénible d'en rappeler l'importance à des élèves-maîtresses ou à de futurs professeurs. Le jury est à bon droit impatient de lire couramment les compositions qu'il faut relire encore pour les juger. La peine qu'il éprouve à déchiffrer fait paraître plus lourdes les fautes commises contre la grammaire, la langue et la logique. Que les candidates sachent que dans cette aggravation involontaire se trouve « la sanction naturelle » des fautes qu'elles commettent contre l'écriture!

Histoire.

Les candidates avaient à étudier, dans leur composition écrite, l'histoire du parti républicain, depuis le coup d'État du 2 décembre, jusqu'au 16 mai, 2 décembre 1851 : le parti républicain est écrasé et paraît anéanti — 16 mai 1877 : le parti, porté au pouvoir par la majorité du pays, en est exclu, soudain, par une manœuvre des partis de réaction, demeurés maîtres de la Présidence et du Sénat. Mais l'échec de cette tentative suprême consacre le triomphe définitif des républicains et l'histoire du parti, désormais, se confond avec l'histoire même du pays.

Comment et pourquoi le parti républicain, exterminé, semble-t-il, à la suite du coup d'État, a-t-il pu faire, en un quart de siècle, la conquête de la France? telle était la question. En 1848, le parti n'était encore qu'une faible minorité révolutionnaire, quand la surprise d'une émeute parisienne victorieuse le rend brusquement maître de l'État. Il apporte le principe démocratique du suffrage universel; mais il se révèle impuissant à organiser la république : son inexpérience, ses divisions, ses maladroites lui font perdre le pouvoir, au bénéfice des partis de « l'ordre »; à son tour, la dictature napoléonienne fait disparaître l'apparence même de l'institution républicaine.

Dès-lors, c'est la persécution et l'étouffement, pendant près de dix ans de régime autoritaire. Le réveil suit l'évolution libérale de 1860. Puis les réformes de 1867 et 1868 rendent vie et force au parti et donnent le signal d'une ardente agitation : l'Empire est affaibli, de son passé autoritaire

ne subsistent que des débris, et on voit s'opposer désormais le tiers parti, artisan des réformes parlementaires, et la minorité républicaine, de même que s'opposaient, en 1849, le parti de l'ordre et la « Montagne ».

La Révolution du 4 septembre — simple accident de politique étrangère — laisse en présence, après l'intermède de la Défense nationale, les deux forces antagonistes. La république n'est encore qu'un état de fait, sans reconnaissance légale, sans organisation définitive, et les circonstances livrent le pouvoir à une assemblée monarchiste, dont l'impatience secoue bientôt la tutelle prudente de Thiers. Mais la restauration se manifeste impraticable, et le compromis de 1875 façonne, en l'accommodant aux principes républicains, un régime parlementaire, éprouvé par la pratique de la monarchie constitutionnelle. Le parti républicain, formé par les épreuves, instruit par l'expérience, est devenu un grand parti démocratique de gouvernement; il saisit et garde les commandes de l'État.

Il s'agissait de définir et de préciser les étapes de cette histoire, de faire dans les progrès du parti républicain la part des circonstances, des hommes, des conditions de la vie politique et sociale. Cette étude demandait sans doute des connaissances solides et précises, mais, en somme, des connaissances d'histoire générale; elle demandait quelque sagacité. Ce ne sont pas là des exigences inattendues, et on aurait aimé trouver, dans l'ensemble des compositions, un exposé suffisant des origines immédiates de l'organisation politique et sociale contemporaine. On doit convenir que cette attente a été médiocrement satisfaite.

Les candidates qui ont pris part au concours étaient au nombre de 186, chiffre sensiblement équivalent à celui de 1935 (180). 49 compositions (au lieu de 50 en 1935) ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne (soit une proportion de 22 à 23 % seulement); 144 ont une note inférieure à 10 (130 en 1935). 35 sont tout à fait mauvaises, notées de 0 à 4 (dont 12 nulles, avec les notes 0 ou 1); 28 sont faibles (5 ou 6); 58 médiocres (7 ou 8). 53 se tiennent autour du passable (de 9 à 11) et 12, seulement, apparaissent plus satisfaisantes, dont 7, avec la note 12, 4 assez bonnes (13 ou 14) et une vraiment bonne, avec la note 16.

Ces résultats se révèlent inférieurs à ceux de l'année précédente et, en particulier, la pénurie de compositions de qualité, déjà signalée en 1935, s'aggrave encore cette année (5 notes 13 et au-dessus, au lieu de 9).

On ne peut qu'insister à nouveau sur des défauts déjà constatés. La question a été souvent mal interprétée : on a étudié l'histoire intérieure de la France, plus que l'histoire du parti républicain lui-même. L'exposé reste superficiel, et on ne s'élève pas assez à l'intelligence des événements : on n'a pas su dégager, distinguer les raisons profondes de la victoire républicaine. Le parti a bénéficié de circonstances favorables : écroulement soudain de l'Empire, divisions des monarchistes, action d'hommes d'état, tels que Thiers et Gambetta. Mais il est vrai de dire aussi qu'il a été porté au pouvoir par un instinct puissant de confiance populaire : trente ans de pratique du suffrage universel ont accoutumé

la France à la démocratie, et la cause de la démocratie, que combattaient les anciens partis, se lie au triomphe de la République. Dans presque aucune composition, cette influence du suffrage universel n'a été évoquée.

Les méthodes d'exposition laissent à désirer. L'exposé simple et précis des événements fait place, trop souvent, à une médiocre dissertation; on se laisse entraîner à un bavardage semé de redites, de formules vagues et vides de sens, à des considérations abstraites, émaillées d'allusions aux faits. On ne sait pas composer: on définit maladroitement la question; on cède à la fâcheuse habitude de défriser en quelque sorte tout le travail, en décrivant à l'avance, dans une introduction, le cours des événements. Le plan est mal établi, parfois incohérent, les étapes mal précisées, les faits mal ordonnés, sans respect suffisant de leur ordre naturel dans le temps.

Trop de copies, enfin, trahissent une information indigente et une ignorance abusive. S'il surnage quelques souvenirs, les faits essentiels manquent de toute précision, et des méprises déconcertantes attristent la lecture. On se gardera d'en relever la liste fastidieuse, mais il ne paraît pas inutile de signaler quelques exemples. Aux yeux de diverses candidates, Thiers est un républicain célèbre en 1848; il figure parmi les Cinq; il est le chef des irréconciliables; il est le chef du Tiers parti; c'est un républicain rallié à l'Empire; il est à la tête, en 1871, des légitimistes et des bonapartistes; il préside le gouvernement de la Défense nationale; il préside l'Assemblée de Bordeaux; déjà sympathique par sa bravoure pendant la guerre, il reçoit la Présidence; il signe le pacte de Bordeaux qui promet le maintien de la République. Le député Baudin devient Bodin, Baudoinet même Rodin; l'affaire Baudin, au jugement de certaine candidate, c'est « lors de son enterrement », un discours énergique de Gambetta qui flétrit le 2 décembre; pour une autre, c'est une manifestation d'étudiants sur sa tombe, « où, il se produit, soi-disant, des miracles ». G. d'Annunzio est l'auteur de menées révolutionnaires contre l'Empire. La loi électorale de 1850, qui mutile le suffrage universel, est, par un singulier contre-sens, attribuée au gouvernement autoritaire. L'assemblée de Bordeaux est qualifiée Assemblée Constituante et on lui prête une majorité républicaine.

On n'attache pas à ces niaiseries, plus d'importance qu'il ne convient: on apprécie trop les vertus d'énergie et de labeur que manifeste la préparation du concours. Mais on est frappé d'un défaut de connaissances générales qui mérite de retenir l'attention.

Géographie.

Le sujet de géographie choisi pour le concours de 1936 était: La vallée de la Garonne, étude physique, économique et humaine.

Aucun géographe n'a, jusqu'à ce jour, réalisé semblable étude; elle n'a guère inspiré davantage nos candidates et l'épreuve dans l'ensemble

a été médiocre; la moyenne des copies n'est que de 8, 4. Et pourtant les correcteurs, renonçant à obtenir des concurrentes une épreuve vraiment géographique, leur demandaient simplement de faire preuve de connaissances géographiques à propos du sujet qu'elles avaient à traiter.

Ou bien elles pouvaient adopter un plan régional et traiter la vallée par secteurs en indiquant les transformations du régime du fleuve, de la vallée et de son économie : secteurs sous-pyrénéen, toulousain, agenais, bordelais. Ce plan permettait de faire preuve de documentation précise, et favorisait les candidates qui, étant de la région, pouvaient mettre en œuvre leurs observations personnelles.

Ou bien on pouvait tenter un exposé plus synthétique en dégagant les traits géographiques caractéristiques; un couloir de terres fertiles et de parcours aisé, débouchant sur l'Atlantique et en liaison avec la Méditerranée (seuil du Lauragais); d'où le plan : I, la vallée et les sols; le fleuve et ses crues; II, la fonction agricole et Toulouse; III, le rôle commercial et Bordeaux. On pouvait aussi traiter Toulouse et Bordeaux en conclusion.

Malheureusement, au lieu de chercher à composer, les candidates ont trop souvent adopté la solution paresseuse du plan répertoire; relief : climat, hydrographie, cultures, etc..., dont nous avons signalé les méfaits dans les rapports précédents, et qui va trop souvent de pair avec la médiocrité des connaissances et le manque de culture géographique.

Par ailleurs les fautes les plus courantes peuvent être classées sous quatre rubriques : 1, non sens géographiques; 2, documentation insuffisante; 3, erreurs de méthode; 4, croquis nuls ou inexistants.

1. Non sens géographiques. Par exemple on parle de terrasses molassiques déposées par la mer; on explique la formation de la Gironde par l'importance du débit; on dresse le Massif central en écran aux vents du Nord-Est alors qu'il sert de relais aux hautes pressions hivernales; on définit la Dordogne, pays verdoyant et frais; on aventure que « les rois francs venaient se reposer en Aquitaine et y faire la vendange »; on affirme que les Anglais ont introduit la vigne dans le Bordelais; on embrouille l'écheveau hydrographique en faisant de l'Auch (?) un affluent de la Garonne et de l'Aveyron un tributaire du Lot.

2. Documentation insuffisante. Le défaut de documentation est plus général. Ainsi on mentionne la molasse et les boubènes, mais on ignore la véritable signification de ces termes; on répète de vagues généralités sur le climat et on ignore le régime des pluies de printemps et le vent d'autan; des cultures fruitières, on ne cite que les prunes d'Agen et la vigne du Bordelais; on méconnaît la structure de l'Agenais. Toulouse n'est connue que pour son opéra et ses ténors; Bordeaux est généralement mieux traité, quoique les installations de la Gironde soient presque toujours passées sous silence.

3. Erreurs de méthode. Ce sont les plus graves car elles dénoncent un manque de culture géographique inexcusable pour un concours de cette valeur. La plupart des copies ne précisent pas les limites et la signi-

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

TOME CXVI

Juillet-Décembre 1936

PUBLICATION MENSUELLE

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Revue Pédagogique

publiée sous les auspices du Ministère

— de l'Éducation Nationale —

TOME
Cent seizième

1936
Juillet-Décembre



PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1936

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

fication réelle de la vallée; elles identifient la vallée et les régions qui l'encadrent; d'autres étendent la vallée de la Garonne à tout le bassin d'Aquitaine et parlent des moutons des causses, des truffes du Périgord. Ainsi la vallée devient un résumé des problèmes généraux qui intéressent l'Aquitaine entière. Par contre quelques-unes ne mentionnent pas le fleuve et la plupart sont incapables d'expliquer le régime et les crues du réseau.

4. Cartographie. Enfin les croquis ont été particulièrement négligés cette année. Il faut déplorer surtout qu'à quelques unités près aucun graphique du climat ou du régime hydrographique ne soient figurés. Il est bon de rappeler aux candidates que c'est la méthode cartographique qui caractérise avant tout la Géographie et qu'il est possible à l'avenir de leur imposer un croquis obligatoire.

B. EPREUVES ORALES

Explication du texte français.

L'épreuve de lecture expliquée a donné des résultats comparables à ceux des années précédentes, donc satisfaisants. Sur 40 admissibles, 33 ont obtenu une note supérieure à la moyenne. Les cinq meilleures ont eu de 30 à 35, les deux vraiment mauvaises 10 et 8 sur 40. Pas une note entre 19 et 22 : la Commission a tenu à faire une nette coupure entre l'assez bon et le médiocre. Moyenne générale 23, 17. Et précisément 8 explications (le groupe le plus fort), ont été cotées 23.

Les textes, assez courts, n'ont été que trop bien préparés. L'utilisation très apparente des généralités, l'appel à la mémoire ont remplacé trop souvent les impressions fraîches et l'adaptation instantanée d'un jeune esprit à une belle page. Si l'explication improvisée ne figure pas parmi les épreuves de l'examen, on ne saurait trop cependant en recommander la pratique : par elle la méthode se vérifie, et la sensibilité se mesure. On s'habitue à considérer même les textes connus comme des textes nouveaux; s'il est nécessaire d'apprendre, il faut savoir oublier, — et rien ne va plus mal à l'œuvre littéraire qu'un commentaire de confection.

Le défaut le plus répandu reste donc la paraphrase molle et inutile. Il faut signaler aussi dans la composition un manque de proportion, dû à une mauvaise répartition du temps. La mode est toujours aux longs préambules. Peu d'esprits précis, peu d'esprits complets. L'une ne s'intéresse qu'aux idées, l'autre n'étudie que les mots. Faut-il redire que l'explication française, partant d'un texte et non le tyrannisant, est l'art de dire, et de bien dire, l'essentiel et rien que l'essentiel? Et il n'est que juste de louer telle interprétation des *Maîtres Sonneurs*, vivante et romantique;

telle autre du *Centaure* où rien n'avait été laissé dans l'ombre, ni le mythe du philosophe, ni les confidences voilées de l'homme, ni le rythme du poète en prose. Intelligence, simplicité, sincérité, c'est beaucoup, ce n'est pas trop demander. Ce qu'une candidate ayant travaillé seule avait pu, pour notre satisfaction, réaliser, était à la portée de celles qui avaient profité des leçons et des exemples.

La présentation appellerait mainte critique. L'accent de terroir est excusable, et sympathique — provisoirement. Mais les défauts de prononciation ne dénotent pas une aptitude spéciale au professorat. Il faudra toujours y remédier; il n'était pas prudent d'attendre. — Chaque année nous soulignons l'importance de la lecture; chaque année nous supportons des lectures d'écolières, monotones et quasi suppliantes. Qui visiblement s'ennuie risque fort d'être ennuyeuse, et qui souhaite de venir ne doit pas paraître regretter d'être là!

Enfin si, dans l'ensemble, les candidates étaient fort convenablement documentées, on voudrait pouvoir attribuer certaines affirmations au défaut de contrôle plutôt qu'au défaut de culture. Par exemple, il est affligeant d'attribuer à Racine *des rimes la plupart du temps féminines*. De même, pour peu qu'on se soit exercé à la parole, doit-on laisser passer, même dans la liberté de l'improvisation, des expressions comme *prévenu favorablement en sa faveur?* un archaïsme incorrect comme un *bel épithète?* Si les maîtres de style ennemis de l'emphase prescrivent d'écrire comme l'on parle, il n'est pas mauvais — les jours d'examen et les jours de classe — de parler comme on écrit.

Histoire moderne et contemporaine.

45 candidates, déclarées admissibles, ont été examinées à l'oral. 29 ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne, 16 restent au-dessous. 11 ont donné une impression satisfaisante (12 et 14), 2, tout à fait bonnes (15 et 18), 20 se sont maintenues aux approches de la moyenne (de 9 à 11); mais 12 ont paru inférieures, dont 7 avec des notes médiocres (7 et 8), 2, faibles (5 et 6) et 3, vraiment mauvaises (2 et 4).

Les épreuves confirment les observations suggérées par l'examen écrit. Le plan — dont l'indication était réclamée des candidates — est souvent défectueux, mal organisé, les connaissances mal ordonnées. La parole est inhabile à présenter un exposé précis et méthodique et s'égaré en considérations oiseuses.

Les connaissances présentent des lacunes regrettables. L'histoire de la civilisation, en particulier, l'histoire de l'art, ont donné plusieurs interrogations satisfaisantes; mais on a noté de graves insuffisances, dans l'étude des philosophes français et des économistes du XVIII^e siècle. Le passé colonial de la France est médiocrement connu. L'histoire militaire, surtout, est l'objet d'une ignorance excessive et qui semble dédaigneuse. Des candidates connaissent mal les efforts stériles, malgré leur

héroïsme, des armées de la Défense nationale, ne connaissent rien, rien, des événements douloureux de Metz et de Sedan. Cette insuffisance appelle quelque réserve. Que l'histoire des batailles, telle qu'on l'enseignait jadis, ait cédé le pas à l'étude des civilisations, c'est un progrès dont on se félicite hautement, mais on ne saurait mutiler le passé, sans porter atteinte à une discipline, dont la haute valeur d'enseignement est faite d'une recherche objective de la vérité et d'une entière probité intellectuelle.

Géographie.

Comme d'habitude, les candidates avaient une demi-heure de préparation; on leur donnait ensuite douze minutes pour traiter le sujet, et les examinateurs terminaient en posant quelques questions.

Les sujets proposés ont été les suivants (Entre parenthèses, la note, sur 20, obtenue par la candidate) :

Les courants marins (14). — Les grands bassins océaniques, profondeurs, températures (11). — Vagues et marées (17). — Les types de côtes (11). — Le rôle géographique des îles (13).

Les côtes de la Mer du Nord et de la Manche, à l'Est de l'estuaire de la Seine (13). — Les côtes du Massif armoricain (7). — Les côtes de l'Atlantique, de la Loire à la frontière espagnole (14). — Les côtes de la Méditerranée (en France, Corse exclue) (9). — La Corse (9). — La vie industrielle dans les régions du Nord-Est (Alsace et Lorraine) et du Nord de la France (10). — Plaines du Nord et de Picardie : étude de la vie rurale (9). — Les voies de communication dans le bassin de Paris (12). — Les Vosges (8). — Y a-t-il une région géographique de Normandie? (13). — Les pays de l'Est du bassin de Paris, étude physique (14). — L'agglomération parisienne (13). — La Loire et les pays de la Loire dans le bassin parisien (10). — Pays de plaine et pays de bocage (définition, description, localisation) sur les confins du massif armoricain et du bassin de Paris (11). — Le seuil du Poitou (11). — La Bretagne intérieure (12). — Les plaines du bassin de la Saône (6). — Plateau de Langres, Côte-d'Or, Morvan (7). — La région industrielle de Saint-Étienne et de Roanne (9). — La vie industrielle dans le Massif Central (6). — Définir la région lyonnaise (15). — Comment peut-on diviser géographiquement les Alpes françaises? (12). — La vie pastorale dans les Alpes françaises (13). — Les Causses et les Cévennes (8). — Le Jura et les Préalpes du Nord, étude de relief (6). — Les villes du sillon séquanorhodanien (11). — Les pays tertiaires du bassin de Paris, au Nord-Est de la Seine (10). — Les plaines de la Loire et de l'Allier en amont de leur confluent (9). — Les types de vie agricole au Maroc (12). — Les villes de l'Afrique du Nord, description et classification (10). — Les montagnes de l'Algérie-Tunisie (8). — Les régions naturelles de la Tunisie (12). — Quelle est l'importance, pour la France, des trois pays

de l'Afrique du Nord? (12). — Les zones de climat et de végétation naturelle, de la Méditerranée au golfe de Guinée (13). — Les grands problèmes humains et économiques en A. O. F. (14). — L'Afrique équatoriale française « Cendrillon coloniale » (14). — Les populations de l'Afrique du Nord (11). — Les grands problèmes économiques de l'Algérie (13). — La production agricole et industrielle de l'A. O. F. (14). — Côtes et ports de l'A. O. F. (5).

Les notes s'échelonnent donc de la façon suivante :

2 notes de	15 à 17
13 —	13 à 14
12 —	11 à 12
12 —	8 à 10 (dont 8 pour les notes 8 et 9)
5 —	6 à 7
1 note égale à 5	

Nous remarquons en outre que toutes les candidates admises à Fontenay ont obtenu la moyenne à l'interrogation de géographie; mais que par contre quatre candidates admises à la première partie du professorat (dont les deux dernières) ont eu, en géographie, une note insuffisante. Parmi les candidates éliminées à l'oral, deux avaient fait, en géographie, une impression satisfaisante.

Cet examen n'appelle pas de nombreuses observations. Nous n'avons noté que peu de progrès dans l'emploi du tableau noir et de la carte murale. Seules quelques candidates semblent vraiment habituées à concrétiser leur pensée par des schémas clairs et rapides, qui fixent immédiatement l'examineur sur la précision de l'idée chez la candidate. Nous devons signaler dans les leçons de géographie régionale sur la France une tendance fâcheuse à l'excessif morcellement des régions décrites en fort petites unités naturelles ou administratives. Certes, on peut distinguer en Bretagne ou dans le Massif Central un grand nombre de petites régions, qui se distinguent l'une de l'autre par une forme de relief prédominante, la disparition d'une culture, un type différent de maison. Mais à accorder trop d'importance à ces détails on perd toute idée d'ensemble et l'on ne voit plus du tout en quoi la Bretagne, par exemple, diffère de la Normandie ou ressemble à d'autres régions de France; pas assez de souci de l'ensemble; un culte vraiment abusif du détail.

Ces détails eux-mêmes sont trop souvent présentés de façon fragmentaire, dans un ordre quelconque, sans lien entre eux. On sent trop que la candidate cherche à réciter non pas même un cours appris, mais des bribes d'un cours plus ou moins bien digéré. Elle a l'air de croire que la note dépend de la somme de renseignements donnés plutôt que de la façon dont ils ont été ordonnés, classés, liés entre eux. Pour trop de nos jeunes filles, la géographie reste encore œuvre de pure mémoire;

elles n'ont pas trouvé ou on ne leur a pas indiqué les fils conducteurs qui leur permettraient de retenir avec intelligence et sans psittacisme.

Que dire enfin de celles qui utilisent une partie de leur temps à énumérer des villes, des rivières, des monts, en lisant ces indications, et sans apporter aucune espèce de classification? Par quel enfantillage s'imaginent-elles tirer un profit quelconque de cette lecture fastidieuse et sans intérêt? Derniers vestiges, sans doute, d'une conception aujourd'hui périmée de l'épreuve de géographie : liste de noms à apprendre et à réciter...

Explication d'un texte de langue étrangère.

Allemand.

2 candidates seulement avaient choisi la langue allemande pour les épreuves orales. L'examinateur croit de son devoir de signaler la grave situation faite à cette langue dans l'enseignement primaire supérieur et des Écoles Normales, d'où elle disparaîtra bientôt si l'évolution que l'on peut constater depuis quelques années se poursuit. Les statistiques montrent, en effet, qu'à tous ces concours le nombre des candidats et candidates germanistes est très inférieur à celui des anglicistes, des italianisants et des hispanisants. Il y a là un grave danger, d'ordre pédagogique et national, qu'il nous semble de notre devoir de signaler : cette année, par exemple, parmi les élèves reçues à l'École de Fontenay et à la première partie du Professorat, 18 ont étudié l'anglais, 4 l'espagnol, 6 l'italien et 2 le latin; une seule l'allemand.

Ces 2 candidates ont fait preuve d'une bonne connaissance de la langue, et leur préparation a été certainement très sérieuse et très intelligente. Les textes proposés ont été lus avec aisance, très correctement traduits dans leurs détails et leurs nuances. L'examinateur a constaté avec plaisir une très bonne culture grammaticale et syntaxique; l'une des candidates a conversé en langue étrangère avec une certaine facilité, fort méritoire si l'on considère le petit nombre d'heures consacré à la langue étrangère dans la préparation du concours.

Anglais.

26 candidates ont subi cette année l'épreuve orale d'anglais. En général, le texte à traduire est bien compris, mais une bonne moitié des aspirantes font l'impression soit de se servir trop aveuglément d'une traduction toute faite dans le cas d'un texte en prose, soit d'apprendre par cœur la traduction faite au cours par le professeur lorsqu'il s'agit de poèmes courts.

L'épreuve de commentaire du texte et de conversation est beaucoup plus faible. 6 candidates seulement en sortent avec distinction. Les

aspirantes ne sont pas entraînées à parler et connaissent mal la grammaire anglaise : elles font d'énormes fautes de syntaxe ou même avouent leur impossibilité d'exprimer les idées les plus simples en anglais.

Pour commenter le texte, elles se servent trop souvent de phrases apprises par cœur et souvent appliquées à tort et à travers.

C'est donc surtout sur la seconde partie de l'épreuve d'anglais que doivent porter les efforts de la préparation.

Italien.

7 candidates ont subi une épreuve orale de langue italienne. Dans l'ensemble cette épreuve a été très satisfaisante : les candidates ont bien préparé leur programme, et — sauf une — parlent facilement et assez correctement l'italien. On peut leur reprocher de manquer de méthode pour faire un commentaire : sur un texte que pourtant elles connaissent bien et traduisent exactement, elles se laissent volontiers entraîner à faire des remarques vagues et trop générales sur l'auteur ou l'ensemble de son œuvre, négligeant ainsi en partie le commentaire précis du texte lui-même.

Rapport du Jury sur la session d'examen de 1936 pour le certificat d'aptitude à l'enseignement de la Musique et [du Chant dans les Ecoles normales et les Ecoles primaires supérieures (Degré Élémentaire et Degré Supérieur).

Degré élémentaire : 179 candidats présentés (29 candidats, 150 candidates),
52 admissibles (6 candidats, 46 candidates).
36 admis (4 candidats, 32 candidates).

Degré élémentaire. — L'arrêté ministériel fixant à 7 la note éliminatoire pour chacune des deux épreuves écrites a été appliqué pour la première fois cette année. 75 notes de Dictée musicale et 77 notes de Rédaction ont été inférieures à 7.

Degré supérieur : 114 candidats présentés (14 candidats, 100 candidates),
37 admissibles (5 candidats, 32 candidates),
30 admis (5 candidats, 25 candidates).

La rédaction est en voie d'amélioration, mais dénote encore, chez beaucoup de candidats et de candidates, le manque d'habitude à construire une dissertation, à exposer clairement des idées en un français correct et dépourvu de fautes d'orthographe. On perd de vue qu'une dissertation est une démonstration, et qu'il ne s'agit pas de dire tout ce que l'on sait à l'occasion du sujet, mais bien de se limiter au sujet proposé.

C'est ainsi que la rédaction, au Degré supérieur, comportait une courte définition de la Symphonie, imposait une comparaison entre deux symphonies d'époque et de style différents, et n'impliquait nullement l'histoire

de la formation du genre. Au lieu de se borner à exposer ce qu'il y a de commun entre les deux symphonies et à marquer les différences, les candidats ont, presque tous, fait une analyse aussi complète que possible des deux œuvres. Le mot « symphonie » a déclenché tout ce que leur mémoire pouvait leur fournir à son propos. Et la fidélité de cette mémoire se manifeste dans des développements pareils en un grand nombre de copies, empruntés à des manuels dont la valeur est parfois critiquable. La plupart des candidats n'ont jamais entendu, n'ont jamais lu au piano les œuvres elles-mêmes. Ce qu'ils savent est purement livresque; les interrogations à l'oral le prouvent.

Les connaissances musicales sont insuffisantes. La preuve en est fournie par la médiocrité des notes de Dictée musicale (77 notes inférieures à 7 au Degré élémentaire, 54 inférieures à 10 au Degré supérieur), par les notes d'Harmonie au Degré supérieur (81 notes inférieures à 10) et par l'imprécision des réponses aux questions sur la théorie.

Le chant n'a pas, dans la préparation des candidats, la place qu'il devrait avoir. Beaucoup d'entre eux sont reçus à la faveur d'épreuves qui ne prouvent pas leur aptitude à enseigner le chant. Cette observation est particulièrement grave et indique que, par le jeu des coefficients actuels, certains futurs professeurs de chant enseigneront le chant et se sont cependant montrés presque inaptes à la musique vocale, tant par la qualité de leur voix que par leur prononciation, l'émission des sons, la respiration. Il faut absolument que l'on soit convaincu que le professorat de musique et de chant implique de solides connaissances musicales et conduit, dans les établissements scolaires, à l'enseignement du chant. Si, à l'épreuve de solfège, par exemple, l'habileté de l'œil peut suppléer aux qualités de l'oreille et donner l'illusion de la science musicale, le candidat prouve devant d'autres commissions que cette science s'exerce à vide, puisque la même voix qui solfie ne peut pas chanter.

Les membres du Jury sont unanimes à souhaiter un progrès « vocal », et estiment que les candidats doivent être capables d'émettre des sons justes dans l'étendue ré¹ mi², et les candidates dans l'étendue ré³ mi⁴. Ils constatent, d'autre part, qu'un progrès réel a été accompli dans le choix des chants populaires à l'usage des enfants.

Les connaissances pédagogiques sont faibles. On n'a pas assez réfléchi et l'on ne s'est pas assez documenté ni sur les méthodes rationnelles qu'il convient d'employer ni sur les programmes officiels et les instructions qui les accompagnent. Les candidats doivent penser que, dans les Écoles normales, ils n'auront pas seulement à enseigner la musique et le chant aux élèves-maîtres ou aux élèves-maîtresses, mais aussi à leur apprendre comment les instituteurs et les institutrices doivent procéder avec des enfants de 6 à 13 ans pour les faire chanter.



Les Livres

Liste des ouvrages admis par la Commission des livres
et recommandés aux lycées et collèges.

- P. FIÉRENS : Memling. — Braun, prof. g. f. bibl. d'art., Q. P. g. f.
P. FIÉRENS : Rembrandt. — Braun, prof. g. f. bibl. d'art., Q. P. g. f. b. d'art.
A. FILON : Le Prince Impérial. — Hachette prof. g. f.
C. FLETCHER : La Grande guerre vue par un Anglais. — Lavauzelle, 1934, prof. g. f. Q. P. g. f. 1^{re}, phil. math.
Funck BRENTANO : L'affaire du collier. — Hachette, prof. g. f.
Funck BRENTANO : Scènes et tableaux de la Révolution. — 1934, prof. g. f.
Funck BRENTANO : Les Croisades. — Flammarion, 1934, prof. g. f. Q. P. g. f. 4^e.
Funck BRENTANO : Légendes et archives de la Bastille. — Hachette, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supér.
A. GAYOT : Guizot. — Grasset, prof. g. f.
F. GEBELIN : Les châteaux de la Loire. — Éditions Alpina, prof. g. f. Q. P. g. f. 3^e, 2^e, 1^{re}.
P. GÉNÉVRIER : Walter Scott, à Tours chez Arrault. — prof. g. f. Q. P. g. f. 2^e et 1^{re}.
André GOERGER : En marge de la croisière jaune. — Rieder, prof. g. f. Q. P. g. f. 5^e et au-dessus.
Gonzague TRUC : Scènes et tableaux du règne de Louis-Philippe. — Gautier-Languereau, 1935, Q. F. g. f.
P. DE LA GORCE : Au temps du second Empire. — Plon, 1935, prof. g. f. Q. g. cl. supérieures.
A. GUEREAU et G. RUMEAU : Le problème de physique. — Delagrave, prof. g. f. Q. g. f. préparation Grandes Écoles.
P. GUINARD : Madrid. — Laurens, prof. g. f. Q. B. f. bibl. d'art.

- Félix GUIRAND : Mythologie générale. — Larousse, prof. g. f. P. g. f. cl. sup.
- Noël GUY : Athènes. — Nathan, 1934, Q. P. g. f. 6^e.
- A. HADENGUE : Bouvines. — Bion, prof. g. f.
- H. HAUSER : La paix économique. — Colin, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. phil. math.
- L.-O. HOWARD : La menace des insectes. — Flammarion, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supér.
- René HUGHES : La peinture italienne. — Braun, prof. g. f. bibl. d'art. Q. g. bibl. d'art. F. g. f. bibl. d'art.
- M. ILINE : Noir sur blanc. — Stock, Q. P. g. f. 6^e, 5^e, 4^e et 3^e.
- ISSERLIS et PIGUET : Pierre le Grand. — Nathan, Q. P. g. f. 4^e et 5^e.
- L. JALABERT : Syrie et Liban. — Plon, prof. g. f.
- JUMAN et HERBET : La parfaite ménagère. — Larousse, 1935, prof. g. f. Q. f. toutes classes.
- LAFARGE et NAYRAC : Traité de pédagogie de l'éducation physique. — Hachette, prof. g. f. Q. g. f. phil. math. et au-dessus.
- R. LAPARRA : Bizet et l'Espagne. — Delagrave, 1935, prof. g. Q. P. g. f. bibliothèques d'art.
- Légendes et récits d'Angleterre. — Larousse, Q. P. g. f. 6^e, 5^e, 4^e.
- Léo LARGUIER : V. Hugo en vingt images. — A. Michel, prof. g. f. Q. g. f.
- Th. DE LAS CASES : L'Auvergne. — A. Michel, prof. g. f. Q. P. g. f. bibl. d'art.
- Comte DE LAS CASES : Souvenirs de Napoléon I^{er}, Hachette. — prof. g. f.
- R. LASCAUX : La crise et le problème monétaire. — Aubier, prof. g. f.
- Louis LAVELLE : La présence totale. — Aubier, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supér.
- D. H. LAWRENCE : Matinées mexicaines. — Stock, 1935, prof. g. f.
- J. LE BOURGEOIS : L'Inde aux cent couleurs. — Hachette, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. phil. math.
- E. LE GAL : Vous pouvez dire... mais dites mieux. — Delagrave, 1934, Q. g. f. cl. supér.
- G. LE GENTIL : La littérature portugaise. — A. Colin, 1935, prof. g. f. Q. g. f. 1^{re} sup. section hispanique.
- Ch. LE GOFFRIC et R. SEVESTRE : Le roman du Mont Saint-Michel. — Delagrave, P. g. f. cl. supérieures.
- L. LEHURAUX : Les conquérants des oasis. — Plon, 1935, prof. g. f. Q. P. garçons, cl. supérieures.
- G. LENOTRE : En suivant l'Empereur. — Grasset, 1935, prof. g. f.
- A. MAUROIS : Les Anglais. — Flammarion, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. sup.
- M. LEPROUX : Le général Dupont. — Berger-Levrault, 1934, prof. g. f.

Lévy ULLMANN et Mirkine GUERZENTCH : La Suisse. — Delagrave, prof. g. f.

L. LEWISOHN : Psychologie de la littérature américaine. — Rieder, 1934, prof. g. f.

A. LODS : Les prophètes d'Israël et les débuts du judaïsme. — Rec du Livre, 1935, prof. g. f. Q. g. f. 1^{re} sup.

F. LONDRES : Mon père. — A. Michel, 1934, prof. g. f. Q. g. f. 1^{re}, phil. math.

LONGWORTH CHAMBRUN : Mon grand ami Shakespeare. — Plon, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. 1^{re} supér. et 1^{re}.

LOT, PFISTER et GANSHOF : Histoire du Moyen Age, tome I^{er}. — Presses universitaires, 1928, prof. g. f. P. g. f. cl. supér.

LYAUTEY : Le rôle social de l'officier. — Plon, 1935, prof. g. f. Q. g. f. cl. supér.

MABILLE DE PONCHEVILLE : Scènes et tableaux de la Restauration. — Gautier-Languereau, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. 1^{re}.

MABILLE DE PONCHEVILLE : Histoire d'Artois. — Boivin, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. à partir de la 4^e.

Pierre MAC ORLAN : Hambourg. — Éditions Alpina, prof. g. f. Q. P. g. f. 3^e et au-dessus.

L. MADELIN : La contre-révolution, sous la révolution. — Plon, 1935, prof. G, F, Q, P. g. f. 1^{re}.

L. MADELIN : Napoléon. — Dunod, 1934, prof. g. f. Q. P. 1^{re} et 1^{re} sup.

MADÉLIN : Lettres inédites de Napoléon I^{er}. — Bibl. nationale de France, prof. g. f.

PERKINS MARÉCHAL et B. AUROY : En route pour l'Amérique. — Nathan, Q. P. g. f. cl. élém.

P. MARTINO : Stendhal. — Boivin prof. g. f. Q. P. g. f. cl. sup.

DE MARTONNE et A. CHOLLEY : La France, interprétation géographique de la carte d'État-Major. — Colin, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supér.

K. MARX : Le capital. — Rieder, 1935, prof. g. f. Q. g. f. phil. math.

A. MASURI : Herculanium. — Édition Alpina, 1934, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. sup.

A. MAUROIS : Magiciens et logiciens. — Grasset, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f; 1^{re} supérieure.

MAXENCE VAN DER MEERSCH : Le péché du monde. — A. Michel, prof. g. f.

P. MÉRIMÉE : Colomba. — Nathan, Q. P. g. f. cl. supérieures.

Michel MISSOFFE : Confession d'un combattant. — Plon, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supérieures.

A. DE MONTGON : Paris. — Nathan, 1935, Q. P. g. f. 5^e et 6^e.

A. DE MONTGON : L'Égypte. — Nathan, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f.

Général MORDACQ : Les légendes de la grande guerre. — Flammarion, 1935, prof. g. f.

C. ODILÉ : Alsace. — Éditions Alpina, prof. g. f.

- Y. PAGNIEZ : Ouessant. — Stock, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. sup.
- M. PALÈOLOGUE : Guillaume II et Nicolas II. — Plon, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. 1^{re} et philosophie.
- J. PELLENC : L'Inde s'entrouvre. — Plon, 1935, prof. g. f. Q. g. phil. mathém.
- E. PÉPIN : Histoire de Touraine. — Boivin, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supérieures.
- R. PETER : Vie secrète de l'Académie française. — Librairie Champs-Élysées, prof. g. f.
- E. PILLIAS : Léonie Léon. — Gallimard, 1935, prof. g. f.
- QUINEL et A. DE MONTGON : Contes et récits du Canada. — Nathan, Q. P. g. f. classes supérieures.
- RASPE : Le baron de Munchausen. — Nathan, Q. P. g. f. cl. primaires.
- RÉAU et COHEN : L'art du Moyen Age. — Rce du Livre, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supér.
- R. LEFORT : La caricature littéraire. — A. Colin, prof. g. f. Q. P. g. f.
- J. ROSTAND : La vie des libellules. — Stock, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. classes supérieures.
- G. ROUCHÈS : Vélasquez. — Braun, prof. g. f. bibl. d'art. Q. P. g. f.
- D^r LOUIS ROULE : Les poissons et le monde vivant des eaux. — Delagrave, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supér.
- F. ROZ : Histoire du Canada. — Hartmann, 1925, prof. g. f. Q. P. g. f. à partir de la 3^e.
- Domingo SARMIENTO : Facundo. — Stock, prof. g. f.
- C. SAVARD : Pages choisies de pédagogie contemporaine. — Delagrave, 1935, prof. g. f.
- La science française. — Larousse, prof. g. f. Q. g. cl. sup.
- Anna SCHNEIDER : Livre d'Or de Cambrai martyr. — prof. g. f.
- R. SCHNEIDER et ALAZARD : L'art en Italie au xv^e siècle, album n^o X. — Librairie de l'enseignement, prof. g. f. cl. d'art. Q. P. g. f. bibl. d'art.
- SÈE et RÈBILLON : Le xvi^e siècle. — Presses universitaires, prof. g. f. Q. P. g. f. 1^{re} supér.
- V. SENGUPTA : Geometry treated as a science. — Q. P. g. f. cl. supér.
- L'odyssée du Tchélioukine. — 1935, prof. g. f. Q. g. f. à partir de la 4^e.
- C. TOCHÉ : L'électricité moderne. — Flammarion, 1935, Q. P. g. f. cl. sup.
- C. SHERIDAN : Nuda veritas. — Stock, prof. g. f.
- J. A. SOREL : Scènes et tableaux du Consulat et de l'Empire. — Gautier-Languereau, Q. P. g. f. 1^{re}.
- L-CJ DE THOMASSON : Naissance et vicissitudes de 300 mots et locutions. — Delagrave, 1935, prof. g. f. q. g. f. cl. sup.
- D^r DE PARREL et H. HOFFER : Les enfants qu'il faut réadapter. — Vigot, prof. g. f. Q. g. f. phil. math. et dessus.
- PASCAL : Pensées et opuscules. — Hachette, prof. g. f. Q. P. g. f. clas. supér.

- DE SAINT-LÉGER et SAGNAC : La prépondérance française. Louis XIV. — Alcan, prof. g. f. Q. P. g. f. 2^e, 1^{re} sup.
- SINCLAIR LEWIS : Le chef-d'œuvre. — Stock, prof. g. f.
- STEVENSON : Catriona. — Mame, 1935, Q. P. g. f. 4^e, 3^e.
- F. TAVERA : L'idée d'humanité dans Montaigne. — Champion, prof. g. f.
- THACKERAY : Edmond. — 1935, Q. P. g. f. 1^{re} et 1^{re} sup.
- TOLSTOI : Un cas de conscience. — Stock, 1935, prof. g. f.
- ENTAI TOMOTATSU : Le bouddhisme, Alcan, 1935, prof. g. f.
- E. VALLÉE BEAUBERGER : Surcouf. — Nathan, Q. P. g. f. cl. sup.
- G. VALLEREY : Charlemagne. — Nathan, 1935, Q. P. g. f. 4^e, 5^e.
- VIDAL DE LA BLACHE : Géographie universelle, tome VII. — Colin, 1933, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. sup.
- V. WOOLF : Flush. — Stock, prof. g. f.
- S. ZWEIG : La guérison par l'esprit. — Stock, 1934, prof. g. f.

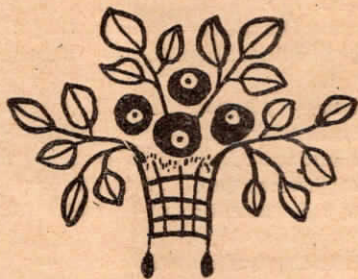




TABLE DES MATIÈRES DU TOME CXVI.

Pédagogie,

G. GASTINEL. — Après l'exposition d'imagerie antique.....	1
A. FONTAINE. :	
I. — Verlaine homme de lettres.....	209
II. — Verlaine symboliste.....	329
J. BOUCHER. — Quelques remarques sur les exercices de lecture expliquée	244
O. AURIAC. — Goethe et l'Education.....	313

Variétés.

CONCOURS GÉNÉRAL DE 1936.

1. — Discours prononcé par M. CHENEVIER, professeur de Ma- thématiques spéciales au lycée Saint-Louis.....	97
2. — Discours prononcé par M. Jean ZAY, ministre de l'Édu- cation nationale.....	110
Fondation dite « Souvenir Paul Lapie ».....	252
CHARLÉTY. — La jeunesse, et l'avenir de la culture.....	305

Notes pédagogiques.

CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES DE 1934-1935.

1. — L'enseignement de la composition française.....	14
2. — L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe..	18
3. — L'enseignement de la lecture et de la récitation.....	22

Initiatives.

La coopérative scolaire dans la circonscription de D.....	30
Faubourg et groupe scolaire comprenant une école de garçons, une école de filles et une école maternelle.....	33
V*** Faubourg P*** École de filles.....	35
Utilisation de matériel scolaire.....	37
Deux initiatives heureuses.....	117
L'œuvre d'un jeune instituteur dans une commune isolée.....	119
Un bel exemple de coopérative scolaire.....	121
Une école maternelle.....	122

A travers les périodiques français.

L. BROSSOLETTE	46, 124, 255 et 343
----------------------	---------------------

A travers les périodiques étrangers.

L. ROCHER. — Périodiques anglais.....	61
---------------------------------------	----

Examens.

PROGRAMME DES CONCOURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN 1937 :	
Agrégation de Philosophie.....	139
Agrégation des Lettres.....	140
Agrégation de Grammaire.....	141
Agrégation d'Histoire et Géographie.....	141
Agrégation des Sciences mathématiques.....	142
Agrégation des Sciences physiques.....	152
Agrégation des Sciences naturelles.....	156
Agrégation d'Allemand.....	157
Agrégation d'Anglais.....	158
Agrégation d'Espagnol.....	158
Agrégation d'Italien.....	159
Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges.....	160
Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles.	
Ordre des Lettres.....	161
Ordre des Sciences.....	163
Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les lycées et collèges de jeunes filles (1 ^{re} partie) et concours d'entrée à l'École normale supérieure de Sèvres.....	173
Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles (2 ^e partie).....	185

PROGRAMME DES CONCOURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN 1937	
Certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales et Écoles primaires supérieures, 1 ^{re} partie et concours d'admission aux Écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud (Session de 1937).....	270
Certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales et Écoles primaires supérieures (2 ^e partie, session de 1937).....	279
Rapport sur la session d'examen de 1936 pour le Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (1 ^{re} partie, lettres) et Concours d'admission à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud.	
I. Épreuves écrites.....	359
II. Épreuves orales.....	371
Rapport sur la session d'examen de 1936 pour le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, 1 ^{re} partie lettres et concours d'admission à l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses	
I. — Épreuves écrites.....	376
II. — Épreuves orales.....	385
Rapport sur la session d'examen de 1936 pour le certificat d'aptitude à l'enseignement de la musique et du chant dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures.....	390

Textes et Documents.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Décret du 20 décembre 1935, relatif à l'organisation de l'École normale d'Éducation physique.....	65
Circulaire du 21 janvier 1936, fixant les conditions d'admission à la retraite des membres de l'enseignement primaire.....	66

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Décrets du 7 mars 1936 relatifs au maximum de service des professeurs de l'enseignement secondaire.....	68
---	----

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

Loi du 21 mars 1936 portant exonération des augmentations des droits d'inscription pour certaines catégories d'étudiants.....	70
Circulaire du 20 mars 1936 relative aux dites exonérations....	70

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.

Circulaire du 3 mars 1936 relative à la répartition des enseignements dans les écoles pratiques de Commerce et d'Industrie..	71
Arrêté du 21 janvier 1936 relatif au recrutement des professeurs techniques adjoints des écoles normales professionnelles et des écoles pratiques.....	74
Décret du 16 avril 1936 relatif au statut du personnel des écoles professionnelles de Paris.....	77

Arrêtés du 16 mars 1936 relatifs au certificat d'aptitude au profes- sorat industriel (Section C. Dessin d'art appliqué).....	83
Décret du 21 décembre 1935 relatif au programme et aux condi- tions d'inscription de l'École normale de la France d'Outre- mer	89
RÉPONSES A DES QUESTIONS ÉCRITES.....	193

Les Livres.

Liste des ouvrages admis par la Commission des livres et recom- mandés aux lycées et collèges.....	94, 304 et 392
Encyclopédie française.	
Tome XVII, <i>Arts et littératures dans la société contemporaine</i> ..	201
Tome VII, <i>L'espèce humaine</i>	205



• PLAISIRS DE NEIGE P. O.-MIDI •

PYRÉNÉES et AUVERGNE

LUCHON-SUPERBAGNÈRES

(1.800 m. d'altitude)

FONT-ROMEU

(1.800 m. d'altitude)

Col de PUYSMORENS

(1.900 m. d'altitude)

TRAINS au départ de Paris-Orsay :

1^{re} et 2^e classes

19 h. 55

pour LUCHON

W. L. de 1^{re}, 2^e et 3^e classes

tous les jours

du 4 Décembre au 3 Avril

toutes classes

22 h. 05

pour PUYSMORENS

Voitures-dortoirs 2^e et 3^e classes

vendredis, samedis et veilles de fêtes

du 4 Décembre au 1^{er} Mai

Le MONT-DORE-SANCY

(1.300 m.-1.800 m.)

TÉLÉFÉRIQUE — ÉCOLE DU SKI-CLUB DE PARIS

Relations de jour et de nuit

VOITURES-DORTOIRS 2^e et 3^e classes

vendredis, samedis et veilles de fêtes du 5 Décembre au 3 Avril

— RENSEIGNEMENTS AUX GARES ET AGENCES P. O.-MIDI —

LE SOLEIL et la GAITÉ
passent l'hiver
sur la COTE D'AZUR
P. L. M.

A UNE NUIT DE PARIS. - 10 RAPIDES PAR JOUR. - PLACES COUCHÉES

Billets de famille.

Billets de 40 jours.

Collectifs à 1/2 tarif.

Cartes d'excursions.

Services d'Autocars P.L.M. : Marseille - Nice - Menton,
par la Route du Littoral.

Autorails rapides : Marseille-Nice et Nice-Menton.

PASSEZ L'HIVER AU SOLEIL.

PARTEZ P. L. M.

LIBRAIRIE DELAGRAVE, 15, RUE SOUFFLOT, PARIS

R. C. Seine 76.035

Viennent de paraître :

Maurice LEVAILLANT

DEUX LIVRES
DES
MÉMOIRES
D'OUTRE-TOMBE

Édition critique d'après des manuscrits inédits

TOME I

SÉJOUR A VENISE

Avec une étude sur la genèse et les manuscrits
des *Mémoires d'Outre-Tombe*.

Un volume grand in-8 raisin de XII-388 pages, avec quatre
gravures hors texte. Broché 60 fr.

TOME II

MADAME RÉCAMIER

Un volume grand in-8 raisin de 326 pages, avec quatre
gravures hors texte. Broché 50 fr.

Rappel :

DU MÊME

CHATEAUBRIAND
MADAME RÉCAMIER
ET LES MÉMOIRES D'OUTRE-TOMBE

Un volume grand in-8 raisin de XII-498 pages. Bro-
ché 60 fr.

Imprimé en France

TYP. FIRMIN-DIDOT & C^{ie}. — PARIS. — 1966.