

Revue

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° 3

	Pages.
<i>Nécrologie</i> : FERDINAND BRUNOT.....	193
A. FERRÉ. — Introduction à la morale professionnelle.....	210
Le troisième centenaire du Discours de la Méthode. VIII. D. ROUSTAN. — L'héritage de Descartes.....	221
L. BROSSOLETTE. — <i>A travers les périodiques français</i>	229
<i>Examens</i>	244
<i>Textes et Documents</i>	278

CONDITIONS D'ABONNEMENT

10 numéros par an

France, un an..... 65 fr. | Étranger, un an..... 75 fr.

Les abonnements partent du 1^{er} janvier.

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

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

LES GRANDES ŒUVRES DE RUDYARD KIPLING

(2^e série)

5 volumes 16 × 22,5, illustrés chacun de 12 planches en couleurs.

LE CHAT MALTAIS — L'HOMME QUI VOULUT

ÊTRE ROI — SUR LE MUR DE LA VILLE

LES BATISSEURS DE PONTS — STALKY ET C^{ie}

1050 ex. sur vélin Aussedat; L'ex. (des 5 vol.)..... 600 »

L'ex. (des 5 vol.) relié..... 875 »

Ferdinand Brunot

(1860-1938).

L'Université vient de perdre encore un de ses maîtres, M. Ferdinand Brunot, doyen honoraire de la Faculté des Lettres de Paris. Les obsèques ont été célébrées le jeudi 3 février 1938 à la Sorbonne. Le cercueil était déposé dans le vestibule de la bibliothèque de l'Université au milieu des nombreuses couronnes envoyées par les groupements auxquels Ferdinand Brunot avait apporté une participation si active.

Les honneurs ont été rendus par un détachement de la garde mobile et la musique du 23^e Régiment d'Infanterie coloniale. M. le Recteur Roussy, à la tête du Conseil de l'Université et des membres de la Faculté des Lettres en robe, faisait face à la famille de M. Brunot.

Nous croyons devoir reproduire les deux discours qui ont été prononcés à cette occasion, l'un par M. Vendryes, doyen de la Faculté des Lettres, l'autre par M. le Président T. Steeg, ministre des Colonies, chargé de l'intérim du ministère de l'Éducation nationale, car toute la vie du regretté doyen Brunot a été consacrée aux trois ordres de l'enseignement.

L'Enseignement public devait rendre ce dernier hommage à l'homme de grand cœur, au savant qui donna toutes ses forces à la jeunesse, à la pensée et à la langue françaises.

Nous prions Madame Ferdinand Brunot, les filles et les fils du regretté doyen de trouver ici l'expression émue de nos respectueuses condoléances.

La Rédaction.

Discours de M. Vendryes, doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris.

Encore sous le coup de la perte cruelle de son doyen, Henri Delacroix, la Faculté des Lettres est de nouveau douloureusement éprouvée par la mort de son doyen honoraire, Ferdinand Brunot. Le destin fait disparaître à quelques semaines d'intervalle deux hommes [auxquels] la [Faculté] doit une reconnaissance fidèle et dont elle gardera pieusement le souvenir. C'est pour obéir à une volonté formelle d'Henri Delacroix que nous n'avons pu assister officiellement à ses obsèques. Aujourd'hui, nous voilà tous, professeurs et étudiants, réunis devant la dépouille mortelle de Ferdinand Brunot, revenu pour la dernière fois dans cette maison, où il a enseigné pendant 43 ans. Ici même s'ouvrent les amphithéâtres et la salle de doctorat, qui ont si souvent retenti des échos de sa voix. Sous nos yeux sont les plaques commémoratives des étudiants morts pour la France, parmi lesquels il comptait tant d'élèves dont il était justement fier. C'est dans ce cadre à la fois intime et glorieux que la Faculté des Lettres vient rendre à son ancien doyen un suprême et solennel hommage.

A cet hommage ont tenu à s'associer par ma voix l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres et le Conseil de l'Université de Paris. C'est un grand honneur que m'ont fait M. le Président Petit-Dutaillis et M. le Recteur Roussy en me chargeant de prendre la parole à leur place. J'ai donc le devoir de mêler en un même discours, aux regrets de la Faculté, ceux des grands corps dont Ferdinand Brunot faisait partie, ceux aussi de tous ses élèves dont je reste aujourd'hui l'un des plus anciens.

Né à Saint-Dié le 6 novembre 1860, Ferdinand Brunot avait été un écolier précoce et brillant, avant de parcourir d'un pas rapide les premières étapes de la carrière universitaire. Entré à l'École Normale en 1879, il en sortait trois ans après premier agrégé de grammaire. Après un an passé comme professeur au Lycée de Bar-le-Duc, il était, l'année suivante, nommé chargé de cours à la Faculté des Lettres de Lyon. Dès

1886, il publiait son premier ouvrage, ce *Précis de grammaire historique de la langue française*, qui n'a pas cessé d'être le manuel indispensable à tous les étudiants en philologie et dont il a donné une nouvelle édition en 1937 avec le concours de notre collègue Charles Bruneau. C'est l'ouvrage, dit-on, dont il était le moins fier, peut-être parce que, l'ayant composé très jeune, il y retrouvait quelques traces de son inexpérience première, mais bien plutôt parce que c'était un ouvrage de vulgarisation, dont la science venait en majeure partie de seconde main. Brunot n'avait aucun goût pour suivre l'ornière des chemins tracés; il aimait au contraire à se frayer sa voie lui-même.

Il l'a bien montré dans les ouvrages qui ont suivi, et tout d'abord dans sa thèse de doctorat, qu'il soutint en 1891 à peine âgé de trente ans. Dans cette thèse, consacrée à la *Doctrine de Malherbe d'après le Commentaire sur Desportes*, il affirme déjà une de ses qualités essentielles, le sens de la vie, l'art de tirer d'un tas de documents arides une résurrection du passé. Sous la plume du jeune docteur, les remarques pédantes et les critiques tracassières du vieux poète-grammairien s'ordonnaient et s'animaient pour former un corps de doctrine, derrière lequel Malherbe apparaissait lui-même avec ses partis-pris, ses rancunes et ses ambitions. Mais Malherbe n'était que l'instrument d'une réforme attendue de beaucoup de gens. Le succès de ses leçons s'explique par le désir ou le besoin qu'on avait de les écouter. L'étude du *Commentaire* révèle donc les tendances et les goûts de la génération qui a préparé chez nous l'âge classique. Ainsi cette thèse de grammaire, sortie du dépouillement minutieux d'un grimoire resté inédit, est une importante contribution à l'histoire littéraire. C'est l'étude d'un tournant décisif dans l'histoire, non seulement de notre poésie ou même de notre littérature, mais pour tout dire, de notre société. Brunetière ne s'y est pas trompé; il en a tiré tout un chapitre, et des plus nourris, de ses propres *Études Critiques*.

Quelques mois après son doctorat, en novembre 1891, Brunot était appelé à la Sorbonne comme maître de conférences de philologie française. Il devait être titulaire en novembre

1900 et prendre sa retraite en octobre 1934. Mais il continua bénévolement son enseignement pendant quelques mois encore, tellement il était attaché à son métier de professeur. Dans ce métier d'ailleurs il faisait merveille; dès le début, il y obtint le plus franc succès. C'était avant tout un animateur. De sa voix chaleureuse et vibrante, où chantait un léger accent du terroir lorrain, il captivait immédiatement l'attention et attirait la sympathie. Il s'intéressait à ses étudiants, s'occupait d'eux, leur réservait toujours un accueil plein de dévouement. Quelque fois à la sortie du cours il continuait avec ses auditeurs la leçon interrompue et les emmenait, tout en causant, jusqu'à la porte de sa maison. Quelle joie c'était alors pour ses jeunes élèves de trouver en leur professeur, à peine plus âgé qu'eux, un ami si simple et si cordial. En cela déjà Brunot était un novateur et, l'on peut dire, un précurseur. Sans doute aucun étudiant d'aujourd'hui ne s'étonne qu'une amicale familiarité puisse unir maîtres et disciples. Quand Brunot débuta à la Sorbonne, c'était une nouveauté, qui ne manqua pas d'être appréciée. Elle lui valut une affection et une admiration générales. Ces souvenirs, vieux de quarante-cinq ans, sont d'hier encore. Les auditeurs des dernières années pourraient les confirmer et les évoquer avec la même reconnaissance et la même émotion. Car il est resté jusqu'au bout le merveilleux animateur du début.

Son plus grand succès venait toutefois du caractère de son enseignement même. Il apprenait à voir clair dans les textes. Les auteurs modernes, aimait-il à dire, ont besoin d'être étudiés pour être compris. Nous sommes souvent exposés à nous méprendre sur le sens d'un passage de Molière ou de Bossuet. Nos contresens sont alors d'autant plus dangereux qu'ils sont plus perfides et plus imprévus, car on ne se met pas en garde contre eux. Le seul moyen de les prévenir est de connaître à fond la langue du temps. On n'improvise pas l'explication d'un texte français; il faut s'y appliquer comme on ferait pour un texte grec ou latin. Et c'est là une excellente école pour former à la fois le jugement et le goût. Telle qu'elle fut comprise et pratiquée par Brunot, la philologie est en effet une science qui tient à l'âme autant qu'à l'esprit. L'étude

directe et approfondie de la langue lui paraissait la condition première de toute explication d'un texte. Il arrivait alors que cet agrégé de grammaire fournissait la meilleure préparation aux futurs agrégés des lettres et qu'à l'école de ce philologue on s'entraînait à la plus solide formation littéraire. Il habitait avant tout ses élèves à la précision. Il les mettait en garde contre le trompe-l'œil et l'à-peu-près. « Malheur au vague ! disait Renan ; mieux vaut le faux. » En effet, le raisonnement peut corriger le faux, mais il est impuissant contre le vague, dans lequel il s'enlise et s'embourbe. Seule l'analyse exacte des tours et des formes permet d'apprécier la force d'un style ou de goûter le charme d'un beau vers.

Dans l'explication d'un texte poétique, Brunot surtout était incomparable. Il avait un culte pour Hugo et ne s'en cachait pas ; pour le faire partager aux autres, il déployait un enthousiasme vraiment communicatif. Mais cette admiration n'était pas exclusive. Il expliquait avec la même ardeur et le même enthousiasme une scène de Racine ou une fable de La Fontaine. On se pressait pour l'entendre déclamer telle pièce des *Châtiments* ou de la *Légende des siècles*, telle tirade d'*Andromaque* ou de *Phèdre*. Sa déclamation était, pour ainsi dire, une explication en action. On en sortait séduit, charmé et convaincu.

Il utilisait son enseignement pour fortifier, définir et expérimenter sa doctrine. L'épreuve pédagogique est en effet toujours utile avant de confier un livre à l'impression. Il y soumit en particulier ce livre sur la *Pensée et la Langue*, dédié en 1922 à sa chère école de Sèvres, où il enseigna pendant tant d'années avec le même succès qu'à la Sorbonne. Ce livre est franchement révolutionnaire. Il fallait une singulière audace pour l'entreprendre. Mais Brunot n'était pas ennemi du risque. La classification traditionnelle des faits grammaticaux soulève avec raison de nombreuses critiques. Son plus grave défaut est de prolonger artificiellement des notions depuis longtemps périmées et de heurter sur beaucoup de points le sentiment du langage vivant. Un problème délicat se posait et se pose encore. Pour le résoudre, Brunot proposa hardiment de le retourner, en fondant la classification non sur les

formes de la langue, mais sur les idées à exprimer. Exécutée avec le talent et l'érudition de Brunot, l'entreprise devait provoquer un vif intérêt et suggérer mainte réflexion. Elle n'a pas été toutefois sans inspirer certaines réserves, et il en est venu d'un linguiste aussi autorisé qu'Antoine Meillet. Mais l'expérience n'avait jamais été faite et il était nécessaire qu'elle fût tentée. Elle ne pouvait d'ailleurs être probante que si elle portait sur une langue aussi riche et aussi variée que le français. Il fallait de plus qu'elle fût faite par un maître connaissant à fond notre langue, et nul n'était plus qualifié pour cela que Ferdinand Brunot.

Il travaillait en effet depuis de longues années à cette magistrale *Histoire de la langue française*, qui est et restera son chef-d'œuvre. Elle a aujourd'hui neuf tomes, dont certains comptent trois et même quatre volumes. Elle reste malheureusement inachevée, s'arrêtant à l'aube du XIX^e siècle. Il lui fallait encore trois ans, disait-il, pour la mener à bonne fin. Un de nos regrets les plus amers est de penser que sur la période contemporaine, si riche, mais si confuse aussi et si trouble, nous serons privés à jamais des fruits de son incomparable expérience. L'œuvre avait pris en se développant des proportions quasi gigantesques. Le plan s'en était sans cesse élargi et amplifié. C'est que pour les périodes anciennes, il avait à exposer surtout les résultats tenus pour acquis à la suite de nombreuses enquêtes accomplies par d'autres. Pour les périodes modernes au contraire, il avait à défricher des domaines neufs, avant lui tout à fait inconnus et où, pionnier infatigable, il marchait de découverte en découverte. Que de recherches il dut faire dans les bibliothèques et dans les archives pour prendre connaissance des moindres écrits, afin de ne négliger aucun moyen d'information sur l'histoire des mots. Que de temps et d'efforts pour acquérir cette érudition prodigieuse, qu'il répandait ensuite à profusion.

S'il y a une disproportion évidente entre les premiers volumes et ceux qui ont suivi, l'œuvre garde son unité qu'elle doit à la fermeté de la doctrine qui l'a conçue. En prenant l'exemple du français qu'il connaissait si bien, Ferdinand Brunot s'est proposé d'illustrer magnifiquement ses théories sur le langage. Une langue est toujours en mouvement; elle se développe

avec les hommes qui s'en servent; elle subit l'action constante de leur activité dans tous les domaines. Il n'y a pas à s'étonner que le changement en soit la règle, puisque le changement est la règle de la vie. Les institutions les plus solides sont soumises à cette règle, et au premier rang, le langage, qui est l'institution la plus ancienne, la plus nécessaire à toute société. Le changement que subissent les langues est donc constant, mais le rythme en est fort variable, suivant les lieux et les pays. A chaque moment il s'établit une sorte d'équilibre entre des forces contraires : forces de conservation et de réaction d'un côté, forces de mouvement et de progrès de l'autre. Faire la part des unes et des autres, analyser les causes profondes qui en expliquent la genèse, la direction et la portée, c'est le rôle du linguiste historien. Il collabore ainsi de la façon la plus utile à l'histoire générale des mœurs et de l'esprit des nations.

Grâce à lui, on peut suivre le travail continu du développement intellectuel et social. Que de tentatives avortées, que de chimères effondrées avant qu'aboutisse le résultat choisi par le destin. Et cependant aucun effort n'est vain. Le cours de la langue s'effectue par l'apport de tous ceux qui parlent; et si, parmi les artisans de l'avenir, il en est de plus capables ou de mieux avisés, l'action des plus humbles aussi peut se discerner dans la masse. Ainsi notre français est l'œuvre et le patrimoine commun de toutes les générations qui se sont succédé sur notre sol. Grâce à nos écrivains et à nos grammairiens il est devenu un des plus parfaits instruments de pensée qu'ait connus l'humanité, cependant que nos poètes tissaient l'harmonieux langage, si doux qu'à le parler

les femmes sur la lèvre en gardent un sourire.

Poésie ou réalité, spéculation philosophique ou travail manuel, style noble ou langage familier, toutes les aspirations de l'âme, toutes les activités humaines, tous les besoins sociaux se manifestent dans la constitution de ce trésor commun qu'est la langue. Chaque siècle y a mis sa marque propre. Au xvii^e siècle, on voit se former la langue littéraire, épurée, affinée par de grands artistes, qu'encourageait le public de la cour

et de la ville. Au XVIII^e siècle, apparaît la nécessité d'adapter le vocabulaire aux idées et aux techniques nouvelles; en même temps que se fait l'extension du français à travers l'Europe comme langue de la culture et de la politesse mondaine. Enfin, avec la Révolution, c'est dans le pays même, politiquement unifié, la création d'une langue nationale. Sur toutes ces époques capitales de la vie de notre langue, Ferdinand Brunot a jeté la clarté de sa lumineuse intelligence. Pendant trente ans avec une régularité merveilleuse, que n'ont jamais interrompue les tâches pourtant si lourdes de l'administrateur et du professeur, il a peu à peu élevé ce monument d'une ampleur unique et d'une portée sans précédent. C'est une œuvre d'intérêt national, puisqu'on y trouve étudiée la vie de la nation dans sa création linguistique, c'est-à-dire dans son activité la plus noble et la plus féconde. C'est la gloire de notre pays de posséder pareil monument, qui n'a d'équivalent dans aucun autre. Nous devons cette gloire à Ferdinand Brunot.

Quand on considère l'ampleur de cette œuvre et la somme de travail qu'elle a coûtée, on est surpris que son auteur ait pu consacrer une partie de son temps à d'autres tâches. Et pourtant ce grand professeur et ce grand savant fut aussi un grand administrateur. Il prit la charge du décanat au lendemain de la guerre, alors que toutes nos institutions, ébranlées par la terrible tourmente, éprouvées par des pertes de toute sorte, avaient besoin d'être à la fois restaurées, ranimées et adaptées à un état de choses nouveau. Brunot était l'homme désigné pour une pareille tâche et c'est à lui que la Faculté fit appel d'un sentiment quasi unanime. Au cours des dures années de guerre, il avait fait ses preuves d'administrateur comme maire d'un des arrondissements de Paris les plus peuplés. Il quitta la mairie pour se donner entièrement à son rôle de doyen. Tout chez nous était à reprendre, à refaire, à étendre. Mais Brunot voyait large et il voyait grand. Il fit à la fois porter son effort sur toutes les réformes nécessaires.

Il fallait répondre aux besoins d'une clientèle qui augmentait d'année en année, parmi laquelle une masse d'étrangers venus de tous les points du monde, sans parler du flot toujours croissant de l'élément féminin. Brunot se préoccupa d'abord

d'assurer la vie matérielle de nos étudiants. Il applaudit à l'initiative du grand ministre Honnorat dans la création et l'organisation de la Cité Universitaire; il en favorisa la réalisation de tout son pouvoir. En même temps, il encourageait les étudiants à se connaître et à s'unir et il mettait à leur disposition des salles pour le travail en commun; c'est de lui que datent ces groupes d'études qui fournissent aux novices l'appui et la direction de leurs aînés et qui permettent à tous de s'entr'aider, intellectuellement et moralement. Enfin c'est sous son décanat que la Faculté des Lettres commença à sortir des murs étroits de la Sorbonne pour trouver au dehors la place qui lui manquait.

Il fallait d'autre part élargir et assouplir les cadres de nos enseignements, donner des chaires à des disciplines nouvelles et offrir la consécration d'un diplôme à ceux qui s'y adonnaient. Trop longtemps la Faculté était restée enfermée dans la stricte préparation des examens professionnels de caractère scolaire. Brunot rêva d'en faire un foyer de culture générale et de formation scientifique, pour l'élite de la nation. Il fut de ceux qui préparèrent le nouveau régime de la licence par certificats et qui le firent adopter par les pouvoirs publics. Sans porter aucun préjudice aux enseignements traditionnels et fondamentaux, on put ainsi établir à côté de la licence dite d'enseignement des licences libres dont le programme admettait les disciplines les plus variées.

Enfin il fallait coordonner les enseignements à l'intérieur de la Faculté et surtout entre la Sorbonne et les grands établissements voisins, de façon à éviter les doubles emplois inutiles et à fournir aux travailleurs un plan d'études cohérent et bien ordonné. C'est pour répondre à cette intention qu'il travailla à constituer ces Instituts, dont le nombre atteint aujourd'hui la trentaine et qui sont outillés à la fois pour la recherche et pour l'enseignement. Plusieurs sont nés de son initiative personnelle. Comme linguiste et dialectologue aussi bien que comme pédagogue, il avait compris l'importance de la phonétique. C'est à lui que l'on doit l'*Institut de phonétique*, aujourd'hui doté des instruments les plus perfectionnés. Il y annexa les *Archives de la Parole*, où resterait enregistrée

pour être transmise aux générations futures la voix de nos contemporains les plus illustres. Faute d'un personnel suffisant il dut lui-même à certains moments travailler au laboratoire et faire manœuvrer les appareils. Il s'imposa aussi d'aller à travers nos campagnes faire des enquêtes phonétiques pour recueillir les empreintes de parlars locaux en voie de transformation ou même d'extinction. Il marquait ainsi l'urgence d'une tâche que l'on souhaiterait de voir poursuivie.

Telles sont les principales réformes que réalisa en quelques années l'administration du doyen Brunot. Il ne put le faire sans d'abondants moyens matériels. Mais il trouva les crédits nécessaires grâce à l'autorité dont il jouissait auprès des recteurs et des ministres, qui appréciaient l'opportunité de ses demandes et l'utilité de ses projets. Ordre, liberté, union, progrès, telle pourrait être la formule de ce régime institué par Brunot et dont il a laissé le modèle à ses successeurs. En vérité, la tâche qu'il a accomplie comme doyen ne le cède pas aux autres en importance; elle complète l'œuvre de sa vie.

Ce qui fait la valeur de cette œuvre, c'est que derrière l'administrateur, le professeur et le savant, il y avait toujours un homme. Et cet homme était un homme d'action, un homme de progrès. Partout où il a passé, il a tenu à prendre l'initiative de réformes. D'un regard juste et prompt, il voyait du premier coup le point où son effort devait porter, et il mettait à le faire triompher toute son intelligence et tout son cœur. Les obstacles loin de le rebuter excitaient au contraire son courage à les franchir. Cet érudit prodigieux qui avait amassé un trésor de science inestimable ne restait pas confiné dans le cabinet. Il aimait la lutte et ne craignait pas de s'exposer, toujours au premier rang, en faveur des causes qu'il jugeait nobles et belles. Polémiste habile et redouté, il n'a jamais lutté que pour les idées, non contre les hommes. Le fond de sa nature était la bonté, mais une bonté agissante. Largement ouvert à tout ce qui est humain, il souffrait de l'injustice partout où il la rencontrait et il s'employait à la réparer avec une ardeur restée jeune en dépit des années. Jusqu'au bout il a mené le bon combat pour la défense des valeurs spirituelles,

qui sont l'honneur de l'espèce humaine et sans lesquelles la vie ne mériterait pas d'être vécue.

Grâce à son optimisme robuste et actif, Ferdinand Brunot fut un homme heureux, car il répandait autour de lui la joie de vivre. Dans son foyer il jouissait de la tendre affection d'une compagne admirable qui fut en même temps sa collaboratrice, attentive et vigilante. Les honneurs lui étaient venus en grand nombre, de l'étranger comme de France. Il était docteur *honoris causa* de plusieurs universités, membre de plusieurs académies dont l'Académie belge de langue française. L'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres l'avait élu en 1925 par un vote exceptionnellement flatteur. Il avait obtenu le grade le plus élevé dans l'ordre national de la Légion d'honneur. Tout cela n'était que la juste récompense des services éminents qu'il avait rendus.

Cher doyen, chez Maître, cher collègue, confrère et ami, au nom de la Faculté des Lettres, de l'Académie des Inscriptions, de l'Université de Paris, au nom de tous vos anciens élèves, je vous dis avec émotion un dernier adieu. Nous offrons à Madame Brunot, si cruellement éprouvée, le témoignage respectueux de notre sincère affliction; nous associons notre peine à celle de vos enfants, de votre famille entière. Mais dans notre deuil une pensée commune nous soutient, qui est notre consolation et notre fierté. C'est que votre nom est assuré de vivre aussi longtemps qu'on parlera, qu'on étudiera la langue française; c'est que vous laissez le modèle d'une vie sans tache, toute consacrée à une activité bienfaisante et féconde; c'est que vous avez bien mérité de l'Université, de la science et de la nation.

Discours de M. le Président T. Steeg, Ministre
des Colonies, chargé de l'intérim du Ministère
de l'Éducation Nationale.

C'est au Ministre de l'Éducation Nationale, M. Jean Zay, qu'il appartenait d'adresser ici à l'illustre doyen Ferdinand Brunot, un émouvant et solennel adieu. Puisqu'il lui est impossible de remplir cette tâche et qu'il m'en a remis le douloureux

honneur, je viens après l'éminent orateur que vous venez d'entendre, apporter l'hommage de la Nation et du Gouvernement au grand savant, au grand citoyen que nous avons perdu.

Il était ici même, à nos côtés, voilà peu de semaines encore, s'associant à l'unanime tristesse que nous laissait la mort du philosophe et de l'homme exquis que fut son successeur le doyen Delacroix. Voici que Brunot disparaît à son tour et que sa mort nous réunit autour de son cercueil dans une stupeur consternée. Il avait, certes, atteint à ce stade de la vie où le sage doit se préparer sans faiblesse à la redoutable épreuve qui nous attend tous. Mais qui donc pouvait envisager cette fin rapide? A le voir alerte, robuste, plein de vie, l'esprit toujours curieux et gardant jusqu'au bout la malice qu'on aimait en lui, tel que ses élèves l'ont connu, droit comme les vieux sapins de son pays.

Il était, en effet, de cette race vosgienne, dont il incarnait à merveille les qualités austères et fortes de même que par toute sa nature il évoquait les caractères distinctifs du terroir qui l'avait vu naître. Cette race est sérieuse et réfléchie, peu portée aux futilités de la fantaisie, absorbée dans un labeur obstiné, pour obtenir les fruits que lui marchande une terre de granit avare de ses bienfaits, fouettée par la neige et la bise de longs hivers et dont l'air aux souffles âpres trempe les muscles et fortifie les âmes. Terre frontière guettant l'assaut de l'ennemi. Terre qui ne refuse pas le rêve, mais qui méprise les vaines chimères, terre à qui la réalité s'impose et qui permet cependant l'envol de l'idéal, mais dans la probité intellectuelle et la pleine sincérité.

Ferdinand Brunot, pour quiconque l'a connu, était bien son fils et son représentant direct, comme, avant lui, avait été Jules Ferry dans un autre domaine; c'était le même courage, la même solidité, le même patriotisme, la même persévérance dans l'accomplissement de l'œuvre conçue, la même ténacité à la réalisation de leur dessein. La carrière de Brunot fut incroyablement remplie et l'on reste confondu devant la seule liste des ouvrages sortis de sa plume depuis son *de moribus Germanorum*, la première œuvre de sa jeunesse. Discours,

articles de revues, études, conférences, qui eussent suffi à la volonté créatrice d'un esprit ordinaire, n'étaient que les distractions de sa pensée vouée à la plus vaste et, pensa-t-on longtemps, à la plus chimérique des tâches; cette histoire de la langue française, monument incomparable et vraiment unique qu'il consacra au verbe national et en réalité à la gloire et à l'étude analytique du génie français.

Qu'est-ce à dire? Ferdinand Brunot n'était-il pas avant tout un linguiste, un grammairien, un connaisseur minutieux des formes diverses qu'ont pu prendre dans la suite des temps les mots, les tournures propres à notre idiome? Certes, il était cela, mieux informé, mieux armé que personne. Mais il était bien autre chose et plus : le rénovateur de la science philologique, le réformateur qui l'avait arrachée à un formalisme conventionnel pour l'appuyer sur un ensemble de principes, de règles et de méthodes jusqu'alors insoupçonnés.

Qu'était-ce donc que la grammaire avant qu'il ne vint? Un ensemble de prescriptions arbitraires confiées à la seule mémoire. La gloire de Brunot est d'avoir montré ce que ce dogmatisme impérieux avait de creux, d'irrationnel. Il a vécu la langue française depuis ses lointaines origines; il l'a vue se développant, évoluant avec la vie nationale, passant successivement par des formes nouvelles, non point par les caprices de quelques Vaugelas tyrannique, mais sous la poussée inconsciente et irrésistible de la masse du peuple; il l'a vue constamment rafraîchie par une race éveillée, lucide, travaillée d'aspirations obscures vers le mieux qui cherchaient dans son langage un instrument d'expression toujours nouveau, toujours plus net à des idées, à des conceptions qui naissaient ou renaissaient.

Il a commencé par porter la hache dans l'inextricable maquis de la vieille grammaire; il en a purgé les écoles, celles même du premier degré. Les titres des manuels classiques où se trouvaient exposées ses *méthodes de langue française* étaient déjà tout un programme, car le mot de grammaire en était soigneusement banni. Plus de règles ankylosées, comme il disait; seul compte l'usage, la constatation du fait : innovation qui souleva des tempêtes et que d'aucuns contestent encore. Mais quoi qu'on

fasse, Ferdinand Brunot aura chassé des écoles les manuels de jadis, nus, arides, rébarbatifs. On a vu là l'effet d'une mode passagère. Non pas. C'est un état d'âme qu'à créé Ferdinand Brunot, l'amour de la réalité, de la vie dans l'enseignement élémentaire pour remplacer la servitude desséchante et périmée du vieil enseignement.

Quelle entreprise hardie que celle qui consiste à transplanter jusque dans les écoles de nos villages et de nos faubourgs ce sens des réalités linguistiques qui était nouveauté, même dans nos Facultés. Apprendre sa langue, c'est apprendre son pays. « Un homme écrivait Ferdinand Brunot en 1909, n'est vraiment un citoyen, il ne peut prendre part véritablement à la vie commune, politique ou économique, sans posséder sa langue nationale. »

Réforme féconde. La connaissance profonde des mots n'est-ce pas la connaissance des idées? Et la connaissance des idées, n'est-ce pas le principe de toute éducation digne de ce nom?

L'avenir seul révélera dans son ampleur la signification et la portée de la vaste construction où il sut réencadrer la linguistique française. Pour éclairer, pour enchaîner ses découvertes, il lui fallait puiser constamment dans les éléments que lui offrait la réalité. Il portait dans ses recherches un zèle de bénédictin, une ardeur entraînant qu'il communiquait à ses élèves. Il les associait à ses travaux, les invitait à noter quand il les rencontrait tout vocable intéressant, tout groupement de mots significatifs, toute acception singulière d'un terme banal; et c'est ainsi que par des années de travail collectif, concourant au même but, mû par la même pensée, il a constitué ce fichier immense, véritable nobiliaire de la langue française, assise matérielle du vaste édifice qu'il a consacré à sa gloire.

Son enseignement ne visait pas à constituer une sorte de botanique des mots, à les classer dans un herbier, morts et décolorés. Il exaltait ses élèves; dans ses fonctions de professeur à Sèvres, il acquit en peu de temps sur les futures maîtresses une influence toute puissante. Que de confidences j'ai reçues à cet égard. « Qui dira, m'écrivait l'une d'elles, l'étonnement, l'émerveillement des jeunes étudiantes au premier

cours du maître. Ses causeries si simples, souriantes qui bousculaient toutes les routines. C'était donc cela la grammaire. Quel souffle d'air libre pénétrait dans les classes mornes. » Pour ces jeunes filles, c'était comme un rideau de brume et de morne pluie qui se levait sur la lumière éclatante du jour. Tel était également l'état d'esprit de ses étudiants à la Sorbonne, tous sentaient dans les leçons qu'ils recevaient non pas l'énumération mécanique de formules glacées, mais l'apparition, l'épanouissement d'une idée ou le génie national, toujours présent, transparaissait dans son effort vers la précision des faits, vers les clartés de la raison.

Certaines sciences transportent les hommes dans des régions sereines où règne l'impassibilité. La science de Brunot par son objet, par sa méthode, le mêlait, l'attachait au peuple. C'est l'âme de la Nation qu'il cherchait à travers les signes changeants où se révèle la mobilité de ses mœurs, de ses aspirations et de ses révoltes. Il ne dédaignait ni le langage des grands, ni celui des ouvriers et des paysans. Il se penchait même sur les patois agonisants. En 1911, il me fit l'honneur de m'appeler à présider l'institution des archives de la parole qui devaient fixer des expressions et des accents menacés de disparaître.

Non certes, il n'existait chez Ferdinand Brunot ni détachement, ni dilettantisme. Fortement intégré par ses fibres les plus sensibles et les plus actives dans le terroir français, en contact permanent avec les manifestations les plus variées de la vie de la Nation, il y avait renforcé son amour de la patrie. Il en ressentait passionnément les aspirations et les devoirs. Et, sans doute, c'est le spectacle de l'évolution démocratique de la France qui l'a confirmé dans la tendance et la doctrine qui, politiquement, socialement, furent les siennes. Il s'identifiait pleinement avec son pays; il l'a prouvé aux heures d'épreuve que la France a traversées.

Me sera-t-il permis de rappeler que, sur ma demande, M. Ferdinand Brunot accepta de devenir le maire de l'arrondissement que je représentais alors. Sa présence à la tête de cette Municipalité révéla à qui pouvait en douter, la valeur de l'homme d'action que fut l'illustre doyen. Dès son arrivée, il donna à son administration une impulsion nouvelle; il se

passionne pour ses fonctions. Les problèmes qui se présentent sont examinés et résolus avec méthode et simplicité. Mais voici la guerre. Il n'est pas débordé par sa tâche immense : il voit tout, fait face à tout. Soupes populaires, secours de chômage, secours aux réfugiés, centres d'hébergement, distributions de pain, de lait, de sucre, de pétrole, tout cela se crée en quelques semaines, s'organise et fonctionne à la satisfaction générale. Et puis-je parler de cette infatigable activité sans associer à leur souvenir celui de la collaboratrice admirable qui l'aïda si efficacement dans sa tâche et dont le nom reste ineffaçablement lié à celui de l'époux qu'elle pleure dans la reconnaissance des populations qu'ils ont tous deux servies avec tant d'abnégation et d'infatigable labeur.

Maître et éducateur incomparable, rénovateur de la science qu'il illustra, créateur et homme d'action partout où sa forte personnalité manifestait sa présence, pénétré de sympathie humaine et de solidarité sociale, patriote avant tout, tel fut Ferdinand Brunot. Il faut lire pour se rendre compte de la largeur émouvante du sentiment d'amour qu'il portait à la France, le discours que le 23 décembre 1917, il prononçait à la distribution solennelle des diplômes aux familles des Morts du quatorzième arrondissement. C'était au moment où la longueur de la guerre engendrait je ne sais quels doutes et de redoutables affaissements. De quel ton sonnait le ralliement de toutes les bonnes volontés, de toutes les patiences, de tous les héroïsmes. « Faisons chacun tous les jours quelque chose, le plus que nous pouvons pour acquérir la victoire. Donnons de nos ressources, de notre temps, de nous-mêmes; faisons notre devoir quotidien; armons-nous de la patience des forts. Laissons les Jérémie de la peur... Il y a plus de deux mille ans qu'un héros de la légende, étant assailli lui aussi par des conseillers de lâcheté qui lui démontraient que le ciel était menaçant et que les présages étaient fâcheux, leur jeta à la face le cri superbe du courage, de la conscience et de la foi : « le meilleur des présages, c'est de lutter pour la Patrie ».

C'était la même ferveur patriotique, le même attachement à la démocratie qui lui dictaient les magnifiques accents par lesquels il célébrait le centenaire de la mort de l'Abbé Gré-

goire à la Sorbonne, et à Lunéville. L'illustre conventionnel était à ses yeux une personnification de l'idéal républicain qui lutte contre l'intolérance, contre les rancunes ethniques, contre le despotisme, contre tout ce qui menace la liberté du citoyen dans l'indépendance de la Nation!

Ferdinand Brunot n'est plus. Son œuvre demeure. Elle est rayonnante de force et de lumière.

Des ouvrages, tels que *l'Histoire de la langue française, la pensée de la langue*, défient les outrages du temps autant que puisse une œuvre humaine. A l'étranger, plus encore peut-être qu'en France, on mesure l'intérêt d'une rénovation qui permet aux peuples de trouver dans leur langage l'image de leur propre histoire.

Partout où subsiste le souci de la culture et de la recherche, l'idée directrice de l'Enseignement de Brunot apparaît comme une révélation et, partout, les Universités appelèrent à elles, ce puissant initiateur. Il fut Docteur *honoris causa* des Universités d'Amsterdam, de Bruxelles, de Cambridge, de Liège et de Prague. Les Académies royales du Danemark, de Belgique et d'Amsterdam s'ouvrirent à lui. Les plus grandes cités d'Europe voulurent entendre sa parole.

Maire d'un arrondissement populaire, professeur doyen de la Faculté des Lettres, missionnaire de l'Université à travers le monde qui pense, Ferdinand Brunot a été le serviteur généreux et infatigable de son pays. Sa disparition même nous permet de mesurer l'ampleur de l'œuvre et le génie de l'ouvrier!

Le Gouvernement, au nom de la République et de la France lui adresse l'hommage de leur reconnaissante admiration et s'incline, Madame, avec la sympathie la plus respectueuse devant votre infinie douleur.



Introduction à la morale professionnelle.

De la technique professionnelle à la morale professionnelle, — en particulier dans la profession d'Instituteur. — Importance morale de la pratique d'une profession. — Obligation professionnelle et obligation morale; — pénétration de la morale et de la législation dans les fonctions d'État. — Morale générale et morale professionnelle sont impliquées l'une par l'autre.

L'exercice de toute profession est soumis à des règles qui lui sont particulières, et par l'ensemble desquelles se définit la technique de cette profession. Mais il implique en même temps l'adhésion à des règles d'un autre ordre : des règles morales. Celles-ci, à vrai dire, sont dans le prolongement naturel des règles techniques, auxquelles elles apportent une justification dernière, non plus relative à l'obtention de tel résultat, mais posant dans l'absolu la valeur de ce résultat. Quel est en effet l'objet des prescriptions techniques concernant l'exécution d'un travail? C'est de guider dans la voie la plus sûre pour bien faire ce travail : avec le mot *bien*, nous sommes déjà engagés dans le vocabulaire moral. Il faut d'abord vouloir ce bien, et autant que possible savoir pourquoi on le veut, si l'on entend suivre les consignes qui indiquent comment l'atteindre. Ainsi chaque règle technique se trouve légitimée par une règle morale sous-jacente, et au moins par cette règle générale : Fais bien ton métier.

Il n'est donc pas surprenant que les préceptes techniques offrent, même du dehors, des caractères semblables à ceux

des préceptes moraux : les uns comme les autres sont impératifs, les uns comme les autres commandent l'action individuelle d'une façon à la fois contraignante (en ce qu'ils imposent une discipline) et attirante (en ce qu'ils conduisent à la satisfaction de la conscience); car les uns comme les autres émanent d'une autorité qui dépasse et domine l'individu : celle de la société. Aussi bien, si la technique se prolonge en morale, la pratique morale à son tour pose dans le détail des problèmes assez assimilables à des problèmes techniques : lorsque l'on quitte la considération du Devoir abstrait pour envisager la multiplicité des devoirs réels qui orientent notre conduite, la question de savoir comment agir pour s'y conformer prend toute son importance. C'est ainsi que le devoir d'hygiène s'accomplit suivant une certaine technique de l'hygiène; l'exercice des devoirs du citoyen, comme autrefois ceux du « métier de roi », comporte une manière d'éducation technique spéciale, qui s'appelle l'instruction civique; on peut dire que l'aumône d'une part, le dévouement à des œuvres sociales d'autre part, correspondent à deux techniques différentes du devoir de charité; les Églises ont toujours eu la préoccupation d'associer les devoirs, en même temps qu'à des dogmes, à la technique morale et religieuse des rites; et le devoir professionnel tient en grande partie dans le souci de la perfection technique.

Il y a sans doute peu de professions assujetties à des règles techniques aussi multiples et ramifiées dans le détail, aussi nuancées, et dont l'observation demande autant de subtilité, que la profession d'éducateur. Son rôle est d'agir, non sur la matière brute (comme les métiers manuels), non pas même sur l'organisme vivant (comme l'élevage ou la médecine), mais sur l'esprit et sur le cœur, qui sont si délicats à gouverner, et déjà si difficiles à connaître. Or, si l'intelligence humaine, créatrice des techniques et peut-être née de cette création même, est tout à fait à son aise et sûre de ses voies quand elle s'applique à se soumettre la matière, dont l'inertie se laisse aisément enfermer dans des lois, elle éprouve déjà quelque perplexité devant les phénomènes plus spontanés et moins prévisibles de la vie, auxquels au contraire l'instinct animal adhère parfaitement; enfin, elle appréhende plus malaisément

encore ce qu'il y a dans la vie de plus libre, de moins apparemment soumis à des déterminismes : les désirs de l'homme, ses souvenirs et ses espoirs, l'innovation incessante qu'apporte dans le monde l'accomplissement de son action et de sa pensée ¹. Cette part de contingence en des lois cependant minutieuses, l'importance réservée aux impondérables, le rôle du tempérament personnel dans l'œuvre à accomplir, apparentent la technique de l'éducation à celle d'un art autant que d'un métier.

De plus, il n'y a pas de profession, si l'on met à part le sacerdoce et la magistrature, dont la technique et la morale soient aussi proches l'une de l'autre, aussi pénétrées l'une par l'autre. C'est que la formation morale de l'homme, du citoyen, du coopérateur, est en effet la préoccupation non pas occasionnelle et passagère de l'éducateur, mais sa préoccupation foncière et constante : l'éducation morale — cette expression est presque un pléonasme — se fait non seulement à certains moments spécifiés sur l'emploi du temps, mais encore et surtout de façon diffuse dans toute la vie scolaire et même hors de l'école. On peut résumer toute la morale de la profession d'Instituteur en un impératif qui se formulerait ainsi : « Fais en sorte que l'éducation que tu donnes atteigne pour chacun de tes élèves le meilleur rendement possible : et pour cela, ne te borne pas à y apporter ton savoir, ton savoir-faire et ta conviction, mais renforce ton action d'éducateur par l'exemple et le modèle constants de ta vie de citoyen et d'homme. »

* * *

L'importance morale de la profession résulte d'abord du fait qu'elle tient une place considérable dans la vie de chacun. Les plus nombreuses années de l'existence, les plus fécondes, celles où chacun s'affirme en pleine possession de sa personnalité, sont consacrées à l'apprentissage, puis à l'exercice d'un métier. Dans chaque journée, la plupart des heures actives sont vouées à la tâche professionnelle; les autres heures, celles

1. Cf. BERGSON, *Évolution créatrice, Énergie spirituelle, Pensée et Mouvant*, passim.

qui sont réservées au sommeil et à la nourriture, servent à réparer les forces en vue de la reprise du travail. Et d'ailleurs n'est-ce pas par le métier qu'est fournie la sécurité du gîte et du couvert? Quant aux heures de pur loisir, elles sont elles aussi occupées d'une façon où se marque encore, bien que moins strictement, l'influence de la profession : les loisirs d'un cultivateur ne ressemblent ni à ceux d'un ouvrier, ni à ceux d'un employé de commerce, ni à ceux d'un professeur. Notons que le métier d'Instituteur compte parmi ceux qui absorbent le plus le temps et la pensée de qui s'y consacre.

A cette importance en étendue dans la durée de l'existence répond une importance plus profonde, qui concerne la valeur même de la vie, l'accent spécial qu'elle prend pour chacun, et en définitive sa justification. L'idéal proposé par Montaigne, de « mener l'humaine vie conformément à sa naturelle condition »¹ et qui fut aux siècles suivants celui de la société polie et oisive, on a pu alors chercher à le réaliser en se retranchant dans le dilettantisme, dans l'amateurisme supérieur de « l'honnête homme », averti de tout ce qui touche à l'esprit et aux passions, mais refusant de se laisser prendre par le souci des contingences professionnelles, trop particulières pour avoir une valeur humaine assez pure, trop précises pour ne pas conduire au pédantisme, ce péché capital de la vie de société. Au xx^e siècle, la belle formule des *Essais* n'a rien perdu de sa valeur; mais nous tâchons de nous conformer à ses exigences par des voies différentes. L'homme en soi ne peut plus, dans les sociétés compliquées d'aujourd'hui, se trouver réalisable en tel ou tel individu : sa conception est devenue tout abstraite, elle exprime une moyenne, un lieu idéal de convergence; ce qu'impose à chacun la réalité, c'est qu'il soit d'abord l'homme d'un métier : cela est partie, et partie capitale, de l'humaine condition. On atteint l'humain plus sûrement par l'approfondissement, dans sa technique, son histoire ou sa morale, d'une spécialité professionnelle moderne, qui pose tant de questions complexes, que par une curiosité dispersée qui risque fort de rester superficielle et de simplifier à l'excès les problèmes.

1. *Essais*, III, 2.

Certes, le métier n'est pas et ne doit pas être seul à compter dans une vie d'homme ou de femme : comptent aussi le mariage et les enfants, l'atmosphère du foyer qu'on a créé, — comptent la solution donnée au problème religieux, l'attitude devant les questions politiques et sociales, — le commerce de l'amitié, — et encore le jardin que l'on cultive. Ce n'est donc pas uniquement par le métier, cependant c'est surtout par lui qu'il est donné à l'homme de faire la preuve de ce qu'il vaut, de se mesurer avec le destin, d'atteindre le bonheur, en un mot de s'accomplir. D'une façon générale, une vie manquée, c'est une vie qui n'a pas été occupée par le métier qui lui convenait, ou qui n'a pu en obtenir tout ce qu'elle en escomptait; une belle vie, c'est une vocation qui se réalise. Ce n'est pas faire preuve d'une complaisance systématique à l'égard de notre profession que de trouver sa valeur foncièrement humaine particulièrement évidente et profonde, — ni que l'estimer particulièrement digne d'inspirer des vocations.

L'importance morale de la profession n'est pas moins grande si l'on considère, après la vie individuelle, la vie sociale. C'est essentiellement par le travail professionnel que l'homme s'acquitte de ses devoirs sociaux. Être un bon coopérateur, c'est-à-dire d'abord avoir un métier, est devenu le premier de ces devoirs. « Nous arrivons à un temps où l'oisiveté va devenir un déshonneur, écrit Pierre Hamp ¹. L'homme valide sans profession sera, dans l'échelle des valeurs sociales, près du voleur et de l'escroc. Le travail obligatoire n'est pas encore dans la loi française comme y est la conscription générale, mais il est déjà dans les mœurs. L'oisif riche n'est plus tant honoré. Nous parvenons à détester le préjugé de l'argent assureur de jouissance. » Bien faire son métier est le plus sûr moyen de servir à la fois sa patrie et l'humanité. La conscience professionnelle s'est élevée dans la hiérarchie des devoirs sociaux à mesure que la solidarité organique, résultant de la division du travail, prenait le pas sur la solidarité mécanique, fondée sur la similitude des tâches ². En effet, dans les sociétés primi-

1. *Un nouvel honneur.*

2. Durkheim, *Division du travail social.*

tives, segmentaires, où les fonctions économiques ne sont pas spécialisées, où les individus, tous aptes aux mêmes besognes, travaillent dans une simple juxtaposition, la défaillance de l'un n'affecte pas gravement les résultats d'ensemble; — au contraire, dans les sociétés civilisées contemporaines, où les hommes, tels les organes d'un être vivant compliqué, sont liés en raison des différences entre les fonctions qu'ils assurent, du complément nécessaire que chacune de ces fonctions apporte à toutes les autres, l'insuffisance d'un seul travailleur se répercute sur toute l'œuvre collective, et suffit à la compromettre.

Les pratiques morales et les sentiments moraux trouvent dans l'exercice de la profession leur milieu naturel. La probité, la serviabilité, l'amour du prochain, l'honneur, le courage, ont des occasions continuelles de s'employer dans l'accomplissement de la tâche quotidienne. Il n'est pas jusqu'aux plus hautes, aux plus éclatantes vertus, que la vie professionnelle ne puisse mettre en évidence. L'honneur du métier peut conduire jusqu'à l'héroïsme, c'est-à-dire à sacrifier sa propre vie aux exigences du devoir. C'est encore Pierre Hamp qui écrit : « Si un homme a aimé son métier jusqu'à y supporter la mort, est-il un saint et un martyr? Des saints du travail ont existé dans toutes les catégories de métiers, des plus bas aux plus considérés. Vatel n'en fut-il pas un qui se tua parce qu'il crut manquer de poisson pour les convives du Grand Condé... Il y a dans le travail une sainteté comme dans la religion. Le caractère en est le sacrifice de soi. Les religieux peuvent l'accomplir dans la contemplation et dans les œuvres. La sainteté du travail est d'abord hors de la contemplation. Il faut peiner... Pourquoi l'hagiographie du travail n'est-elle pas une des parties importantes d'illustration de la morale? » La profession d'Instituteur a comme les autres ses héros et ses martyrs. On a encore présent à l'esprit le cas de ce jeune instituteur de l'Indre-et-Loire, Stéphane Pittard, qui, un film ayant pris feu dans la cabine métallique d'où il le projetait pour ses élèves, ne songea qu'à donner l'alarme afin que les enfants puissent sortir sans

1. *Op. cit.*

panique, s'enferma dans la cabine pour que l'incendie ne se propageât pas, et mourut, dans d'atroces souffrances, de la suite de ses brûlures.

* * *

L'obligation professionnelle, avons-nous dit, de même que l'obligation morale dont elle est un aspect, se présente en chacun de nous avec les deux caractères à la fois opposés et inséparables de contrainte et d'attraction¹, que le vocabulaire kantien exprime par les mots *devoir* et *bien*; Durkheim, confirmant l'analyse de Kant, voit une preuve de l'origine sociale du sentiment d'obligation dans le fait que son double caractère se retrouve au fond même du sentiment qu'éprouve l'individu à l'égard du groupe dont il fait partie : la société, en même temps qu'elle impose des limites souvent gênantes à la liberté de chacun s'attache cependant l'individu en lui offrant le soutien, le réconfort, les possibilités de bonheur, cette sorte de chaleur morale qu'on ne peut trouver qu'en elle.

La contrainte, on la subit dès le choix même de la profession. L'enfant, plus tard l'adolescent, porte en lui de multiples et indéfinies possibilités, également séduisantes à son imagination; il les cultive en rêves, en espoirs, se forge mentalement des destinées diverses, incompatibles en fait, qui s'associent toutefois fort bien tant qu'elles restent dans le vague de ce plan virtuel; il croit que la vie lui réservera de s'accomplir pleinement, de développer et d'épanouir tous les dons qu'il sent siens, — comme aussi d'assouvir toutes ses curiosités. Mais arrive un moment où il se rend compte que c'est chimère : la vie réelle, la vie sociale est là qui attend; il faut choisir, c'est-à-dire se limiter; en particulier, choisir une carrière, c'est-à-dire renoncer aux auréoles de toutes les autres. Il y a là, surtout pour les natures les plus riches, un véritable sacrifice, qui ne s'accomplit pas sans un pénible sentiment d'amoindrissement, d'échec, d'insuffisance à l'égard du sort

1. DURKHEIM, *Sociologie et philosophie, Éducation morale.*

que l'on se complaisait à prévoir. La chute est d'autant plus dure pour le jeune homme entrant dans une profession intellectuelle que l'apprentissage de cette profession lui avait fait entretenir un commerce constant avec les belles vies, les « destins hors série » dont son existence monotone et étroitement réglée de fonctionnaire ne saurait être rapprochée.

De plus, le caractère contraignant de l'obligation professionnelle apparaît particulièrement net dans les métiers organisés, formant des « corps » ou des « ordres » ayant leur unité morale et contrôlés de plus ou moins près par l'État. Les professions commerciales et industrielles, recrutées un peu anarchiquement et s'exerçant hors de tout statut, loin de la tutelle de la puissance publique, laissent une grande liberté de conduite à ceux qui s'y emploient, liberté excessive en ce qu'elle est parfois préjudiciable à l'honnêteté et à la droiture. Les fonctions administratives, à l'opposé, sont régies très strictement : recrutées par des examens ou des concours qui exigent déjà une orientation spéciale de l'intelligence et de l'activité, elles maintiennent le fonctionnaire étroitement encadré dans la corporation, soumis à une hiérarchie dont le contrôle a pour effet de rendre plus vif en chacun le scrupule de l'intérêt général et de l'honneur professionnel, en même temps qu'elles l'astreignent à des conditions de travail minutieusement précisées. Il ne s'agit plus de règles tacites ou de consignes dont on puisse discuter les termes. Les prescriptions relatives aux fonctions d'État n'émanent ni d'une société corporative diffuse, ni d'une vague opinion publique, avec laquelle il y a toujours des accommodements. Elles traduisent les exigences de la société souveraine, politiquement organisée, et dont la souveraineté comporte le droit de déterminer, dans l'ensemble et les détails, les obligations de ceux qu'elle emploie. Aussi ces prescriptions sont-elles explicitement formulées en lois, décrets, arrêtés, règlements, circulaires, textes que nul de ceux qui exercent la fonction qu'ils concernent n'est censé ignorer, et qui empruntent à l'autorité de l'État leur caractère impératif. C'est pourquoi la morale professionnelle ne saurait, pour l'Instituteur, être conçue séparément de la législation professionnelle, qui en

trace au moins le cadre, quand même elle n'en détermine pas le contenu.

Mais l'obligation professionnelle ne comporte pas seulement soumission : elle est aussi désirabilité, attirance. Si le choix d'une carrière implique le désaisissement de beaucoup de nos possibilités, il répond en même temps à un appel que nous sommes heureux d'entendre, parce que c'est celui de nos goûts, de nos aptitudes, du besoin qu'éprouve notre activité de s'employer aux tâches les mieux faites pour elle. Cet appel est plus ou moins net, plus ou moins impérieux, plus ou moins précoce. En certains, il s'élançait irrésistible et tout-puissant : c'est la vocation; le métier où s'engager est alors objet non plus seulement de sympathie ou d'attrait, mais d'un attachement passionné et par là même exclusif.

Quant à la législation exacte et minutieuse des fonctions administratives, elle n'apparaît pas seulement comme une contrainte gênante, mais aussi comme un guide tutélaire. Sa précision même garantit le travailleur contre les risques d'erreur, lui donne un sentiment de sécurité morale. La limitation de la liberté, loin d'être un obstacle au bonheur, en est une des conditions premières. Une liberté absolue engendrerait le désarroi moral, une éternelle hésitation et l'incapacité de rien achever, ou au contraire l'obstination même dans les voies néfastes au bien de l'individu; c'est pourquoi il est en définitive favorable à chacun que la société limite sa liberté morale comme la nature limite sa liberté physique.

Par là se marque, d'une façon générale, le caractère attirant de l'obligation professionnelle : elle trace à chacun la voie la meilleure, la plus sûre et à tout prendre la plus facile, de satisfaire non seulement le groupe, mais d'abord soi-même, par l'accomplissement d'un travail. La conscience de faire œuvre créatrice, l'orgueil de se connaître comme cause agissante, la foi en l'efficacité de son action, la jouissance du repos mérité par l'achèvement de la tâche, sont parmi les sentiments les plus agréables et les plus toniques que puissent éprouver les hommes. C'est par une extension et une projection hors d'eux-mêmes de ces sentiments qu'ils conçoivent Dieu à leur image. Or, l'obligation professionnelle ne convie à rien de moins qu'à cette pléni-

tude, singulièrement noble quand l'œuvre est d'ordre spirituel, et consiste, sinon à créer, du moins à façonner des intelligences et des âmes.

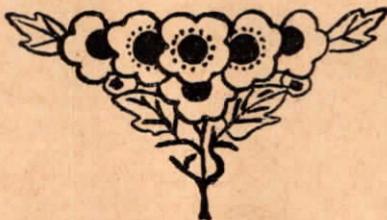
Enfin, le travail bien fait s'épanouit naturellement en beauté, et c'est encore un de ses attraits, d'autant plus précieux que peut-être superflu. L'art n'est pas un luxe qui ne se déploierait que dans l'inutile; il vient couronner toute œuvre sincère, accomplie avec goût et conscience : un pont, une route, une maison, un meuble, une étoffe, un ustensile de ménage, un étalage de magasin, un caractère d'imprimerie, aussi bien qu'une phrase, un bas-relief ou une toile peinte à l'huile. Chaque métier a ainsi son potentiel d'art, et sans doute les métiers manuels, par la valeur plastique des gestes qu'ils imposent comme des œuvres qu'ils réalisent, l'ont-ils plus évidemment que les autres. Pourtant, nous savons bien que guérir est un art, qu'à gouverner en est un, qu'enseigner en est un autre, et nous avons déjà souligné le caractère artistique de la technique éducative : il ne s'y agit pas seulement de savoir, mais au moins autant d'adapter ce que l'on sait à ceux qu'on enseigne, de choisir entre les connaissances, les présenter selon une certaine perspective, les rendre intéressantes et assimilables, de susciter une sorte d'enthousiasme intellectuel dont il faut donc d'abord assumer soi-même au moins l'apparence. Art d'interprétation, en somme, très voisin en son principe de celui du metteur en scène et de l'acteur : l'homme d'enseignement est tour à tour, et souvent à la fois, l'un et l'autre. L'école est bien une sorte de théâtre, dans lequel toutefois les spectateurs, c'est-à-dire les élèves, participent eux-mêmes largement à la pièce, et où la vedette, c'est-à-dire l'Instituteur, passe assez fréquemment au rang de spectateur. Il est probable que cet aspect de jeu contribue à déterminer la vocation enseignante chez les jeunes, et qu'il entre encore comme élément dans le plaisir qu'éprouvent les vieux maîtres à « faire la classe ».

* * *

En conclusion, les principes sur lesquels on peut fonder une morale théorique trouvent leur plus naturelle et leur plus constante application dans l'exercice d'un métier. La morale

professionnelle apparaît comme un chapitre de morale pratique très important, en même temps que très complexe, en raison de la ramification des lois générales dans la multiplicité des détails techniques. Toutefois, la vérité du point de vue exposé dans les considérations qui précèdent ne veut pas se prétendre exclusive, au contraire : d'autres aspects de la vie morale existent, aussi réels et légitimes. Il n'est pas question d'affirmer que toute la morale consiste à bien faire son métier. Car il conviendrait d'abord de faire intervenir ici la décisive distinction kantienne entre les actions accomplies *par devoir* et celles qui ne sont accomplies que *conformément au devoir* : ce qui fait la valeur morale de la tâche professionnelle, c'est, au delà de la compétence, la volonté bonne, c'est-à-dire pure de toute arrière-pensée égoïste, inspirée seulement par des principes généraux et désintéressés comme ceux de justice et de dignité humaine. De plus, une vie morale harmonieuse et complète refuse de se laisser hypnotiser par le métier; elle fait sa part à d'autres modes d'activité et de pensée; la valeur professionnelle n'est d'ailleurs pas la dernière à bénéficier de cet enrichissement de la valeur humaine générale. Morale générale et morale professionnelle sont en définitive impliquées l'une dans l'autre, la seconde se déduisant de la première, mais lui apportant en retour une confirmation expérimentale de la vérité de ses règles.

ANDRÉ FERRÉ,
Directeur d'École Normale.





Le Troisième centenaire du Discours de la Méthode¹.

VIII

L'héritage de Descartes.

Le centenaire du *Discours de la méthode* nous invite à mesurer une dette de gratitude. Tout homme cultivé d'aujourd'hui, se sent, à quelque degré, l'héritier de Descartes. Mais que contient au juste cet héritage? Que demeure Descartes pour nous? Sa pensée ne présente-t-elle d'intérêt que pour l'histoire des systèmes, ou bien agit-elle encore, reste-t-elle une pensée vivante, une nourriture pour les esprits de notre temps?

Condamné à répondre en dix minutes, comme un candidat au baccalauréat, je ne saurais prétendre à dresser l'inventaire complet de cet héritage. Je choisirai quelques aspects seulement de cette grande philosophie, les plus caractéristiques, ceux d'ailleurs qui ont valu et valent encore à Descartes les plus vives attaques.

Tout le monde connaît les préceptes de la méthode cartésienne : « Le premier était de ne recevoir aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle; c'est-à-dire d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention, et de ne comprendre rien de plus, en mes jugements, que ce qui se présenterait si clairement, et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute. »

1. V. *L'enseignement public*, novembre, décembre 1937 et février 1938.

Cette règle est à l'origine de ce qu'on appelle le rationalisme de Descartes. Comment entendre ce rationalisme?

Ce mot possède aujourd'hui une résonance qu'il faut oublier, si l'on veut restituer à l'entreprise de Descartes, son exacte signification. Si notre philosophe a révoqué en doute, toutes les opinions qui ne lui étaient pas garanties par leur évidence rationnelle, il a formellement refusé d'étendre son examen aux affirmations dogmatiques de la religion, aux « vérités de la foi, qui, dit-il, ont toujours été les premières en ma créance ». Je sais bien que la sincérité de cette prudente réserve a été maintes fois discutée, et je ne puis, sur ce point, que renvoyer mes auditeurs aux très remarquables travaux de MM. Gilson, Gustave Cohen, Gouhier, Maritain, Laberthonnière et Maxime Leroy, pour ne citer que les plus récents interprètes de la pensée religieuse de Descartes. Ce qui est certain en tout cas, si nous ne pouvons lire au fond d'un cœur qui reste très secret, c'est que les contemporains de Descartes n'ont pas aperçu dans son rationalisme une doctrine antireligieuse. Ses adversaires s'attaquent à telle ou telle théorie particulière de son système, mais aucun ne voit en lui un allié de ces « libertins » qui foisonnent à cette époque, et que ne cessent de dénoncer des théologiens clairvoyants et combatifs. En bref, Descartes ne prépare pas Voltaire, et Voltaire ne s'y est pas trompé. Lisez dans le *Dictionnaire philosophique* l'article *Cartésianisme*. Vous y trouverez l'énumération de vingt-sept erreurs capitales imputées à Descartes et cette conclusion : « Descartes abandonna sa géométrie pour ne croire que son imagination. Il ne substitua donc qu'un chaos au chaos d'Aristote. Par là il retarda de plus de cinquante ans, les progrès de l'esprit humain. » Sans doute, cette condamnation est surtout dirigée par le newtonien Voltaire contre la physique de Descartes. Mais il est à croire qu'un authentique ancêtre de la libre-pensée eût été traité avec plus d'indulgence.

Il reste que Descartes a construit une philosophie des idées claires, et repoussé la méthode d'autorité. Il importe peu qu'il n'ait pas été le premier à diriger ses coups contre Aristote, et la scolastique; qu'avant lui Képler et Galilée, aient présenté de très beaux spécimens d'explication mathématique de phéno-

mènes matériels. Descartes a reconnu la valeur des solutions proposées par ces savants pour rendre compte de « quelques effets particuliers », mais il a conçu une ambition beaucoup plus vaste, celle de remonter aux premières causes et de dériver tout le reste. « Au lieu d'expliquer un phénomène seulement, écrit-il à Mersenne, je me suis résolu d'expliquer tous les phénomènes de la nature, c'est-à-dire toute la physique. » Telle est sa foi en la raison humaine, pourvu seulement que nous sachions la bien conduire. Et sans doute (à la plupart d'entre nous), cette foi paraît chimère. Tant de théories étranges et contradictoires se sont réclamées de la raison que Descartes ne peut nous faire oublier les railleries de Montaigne et de Pascal. Mais, pourtant c'est bien le respect de la grande règle de l'évidence et le rejet de la méthode d'autorité, qui caractérisent la science moderne. Je ne développerai pas ce thème facile. Qu'on abandonne donc les espérances illusoire qui enchantèrent le songe de Descartes, et ses intrépides randonnées dans la physique, nous n'en restons pas moins cartésiens, dès que nous acceptons cette formule, que j'emprunte cependant à Pascal : « C'est le consentement de vous, à vous-même, et la voix constante de votre raison (et non des autres), qui doit vous faire croire. »

C'est bien sur cette voix constante de la raison que Descartes a voulu fonder sa philosophie. De cela on l'a beaucoup loué et beaucoup blâmé, et ce n'est pas un débat qu'on puisse trancher en passant. Mais, si l'on se soucie, comme il se doit, de restituer à ce rationalisme, son vrai visage, il convient de souligner qu'il a été beaucoup moins négateur que d'excellents historiens de la philosophie, ne nous le présentent. Descartes a soutenu que les idées claires et distinctes sont vraies. Il n'a pas dit qu'il faut nier ce dont nous n'avons pas une idée claire et distincte. C'est pourtant ce que lui font dire de savants interprètes, pour conclure à la supériorité de la scolastique. La scolastique (nous exposent-ils), va des choses, aux concepts, de sorte qu'il faut plusieurs concepts pour exprimer l'essence d'une chose, que chaque concept répond seulement à un point de vue sur le réel, qu'aucun n'épuise la moindre réalité dont il a été abstrait. Au contraire, pour Descartes, toute substance se

réduit au contenu de son idée, l'idée est la mesure du réel.

C'est à notre sens une erreur complète. Descartes a toujours affirmé que notre entendement est fini. Une partie de la réalité doit donc lui échapper. Ce qui lui échappe, c'est, par exemple, la toute-puissance de Dieu, ce sont les raisons pour lesquelles Dieu a établi telles vérités éternelles plutôt que telles autres, c'est la manière dont se concilient en lui l'indifférence et la nécessité de réaliser le meilleur, c'est la façon d'accorder notre liberté à la prescience divine. Si fortement que Descartes ait séparé la philosophie de la théologie, il n'a pas écarté ces problèmes de ses préoccupations. En tout cas, il est deux choses qu'il a affirmées avec la plus grande énergie, bien que nous n'en possédions aucune idée claire et distincte : c'est la liberté humaine, et l'union de l'âme et du corps. Pour établir l'une et l'autre, il a toujours invoqué exclusivement le témoignage de la conscience, le sentiment que nous éprouvons tous les jours en nous-mêmes. Il déclare dans les *Principes* (1, 41) : « Nous aurions tort de douter de ce que nous apercevons intérieurement, et que nous savons, par expérience, être en nous, parce que nous ne comprenons pas une autre chose que nous savons être incompréhensible de sa nature. » Il sait donc tout aussi bien que les scolastiques, que l'intelligence ne fixe pas au réel ses limites. Il nous a légué un rationalisme large, compréhensif, qui est une méthode de recherches, dont il attend sans doute d'éclatants succès, mais qui ne l'a jamais conduit à nier ce qui passe l'entendement. Je crois que plus d'un penseur contemporain reconnaîtra dans le rationalisme ainsi défini ses propres convictions.

Et nous voici préparés par ces remarques à aborder un second problème : l'idéalisme, cette métaphysique qui réduit toute réalité à la pensée, est-il un héritage de Descartes? C'est soutenable, surtout si, laissant de côté la conclusion à laquelle notre philosophie s'est personnellement arrêté, on se borne à prétendre que, de sa doctrine à l'idéalisme, le glissement était facile. On sait que la première démarche de Descartes a été son doute méthodique, qui s'étend à tout ce qui paraît exister hors de notre pensée, et qu'il ne trouve d'abord qu'une seule existence, échappant au doute, celle qu'il saisit par le *Cogito*.

L'être que me livre le *Cogito*, c'est le mien, pas un autre, c'est ma pensée, ce ne sont pas les choses. Descartes (dit-on), est enfermé dans sa pensée, il ne s'en évadera pas. Il va tenter de prodigieux tours de force métaphysiques pour atteindre d'autres réalités, Dieu d'abord, les choses matérielles ensuite. Mais son acrobatie sera vaine : elle échoue à la première tentative, qui est la célèbre preuve ontologique de l'existence de Dieu et comme il lui faut passer par Dieu pour pouvoir retrouver le monde des corps, celui-ci lui demeurera inaccessible. Berkeley, Hume et les successeurs de Kant, jugeront plus simple de le supprimer. C'est qu'en effet on ne va pas de la pensée à l'être. Le seul fait de poser ainsi le problème philosophique nous interdit d'atteindre jamais autre chose que ce que la pensée peut tirer d'elle-même, de la pensée.

Cette argumentation se tient, elle montre sur quelle pente on s'engage, en acceptant une certaine méthode philosophique, mais il faut reconnaître que, cette pente, Descartes ne l'a pas descendue. Il a résisté au glissement, et non point en imaginant d'ingénieux sophismes métaphysiques, mais en invoquant des raisons de bon sens, qui, me semble-t-il, n'ont rien perdu de leur force. Si ces preuves de l'existence de Dieu sont jugées fragiles, sa démonstration de l'existence des corps ne dépend pas autant qu'on l'a dit de leur validité. M. Gilson nous paraît avoir sur ce point très exactement reconstitué cette démonstration. Il y a en moi des sensations passives, des impressions que je subis : « Ces idées-là me sont souvent représentées sans que j'y contribue en aucune sorte, et même souvent contre mon gré : il faut donc que la cause de ces idées soit en quelque substance différente de moi » (*Sixième Méditation*). Ici deux hypothèses possibles : cette substance est Dieu, ou bien ce sont les choses corporelles. La première hypothèse est à écarter, parce que Dieu n'est pas trompeur. Il reste que ces idées me soient envoyées par les choses corporelles.

Dieu n'est donc pas requis pour que l'existence des choses corporelles soit établie. Mais si l'existence de Dieu est admise, l'hypothèse qu'il est la cause des idées des choses en nous doit être examinée. Refusez-vous à Descartes qu'il ait prouvé

Dieu? En ce cas, plus d'alternative : l'existence des choses corporelles doit être immédiatement acceptée.

Descartes a nettement conclu au réalisme, il n'a jamais admis qu'il y eût dans l'esprit une inconsciente faculté de produire ce qui lui apparaît comme venu du dehors, il n'a jamais admis que la représentation des choses en constituât l'existence. On peut instruire le procès de l'idéalisme, le dénoncer comme la grande erreur de la philosophie moderne, « utiliser », comme disait jadis Brunetière, le cartésianisme pour s'acheminer à Berkeley ou à Fichte. Mais « utiliser » une doctrine, c'est lui faire dire ce qu'elle n'a pas dit et Descartes ne nous a pas légué l'idéalisme.

Un troisième aspect caractéristique de son système, c'est le dualisme de la pensée et de l'étendue. Il a, dit-on, séparé si fortement esprit et matière, que leur rapport est devenu vraiment inintelligible. C'est exact. Un seul mot est à critiquer dans cette critique. Ce rapport n'est pas *devenu* inintelligible, il l'était, je crains bien qu'il ne le soit resté. Ceux qui reprochent si vivement à Descartes de n'avoir pas expliqué l'union de l'âme et du corps s'imaginent-ils qu'Aristote et la scolastique avaient répandu sur ce problème des torrents de lumière? Se croit-on très avancé quand on va répétant que l'âme est « la forme d'un corps organisé ayant la vie en puissance »? Descartes a reconnu le vide de ces formules et il en a reconnu le danger, le double danger.

A trop rapprocher esprit et matière on risque de compromettre d'une part la liberté, qui est l'essence de notre vie spirituelle et d'autre part la conception mécaniste du monde matériel, sur laquelle est fondée la science moderne. La stérilité scientifique du moyen âge est un fait. Il n'y a pas une seule grande découverte scientifique qui appartienne en propre au moyen âge, si éminents que nous paraissent, au XIII^e siècle, certains esprits des Universités de Paris ou d'Oxford. De cette stérilité, notre meilleur historien de la pensée médiévale, M. Gilson, a proposé une explication remarquable. Aristote était avant tout un naturaliste, comme Descartes était avant tout un mathématicien. Les seules connaissances positives dont on lui est redevable sont de l'ordre de la morphologie et de la

physiologie. Il a tenté d'interpréter la nature inorganique à l'aide de notions qui lui avaient été de quelques secours pour étudier les êtres vivants. Frappé du rôle dominateur de la forme dans l'être vivant, il voulut étendre le même principe d'explication à tout ce qui se meut. « De là cette fameuse théorie des formes substantielles que le premier souci de Descartes sera d'éliminer. Pour un scolastique, en effet, les corps physiques sont doués de formes dont ils tiennent à la fois leur mouvement et leurs propriétés, et de même que l'âme est une certaine espèce de forme, celle d'un vivant, la forme est un certain genre d'âme, celui qui contient à la fois les formes des êtres inorganiques et les formes ou âmes des êtres organisés. C'est ce qui explique la stérilité relative de la philosophie scolastique dans l'ordre de la physique et même de la chimie. »

Descartes a peut-être commis l'erreur inverse : il a tenté de tout expliquer par les mathématiques, ce qui certes n'est pas non plus sans danger, mais ce qui l'a préservé de s'attacher, comme la scolastique, à une pseudo-physique. Et de même qu'il a évité, grâce à son intransigeant dualisme, de prêter à la matière certains attributs de l'esprit, il s'est senti plus à l'aise pour se déclarer ferme partisan de la liberté humaine et reconnaître le pouvoir de la volonté. Si le physicien n'a de prise sur le monde qu'en l'assimilant à une vaste mécanique, le philosophe doit couper les ponts qui rattachent l'esprit à ce monde, pour sauver le libre arbitre et la morale. Descartes a donc résisté à toute tentation d'instituer un exact parallélisme entre les modifications du corps et celles de l'âme. Mais, loyalement, il a affirmé une union qui nous est, dit-il, révélée à tout moment « par l'expérience la plus certaine et la plus évidente ».

Ainsi Descartes nous a légué un grand exemple de droiture intellectuelle. Il n'a jamais permis que l'esprit de système l'entraînât jusqu'à ces conclusions qui représentent les victoires d'une logique abstraite, mais où le bon sens perd ses droits. Il n'a jamais soutenu une thèse jusqu'à ce point où l'on peut dire que le raisonnement bannit la raison. Il a défendu la philosophie des idées claires sans déclarer la guerre aux croyances religieuses, sans méconnaître la valeur des témoignages les plus constants et les plus assurés de la conscience, sans demander

à notre entendement fini de pénétrer la nature divine. Il a proclamé que la première existence qu'on atteint est celle de l'esprit, sans nier le moins du monde l'existence des choses corporelles. Il a affirmé que les mathématiques sont l'irremplaçable moyen de construire une physique durable, sans méconnaître que le mécanisme cesse là où règne l'esprit, c'est-à-dire la volonté libre. Sa philosophie nous apparaît donc comme une rare et précieuse leçon de hardiesse et de mesure. Toujours son ardeur héroïque et jeune se concilie avec la plus ferme discipline de la pensée. Si bien que ce téméraire donna au monde une leçon de précision, de justesse et de rigueur, et mérita cet éloge du spirituel et clairvoyant Fontenelle : « Avant Descartes, on raisonnait plus commodément ; les siècles passés sont bien heureux de n'avoir pas eu cet homme-là. »

D. ROUSTAN,

Inspecteur général de l'Instruction publique.





A travers les périodiques français.

Le projet de réforme de l'enseignement, à la date du 1^{er} février, est toujours en suspens. Le Parlement n'a pas encore eu le loisir d'en commencer la discussion. Cette situation continue à causer des inquiétudes dans certains milieux. C'est ainsi qu'à la fin de janvier le Bureau de la Société des Agrégés a cru devoir formuler la protestation suivante : « Nous dénonçons le danger des projets actuels, fragmentaires et incomplets, dont on ne nous dit pas à quel plan d'ensemble ils se rattachent, et qui, par des mesures de détail, en apparence anodines, risquent d'engager l'avenir en un domaine où le Parlement tient de la loi même le droit de juger souverainement. » Le Bureau de la Société manifeste également la crainte de voir porter atteinte « sous le prétexte d'une unité fallacieuse et d'une inégalité inhumaine aux traditions et aux méthodes qui donnent toute sa valeur à notre enseignement ». Par l'expression « notre enseignement », il faut entendre ici l'enseignement secondaire. Quelle que soit l'opinion que l'on professe sur la largeur de vues qui caractérise les manifestations de la Société des Agrégés, il apparaît qu'il y aurait intérêt à sortir d'un provisoire qui dure et d'une incertitude prolongée peu favorable au bon fonctionnement de notre régime scolaire.

Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation.

1. M. Emile Picard, membre de l'Institut, estime que, quoi qu'on en dise, le développement des sciences est un bienfait pour l'humanité. Dans un article de la *Marche de France* (20^e année, volume 9), il écrit : « Quelle que puisse être, dans chaque cas, l'origine des progrès matériels réalisés par la science, celle-ci apparaît de plus en plus comme une puissance formidable, qui ne recule jamais et dont les conquêtes sont définitives. Il semble que tout lui soit possible, et l'on doit reconnaître que les progrès accomplis, depuis un siècle, autorisent des espérances pour ainsi dire illimitées. Toutefois, ce tableau magnifique ne va pas

sans quelques ombres; on a pu faire le procès de quelques utilités créées par la science, en lui reprochant d'augmenter nos désirs au détriment de notre bonheur et de notre tranquillité. Sur un terrain aussi subjectif, toute discussion est impossible. Quelque part de vérité que renferment ces vues pessimistes, personne ne nie le soulagement que, de bien des côtés, les progrès de sciences ont apporté à l'humaine misère et qu'ils apporteront certainement dans l'avenir, en apprenant à mieux utiliser les énergies naturelles et à en découvrir de nouvelles. On peut espérer qu'ils contribueront, pour une large part, à la solution des problèmes sociaux qui sont une des grandes préoccupations de notre temps. »

Ne pourrait-on déduire de là qu'il convient de donner à notre éducation nationale un caractère scientifique de plus en plus accentué?

2. A propos de la « Volonté de Puissance » de Nietzsche, M. Louis Lavelle fait ressortir dans le *Temps* (7 janvier 1938) qu'il y a dans l'œuvre du philosophe allemand « deux conceptions de la puissance qui, sans se contredire, n'arrivent jamais tout à fait à se fondre : une conception violente et brutale, qui est jusqu'à un certain point apparente et extérieure, qui fracasse les tables de valeurs anciennes, déclare la guerre au christianisme et à la charité, met le corps au-dessus de l'esprit, la cruauté au-dessus de la douceur et le conquérant au-dessus du saint. C'est là la conception la plus connue, qu'il a tout fait pour accréditer et qui, dans le monde moderne, ne manque pas de faire école. Il y en a une autre qui est plus subtile, dont la pratique est plus difficile, et qui reste toujours associée à la première, dont on peut dire à la fois qu'elle la nie et qu'elle en est l'extrême pointe. C'est celle qui s'exprime par le respect absolu de la vérité, par la parfaite noblesse intérieure, par cette exacte lucidité et ce juste sentiment de la mesure qui nous rendent toujours maîtres de nous-mêmes, celle qui, sans réprimer l'instinct dionysiaque, le soumet pourtant au rythme apollinien, et, sans rien laisser perdre en nous de l'énergie créatrice, introduit en elle l'harmonie qui en est la perfection la plus haute. »

Pourquoi faut-il, dans le monde d'aujourd'hui, que ceux qui s'offrent comme guides ou éducateurs des peuples se plaisent à s'inspirer de la première conception du philosophe plutôt que de la seconde?

3. Au *Journal des Instituteurs* (83^e année, n^o 43), M. Bonne, Inspecteur d'Académie, soutient cette thèse, que « dans un régime démocratique comme le nôtre, habituer les élèves à se soumettre à l'enseignement des faits, ce doit être, en définitive, le principe dominant de notre pédagogie ». Il se montre persuadé qu'il est possible de plier à cette habitude même les enfants de l'école primaire, et il entreprend de le démontrer par des exemples empruntés à ses souvenirs d'inspection. Il couronne son article, qui a pour titre « Démocratie et Pédagogie » par ces paroles :

« Toute discipline est bonne qui habitue l'élève à entrer en contact intime avec les réalités sous leur forme multiple, qui l'accoutume à plier ses idées aux données de l'expérience, aussi bien dans le monde moral que dans le monde matériel.

« Puisque tout système pédagogique est lié au système politique ou social qui l'a fait naître, une discipline intellectuelle qui se fonde ainsi sur l'observation du réel est la seule qui convienne dans une démocratie où les masses populaires ont, en fait, la direction des affaires de la nation. »

Cela doit être vrai si « l'observation du réel » éclairée et fécondée par l'intelligence est quelque chose de plus qu'un simple enregistrement.

4. Dans un article sur « Le budget de l'Éducation nationale » dont il est le rapporteur, M. Cogniot, marque ainsi, — *L'Université syndicaliste* (11^e année, n^o 4), — l'esprit qui, à son avis, doit inspirer la réforme projetée de l'enseignement :

« La réforme de l'enseignement ne peut avoir d'autre sens profond qu'un sens social. Elle doit signifier la possibilité réelle, et non pas le droit théorique, pour tout enfant bien doué de suivre l'enseignement du second degré et ensuite l'enseignement supérieur, de devenir professeur ou médecin ou, j'ose le dire, ambassadeur de France ou inspecteur des finances, même si son père est un métallurgiste parisien ou un ouvrier agricole de la Beauce. Hors de là, il n'y a pas de démocratie véritable. »

C'est assez vrai, bien que de telles paroles aient peut-être l'inconvénient de laisser supposer que les professions libérales et celles qu'exercent les hauts fonctionnaires sont infiniment supérieures à celles qui sont dévolues aux producteurs de tous degrés.

Les problèmes généraux.

1. Dans le « Rapport sur le Concours de l'Agrégation de Grammaire » (session de 1937) que M. Poux, président du Jury, a fait parvenir à M. le Ministre de l'Éducation nationale, on trouve, — *Revue Universitaire* (46^e année, n^o 10), — cette appréciation qui a trait à l'épreuve de version latine :

« Quant à la traduction proprement dite, il faut avouer que, dans l'ensemble, ce n'est pas une réussite. Les impropriétés abondent et les incorrections ne sont pas absentes. C'est à se demander si, des deux langues, le français n'a pas été plus maltraité encore que le latin! » Si, en face du français et du latin, les jeunes humanistes que sont les candidats à l'agrégation de grammaire ont de ces faiblesses, que doit-on attendre du bachelier moyen?

2. En un temps où, impunément, les traités sont violés, les contrats bafoués, les engagements les plus solennels répudiés, M. G. Guy-Grand examine, — *Journal des Instituteurs* (84^e année, n^o 1), — la grave question du désaccord qui se marque entre « L'éducation et la vie ». « Entre ce que les maîtres, s'écrie-t-il, continuent d'enseigner aux élèves et ce que les parents de ces élèves, et les élèves eux-mêmes, quand ils ont des yeux et des oreilles, peuvent constater dans la vie, quelle désharmonie! » M. Guy-Grand ne pense pas que nous devons nous laisser déconcerter par ce pénible spectacle. Il conseille : « Le devoir des éducateurs est de maintenir le sens des valeurs spirituelles, sans ignorer que, surtout

dans les périodes de crise et de catastrophe comme celle que nous traversons, ces valeurs subissent un terrible déchet. » Travailler à les sauvegarder malgré tout, n'en est « pas moins ce qui constitue la noblesse humaine. Vouloir que cette noblesse ne s'éteigne pas, la maintenir contre tous les démentis, savoir que cette vie dangereuse n'ira pas sans souffrances, les accepter et les faire accepter, c'est pour un éducateur une attitude assez virile et pour des enfants un risque assez beau ».

3. Au *Manuel général* (104^e année, n^o 22), M. A. Ferré, Directeur d'École Normale, souhaite que les gens d'école aient non seulement « le sens du scolaire », mais aussi « le sens de l'humain », qui est générateur de bonté et de bienveillance. Après avoir développé cette idée, il ajoute :

« Le sens de l'humain conduit aussi à une salutaire indifférence, dans la connaissance et le commerce des êtres, pour toutes les considérations de classement, de notes chiffrées et de barèmes, auxquelles le sens exclusif du scolaire donnerait une importance déplacée. Il fait voir à l'instituteur, dans chaque élève, l'enfant ; à l'inspecteur, dans chacun de ses collaborateurs, au delà du maître, l'homme dans ce que sa personnalité et son destin individuel ont d'unique. Classements et barèmes concernent des aspects spéciaux ; et nous sommes bien tous, en quelque mesure, des spécialistes qui avons à en apprécier d'autres, dans la spécialité d'apprendre ou d'enseigner. Mais l'enseignement et l'étude entrent comme simples éléments dans l'éducation, entreprise plus largement humaine, qui s'adresse à tout l'homme, et met tout l'homme en jeu chez celui qui s'en charge. C'est bien pourquoi le sens de l'éducation doit ne pas se restreindre au sens du scolaire, mais s'élargir jusqu'à se confondre avec le sens de l'humain. »

On peut accorder à M. Ferré qu'il n'est pas mauvais que « le sens de l'humain » vienne nous mettre en garde contre les mécanismes et les formalismes auxquels peut entraîner un excès de confiance dans les recettes de la pédagogie.

4. De l'avis de M. J. Eychène, — *L'École et la Vie* (21^e année, n^o 2), — « Le culte des Grands Hommes » recèle une haute vertu éducative et la force obscure qui émane de ces personnalités supérieures dirige, souvent sans que nous le sachions, notre pensée et notre conduite. « Dans un remarquable discours, écrit-il, prononcé à Vienne, à l'occasion du quatre-vingtième anniversaire de Freud, Thomas Mann souligne fortement comment l'individu puise son énergie, son « dynamisme » dans les puissances impersonnelles qui mènent le monde. « Le moi », dit-il, sert dans bien des cas de « monture » à l'inconscient et il accomplit quelquefois les actions les plus difficiles ou les plus méritoires sous le coup d'une impulsion que l'acteur ne saurait définir parce qu'elle a pénétré à son insu dans le royaume de son âme ». Ceux de nos aïeux qui faisaient de Plutarque leur bréviaire devaient être d'accord là-dessus avec Thomas Mann.

5. Dans son article sur « Le milieu social et l'intelligence », — *Archives belges des Sciences de l'Éducation* (T. III, janvier 1937), — M. N. Braun-

shausen, Professeur à l'Université de Liège, recherche la véritable nature de l'intelligence. Il s'inspire des travaux sur la question de divers psychologues, surtout de ceux de J. M. Lahy. Celui-ci est arrivé à cette conclusion « que l'intelligence n'est pas simplement un phénomène individuel lié aux aptitudes innées d'une personnalité, mais qu'elle renferme aussi un élément à caractère collectif, dépendant de l'instruction reçue et du milieu ambiant. Pour lui l'école transmet, plus encore que des faits, des méthodes de travail mental; elle intensifie les formes courantes de la logique, mais elle cultive aussi des formes particulières du raisonnement. La valeur intellectuelle d'un sujet dépend aussi du dressage mental qu'il reçoit dans son milieu; ainsi la nature sociale de l'intelligence est démontrée ».

6. La *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (10^e année, n^o 14) publie sous la signature de M. G. Hirtz, une « Réponse au questionnaire relatif à la préparation professionnelle » dans l'enseignement secondaire, questionnaire antérieurement dressé par les soins de M. Abry. Les conclusions auxquelles aboutit cette réponse sont celles-ci : « La préparation professionnelle visée est actuellement insuffisante; cette préparation, à la fois théorique et pratique, devrait être donnée dans un centre national ou dans des centres régionaux; elle devrait être complétée par un stage pédagogique; elle ne devrait pas comporter d'épreuves d'examen; enfin, il est à souhaiter « que cette préparation si utile demeure néanmoins dans de justes limites et qu'elle n'aboutisse pas à la constitution d'un corps de doctrine rigide, qui gênerait la liberté du professeur ». Ce dernier souci, d'ailleurs fort légitime, doit avoir pour objet de rassurer les adversaires de la préparation professionnelle. Quoi qu'il en soit l'enseignement secondaire paraît se rallier chaque jour davantage à cette conception que le professorat est un métier qui s'apprend.

7. Il y a « Urgence d'organiser l'orientation professionnelle », déclare Alain Gérard au *Manuel général* (103^e année, n^o 7). Il y a urgence de l'organiser et de l'étendre, si l'on en juge par cet écho qui nous est rapporté des délibérations du premier « Congrès national d'orientation professionnelle » : « Jusqu'ici, l'opinion semblait admettre que le problème de l'orientation professionnelle ne concernait guère que les enfants destinés à embrasser des métiers manuels. Avec juste raison, le Congrès a estimé que la question intéressait au même titre la population des lycées qu'attirent irrésistiblement les carrières libérales. Et ce vœu fournit la preuve que le Congrès s'est heureusement placé au centre même du problème ».

8. M. Georges Duhamel soulève au *Manuel général* (105^e année, n^o 1) « Le problème du livre ». Il y est conduit par des inquiétudes qu'il formule en ces termes : « Les nouveaux instruments de l'information, — le cinéma et la radio par exemple — qui sont, en même temps des instruments de plaisir, détournent les esprits simples de l'effort intellectuel, seul garant d'une culture féconde. Les multitudes humaines sont, par le moyen de puissantes méthodes scientifiques non seulement

éloignées de la méditation, de la lecture, de la culture individuelle, mais encore soumises, dans certains pays et sous certains régimes, à un endoctrinement que savent mettre à profit les aventuriers de la politique. Si les personnes responsables ne se concertent pas en vue d'une résistance énergique, on peut penser que la culture et les lettres vont succomber dans cette panique, on peut penser que, pour plusieurs siècles peut-être, la société humaine va retomber dans une barbarie que la technique viendra sans doute aggraver et compliquer de mille façons ingénieuses ». L'école a évidemment son rôle à jouer pour prévenir cette chute, qui s'accroît, dans l'obscurantisme : C'est surtout à elle qu'il appartient de restaurer le prestige du livre et de ranimer le goût de la lecture.

9. « La radioscopie systématique permet le dépistage précoce de la tuberculose pulmonaire », écrit dans *L'Hygiène par l'Exemple* (16^e année, n^o 3) M. A. Louin, Professeur à l'École Normale de Rennes. Après avoir montré les résultats bienfaisants qu'on est en droit d'attendre en ce domaine de la coordination des efforts de la radioscopie scolaire et de la radioscopie militaire, M. Louin exprime ce vœu : « Aussi, est-il grandement souhaitable que tous les élèves soient radioscopés chaque année — au moins une fois par année scolaire — et que le procédé de filtrage, de dépistage radioscopique soit étendu, généralisé annuellement aux élèves (et aux maîtres) de toutes nos E. P. S., E. N., collèges et lycées — et pourquoi pas aux étudiants de l'Enseignement supérieur? — afin d'assurer la soudure avec le dépistage radioscopique de l'Armée; ainsi, le filtrage sera méthodique et nous nous mettrons dans les meilleures conditions pour guérir les phtisiques en germe, en évolution ».

10. D'après l'article de M. R. Pitrou, Professeur à la Faculté des Lettres de Bordeaux, — *Revue Universitaire* (46^e année, n^o 10), — on peut conclure que « La réforme de l'enseignement secondaire en Allemagne » va substituer un nouveau type de lycée au vieux gymnasium d'humanités classiques. « On n'ignore pas, écrit M. Pitrou, l'extension qu'avait prise, outre Rhin, l'enseignement des humanités modernes. Elles étaient nettement préférées, par la grosse majorité de la clientèle aux études classiques. Dans les deux lycées « nouveau style » la primauté est maintenue aux langues vivantes, car la langue enseignée, dès la sixième, est l'anglais. L'anglais, et non pas le latin, comme au gymnase classique, et pas non plus le français, comme jadis au gymnase moderne ». Les Allemands souvent nous étonnent avec leurs doctrines pédagogiques fondées sur l'idée du Sang et de la Race. Mais il faut reconnaître que, dans leur enseignement, ils savent donner la préférence aux études qui arment pour la vie moderne plutôt qu'à celles qui consistent à remuer sans cesse les cendres d'un passé aboli.

11. Le *Bulletin* du Bureau International d'Éducation de Genève (11^e année, n^o 43) signale en Pologne l'existence de « Foyers scolaires à la campagne » dans les termes que voici :

« De plus en plus, les écoles urbaines créent pour leurs élèves un foyer

scolaire à la campagne, moyen éducatif excellent qui permet de remédier aux conditions éducatives défavorables des grandes villes, en plaçant les enfants dans un milieu rural, en pleine nature. Chaque classe, à tour de rôle, y séjourne une ou deux semaines plusieurs fois au cours de l'année scolaire. L'enseignement normal n'est pas interrompu : bien au contraire, la géographie, l'ethnographie, les sciences naturelles, la culture physique reçoivent une impulsion nouvelle de ce milieu qui leur est particulièrement favorable. L'éducation sociale bénéficie du rapprochement des écoliers entre eux et avec leurs maîtres, qui résulte de ces séjours en commun. Afin de diminuer les frais d'entretien des foyers, condition indispensable s'ils doivent se répandre, on y pratique la culture maraîchère et l'élevage d'animaux domestiques. Les foyers scolaires à la campagne se sont groupés en une association auprès du Centre éducatif du Musée pédagogique à Varsovie et ont créé une revue afin d'échanger leurs expériences et de propager cette excellente méthode éducative. »

Un mouvement analogue se dessine dans des pays autres que la Pologne et il est fort possible qu'il soit appelé à prendre de l'extension.

12. La *Feuille mensuelle d'Information* de la Fédération des Associations internationales d'Instituteurs (nos 68, 69, 70) consacre, au chapitre des États-Unis, un paragraphe aux « Futurs fermiers à l'école secondaire ». On y lit :

« Le chef de la section de l'enseignement agricole de l'État de Pennsylvanie annonce que des milliers d'écoliers, élèves des écoles secondaires de cet État, deviennent des fermiers pratiques déjà à l'école, en exécutant des « projets » variés d'élevage, de culture des fruits, de fleurs et de céréales, et en s'acquittant des nombreux devoirs pratiques qui se rencontrent dans une ferme. Les 6.320 élèves qui ont suivi les cours agricoles l'année dernière ont vendu des produits de leurs « projets » pour une somme totale de 1 million de dollars approximativement, et en ont retiré un bénéfice de 296.525 dollars. Parmi les « projets » préférés des garçons, il faut citer le jardinage et la culture maraîchère, ainsi que l'élevage de volailles et de porcs. Mais nombre de garçons cultivent le maïs, les pommes de terre, les arbres fruitiers, le tabac, font de l'apiculture, de la laiterie, élèvent des lapins, apprennent à bricoler, à tenir les comptes d'une ferme, à diriger une entreprise agricole et à entretenir les machines agricoles ».

Voilà une conception de l'école secondaire assez éloignée de celle qui prévaut encore chez nous.

Les enseignements du second degré.

1. Dans son compte rendu du « 18^e Congrès international de l'Enseignement Secondaire », — *L'Université Syndicaliste* (11^e année, n^o 3, — M^{me} S. Colette souligne les vues qu'à exposées M. le Professeur

Cornu au sujet de la « Formation du sens social » dans l'enseignement du second degré.

« Aux méthodes qui font de l'enfant un être réceptif et passif, qui lui enseignent la haine des races et les vertus de la guerre, il oppose les principes cartésiens, l'idéal rationaliste et humaniste que tous les grands esprits d'Europe ont tour à tour célébrés. Un tel idéal est en lui-même une école d'éducation sociale, puisqu'il enseigne, outre la liberté de l'esprit et la dignité de l'homme, la fraternité, la compréhension internationale et l'amour de la paix. Aussi, Cornu conclut-il par un appel à l'union de tous ceux qui ont gardé leur foi dans l'Humanisme et la Raison ».

A la lumière des événements contemporains, il est à supposer en effet qu'il y a de ce côté une tâche très vaste à accomplir.

2. « Nos élèves et nous » : C'est l'évocation, tirée par *L'École et la Vie* (21^e année, n^o 1) d'un discours de distribution de prix de M. Marsal, Professeur de Lycée, des rapports du professeur avec ses élèves. Après avoir relevé les critiques, — elles sont nombreuses, — que les lycéens formulent à l'égard de leurs maîtres, M. Marsal en vient à dire : « Si les professeurs étaient des surhommes, cela se saurait. Au demeurant, avec toutes leurs imperfections, ne sont-ils pas des échantillons fort honorables de l'humanité? Qui sait même si les travers ne concourent pas à l'efficacité de l'enseignement? Quand j'évoque ma propre expérience d'élève, j'ai l'impression que les maîtres qui m'ont le plus fécondé ne furent pas tant les plus savants et les plus réguliers que les plus originaux dans le double sens de ce terme, je veux dire les plus personnels et les plus bizarres ». Que les familles donc ne s'alarment point si elles soupçonnent que le maître de leurs enfants ne possède point les vertus qui constituent ce qu'on pourrait appeler le professeur moyen.

3. M. Laurent, Inspecteur d'Académie, donne au *Manuel général* (105^e année, n^o 6) son avis sur les « Classes d'orientation ». Il en approuve la création. Toutefois, il en aperçoit les difficultés. Car il écrit :

« Tâche difficile, pour laquelle chaque maître devra abandonner au seuil de la classe d'orientation toute idée préconçue et faire preuve de la plus entière indépendance d'esprit. Faire de l'orientation à sens unique ne serait plus de l'orientation.

« Tâche délicate, car on devra gagner la confiance des familles, libres de leurs choix, ne l'oublions pas. Il y faudra beaucoup de tact, beaucoup de souplesse, infiniment de persuasion. Donner un conseil, un avis est facile; obtenir qu'ils soient suivis est plus difficile.

« Il y aura des susceptibilités à ménager, des préjugés à vaincre. Ne croit-on pas trop souvent que les sections B sont de qualité inférieure et peuplées d'élèves médiocres? On devra obtenir que des sujets excellents se dirigent vers la technique et le moderne. Si tous les bons élèves devaient être orientés vers les études classiques, on se méprendrait étrangement sur les nécessités sociales actuelles. »

Le poids des traditions et la vanité des familles n'étant point d'accord

avec les nécessités sociales, il y a les plus grandes chances pour que les meilleurs élèves soient à peu près tous « orientés » vers les études classiques.

4. « A propos des loisirs dirigés », — *Revue Universitaire* (46^e année, n^o 10), — M^{lle} M. Divin, Professeur au Lycée Lamartine, écrit :

« Il y a des choses qui ne s'enseignent que sur place. Pourquoi montrer des photographies quand la cathédrale est à cinquante mètres? Il ne suffit pas d'avoir dit et fait répéter que le porche occidental représente le Jugement dernier. Il faut avoir patiemment fait regarder chaque épisode. L'éducation de l'œil prend du temps et l'expérience enseigne qu'il se passe bien dix minutes avant que le dernier : « Ah! c'est vrai! » se fasse entendre. Ne vaut-il pas mieux aller voir le Rembrandt ou le Delacroix du musée avant de dissenter sur le clair-obscur et sur la couleur?

« Quel récit pathétique remplacera jamais la vue de la tour de Montaigne ou la tête désaxée du duc de Montmorency à Moulins, ou la cellule de Marie-Antoinette? Toucher du doigt l'événement historique, retrouver son cadre réel, éprouver l'émotion de la découverte, déchire le rideau d'invraisemblance et d'indifférence qui flotte devant les cours d'histoire ».

Si c'est là ce qu'il faut entendre par loisirs dirigés, il fallait nous le dire : ils ne sont qu'une manière moins verbale et plus intelligente de comprendre l'enseignement. Et, heureusement, d'aucuns la connaissent déjà.

5. « Comment organiser les loisirs de nos élèves » (classe d'orientation). M^{me} Lecomte, Professeur au Lycée d'Orléans répond à cette question dans la *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (11^e année, n^o 4). Après avoir examiné un certain nombre de loisirs, encore assez voisins des exercices de la classe, elle en signale d'autres « plus actifs, moins intellectuels ». Ceux-ci par exemple :

« Chaque élève pose par écrit une question au professeur qui y répond la semaine suivante et le professeur ne manque pas, par réciprocité, de poser, lui aussi, des questions à son auditoire. « Pourquoi une rue à Orléans, s'appelle-t-elle rue de l'Empereur? etc. ». C'est à qui apportera la plus abondante et la plus précise documentation.

« Ou bien on joue au « roman tournant ». Une élève commence une histoire, la voisine la continue et ainsi de suite. Et Dieu sait si les « imaginatives » s'en donnent à cœur joie, inventant les péripéties les plus invraisemblables qui laissent quelquefois le professeur pantois par la fertilité de l'invention qu'elles supposent.

« Ou bien on joue au « crochet ». Une « speakerine » improvisée appelle une à une ses compagnes, fait un « boniment » avec plus ou moins de verve, fait réciter à chaque « artiste » une poésie, lui fait raconter une histoire. Mais au bout de cinq minutes l'histoire achevée ou non la concurrente rentre dans le rang et un vote final vient exprimer la satisfaction de l'auditoire pour telle histoire bien contée ou telle fable comiquement mimée.

« Ou enfin, lorsqu'on sent un peu d'agitation dans l'air, le professeur

raconte tout simplement une belle et longue histoire, car il ne faut pas oublier que ces enfants de onze et douze ans jouent encore à la poupée ».

Il est bon de connaître ces manières de procéder. Elles peuvent apporter des suggestions même aux professeurs qui ne marqueraient pas pour elles « l'enthousiasme optimiste » dont témoigne l'article de M^{me} Lecomte.

6. Le *Bulletin mensuel de l'Union nationale des Membres de l'Enseignement Public* (n° 96) nous apporte, sous la signature Giry, « Quelques réflexions à propos de la réforme des Écoles Normales ». L'auteur s'applique surtout à déterminer ce qu'il souhaiterait qu'on enseignât dans ces établissements. Peut-être n'est-il pas toujours très exactement informé de ce qu'on y enseigne dès à présent. Par exemple, quand il s'agit de l'Histoire de la Pédagogie, il affirme : « On en fait peu... on a peur d'un tel sujet parce que ses origines sont religieuses ». L'argument ne pêche pas par excès d'exactitude. Car tout le monde sait qu'on étudie à l'École Normale les doctrines de l'éducation. Il y a là d'ailleurs quelque chose d'enfantin. Comme à peu près toutes nos institutions, la justice, l'assistance publique, le théâtre, etc., ont été à leur début comme enveloppées par la religion et ne s'en sont dégagées que par un lent effort de laïcisation, il en résulte que si l'on voulait rejeter du plan d'études des Écoles Normales, toutes les matières qui ont des origines religieuses on n'aurait à peu près plus rien à enseigner dans ces établissements.

7. Au sujet d'une section d'artisanat rural qui s'est ouverte le 1^{er} octobre 1936 à l'École Primaire Supérieure d'Illiers dans la haute vallée du Loir, le *Bulletin* du Bureau International d'Éducation de Genève donne les renseignements suivants :

« A côté d'un enseignement professionnel de 20 heures par semaine, elle prévoit 10 heures d'instruction désintéressée et 6 heures d'enseignement agricole théorique et pratique. Elle a de plus, comme originalité, de constituer un essai d'orientation professionnelle. Les enfants, en effet, dirigés par des patrons de la localité, sont initiés à chacun des principaux métiers ruraux : maréchalerie, forge, serrurerie, mécanique agricole, ferblanterie et plomberie, menuiserie, électricité pratique. Ils n'apprendront pas un métier, mais pratiqueront suffisamment chacun d'eux pour découvrir celui qui convient le mieux à leurs goûts et à leurs aptitudes. Ce n'est qu'après avoir été 160 heures apprentis menuisiers, 240 heures apprentis forgerons-serruriers, 160 heures maréchaux et mécaniciens agricoles, 80 heures plombiers et zingueurs, 160 heures électriciens de campagne, qu'ils choisiront leur futur métier. Cela en collaboration avec le service d'orientation professionnelle. »

Multipliées et bien conduites des sections d'artisanat rural de ce genre devraient opérer une rénovation de la vie scolaire et par suite exercer une influence bienfaisante dans la vie de nos campagnes.

Méthodes et programmes de l'École élémentaire.

« Changer l'école » : tel est le vœu que forme M. R. Kerdudou dans *L'École Émancipée* (25^e année, n° 39). Les partisans de « L'Éducation

nouvelle » rencontreront dans cette entreprise de sérieuses difficultés. M. Kerdudou ne se le dissimule pas, car il écrit :

« Pour changer l'école complètement, il faudrait un profond bouleversement de nos méthodes professionnelles. Ne le sent-on pas, quand on songe à toutes les difficultés qui se soulèvent de partout quand on veut modifier quelque chose !

« J'entends bien qu'il y a des jardins-d'enfants dans certaines villes, des classes de plein air, quelques belles constructions scolaires. Ces belles réalisations devraient se développer et tous les petits en profiteraient. »

Pour « changer l'école », les novateurs comptent sur l'influence du courant international qui, à l'heure actuelle, fait éclore un peu partout dans le monde des écoles de plein air ou transférer certaines écoles urbaines à la campagne.

2. Au *Manuel général* (104^e année, n^o 5), M. Gay traite de « L'art d'aimer ». On comprendra sans peine qu'il s'agit en la circonstance de l'affection que les maîtres doivent porter à leurs élèves. A ce sujet, M. Gay constate :

« C'est une vérité reconnue même des plus inexperts en pédagogie, qu'il faut aimer les enfants pour s'y intéresser, pour acquérir sur eux l'ascendant persuasif sans lequel on n'est qu'un prêcheur fastidieux et pour soutenir les longs et patients efforts qu'exige leur éducation.

« Chez les futurs maîtres, c'est une marque de vocation et une preuve d'aptitude. Très souvent les parents de qui le fils vient d'être admis à l'école normale invoquent cette disposition de sentiment pour justifier le choix qu'il a fait, ou qu'ils lui ont conseillé, de cette carrière. Ce n'est pas à tort : ils ont l'intuition que les qualités qu'elle requiert ont pour la plupart leur source dans cette inclination spontanée qui va au-devant de l'enfant. C'est à cette condition seule qu'il se prête à l'action éducative, y coopère, et, au lieu de la subir en sujet plus ou moins résigné, s'en fait lui-même l'artisan zélé. »

M. Gay, qui n'ignore pas qu'il y a en pareille matière quelques difficultés à vaincre et quelques précautions à prendre indique ensuite comment, pour ne point errer, il convient d'aimer les enfants.

3. Pour M. Peynaud, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, « Les devoirs à la maison », souvent, sont, — *Journal des Instituteurs* (83^e année, n^o 291, — une source de fatigues inutiles. A certains de ces travaux, de faible valeur éducative, il pourrait y avoir intérêt à substituer d'autres exercices. A ce sujet, M. Peynaud remarque :

« Les élèves, même au cours moyen et supérieur, ne lisent pas encore très aisément, faute d'entraînement. Ils ne reconnaissent pas les mots « à leur grément » et « n'explorent pas d'un coup d'œil la phrase entière », comme le dit le philosophe Alain.

« Et trop de maîtres passent une bonne partie du temps consacré à la lecture à des explications grammaticales qui n'éclairent point le sens du texte. Pourquoi ne pas donner la leçon de lecture à préparer, et où,

si ce n'est à la maison, cette étude préalable peut-elle être faite convenablement? »

Ce sont là des réflexions fort judicieuses. La solution proposée aurait deux avantages de grande portée : Substituer à un travail trop souvent mécanique un travail intelligent ; habituer, chose précieuse entre toutes les élèves à bien lire, c'est-à-dire en comprenant ce qu'ils lisent.

4. « Les devoirs à la maison » voient une fois de plus leur procès insinué au *Journal des Instituteurs* (84^e année, n^o 8) par M. P. Vallès. M. Vallès les proscrirait volontiers. Cependant il hésite et s'arrête à ce compromis : « Sans insister donc sur leur proscription, bornons-nous à recommander quelques précautions sur l'usage des devoirs à la maison. Il faut d'abord convaincre parents et élèves que leur but, comme de tous les autres exercices scolaires, est d'exercer l'intelligence et non de présenter un cahier impeccable ; qu'un quart d'heure d'activité intellectuelle intense vaut mieux qu'une heure de copie machinale ; que, dans toute l'acception du terme, la lettre importe moins que l'esprit. Ainsi l'instituteur appréciera davantage le brouillon qui révèle un effort de recherche, même vain, que le cahier présenté matériellement d'une façon parfaite, qui est application de copiste ». Les devoirs à la maison ont la vie dure : ils résistent à tous les assauts.

5. « Il importe d'élever au plus vite à treize ans accomplis l'âge minimum des candidats au certificat d'études primaires », écrit M. Kuhn au *Journal des Instituteurs* (84^e année, n^o 5). Pourquoi? « Il le faut d'abord, nous l'avons souvent dit, allègue M. Kuhn, dans l'intérêt de la bonne organisation de l'enseignement, qui doit être réparti sur le plus grand nombre d'années possible pour ne pas dégénérer en un funeste sous-bachotage ; il le faut aussi dans l'intérêt de la fréquentation scolaire et surtout de la scolarité prolongée... ». Ce sont là deux arguments dont il est difficile de contester la valeur.

6. « L'Éducation de Plein Air à l'Exposition de 1937 » est l'objet dans *L'École et la Vie* (21^e année, n^{os} 3 et 4), d'une étude de M. Forceville, Inspecteur de l'Enseignement Primaire. Au cours de son exposé, M. Forceville exprime le désir de voir réformer la généralité de nos écoles primaires selon les principes qui régissent les écoles de plein air. Il s'exprime ainsi :

« La réforme peut et doit commencer par une sorte de restitution de l'école rurale à sa propre destination. Il faut lutter sans merci contre l'imitation servile de l'école urbaine qui semble de règle aujourd'hui. Tout doit être différent pour elle de l'usine pédagogique où la vie intellectuelle s'élabore en vase clos : construction, aménagement, horaires et examens. Le modèle de l'école rurale à instituer est l'École de Plein Air qui réalise ses bienfaisantes possibilités.

« Quant à l'école urbaine, quelles que soient les améliorations profondes apportées en ce siècle à son installation, elle ne peut être complète sans l'annexe rurale vers laquelle elle pourra diriger ses déficients, annexe rurale qui existe déjà et qui n'est autre chose que l'École de Plein Air. »

Une telle réforme serait vraisemblablement bienfaisante. Elle exige de la hardiesse, de l'argent, une préparation modifiée du personnel enseignant et quelques transformations, qui seront, selon toute apparence, assez laborieuses, dans nos habitudes et dans nos mœurs.

7. Le *Bulletin de l'Instruction Primaire* du département de la Loire (n° 4, année 1937), contient, donnés par un Inspecteur et résumés par l'Institutrice intéressée, une série de « Conseils aux débutants ». Ces conseils ont trait à l'utilisation des livres de pédagogie, à la préparation générale de la classe, à la préparation d'une leçon. Voici ceux qui concernent les premières opérations de la journée scolaire :

« Chaque matin, avant de commencer sa classe, l'institutrice passera dans les rangs et vérifiera que le travail personnel demandé aux élèves a été fait. Elle vérifiera ensuite si les élèves ont retenu les choses importantes de la leçon; pour cela : elle ne se contentera pas d'interroger une ou deux élèves; elle posera les questions à toute la classe, les élèves répondront sur leur ardoise et lèveront leur ardoise. (Ceci permet à la maîtresse de se rendre compte immédiatement de celles qui ont compris et de celles qui n'ont pas compris). Lorsqu'elle ne voudra pas faire employer l'ardoise, la maîtresse posera la question à toute la classe, donnera quelques secondes de réflexion, et ce n'est qu'ensuite qu'elle désignera l'élève qui doit répondre. Elle évitera les exercices écrits trop longs (qu'il lui est difficile de contrôler convenablement) et ceux qui deviennent du pur mécanisme (trop longue conjugaison).

Ce sont là des conseils pratiques sur lesquels les débutants ont intérêt à arrêter leur attention. Il leur restera toujours la faculté de les modifier, s'ils le jugent à propos, à mesure que croîtra leur expérience.

8. « Le choix des récitations » suggère à M. F. Broutet, Instituteur, — *L'École et la Vie* (20^e année, n° 42), — ces réflexions : « Un instituteur d'école à classe unique doit s'astreindre non seulement à établir une liste pour chaque groupe d'élèves en recherchant l'adaptation la plus juste à l'âge, au niveau, au milieu, mais encore à confronter ses diverses listes afin d'éviter un double emploi possible, de respecter le programme qui s'impose d'un cours à l'autre et de constituer un ensemble de morceaux formant une anthologie variée, riche de sentiments, d'images, de rythmes et donnant autant que faire se peut le reflet de ce qu'il y a de meilleur dans la littérature française ». Avec quelques modifications, ces préoccupations, qui conviennent à l'école à classe unique, ne seraient pas non plus déplacées dans l'école à plusieurs classes.

9. M. G. Uriot déplore, — *Journal des Instituteurs* (83^e année, n° 44), — que ne soit plus enseignée avec la même ferveur qu'autrefois « La belle écriture ». « Pourtant, remarque-t-il, la belle écriture appartient au savoir utile; la machine ne saurait partout remplacer la main; il y a encore des registres à tenir, des tableaux à dresser, des croquis à établir, et l'on recherche encore, pour les bureaux, des employés habiles en l'art de calligraphier. Pourtant, à l'école même, on s'attache encore à faire de beaux ouvrages où l'écriture tient sa place. Et, si comme il

advient, elle est négligée ou difforme, tout l'ouvrage en pâtit; l'émotion esthétique n'a plus cette plénitude et cette perfection qui en assurent le prix : une chose n'est belle que sans défauts ». Qu'il s'agisse d'écriture ou de quelque occupation que ce soit, disons donc qu'il est essentiel de donner aux enfants l'habitude de faire exactement et bien ce qu'ils ont à faire.

A travers les Écoles maternelles.

1. D'après *L'Éducation Enfantine* (33^e année, n^o 16), à l'Association générale des Écoles maternelles, M^{me} Teyssier a présenté les observations suivantes au sujet des enfants déficients :

« A l'École maternelle, cette distinction entre le normal et l'anormal est d'une grande délicatesse et expose à des imprudences qui peuvent être fort préjudiciables. Toute appréciation hâtive doit être écartée. Il faut une observation longue et patiente pour déclarer atteint d'arriération un petit enfant, et le plus souvent il faudra se borner à des conclusions provisoires toujours susceptibles d'être révisées.

« Le test du psychologue n'est pas sans valeur, il autorise un triage momentané, un classement intellectuel dont il ne faut pas médire, mais il ne peut fournir des indications définitives. Il y a lieu de tenir compte du milieu social, économique et hygiénique. Il est des déficiences momentanées qui disparaissent sous l'action médicale qui a pu déterminer la cause physiologique.

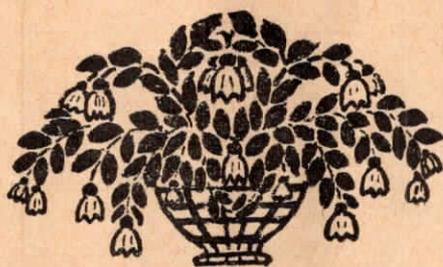
« Des causes multiples et fort différentes peuvent être à la base d'une déficience curable : troubles respiratoires résultant d'une végétation adénoïdienne, hypertrophie des cornets du nez qui entraîne un amoindrissement de l'attention et de la mémoire, troubles de l'appareil digestif, troubles endocriniens. L'intervention médicale est nécessaire et doit primer tout effort éducatif et pédagogique qui est d'avance voué à l'insuccès. »

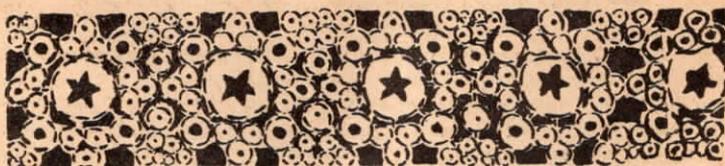
A n'en pas douter, il y a là un problème qui exige la collaboration vigilante des médecins et des éducateurs.

2. Rien ne saurait être trop parfait pour les enfants de l'École maternelle. Aussi, dans la revue *Nous les Petits* (4^e année, n^o 32), M^{me} Th. Landart, Directrice d'École maternelle, nous fait ce tableau de « La Classe des Petits » telle qu'elle la souhaite : « Elle doit être très attrayante : murs, tables, chaises seront ripolinisés de couleur claire. De ci, de là des vases incassables contiendront des fleurs et des feuillages de saison, harmonieusement disposés, et comme l'enfant aime tout ce qui vit, disposons sur une table la cage qui abrite le couple de serins, l'aquarium aux poissons rouges, le parc de la tortue, etc. Chaque fois qu'il nous est possible de les laisser regarder vivre un animal, n'hésitons pas à le faire. En ce moment, un jeune hérisson est des nôtres, à la grande joie des enfants. Il s'accommode de pain trempé dans du lait, d'escargots, de

vers, de cloportes apportés par nos petits. Il recherche les coins bien chauds (intersection des tuyaux de chauffage central, radiateur) et pour dormir enfouit sa tête sous un couvercle de boîte. Chaque jour de nouvelles observations sont faites à son sujet. Au cours de l'année scolaire, selon les différentes saisons, entreront dans la classe tous les éléments de vie (animaux, plantes...). »

L. BROSSOLETTE.





Examens.

Rapport sur l'examen du Certificat d'Aptitude au Professorat des Écoles Normales et des Écoles Primaires Supérieures, 1^{re} partie, Lettres, et concours d'admission aux Écoles Normales Supérieures d'enseignement primaire. — Session de 1937.

Aspirants.

Le nombre des inscrits était de : 171; 139 ont fait toutes les épreuves écrites; 9 n'ont fait qu'une partie des compositions; 30 candidats ont été déclarés admissibles, le dernier avec 38 points.

Le nombre des candidats admis au professorat 1^{re} partie a été de 19, dont 15 sont entrés à Saint-Cloud; nombre de points obtenus par le dernier admissible : 86.

Les candidats admissibles et admis se distribuent dans les centres de préparation suivants :

	Admissibles	Professorat	Saint-Cloud
4 ^e Versailles.....	11		8
Chaptal	6	1	1
4 ^e Dijon	4	1	2
4 ^e Lyon	3	1	
4 ^e Rennes	2		1
Séviigné	1		
Instituteurs	3	1	3
	<u>30</u>	<u>4</u>	<u>15</u>

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

Ayant le Brevet supérieur seulement.....	8	} 15
le Brevet supérieur et le baccalauréat	3	
le Baccalauréat.....	4	
la 1 ^{re} partie du professorat.....	2	

La distribution d'après l'âge des candidats : 23 ans : 2; 22 ans : 2; 21 ans : 8; 20 ans : 3¹;

La distribution d'après la région d'où ils sont originaires : Région parisienne : 1²; région du Nord : 1; du N.-E. 4; de l'Ouest : 4; du S.-O. : 1; du S.-E. : 2; du Massif central : 2.

Anciens élèves de lycées : 2; d'Écoles normales : 13².

I. — ÉPREUVES ÉCRITES

Littérature française.

Sujet : « L'avocat qui présentait la défense de Flaubert dans le procès intenté à l'auteur de *Madame Bovary* définit ainsi dans sa plaidoirie le dessein de son client : « Ce que M. Flaubert a voulu surtout, a été de prendre un sujet d'études dans la vie réelle, ç'a été de créer, de constituer des types vrais dans la classe moyenne ».

Vous expliquerez et vous discuterez, si vous le jugez à propos, cette appréciation ».

Dans *Madame Bovary* la « vie réelle » que Flaubert déteste est orientée par le poids des instincts pénétrés d'égoïsme et d'inconscience. Ces instincts profitables ou ruineux entraînent la plupart des hommes : c'est la nature commune. Pas d'initiative qui renouvelle : on ne sent guère sa propre vulgarité, sa sottise même. L'humanité ôte au romancier à peu près toute confiance. Flaubert trace l'essentiel des caractères qui ne changent pas et dont plusieurs se développent dans leur sens. Tantôt ils réussissent : Lheureux est un exploiteur insinuant et, son bénéfice fait, inexorable; Homais à l'esprit vide se donne du prestige; tous les paysans viennent le consulter, la prétention à la science l'exalte, ses discours ou ses articles s'imposent parce que nul ne les comprend, ni lui-même; ses recettes de cuisine, l'éclat de sa boutique le complètent; il prend la place des médecins, les décourage; il fait sa fortune, enfin est décoré. Mais Emma, romanesque, capricieuse, émue seulement par la vanité et la passion charnelle, frénétique dans ses déceptions et ses convoitises, presque jamais ne goûte le moment présent et se précipite vers un avenir fastueux où elle serait prise par des sensations délirantes : elle ne sait pas aimer, elle va jusqu'à repousser sa fille et parfois la brutalise, épouse sans le juger un officier de santé parce qu'elle ne consent plus à être paysanne; elle choisit au hasard ses amants, veut bouleverser leur vie par la sienne et pour Léon est saisie de l'esprit de domination. Elle s'aveugle sans cesse, gaspille son bien et ceux qui l'ont conquise

1. Dans la section scientifique : 6.

2. Dans la section scientifique : 7.

3. Dans la section scientifique : 3 et 12 respectivement.

l'abandonnent : trahie, elle se tue, fait mourir son mari, voue son enfant à la misère.

Flaubert renverse sa fougue romantique qui l'a inspiré jusque-là. Il s'applique à représenter les hommes les plus plats ou les plus égarés. Il rejette sa façon d'écrire, se défend de s'émouvoir, d'émouvoir le lecteur, tâche de lui montrer en toute vérité la bassesse humaine, de traduire les faits en termes exacts, bien répartis et avec leur effet, d'être naturel dans les propos, de se confondre de tout près avec Emma dans l'analyse, dans la peinture intimes. L'auteur joint à cette exactitude un art qui s'approche de la poésie de son temps : quand il repousse une pensée romantique, il essaie de former une prose qui vaudra peut-être le vers ; il enveloppe les phrases de métaphores : pour moitié elles répondent aux rêves des romanesques, elles sont vagues, prises dans les lectures ou prétentieuses, mais ces images sont pour une bonne part vives et neuves ; le rythme du style est marqué, par endroits assez monotone. Ce travail lui est pénible, harassant : il corrige sans cesse. M^{lle} Leleu a montré dans *Ébauches et fragments inédits*, publiés chez Conard en 1936, que la scène des comices a été refaite quinze fois, avec des scrupules infinis. L'arrangement savant l'emporte pour Flaubert sur la beauté : souvent le sujet lui répugne. Il n'apparaît pas dans son œuvre, se délivre de soi-même : *Madame Bovary* est l'épreuve de sa vie.

« Créer, constituer des types vrais dans la classe moyenne », ajoute l'avocat. Flaubert a, en effet, inventé des types : rien dans ses caractères n'est personnel, ils incarnent la vanité ou la sensualité, des ambitions sournoises, la cupidité. L'auteur borne leur complexion morale et en accuse les traits dangereux ou ridicules. Ils se « constituent », s'achèvent, deviennent de plus en plus nets et leur banalité éclate. Flaubert ne les a pas copiés à la rencontre : il a imposé à chacun son instinct, a déduit ses actes, ses propos, ce qu'il a d'idées rusées et de sentiments vils : tous ont vécu en lui, comme des êtres qu'il ne supportait pas, et il les a flétris ; il a condamné la Bovary avec lui-même (tant il a eu de désirs par sa volonté) comme le symbole du romanesque. Peut-être l'a-t-il approuvée par instants. Il a prêté à cette femme deux ou trois impressions délicates ; elle parcourt une lettre de son père : « Emma poursuivait la pensée douce qui caquetait tout au travers comme une poule à demi cachée dans une haie d'épine ; c'est la finesse même. » L'auteur a-t-il nuancé son héroïne, ou s'est-il mis dans le roman ? Cette image si simple qui exprime si bien le secret de la lettre et qu'Emma a découverte, est-elle du romancier ? M^{me} Bovary n'est-elle plus un type, avec ces quelques touches qui l'affinent ?

Mais la « classe moyenne » est plutôt restreinte : Flaubert la réduit à des personnages qui passent pour importants dans une bourgade sans physionomie que nul ne peut animer. Il les montre tous médiocres, d'esprits épais, romanesques, surtout intéressés. Les bourgeois lui sont odieux parce qu'ils détestent l'intelligence et la générosité. Mais le dévouement, la pénétration, le talent du docteur Larivière, qui est le portrait de son

père, permettent d'élargir la « classe moyenne ». Et dans les plus humbles, il y a de la conscience dont il faut tenir compte : même dans le roman, Bovary, si lourdaud, et de manières paysannes, se donne à ses malades ; à Tostes il est estimé, à Yonville, il guérit encore, mais le pharmacien se sert d'Emma pour lancer Bovary dans une opération qui échoue et le déprécie ; puis il aime sa femme et sa fille, pardonne à Emma de l'avoir trompé, et en meurt. Mais Flaubert ne met pas en relief ces qualités : il les diminue parce qu'il est passionné d'intelligence et d'efforts. Au contraire, Balzac a montré dans la condition moyenne des personnages puissants.

La plupart des candidats n'ont pas analysé la « vie réelle » telle que la conçoit et la présente Flaubert, et ceux qui y ont touché n'ont pas indiqué que ses réflexions rapides, ses paysages, ses images si déliées et si vigoureuses, son art de la prose surtout la font ressortir par contraste. La « classe moyenne » n'est pas définie et les « types vrais » ne sont guère examinés : on oublie qu'il n'y a pas de personnalités, on ne s'arrête pas aux traits d'Emma, parfois indécis. On ne fait pas sentir la bassesse des caractères ; on ne les nuance pas dans leurs calculs intéressés, dans leur passivité, dans leurs caprices et leurs violences : on ne tente pas de les faire vivre. On a prêté à Flaubert le sens de l'observation, de la copie, tandis qu'il imagine ses personnages, les détaille d'après les circonstances et trouve ce qu'ils éprouvent et ce qu'ils souhaitent : pour l'auteur la fatalité des instincts, dans ces régions où nul ne prend son essor, ne se corrige jamais. Puis on n'a pas séparé Emma de ceux qui l'entourent : Flaubert suit ses mouvements cachés, et il peint les autres le plus souvent par leurs propos, leurs attitudes, leurs actes ; Emma est la victime du romantisme, faute de sagesse et d'énergie ; sa vie est le désordre même ; elle est condamnée et cet abîme où elle se ravale sans cesse aboutit à un drame qui n'a pas de dignité : ces élans qui l'abaissent baignent le livre d'une pauvre lumière : on ne l'a pas dégagé.

Mais on a su voir que l'auteur se délivre du romantisme, qu'il renonce à ses penchants de jeunesse : il décrit un cadre morne où les gens sont sans ressort et sans vues, où de piètres ambitieux s'agitent, où les hommes d'argent épient, combinent pour des profits mesquins, où Emma, la plus tourmentée parce que ses déceptions l'accablent, est entraînée à une mort affolée et atroce. L'art de Flaubert a été aussi relevé : l'effort de l'auteur pour dessiner avec minutie ses caractères, pour les rendre dans leur faiblesse et leur ridicule ; pourtant le tour de la phrase, si naturel dans les dialogues, s'oppose à la peinture de ces personnages sans idéal que Flaubert fait paraître en prose harmonieuse ; on n'y a pas réfléchi. Mais ce qu'il faut recommander, c'est d'avoir une impression spontanée du livre, d'abord en précisant les idées qui en naissent, en évoquant et en relisant, puis en vérifiant les critiques qui l'ont étudié : ainsi on nourrit la pensée, on lui donne un accent personnel ; mais dans la plupart des copies on a accumulé, parfois composé les avis de ceux qui ont parlé de *Madame Bovary* ; c'est une rédaction sans portée ».

Le style est lourd en général, parfois abstrait : on n'use pas de verbes. On se sert de mots impropres qui sont scientifiques ou philosophiques : la *psychologie* est une observation systématique et qui ne porte pas sur des individus : il faut dans un roman ou dans un ouvrage dramatique, dans une étude littéraire remplacer ce terme par « peinture morale » ; *comportement* désigne un état physiologique d'où sort une manière déterminée d'agir ; ce n'est pas un caractère ; d'autres impropriétés : *errements* pour erreurs, *directives*, qui est un terme d'état-major, *docteur* pour médecin, *emprise* pour empire, *minimiser* pour réduire, *différencier* pour distinguer, *acceptation* d'un mot pour acception ; *esthétique*, mot philosophique qui est confondu avec artistique. Des termes à alléger : *suffisamment* pour assez, *également* pour aussi, *nécessiter* pour exiger, *réapparaître* pour réparaître, *mentalité* pour manière de penser, *compréhension* pour intelligence ; choisir la langue la plus sobre et la plus vive. Des barbarismes : *incapabilité*, *incertainement*, *habilité*, *empreinte* pour empreinte, *dilemme* pour dilemme, *ridiculisaiton*, *empreinter* pour emprunter. Des erreurs de syntaxe : on manque à la concordance des temps du subjonctif ; on écrit *dans le but*, *celle inachevée de Pascal*. Et des termes de vulgarité : la *guigne*, et des trivialités. Mais plusieurs copies sont rédigées de façon précise, forte ou délicate : c'est le signe d'un esprit bien doué, ou bien formé ; le goût est révélé par la manière d'écrire.

Sur cent-quarante-six copies, vingt-quatre atteignent ou dépassent la moyenne : deux sont notées 14, six 12, une 11, quinze 10. Au-dessous de la moyenne, seize copies sont notées 9, vingt-cinq 8, vingt 7, vingt-huit 6, dix-huit 5, six 4, quatre 3, cinq 2.

Philosophie.

Sujet : C'est dans l'action seulement qu'on se réalise ; c'est dans l'action qu'il faudrait s'étudier ; on n'en a pas le loisir ; les actifs ne sont pas des méditatifs ; ils ne songent pas à s'étudier en dehors de l'action et de la société, et celle-ci les déforme, leur met un masque qui finit par leur tenir et par les tromper eux-mêmes.

LAGNEAU.

Dans l'ensemble le niveau de la composition de philosophie a été assez bas.

Les candidats se bornent en général à une paraphrase du texte. Ils se contentent parfois même d'en recopier à plusieurs reprises le contenu sans ajouter aucune explication.

L'analyse reste trop souvent superficielle. Bien peu de copies ont distingué révélation et réalisation du moi. La plupart indiquent le sens le plus simple et le moins intéressant : « L'action montre ce que nous sommes, c'est au pied du mur qu'on connaît l'ouvrier » et d'autres banalités.

La dernière partie n'a pas été mieux traitée. Rares sont les dissertations qui ont tenu compte de la tyrannie exercée par l'opinion du groupe

sur un individu, de la manière dont une semblable opinion façonne les personnalités. Ici encore on se contente de banalités sur la coexistence d'un moi social et d'un moi intime, quand la question se pose précisément de savoir si une telle coexistence est possible.

La plupart des développements ont trait à des passages ne réclamant guère explication : « Les actifs manquent du temps nécessaire à la méditation », etc... Tout cela est naturellement sans grand intérêt. Pour qu'il puisse être question de résoudre des difficultés, encore faut-il qu'elles existent. Certains travaux pourtant constituent d'honorables exceptions, et il est à observer que les copies traitant de manière intéressante la première partie ont en général fourni une analyse exacte de la fin du texte.

On regrette d'avoir à signaler de lamentables fautes d'orthographe. Le style est fréquemment incorrect, parfois jusqu'à l'inintelligibilité. La présentation d'un grand nombre de dissertations est franchement détestable. Certaines pages sont illisibles.

Ce sont là des défauts auxquels les copies des candidats à Saint-Cloud n'ont pas habitué les correcteurs et dont il importerait d'éviter le développement. Par contre, le style déclamatoire et certaines naïvetés pseudo-pédagogiques tendent à disparaître.

Deux copies très bonnes (16 et au-dessus); huit assez bonnes (13 et 14); vingt-quatre un peu au-dessus de la moyenne (11 et 12); vingt-trois oscillent autour de la moyenne (9 et 10); trente-six médiocres (7, 8); cinquante et une mauvaises (6 et au-dessous).

« C'est dans l'action qu'on se réalise »; et par là il ne faut pas entendre seulement que l'action est « révélatrice », mais encore et surtout qu'elle est créatrice; elle ne se borne pas à découvrir des ressources; elle les fait surgir.

Elle constitue en effet un point d'appui grâce auquel ce qui, jusque-là, n'était que virtualité vient prendre corps. La mémoire, l'intelligence se forment en s'exerçant. La volonté n'a aucun sens en dehors de la lutte. L'individu révélé à lui-même ajuste sa conduite à cette révélation, et se construit dans le sens de ce qu'il a appris à connaître.

Dans ces conditions, une analyse psychologique s'adressant à un « moi » que l'action ne viendrait pas solliciter laisserait échapper un certain nombre d'éléments de la personnalité et connaîtrait les autres à l'état de simples ébauches.

« C'est dans l'action qu'il faudrait s'étudier. » Pourquoi une telle attitude n'est-elle pas entièrement réalisable? La plus simple, la plus apparente des raisons invoquées par Lagneau n'est peut-être pas la plus profonde.

« On n'aurait pas le loisir » nécessaire à une semblable étude. L'action détournant de lui-même le construirait pour une œuvre où il ne s'achèverait qu'en s'oubliant. Entraîné tout entier hors de lui, il ne disposerait plus des instants nécessaires à une réflexion sans laquelle la personnalité ne saurait se reprendre pour se définir.

Mais, comme nous l'avons laissé entendre plus haut, nous ne pensons pas que cette raison soit décisive. Nous ne croyons pas que pour un auteur comme Lagneau la réflexion s'oppose à une action dont elle constitue bien plutôt la forme la plus haute. N'a-t-il pas écrit autre part : « Celui qui a réfléchi une fois a transformé sa vie ». Si les méditatifs ne sont pas des actifs, ne serait-ce pas bien plutôt parce que l'action modifie cette personnalité dont la méditation prétend saisir l'essence? Peut-on, en effet, découvrir le secret du « moi » au sein d'une action qui, nous l'avons vu, le transforme plus encore qu'elle ne le découvre? L'action créatrice de la personnalité peut-elle en rester révélatrice?

A vrai dire cependant Lagneau ne paraît pas avoir envisagé la difficulté sous cette forme radicale. Il n'aurait pu le faire, du reste, qu'à la condition de contredire l'essentiel de son affirmation primitive touchant la possibilité de s'étudier dans l'action. D'ailleurs, au lieu de tenir le « moi » pour chose arrêtée, susceptible d'être modifiée par une évolution, ne peut-on le définir par sa perpétuelle construction, en un mot par son évolution même?

En réalité, si, pour Lagneau, l'action laisse échapper le moi, c'est qu'elle n'est pas l'action tout court, c'est qu'elle se déroule dans un cadre particulier : le cadre social. Or la Société refoule ce développement des puissances de l'individu que l'action semblait devoir réaliser. Par la rigidité de ses cadres confessionnels, familiaux, nationaux, professionnels, elle restreint l'étendue de l'activité exercée par la personne, par les impératifs issus de la mentalité collective elle en modifie la nature. Enfin et surtout le groupe juge à sa manière chaque individu; de l'opinion ainsi arrêtée, il déduit le rôle convenant au sujet social apprécié et lui interdit toute tentative d'échapper au personnage qu'il est censé représenter.

Il en résulte que le jugement porté sur le moi devient la « vérité » du moi et qu'un auteur comme Pirandello, niant l'existence d'un moi intime indépendant de l'opinion du milieu, a pu définir la totalité de la personne par cette opinion même. Derrière le masque social reste-t-il quelque chose du visage que ce masque avait d'abord recouvert?

En somme, pour Lagneau, la difficulté résultant des directions divergentes de l'action et de la méditation ne paraît pas priver inéluctablement l'analyse psychologique du loisir nécessaire à la réflexion.

D'autre part, la notion d'un moi intime masqué par l'activité créatrice répondrait à une illusion, et ne constituerait pas un obstacle plus décisif, si cette activité ne se déroulait dans un milieu social imposant au moi une vérité dont celui-ci ne serait plus la source, et constituant pour l'expansion de l'individualité non plus un appui mais un écueil.

Telle est la raison profonde interdisant l'espoir d'une étude suffisante de la personnalité au sein de l'action qui la réalise, raison tenant moins à l'impossibilité toute relative d'une réflexion saisissant le moi en acte qu'à l'évanouissement même de l'individu au sein d'une réalité sociale qui le dépasse.

Histoire.

Sujet: « Le gouvernement et les partis en France du 9 thermidor au 18 brumaire ».

Sur les 170 candidats, 31 ont remis des copies blanches; 33 compositions ont été notées au-dessous de $5\frac{1}{2}$ sur 20. Cette constatation permet de conclure que plus du tiers des candidats n'atteignent pas le niveau de l'examen. 29 élèves seulement ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne.

Les deux tiers des candidats n'ont pas traité le sujet. Ils se sont bornés à exposer l'histoire intérieure de la France pendant les cinq dernières années de la Révolution, tout en donnant, épisodiquement, quelques détails sur les partis; une vingtaine de candidats seulement ont posé le sujet de façon convenable; quinze l'ont traité jusqu'au bout. Nous aurions voulu trouver une bonne analyse du gouvernement après Thermidor, puis sous le Directoire, rendue vivante par quelques portraits; la décadence des partis républicains, les progrès de la réaction royaliste, les tentatives de réaction jacobine en 1794 et en 1799, quelque intérêt pour la si curieuse conspiration des Egaux, sous le Directoire, les luttes intestines dans le gouvernement, la lutte des partis entre eux et contre le gouvernement... Rarement, le drame permanent de cette période : le conflit entre les partis et le gouvernement, est apparu; plus rarement encore, on a essayé de camper les personnages si attachants de Barras, de Sieyès, de montrer à travers quelles vicissitudes la voie à été ouverte à Bonaparte. Peu de candidats aussi ont osé choisir les faits importants et négliger le fait divers : une demi-douzaine seulement a compris le caractère décisif de la journée du 1^{er} prairial an III, du « coup d'Etat » du 30 prairial an VII...

L'histoire du Directoire est, dans l'ensemble, moins connue que celle de la réaction thermidorienne.

Nous conseillons aux futurs candidats de réfléchir davantage sur les questions étudiées, en s'aidant de quelques lectures, de l'observation attentive de quelques documents iconographiques bien choisis. Quand ils auront ainsi compris une période, ils pourront aborder l'examen sans redouter trop une défaillance de mémoire.

Géographie.

Sujet: La région parisienne française (Étude physique, économique et humaine) croquis obligatoire.

Tout le monde sait que le concours d'admission à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud implique une sélection sévère, mais beaucoup de candidats semblent ignorer que l'examen de la Première partie du Professorat lui-même constitue un crible aux mailles assez serrées. Ou

bien peut-être ne se sont-ils présentés que pour éprouver leurs forces et apprendre à modérer leurs ambitions? Ne soyons donc pas surpris, ni alarmés, si 109 copies sur 140 sont restées au-dessous de la moyenne; d'autant que onze copies en ont en fait approché avec 9 ou 9 $\frac{1}{2}$, et huit autres n'en sont pas demeurées trop éloignées avec 8 ou 8 $\frac{1}{2}$. Et dans le nombre des 90 restants, certains aspirants, qui sans doute en étaient à un premier et timide essai, ou qui ont porté la peine d'une insuffisance accidentelle ou d'une défaillance momentanée, ne doivent pas abandonner toutes espérance de succès, même dans cette épreuve de géographie. La faible moyenne générale : 6,21 ne signifie donc pas grand'chose; ce qui importe vraiment, c'est la moyenne 11,77 des 31 copies ayant obtenu ou dépassé la note 10/20. Notons cependant que nulle composition, pas plus cette année que la précédente, n'a mérité une note supérieure à 15; le jury ne sera pas certainement disposé à se relâcher de la sévérité nécessaire maintenant que l'étendue du programme a été réduite de près de moitié : le champ de la préparation étant moins vaste, il est naturel qu'on demande aux candidats de le labourer plus profondément.

Le *région jurassienne française* se délimite d'elle-même, du côté de l'est, par la frontière suisse : frontière en grande partie conventionnelle qu'il n'en convenait pas moins de tracer avec une certaine précision, même si elle nous sépare d'un Etat neutre et d'une nation amie. A l'ouest fallait-il s'arrêter au Doubs, ou pousser jusqu'à l'Ognon? peu importait, pourvu qu'on n'englobât pas abusivement ni le dôme hercynien de la Serre, ni la ville de Dôle, cité de plaine. Au nord, l'individualité récemment dégagée de la Porte de Bourgogne n'autorisait pas à retrancher Montbéliard et ses annexes que tant d'affinités physiques et économiques rattachent au sujet; les régions géographiques peuvent aisément se recouvrir sur leurs confins, et c'était une grave erreur que de considérer le nord du Jura comme appartenant tout entier à la Confédération helvétique. Au sud, le bon sens indique que la région jurassienne des géographes finit plus tôt que le Jura des géologues, qui se prolonge en s'amenuisant jusqu'à Voreppe : à l'exception de l'Île Cremieu, tout ce qui dépasse le Rhône demande à être traité par préterition.

Succédant à ces préliminaires, les généralités physiques pouvaient se grouper sous quatre titres principaux : 1. Orogénie, fondée sur un minimum d'histoire géologique. — 2. Morphologie reposant sur une synthèse ici très intime, de la structure et de l'hydrographie, et qui s'imposait comme conférant à l'ensemble de la région ses caractères essentiels sans oublier les eaux dormantes ni les eaux souterraines, et en évitant telles confusions fâcheuses comme d'assimiler les Combes soit à des synclinaux perchés, soit à des vallées surimposées; ou de travestir en failles les abaissements d'anticlinaux qui ont facilité le percement de certaines cluses. — 3. Climat, étudié en fonction du relief, de la situation et de l'exposition, semi-continental par l'amplitude thermique et par la répartition des précipitations atmosphériques au cours de l'année, mais plutôt

maritime par l'abondance de ces pluies ou de ces neiges, sans négliger les aspects saisonaux résultant de cette lutte d'influences. — 4. Végétation plus ou moins spontanée, et aussi productions agricoles caractéristiques, s'inscrivant en zones d'altitude échelonnées, en évitant de commettre sur les « prés-bois », présentés comme des espèces de chaumes, une erreur d'interprétation voisine du contre-sens. Toute cette analyse se développant avec sobriété, suivant une ligne de démonstration rigoureuse, afin de ne pas empiéter sur les descriptions ultérieures et les déflorer.

Pour la construction du corps même du sujet, deux plans possibles, tous les deux acceptables, ou pour mieux dire, tous les deux nécessaires. Entre la division longitudinale et la division transversale, laquelle devrait être subordonnée à l'autre? La division primordiale a été en général, à juste titre établie entre Nord, Centre et Sud. La subdivision entre plateaux de l'ouest et plis de l'est n'apparaît d'ailleurs en pleine lumière que dans le centre, la plus large et la plus complexe des trois divisions premières : était-ce pourtant une raison de sacrifier les deux autres? Quant aux démarcations précises, l'hésitation était permise et la discussion même recommandée : entre centre et sud, on pouvait adopter la voie ferrée de Bourg-Bellegarde par la cluse de Nantua; entre centre et nord, la ligne Mouchard-Pontarlier; attribuer ainsi Besançon au nord, était peut-être d'une ingénieuse originalité. En tout cas, les divisions du premier et du deuxième ordre une fois adoptées, c'était maladresse que de ne point étudier chacun intégralement du triple point de vue spécifié dans la question.

La conclusion pouvait être fournie par les généralités de géographie économique et humaine par avance réservées à cette fin, et qui, pas plus que les généralités physiques initiales, ne devaient prêter à aucune redite : précaution d'ailleurs plus facile à conseiller qu'à observer, puisque dans tout organisme — et une composition en est un — c'est toujours un problème délicat que de distinguer ce qui relève du général et ce qui appartient au particulier. L'esquisse des mœurs pouvait s'appuyer en partie sur l'histoire, mais avec discrétion. Quant aux voies de communication, les plus importantes étant d'ordre international, d'élémentaires mises au point n'auraient dû échapper à personne : il ne fallait pas en être encore à ignorer telle modification significative du réseau comme le raccourci Frasné-Vallorbe, ou bien persister à annoncer l'exécution prochaine d'un projet mort-né comme le percement de la Faucille.

Nomenclature et croquis — sans parler des figures schématiques qui n'étaient pas, en l'occurrence, d'un mince intérêt — doivent toujours être liés, de même que doivent être unis, comme constituant le corps et l'âme de la composition, les croquis et le texte. Toute nomenclature qui n'est pas localisée a peu de valeur, et de même tout croquis qui manque de clarté, de précision, d'expression. L'obligation des croquis étant cette fois formelle, très peu de candidats (six seulement) s'y sont dérobés : mais que de révélations accablantes sur la méthode de travail de beau-

coup des auteurs ! A l'intérieur de la région, combien de transpositions inacceptables : ce n'est rien que d'intervertir Baume-les-Dames et Baume-les-Messieurs ; mais confondre la cluse de Nantua avec celle des Hôpitaux, quel bouleversement et quel non-sens ! Et débordant le cadre assigné, que de confusions lointaines, expliquées, mais non excusées par de vagues assonances : Château-Salins au lieu de Salins ; Champigneulle pour Champagnoles ; Hémocourt et Azincourt pour Audincourt ; Pont-du-Roi pour Pont-de-Roide, Pontivy pour Poligny ! De tels « lapsus » prouvent au moins que l'on se s'est pas relu.

II. — ÉPREUVES ORALES

Explication française.

Il faut lire de façon expressive pour suggérer l'intention du passage, son art, montrer qu'on l'a senti : quelques-uns des candidats ne l'ont pas fait ; rattacher le texte, s'il y a lieu, d'un trait bref à ce qui précède ; définir, si on veut, l'objet du morceau par une phrase courte ; éviter les débuts trop longs qui font traîner l'explication ; ne pas diviser d'avance : les idées, ce que l'auteur éprouve, les mouvements, sont distingués dans l'interprétation de détail ; ce plan, qui n'est pas tiré du passage, déflore l'impression. L'essentiel est d'éclairer le texte, d'en montrer la rigueur, la force ou la délicatesse, ce qu'il comporte d'imagination, en le prenant de tout près, avec un intérêt sobre et d'autant plus convaincant ; traduire les mots ou les expressions difficiles en un seul terme ou une locution choisie, ne pas se servir d'un mot de même racine ; ne pas s'arrêter aux endroits simples, mais dégager l'effet des termes et du style en leur propre force, que souligne leur place dans la phrase ou le vers. C'est le propre d'un texte littéraire : il est fait de pensées, du sentiment dont il est imprégné, de l'art qui le fait valoir ; plusieurs candidats ne s'y sont pas rangés : ils n'ont rien expliqué de ce qu'il fallait, ils n'en ont pas montré la portée, l'arrangement spontané ou voulu ; leur épreuve n'a pas eu de base. On doit définir au cours de l'explication les idées, trouver comment l'art les soutient, faire toucher la puissance ou le charme des images, le rythme de la prose ou de la poésie, la parole prononcée qui agit. Qu'on fasse sentir l'harmonie et les mouvements ; le rythme du vers dépend de la mesure et des coupes ; on le varie en changeant, soit dans un ordre fixe, soit librement, le compte des syllabes et les cadences ; expliquons comment le nombre des syllabes ou les divisions du vers accusent ou la peinture ou la passion du poète. L'articulation des mots dépend des consonnes et pénètre mieux celui qui les parle ou les entend, les allitérations confirment le rythme et marquent ce que l'auteur veut exprimer ; les sonorités sont les voyelles, les consonances renforcent la portée des sons et il faut les mettre en relief : c'est l'arrangement musical et suggestif qu'a commencé Chénier, qu'achève Hugo. La composition d'ensemble doit être accusée : elle est un nouvel élément qu'il ne faut

pas négliger. Et ces vues qui s'appliquent à des matières si différentes et qu'on ramène à une synthèse exigent une attention qui en principe accorde tout. Mais il ne faut pas manquer de sens critique : il ne faut pas tout approuver; savoir noter ou la faiblesse ou l'incohérence de la pensée, les sentiments déclamatoires que l'auteur prend à sa charge, montrer que l'arrangement n'est pas approprié qu'il est plutôt maladroit. Puis quand on a rendu avec précision le sens et la forme et leurs rapports calculés, qu'on les a exactement suivis, qu'on a fait preuve de pénétration et de goût, on doit conclure par une formule décisive et condensée, et le meilleur est défini. Cette manière discrète de mener une explication si complexe est, si elle est réussie, un essai qui touche à l'art.

Comment s'assouplir aux impressions littéraires? Le savant qui invente rapproche par l'imagination ses connaissances analytiques multipliées et les applique à des généralités; l'écrivain peint l'homme, les choses, raconte les événements; l'imagination aussi est son génie : il recompose l'homme en figures personnelles, il développe les caractères dont il tire des effets singuliers; ou il change l'homme en un être nouveau; il forme des rêves, mais n'établit pas de rapports abstraits; il s'attache à des aspects concrets, à des tableaux distincts. Quand on lit un texte, c'est justement le sens précis qu'il faut saisir. On doit laisser naître les impressions, les prolonger, les approfondir en se confiant à l'imagination et au sentiment et en prendre finalement une exacte conscience, donner à l'esprit ses ressources. Le lettré vit dans une atmosphère de lectures senties, il compare et nuance le passage qu'il tente de concevoir, surtout il est frappé de son originalité, il la dégage pour soi-même et les autres. Il se reporte de temps à autre aux critiques qui pénètrent les œuvres, mais après un contact médité avec le texte son impression propre lui permet de discuter, d'accepter ou de rejeter l'avis de ceux qui ont jugé l'auteur. C'est ainsi que le goût, par réflexion, se forme et s'affine et quand on reprend le texte, on l'entend mieux encore : la préparation de l'épreuve prête à une interprétation plus fouillée.

Aux défauts assez fréquents restent à signaler, la paraphrase d'abord, c'est-à-dire un commentaire verbeux et inutile, qui n'explique vraiment pas le passage et ne distingue pas les difficultés; puis des impropriétés qui ne traduisent pas exactement.

L'explication française est notée sur le maximum 15 (5 points étant réservés pour la grammaire) : entre 13 et 14, deux notes, — entre 11 et 12, une note, — entre 10 et 11, cinq notes, — entre 9 et 10, cinq notes, — entre 8 et 9, sept notes, — entre 7 et 8, cinq notes. Au-dessous de la moyenne entre 6 et 7, deux notes, — entre 4 et 5, deux notes, — entre 2 et 3, une note.

Langue française.

L'épreuve de langue française est restée encore, dans l'ensemble, insuffisante. Trop rares, ont été les candidats qui ont su faire preuve d'observation, de méthode et de connaissances sûres. Le plus grand

nombre a manifesté — trop clairement — son manque d'habitude de l'épreuve : de là des erreurs graves, des lacunes regrettables, des exemples non recueillis ou mal classés, des présentations gauches, des connaissances incertaines, bref le sujet non dominé. Certains même n'ont apporté au jury que des improvisations hâtives, oubliant que l'exposé de grammaire doit être minutieusement préparé, tout comme l'explication française. Entre ces deux groupes, viennent se placer plusieurs candidats qui ont atteint la note 2, légèrement inférieure à la moyenne : ils ont fourni un effort méritoire, mais on regrette qu'ils n'aient pas été en mesure de pousser davantage leur étude et de la mettre au point. On garde du moins le souvenir de quelques examens vraiment honorables (3 1/2 sur 5), où l'exposé simple, clair et méthodique a reçu sa légitime récompense. Que les futurs candidats ne l'oublient pas : un tel résultat ne s'obtient que par une préparation soutenue, où seront judicieusement combinés les revisions d'ensemble, les études de textes particuliers et les exercices pratiques en temps limité.

Histoire.

L'impression qu'ont produite les candidats admissibles a été satisfaisante. En général, les jeunes gens témoignent de connaissances solides, acquises au cours d'une bonne préparation. Ils s'expriment avec une réelle correction et manifestent déjà de solides qualités pédagogiques.

Malheureusement, les tout premiers mis à part, ils cherchent plus à répéter le cours de leur professeur qu'à traiter le sujet particulier qui leur est proposé. Mais le jury, plein de sympathie et quelquefois d'admiration pour la science du professeur, voudrait bien apprécier la personnalité du candidat. Il pose alors des questions en toute bienveillance. Que les candidats cessent donc de considérer ces questions comme d'affreux traquenards et qu'ils réagissent en toute indépendance, les examinateurs n'exigeant la soumission à aucune orthodoxie!

Notons enfin que les questions d'histoire de l'art ont été moins heureusement traitées que l'an passé. Il est peu de questions hors de celles-ci, qui permettent à un tel point à un candidat intelligent de révéler ses qualités d'esprit... et de monter sa note!

Géographie.

Le jury se plaît à constater que les épreuves ont été nettement supérieures à celles de toutes les années précédentes. Sur 30 candidats entendus (nombre, il faut le dire, plus restreint que de coutume), 19, soit les deux tiers, ont atteint ou dépassé la note 10 (un 16 1/2, deux 15, trois 14, quatre 13, trois 12, quatre 11, deux 10), de sorte que la moyenne de ces bons examens oraux ressort à 12,8; encore parmi les 11 autres, une seule note descend-elle au-dessous de 6 1/2; la moyenne générale s'établit à 10,9, ce qui est fort honorable.

Le progrès s'est marqué à tous les points de vue : précision des con-

naissances; utilisation de l'atlas; usage du tableau noir; élocution nette, facile, avec très peu de notes; tenue irréprochable : même des candidats fatigués, et presque épuisés ont fait preuve d'une résistance méritoire et déployé, pour ne pas fléchir, une belle énergie. Le nouvel exercice d'interprétation de la carte d'Etat-Major a donné des résultats hautement encourageants; la plupart des candidats ont su, quand on le leur demandait, construire leur exposé tout entier (15 minutes) sur le commentaire cartographique; d'autres, à qui la carte ne devait fournir que des éléments d'illustration partiels, ont témoigné d'une réelle habileté pour intégrer dans leur développement général les exemples spéciaux que le document leur offrait. Il est à penser que ce succès se renouvellera l'an prochain.

Les réserves seront de peu d'importance. L'une toutefois mérite de retenir fortement l'attention : elle concerne la question de *géographie générale*. Les candidats, ici, apparaissent presque uniquement préoccupés d'accumuler une masse de notions techniques sans avoir le souci, pourtant essentiel, de comprendre d'abord les phénomènes dans la simplicité profonde de leur mécanisme, et de les expliquer ensuite dans la familiarité de leurs aspects concrets, au lieu de réciter des formules péniblement apprises. Les questions de cet ordre ont presque toujours desservi les candidats auxquels le sort les avait attribuées.

Nous ne signalerons, par ailleurs, que des défauts à vrai dire naturels, sinon inévitables, dus à la jeunesse et à l'inexpérience : un certain manque de chaleur et d'accent; une timidité qui paralyse; un effort insuffisant pour dégager l'unité de la question et composer la réponse; un peu d'enfantillage parfois dans le désir de montrer au jury qu'on sait beaucoup de choses, qu'on a lu beaucoup de livres. Mais rien de tout cela n'est de nature à affaiblir les éloges que méritent l'intelligent travail des candidats admissibles et les résultats auxquels ils sont parvenus.

Langues.

Allemand.

Dans l'ensemble, les candidats ont préparé de près leur programme et ils comprennent les textes qui leur sont proposés. Quelques-uns sont capables de les expliquer de façon satisfaisante quant à l'intelligence et aux connaissances. Les plus faibles pèchent par ignorance du vocabulaire et surtout de la grammaire. Les notes des 8 candidats s'échelonnent de 4 1/2 à 9 sur 10.

Anglais.

Examen honnête pour la plus grande partie des candidats (16). Quelques-uns ont des connaissances déjà amples et précises; quelques autres témoignent d'une distinction d'esprit très réelle; plusieurs par contre ignorent les notions les plus rudimentaires de la langue anglaise et l'on s'étonne qu'ils se soient présentés au concours dans ces conditions. La note la plus faible est 2, la plus élevée, 8 1/2.

Espagnol.

Un candidat a présenté la langue espagnole; un intelligent commentaire, des connaissances sérieuses, une bonne prononciation lui ont valu la note 8/10.

Italien.

Deux candidats : l'un, qui a bien lu et bien traduit le morceau, avec un louable souci de clarté et de précision, est embarrassé pour s'exprimer en italien : note 6/10; l'autre, qui a une connaissance pratique de l'italien satisfaisante et une bonne prononciation, commet quelques erreurs d'interprétation et le commentaire présente des lacunes : note 6 1/2.

Latin.

Trois candidats ont demandé à subir l'épreuve orale de latin. Tous trois avaient déjà une certaine habitude de la langue latine et ils ont obtenu des notes convenables (5, 5 1/2, 6). Ne parlons pas de quelques fâcheuses erreurs de sens qui, avec un peu d'attention, auraient pu être évitées. Rappelons seulement qu'une traduction doit être fidèle et précise dans tous ses détails, qu'il faut en proscrire aussi bien le terme vague et impropre que le commentaire délayé, enfin qu'une traduction ne doit pas être lue et qu'elle ne sera réellement vivante que s'il y a contact direct entre le texte ancien et celui qui l'interprète.

* * *

Rapport sur la session d'examen de 1937 pour le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (1^{re} partie) et concours d'admission à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses (Ordre des lettres).

194 aspirantes se sont fait inscrire pour cette session.

183 se sont présentées.

175 ont achevé toutes leurs compositions

45 ont été admissibles aux épreuves orales, avec un minimum de 40 points.

36 ont été reçues au professorat (1^{re} partie) dont 15 sont entrées à Fontenay.

Les candidates admises à Fontenay se distribuent de la manière suivantes :

Dans les centres de préparation :

Collège Chaptal	3
4 ^e année Dijon.....	3
4 ^e — Lyon	4
4 ^e — Rennes	3
4 ^e — Toulouse	2

D'après les titres :

Avec le Brevet supérieur	9
Avec le baccalauréat	4
Avec le brevet supérieur et le baccalauréat	2

D'après l'âge :

19 ans	1
20 ans	5
21 ans	3
22 ans	4
23 ans	2

I. ÉPREUVES ÉCRITES

Littérature française.

Le sujet proposé était celui-ci :

« L'avocat qui présentait la défense de Flaubert dans le procès intenté à l'auteur de *M^{me} Bovary* définit ainsi dans sa plaidoirie le dessein de son client : « Ce que M. Flaubert a voulu surtout, ç'a été de prendre un sujet d'études dans la vie réelle, ç'a été de créer, de constituer des types vrais dans la classe moyenne. »

Vous expliquerez et vous discuterez, si vous le jugez à propos, cette appréciation. »

Ce jugement tendait dans l'esprit de l'avocat à disculper Flaubert d'intentions immorales. Mais il incitait avant tout les candidates à une réflexion critique sur le souci de vérité de Flaubert (des types *vrais*), sur ce qu'on appelle son réalisme (dans la *vie réelle*). L'avocat dit que Flaubert a voulu *surtout* cela, et le libellé même du sujet provoquait à la discussion : il n'était sûrement pas difficile de dégager d'autres intentions de Flaubert, et de nuancer le plus délicatement possible son « réalisme » — pour peu qu'on eût étudié les types du programme, et connu le roman tout entier. Ainsi le sujet était « pris » simplement, clairement. Les candidates pouvaient donner tous leurs soins à ce qui fait le véritable prix de ces sortes d'études littéraires : la précision et la justesse de l'analyse. — Sans doute, on pouvait concevoir la dissertation autrement, et il ne s'agit pas de donner ici un « corrigé » impérieux. On pouvait s'arrêter sur l'idée de « type », mesurer ce qu'il y avait de général et d'individuel dans la peinture de Flaubert, tâcher de montrer comment Flaubert semble déduire d'un trait majeur toutes les particularités d'un caractère, songer à l'art classique, à Molière. Mais, prise sous cet angle, la dissertation exigeait la connaissance de théories d'esthétique littéraire très complexes, et ainsi de leur « histoire ». — On pouvait, et la tentation était grande, se fixer sur l'idée de classe moyenne et se demander si Flaubert l'avait peinte avec fidélité et sans passion. Mais

alors, il fallait bien connaître la classe moyenne de cette époque, et ne pas traduire ces deux mots par « Bourgeois » avec tout ce que ce mot entraîne aujourd'hui de notions et de passions sociales et politiques. Il y avait quelque naïveté à protester contre Flaubert, en glorifiant les vertus de la classe moyenne, ou, inversement, à affirmer, au nom d'une expérience personnelle, peut-être un peu courte, qu'elle fourmille de Bovarys (M. et M^{me}), de Homais, de Rodolphes, etc... Adopter l'une ou l'autre de ces directives, c'était jouer la difficulté : nous avons tenu le plus grand compte de ce désir d'éviter la banalité. Quelques copies y ont réussi.

Mais il fallait *se décider*. Les pires dissertations étaient peut-être celles qui faisaient un sort à chaque mot du sujet, qui « rampaient » sur le texte proposé, ne faisaient grâce d'aucun développement, et sur les raisons et circonstances du procès, et sur la valeur « des arguments d'avocat », et sur la portée du mot *surtout*, et sur le sujet d'études (documents, etc.) et sur la vie réelle, et sur les types, et sur la classe moyenne. C'est là une incapacité à voir le vif, un manque de vigueur, de volonté, et presque une paresse de l'esprit, une fausse conception de l'explication française. Il en résultait une pénible médiocrité des développements. On ne saurait trop recommander aux candidates de choisir.

C'est à ce manque de fermeté dans l'esprit que nous avons dû un très grand nombre de copies « interminables ». On veut tout dire, et parfois sans ordre, de ce qu'on sait ou croit savoir. Une idée, juste en elle-même et utile, donne un prétexte à une petite dissertation incluse dans la grande. Si, par exemple, il était bon de dire qu'il y avait eu dans la vie réelle une M^{me} Bovary, un Homais, etc., ce n'était pas une raison pour exposer longuement l'état actuel des recherches érudites sur ce point-là. On décèle le souci d'art et de beauté chez Flaubert, mais on en prend occasion pour reprendre toutes les généralités possibles sur l'« Art et le Style » de Flaubert. Le mot « réalisme » déclenche aussitôt une théorie du réalisme, des plus vagues le plus souvent, où les Goncourt, Zola, Maupassant, etc., défilent avec une merveilleuse célérité... On répète, on ressasse trop souvent les mêmes idées sans leur ajouter ni force ni clarté. Et lorsqu'on tombe sur une idée banale, facile, et, pour ainsi parler, de grand rendement « scripturaire », rien n'arrête la candidate sur le sens de la plus grande pente : il ne reste plus de temps pour développer ce qui est plus fin, plus délicat, plus difficile. Parfois même la copie est inachevée ; un plan succinct la « termine » (?) où précisément serait le plus utile. Peut-être qu'en limitant le nombre des pages à 6 ou 7 au maximum, on contraindrait les candidates à cet effort pour la recherche de l'essentiel. Nous avons eu beaucoup de copies de 12 à 14 pages...

Très souvent, il est apparu qu'on connaissait mieux les critiques littéraires que le Roman lui-même. Certaines copies surprennent par cette sorte d'érudition, souvent acquise à bon marché ; on va jusqu'à donner une copieuse bibliographie : une candidate a même pris soin d'apprendre par cœur à peu près 3 pages de ces « jugements » et compose sa dissertation en les reliant de son mieux les uns aux autres. On prépare

un morceau sur le « Bovarysme », d'après un livre classique, à dessein de le reproduire coûte que coûte. Certaines formules de Faguet, de Thibaudet surtout, ou de Dumesnil, sont extraites de leur contexte, et deviennent des vérités absolues, qui n'ont plus besoin de preuves, encore moins de critique. On ne songe même pas à chercher à quels endroits du roman elles peuvent s'appliquer, ni si elles s'y appliquent exactement. Thibaudet *dixit*. La dissertation se meut dans la zone des commentaires, et ne reprend que rarement pied. — La lecture des ouvrages de critique est assurément nécessaire : mais il semble que beaucoup de candidates y procèdent mal. Ceux des critiques qui sont des historiens et nous informent sur les faits ont pour rôle de nous garder des appréciations fantaisistes. Ceux qui jugent ou interprètent ont une grande puissance de suggestion : ils nous indiquent des aspects, des « sens » de l'œuvre à étudier, auxquels nous n'aurions peut-être pas pensé de nous-mêmes. Mais alors, il convient de se demander ce que valent ces suggestions, et de poser cette question à l'œuvre elle-même. Il ne s'agit pas de s'abriter commodément derrière des autorités. Si Thibaudet a vu juste, cela doit pouvoir se prouver. S'il erre, c'est que ce qu'il a dit ne s'ajuste pas au roman lui-même.

Il faut rappeler les candidates à l'étude des textes du programme, et l'on préférerait que l'effort de mémoire portât sur eux. Rares, il est vrai, sont les copies où Rodolphe devient Raoul, et où M. Homais porte un « bonnet à poil ». Des candidates, en assez grand nombre, ont pratiqué ce mode direct de préparation : dans certaines dissertations, on trouvait une analyse serrée, bien conduite, personnelle et souvent fine des caractères, des « milieux », des mouvements dramatiques, des intentions d'art, des émotions de Flaubert et de son lecteur. Une copie faite, en somme, d'une série de portraits heureusement tracés, d'où se dégagait justement leur vérité, a été bien notée. — Mais combien de fois a-t-on substitué à l'analyse active, pénétrante, « sensible », des « résumés » plats et décolorés, superficiels, où ne s'apercevaient ni sens, ni signe. La candidate semblait penser : « on ne pourra pas dire que je n'ai pas lu mon auteur, *puisque je le cite!* » Mais on ne montre que ce qui est dit, et non ce que cela *veut dire*. Parle-t-on d'Yonville, on prend quelques détails, on les juxtapose; on conclut que « c'est bien cela! » Mais cela, qu'est-ce? Pourquoi, dans quelle intention, dans quel sentiment Flaubert a-t-il choisi ces détails? de cela, « nulles nouvelles »! Que penser d'une candidate qui cite cette phrase : « on aurait vu un vieillard hirsute, accablé, tenant par la main une petite fille » et s'en tient là, où à peu près. Ou d'une autre qui, rappelant la mort de M^{me} Bovary, trouve à dire ceci : « Cette mort est sans grandeur, le sentiment qui l'occasionne (*sic*) étant la peur. »

Cette année encore, nous avons trouvé dans beaucoup de copies de nombreuses incorrections, fautes d'orthographe et de français. Citons quelques exemples empruntés à des copies qui ne sont pas, par ailleurs, très mauvaises. Ayant sorti... le rythme tertiaire des phrases de Flaubert... il a voulu peindre une société qu'il répugnait... Le roman qui respire le

plus la classe moyenne... Il a résolu l'obstacle... Les convives ne sont pas des turpitudes quotidiennes... Inadvertances? (écrit-on trop vite trop de pages?) Ignorances? (Le cas est souvent probable.) Il s'agit de candidates au professorat. — Le style est rarement net et précis; il abonde en mots vagues, en épithètes laudatives. On abuse, il semble, du langage philosophique. On aimerait que fussent expliquées les phrases comme celles-ci : « M^{me} Bovary caractérise la double évasion bergsonienne. » Une candidate qui a le goût de la philosophie ne saurait-elle s'exprimer en d'autres termes que ceux-ci : « Flaubert se dépersonnalise » ou, parlant de M^{me} Bovary : « Son caractère demeure bien individualisé par la synthèse de traits divers qui pourraient ou non coexister en elle? » La clarté est au moins souhaitable.

Ces critiques ne s'adressent pas à toutes les candidates. 23 copies ont été notées de 18 à 13, et parmi elles 3 nous ont paru de valeur exceptionnelle; elles témoignaient de rares qualités : justesse de l'intelligence et de la sensibilité, vigueur de l'expression, dons de présentation. 81 copies notées entre 12 et 9 ne doivent pas décourager les candidates qui les ont écrites : elles montrent surtout moins de maturité. Il faut dire franchement que celles qui sont notées entre 8 et 12 ont paru bien faibles, si grande que fut notre indulgence, et notre désir de n'abandonner personne. Ces candidates doivent donner un grand effort, si pour la dissertation française, elles veulent, l'an prochain, être au niveau du concours.

Philosophie.

Le résultat de l'épreuve est très satisfaisant pour un bon quart des aspirantes; quarante-sept compositions atteignent ou dépassent la moyenne; seize sont notées entre 10 et 11, trente et une s'élèvent plus haut : quatre parmi celles-ci atteignent la note 14; une seule, la note 16. — Ensuite se classent : d'abord soixante compositions entre 9 et 8; puis, au-dessous de 8, soixante-quatorze candidates, qui ne sont pas au niveau de l'examen ou qui n'ont pas traité le sujet.

Le texte pourtant ne comportait pour le fond aucune difficulté : il n'exigeait que la mise en œuvre de notions familières sur les manifestations de nos tendances, sur les conditions de la connaissance de soi, sur l'apport social dans la constitution de notre être intérieur. Mais dans cette richesse psychologique il fallait choisir les idées propres à répondre au problème précis posé par le philosophe et dégager le rapport qui relie les trois points soumis ensemble à notre réflexion. Nombre de candidates au contraire ont traité chaque point en lui-même sans le rapporter aux deux autres, et à tout moment ont débordé le sujet.

Ainsi, au lieu d'expliquer comment on se réalise dans l'action, elles ont institué une étude abstraite des conditions dans lesquelles le caractère se forme et acquiert les vertus de fermeté et d'initiative qui en sont constitutives. Certaines, restreignant l'action à l'acte volontaire, ont

repris tout au long l'analyse classique de la volition pour montrer que seule l'exécution fixe la signification et la portée de la décision. Mais d'autres, étendant l'action à la domination de l'homme sur la matière, exposent la théorie bergsonienne de l'opposition entre l'instinct et l'intelligence afin de suspendre toute activité aux inspirations profondes de l'intuition.

C'est en elle-même qu'il fallait considérer l'action, qu'elle soit spontanée ou réfléchie, pour montrer ce que de notre être intérieur elle met au jour dans tous les cas. Certes sur ce terrain le développement peut être assez riche, car l'action, en ses formes spontanées, donne corps à des tendances précises; en ses formes réfléchies, choisit entre les êtres que nous portons en puissance celui que nous voulons être en acte; en toutes ses formes enfin, met nos forces à l'épreuve et nous assigne nos limites. Quelques candidates, poussant dans cette voie, exposent que l'action, sous la pression des résistances extérieures, exige une tension, une concentration des facultés qui donne à notre être psychologique son unité, et le porte, comme le dit l'une d'elles, à ce degré de vérité et de perfection où il se dépasse lui-même, comme il arrive aux héros cornéliens.

A cette interprétation est lié directement le second point, qui touche la connaissance de soi. Car en nous « réalisant » l'action nous révèle à nous-mêmes : être et se connaître sont une seule et même chose. Beaucoup de candidates confondent d'ailleurs l'opposition entre action et méditation, avec l'opposition entre action et pensée. C'est un contresens d'invoquer contre Lagneau les grands capitaines ou les grands hommes d'Etat, qui réfléchissent avant d'agir. Car le texte ne dit, n'implique ni ne sous-entend que l'homme actif agit sans penser. C'est un autre contresens que de tout rapporter aux conditions de la vie moderne comme si elles faisaient seules surgir l'opposition entre les actifs et les méditatifs. Méditation ici veut dire retour sur soi-même, pénétration des mobiles, analyse des motifs. Or, — certaines candidates l'ont fort bien vu —, l'acte exige que l'être soit à lui tout entier, et d'autre part il suscite des actes nouveaux, dont l'enchaînement crée une sorte d'entraînement fatal, funeste au repli de la conscience sur soi. L'analyse pourtant n'est-elle point possible après coup? Sans doute, mais en gros et en surface, puisque l'état dans lequel on se trouvait en agissant ne peut revivre. Il faudrait ajouter que la mémoire nous permet bien de rapasser par les états que nous avons une première fois traversés, mais non de saisir à leur source, d'une part les mobiles qui émergent de l'inconscient, et d'autre part les motifs que met en valeur l'élaboration consciente de notre choix. Cela, qui est indispensable à la vraie connaissance de soi, ne pourrait être fait qu'à la naissance de l'acte par une réflexion subtile dont la première condition est un impossible dédoublement. N'est-ce point l'explication de cette timidité d'Amiel qui a été plus d'une fois citée dans les copies comme mortelle à l'action?

On a bien vu aussi que le milieu social renvoyait aux actifs une image

déformée d'eux-mêmes. Mais il fallait se garder de développer à ce propos et comme un sujet nouveau tout ce qui est apport social dans la constitution des âmes individuelles. Le mot « masque » a d'ailleurs souvent été mal compris : la déformation professionnelle peut être invoquée, mais elle n'est point le seul aspect de ce masque qui « tient » au visage; une personnalité d'emprunt se façonne souvent sur l'image que les autres se font de nous-mêmes, sur ce qu'ils en attendent, et quelques candidates montrent bien comment elle en vient à se substituer, après un ou plusieurs actes, à la personnalité qui se serait développée d'elle-même, si elle avait été livrée à la nature. C'est pourtant un contresens d'évoquer ici le héros cornélien, car l'idée qu'il veut donner de lui le détermine dans le sens où déjà le pousse sa nature. Mais il n'est pas faux de citer en passant le masque de l'autorité qui cache à Chrysale, paradant devant ses enfants et son frère, son intime faiblesse.

Le jury accepte bien d'autres conceptions. Il y a des candidates pour qui l'action n'a pas les privilèges que Lagneau lui reconnaît : il entre du hasard, disent-elles, dans l'éclosion des tendances et des décisions que provoquent les inconstances extérieures, et il se peut que d'autres tendances, d'autres décisions, qui nous eussent été plus naturelles, demeurent toujours à l'état virtuel. Pour quelques aspirantes, c'est la méditation qui prend l'avantage, comme révélatrice des états intérieurs. Il nous est enfin souvent arrivé de lire que le milieu social aide plus qu'il n'opprime l'expression des personnalités. Pourtant, ces idées ne peuvent être que des réserves ou des compléments au texte de Lagneau : elles ne nous portent pas au cœur du sujet.

Ce que le jury n'accepte pas, c'est la négligence avec laquelle tant d'aspirantes écrivent leur dissertation. Impropropriétés, incorrections, fautes d'orthographe, sont nombreuses. Elles sont pourtant indignes d'un tel concours : beaucoup de jeunes filles se présentent trop tôt, et sans avoir conquis une maîtrise suffisante de leur pensée et de leur plume

Histoire.

Le gouvernement et les partis en France, du 9 Thermidor au 18 Brumaire — de la chute de Robespierre à l'avènement de Bonaparte — tel était le sujet de composition écrite qu'avaient à traiter les candidates.

La période envisagée, qui se partage entre la fin de la Convention et le Directoire, présente une unité fondamentale. Le même personnel, issu de la coalition thermidorienne, se réserve le pouvoir et poursuit le même dessein : mettre fin à la Révolution, en consolider l'œuvre dans un régime d'ordre et de liberté. Ses efforts n'ont pas réussi : quelle fut la politique suivie? à quelle opposition s'est-elle heurtée? Comment expliquer l'échec? C'était là le sens profond de la question posée.

Il est devenu banal de répéter que le 9 thermidor marque, dans l'histoire de la Révolution, un tournant décisif. Le mouvement démocratique

qui s'était amplifié depuis l'époque de la Constituante s'arrête; une réaction se déchaîne, non pas, certes, contre l'œuvre de la Révolution, mais contre la domination jacobine qui prenait appui sur l'élément populaire : réaction contre le gouvernement révolutionnaire, dont les institutions s'effritent et qui demeure singulièrement affaibli, contre le personnel jacobin et les usages de l'an II, contre la politique précédemment suivie en matière économique et religieuse. La coalition thermidorienne, qui domine la Convention, prétend établir un régime d'ordre régulier; mais elle a peine à maintenir l'équilibre entre les jacobins et les royalistes qu'il lui faut successivement écraser. Enfin, elle élabore la Constitution censitaire de l'an III; mais jugeant l'existence du régime lié à son propre sort, elle entreprend de se perpétuer au pouvoir et porte, par les décrets des Deux Tiers une première atteinte du fonctionnement normal du régime nouveau.

Le Directoire prolonge ainsi la Convention finissante : même personnel, même politique, mêmes obstacles. Il proclame, lui aussi, son ambition : assurer la liberté, l'ordre, la prospérité; mais il n'y réussit guère. Sans doute, les hommes sont, en général, médiocres, les institutions imparfaites, mais les circonstances, surtout, sont difficiles : passions encore ardentes, détresse économique et financière, conflit religieux et, surtout état de guerre persistant. Sans autorité morale dans le pays, suspecté de corruption, le Directoire se débat entre les partis adverses, anciens jacobins ligés avec Babeuf et royalistes qui, incités par les Anglais, multiplient les intrigues.

Le 1^{er} Directoire avait pu collaborer avec des Conseils, restés en majorité composés d'anciens thermidoriens; le régime fonctionnait normalement. Mais les élections nouvelles changèrent leur composition et, pour imposer sa politique, le Directoire en fut réduit à des coups d'Etat. Le 18 fructidor ne sauva peut-être pas la République d'un complot royaliste dont on ne peut assurer qu'elle était menacée; à coup sûr, il anéantit tous les espoirs des royalistes. Le 22 floréal élimine à son tour, la majorité jacobine. Cependant la constitution était faussée : les Conseils sont pratiquement annihilés et le 2^e Directoire exerce une sorte de dictature. Il est incapable toutefois de remédier véritablement, en dépit de ses efforts, au désordre intérieur et sa politique agressive, à l'extérieur, est suivie d'une nouvelle coalition.

Les défaites militaires, discréditent le 2^e Directoire : au 3 prairial, les Conseils prennent leur revanche et ruinent sa puissance. Sieyès, qui médite des plans de réforme constitutionnelle et qui groupe tout un parti révisionniste à le champ libre désormais : il prépare le complot qui aboutit au 18 Brumaire.

La tâche entrevue était-elle impossible à réaliser? il peut paraître oiseux d'en discuter. Mais le drame de cette histoire apparaît clairement : il n'y a pas, dans le pays, de partis assez fortement attachés aux institutions, de centre assez puissamment organisé, pour permettre au régime de résister aux assauts des partis extrêmes, exclusifs et royalistes et

pour assurer sa stabilité par le seul jeu des lois. La situation politique qui s'établit, précisément, au lendemain du 9 thermidor, ne disparaît pas avec le 18 Brumaire et le drame se poursuit, peut-on dire, dans notre histoire, pendant près d'un siècle, jusqu'à l'organisation constitutionnelle de la 3^e République.

Les résultats de l'épreuve n'ont pas été très satisfaisants et nous ne devons pas cacher qu'elle nous paraît une des plus médiocres depuis nombre d'années. Les candidates qui ont composé étaient au nombre de 178, à peine inférieur à celui de l'an dernier (186). 145 (contre 144) ont obtenu une note au-dessous de la moyenne; 33, seulement (au lieu de 42) une note égale ou supérieure à 10 : la proportion de ces dernières est assez faible (17 à 18 % contre 22 à 23).

49 copies notées de 0 à 4 sont très mauvaises ou nulles (35 en 1936); 44 (contre 28) sont faibles (notes 5 ou 6); 32 (contre 58), médiocres (notes 7 et 8); 40 copies, notées de 9 à 11, peuvent être considérées comme passables ou à peu près passables (53 en 1936); 13 sont plus satisfaisantes (au lieu de 12 en 1936), avec les notes 12 (8 candidates), 13 (3 candidates), 14 (une) et 15 (une).

Au total, les résultats sont encore plus décevants que l'année précédente : les copies médiocres et faibles sont plus nombreuses (125 contre 121), avec prédominance marquée des notes plus faibles; les notes simplement passables sont en régression, seul, un petit groupe d'assez bonnes candidates se maintient en nombre à peu près équivalent, sans qu'on puisse discerner, toutefois, des candidates vraiment remarquables.

Il ne semble pas que dans l'ensemble, l'intérêt de la question ait été saisi. La plupart des candidates n'ont vu, dans l'histoire de la réaction thermidorienne et du Directoire qu'une période de transition entre deux dictatures, période confuse, entachée de corruption et d'immoralité, troublée par des coups de force. On explique que la République a été blessée à mort avec Robespierre et l'on admet, par une sorte de fatalité déterminante, qu'un dictateur n'a pu être abattu que pour rendre plus sûre la victoire de l'autre. Cette théorie peut — dans une certaine mesure — se défendre. Mais, à dire vrai, les prophéties sont aisées après l'événement. Les thermidoriens ont eu, de la république, une autre conception que Robespierre, plus modérée, bourgeoise. Leur tentative n'a pas réussi davantage; était-elle moins viable?

Maintes compositions semblent enfler la portée des conflits d'ordre social et économique. Assurément, on a trop négligé, parfois, cet aspect de l'histoire révolutionnaire. Se représenter, toutefois, la réaction thermidorienne sous la forme simplifiée d'un conflit de classe entre une bourgeoisie « bassement utilitaire » et le prolétariat, n'est-ce pas trahir les idées et les desseins des hommes de ce temps, fausser le sens des événements? Le sentiment de classe — tel que nous le concevons — était alors ignoré, le prolétariat, au sens moderne, n'existait point; il faut se garder de projeter, sur le passé révolutionnaire, les préoccupations du temps présent.

Des théories qui prêtent à discussion, maniées sans prudence, sous une forme trop absolue, trahissent l'influence des lectures ou des cours, l'éveil insuffisant de la réflexion critique; on ne saurait en prendre ombrage. On regrette avec plus de sévérité l'information indigente, imprécise, les erreurs souvent déconcertantes, parfois ridicules. On prétend que le régime censitaire de l'an III était beaucoup moins démocratique que celui de 1791; on place, au temps du Directoire, la ville de Paris sous l'autorité du préfet de la Seine et on s'embrouille dans l'histoire des coups d'état. On croit que les royalistes faisaient campagne avec les millions du comte de Provence et de la duchesse d'Uzès et qu'ils ont remporté, au 13 vendémiaire, une grande victoire sur les jacobins. On assure que Robespierre a été poignardé, au 9 thermidor, par Charlotte Corday; qu'Hérault de Séchelles et Talleyrand figuraient au nombre des vainqueurs de thermidor; que Fabre d'Eglantine, président de la Convention au 1^{er} prairial, s'est incliné devant la tête sanglante de Fréron, portée au bout d'une pique; que Danton et Marat étaient des hommes calmes et pondérés et que, néanmoins, ils arrivèrent à former un parti politique assez important, la Gironde; que Barras était le type du parvenu et que sa femme intriguait avec les incroyables et les merveilleuses; que la dirigeante des merveilleuses était M^{me} Tallien, femme du grand tragédien; que Bonaparte, Tallien, Cambacérès, ont été élus Directeurs; que Fouché, Tallien, Cambon et Ouvrard, financiers véreux, ont avancé les fonds du 18 Brumaire; que le comte de Provence, un des premiers, est rentré en France, après thermidor, etc. Gohier devient Gothier, Fouquier-Tinville, Fouché-Tinville ou Fouquier-Thionville. La Constitution de l'an III a institué le Conseil des Cinq-Sens; les Anciens sont des sénateurs inamovibles et les Directeurs sont tirés au sort, parmi les membres des Conseils. Et voici une candidate qui, prise de zèle pour l'étude des textes, croit trouver argument contre les mœurs du Directoire, dans une célèbre chanson : « Barras est roi, Lange est sa reine; ce n'était pas la peine assurément... » etc. La pauvre enfant a pris la « Fille de M^{me} Angot » pour un document contemporain.

Ce sont là des défaillances dont on se garde d'exagérer l'importance; elles ne doivent pas faire oublier l'intense et sérieux labeur qu'attestent la plupart des compositions. Elles trahissent, néanmoins, il faut bien le répéter, une ignorance inquiétante de l'histoire générale et une singulière étourderie.

La méthode laisse souvent à désirer. Diverses copies ne sont qu'un chaos incohérent, un entassement de faits désordonnés exposés sans intelligence, sans effort de réflexion pour dégager les traits essentiels. Beaucoup d'autres ne sont que de médiocres dissertations : on se satisfait d'un vain bavardage, qui substitue des considérations vagues à l'étude des faits précis et dissimule l'ignorance sous des formules prétentieuses. On prend, avec la chronologie, des libertés qui faussent l'ordre naturel des événements et portent à confondre les effets et les causes. La composition est mal équilibrée, le plan sans rigueur; on paraît embarrassé pour définir

la question : l'introduction, dénuée d'intérêt, allongée à l'excès, déborde sur les événements antérieurs ou anticipe maladroitement sur l'étude des faits; la conclusion, précipitée, mal adaptée au sujet, n'est pas plus heureuse.

Faut-il attribuer la médiocrité accentuée des résultats au choix du sujet? Le Directoire, sans doute, entre les grandes assemblées révolutionnaires et le Consulat retient moins l'attention; en dépit des travaux récents qui en ont renouvelé l'histoire, l'étude en est peut-être sacrifiée : la faiblesse signalée trahirait ainsi l'insuffisance de la préparation. Il est difficile, cependant, de s'arrêter à cette seule considération, si l'on en juge d'après les résultats des épreuves orales, qui portent, indistinctement, sur toutes les parties du programme.

Géographie.

Le sujet de géographie du concours de 1937 « la région jurassienne » ne présentait en lui-même aucune difficulté. Étant donné que le programme ne comportait cette année que la moitié de la France, on pouvait exiger des candidates une connaissance au moins générale de chacune des régions qu'elles devaient étudier. Cependant le nombre de copies nettement inférieures au niveau de l'examen reste très élevé (43 notes au dessous de 7, soit 21 % des candidates). On ignore trop souvent la division du Jura en grands ensembles naturels, on ne connaît ni les groupes industriels du Nord, ni l'influence de Lyon dans le Sud, on confond les ressources de la montagne et des plateaux. Une candidate même a placé dans la région parisienne toute la Suisse orientale, avec les champs de ski et St-Moritz et le dialecte romanche.

Sur la méthode générale nous n'avons pas non plus beaucoup de compliments à faire. Depuis de nombreuses années, chaque rapport souligne combien de candidates escamotent le travail principal, celui qui consiste à dresser un plan bien adapté à chaque sujet : elles se contentent d'énumérer des faits, classés suivant un ordre stéréotypé, toujours le même, géologie, relief, climat, végétation, etc. Nous ne saurions trop répéter, une fois de plus, que la description d'une région doit, par la présentation même de l'ordre des faits, donner une impression nette, capable de caractériser d'emblée la région en question. Peut-être y a-t-il lieu de se demander si les rapports précédents ont eu une diffusion assez large dans les écoles où l'on prépare le concours.

A vrai dire, le sujet, trop classique, ne départageait pas suffisamment les candidates assez bonnes des candidates moyennes. Les unes et les autres ont récité consciencieusement leur cours. Il aurait été facile aux examinateurs de classer les copies en sept ou huit groupes qui avaient profité chacun d'une même leçon. Seules, quatre à cinq candidates excellentes, ont essayé de se dégager du texte appris pour recomposer quelque chose de personnel. Il est donc désirable que ce genre de sujet,

trop textuellement tiré d'une tranche de cours ou de manuel soit dans la suite écarté.

Encore ne suffisait-il pas de réciter un cours, mais fallait-il montrer qu'on l'avait compris. On est étonné, pour un examen de ce niveau, de constater que trop souvent les élèves apprennent des mots derrière lesquels elles ne mettent aucun sens. Dire que le Jura compte plus de fruitières que d'habitants, ou qu'une vallée est bordée de deux adrets, c'est montrer que l'on ignore ce qu'est une fruitière ou un adret. Que de fois avons-nous lu : « le Jura est caractérisé par ses formes de relief, val, crêt, combe, cluse » sans qu'aucun mot ou qu'aucun schéma n'explique ces termes. Fort souvent les explications amorcées témoignent d'erreurs graves ou même d'inintelligence. On énumère les matières travaillées par l'artisan jurassien, galalithe, corozo, etc., sans montrer de quoi il s'agit. Et même une candidate, prenant presque le Pirée pour un homme, fait travailler par ses paysans de Morez, l'ivoire, l'os et... l'oyonnax!

Cette fâcheuse habitude de se laisser séduire par des mots, se retrouve trop souvent dès qu'il s'agit de termes empruntés à la géographie générale, synclinal méandre, charriage... Manifestement trop de candidates se présentent avec une culture géographique insuffisante et croient que, ayant un programme précis à étudier, elles ont le droit de manquer des bases les plus élémentaires, de celles par exemple que l'on doit avoir assimilé dès la première année des Ecoles Normales ou la classe de Seconde des Lycées. Confondre anticlinal et synclinal, croire que le calcaire est une roche tendre, penser que le relief préexiste au cours d'eau et que les fleuves contournent tel relief parce qu'il est trop dur ou trop haut — comme si les deux faits, formation de relief et creusement des vallées, n'étaient pas simultanés — voilà qui témoigne d'idées fausses bien ancrées que toutes les études antérieures auraient dû détruire. Comment enfin des candidates à un professorat de « Lettres » peuvent-elles parler de l'« insurrection » des montagnes ou croire que le mot *jura* vient de l'adjectif *jurassique*?

Le texte de l'épreuve indiquait « avec croquis ». Quelques candidates n'ont pas tenté d'en réaliser un seul. Beaucoup en ont fait de médiocres. En fait, l'expérience pédagogique montre que le croquis du Jura est un des plus difficiles à exécuter par des non-spécialistes. Aussi n'avons-nous pas hésité à hausser considérablement la note des élèves qui ont dressé une carte convenable et parlante. C'est de beaucoup la partie la mieux réussie de l'examen de géographie.

II. ÉPREUVES ORALES

Ces épreuves, subies, comme l'année dernière, par quarante-cinq candidates admissibles, accusent une semblable infériorité. 22 notes restent au-dessous de la moyenne (au lieu de 16 en 1936); 23 l'atteignent ou la dépassent (au lieu de 29); la proportion de ces dernières est donc nettement

réduite. 7 notes sont faibles (6 et au dessous) contre 5 l'an dernier; 10, médiocres (7 ou 8) contre 7; 17 passables ou à peu près passables (9 à 11) contre 20. Onze candidates, seulement, au lieu de treize ont paru vraiment satisfaisantes (notes égales ou supérieures à 12); deux d'entre elles se distinguent avec la note 15 et la note 16.

On ne peut que renouveler les observations antérieurement formulées : les connaissances sont maigres, dépourvues, surtout, de précision. La présentation est médiocre : on est incapable d'exposer clairement, avec suite et méthode; on s'empêtre dans des formules banales, vides de sens et l'examen prend, inévitablement, la forme d'un interrogatoire persistant. Il apparaît que la plupart des candidates manquent de l'entraînement nécessaire à l'exposé oral.

Lecture expliquée.

En français, l'épreuve orale de lecture expliquée a été, comme dans les précédents concours, très supérieure à l'épreuve écrite de composition française. Elle a donné en général des résultats satisfaisants. Sur quarante-cinq candidates, quatre seulement, soit un peu plus de 8 % sont restées au-dessous de la moyenne (un 8, deux 9, un 9,50); vingt-trois, soit 51 % ont été notées entre 10 et 13 (un 10, deux 10,50, sept 11, un 11,50, cinq 12, trois 12,50, quatre 13); douze ont obtenu des notes échelonnées entre 13,50 et 15; trois explications très solides et distinguées ont mérité la note 16; enfin trois épreuves exceptionnellement brillantes ont atteint 17 et 18.

Le jury se plaît à reconnaître que les candidates ont tenu le plus grand compte des observations et des conseils contenus dans les rapports des concours précédents. Il constate en tout cas avec satisfaction que certains défauts contre lesquels il avait mis en garde les candidates paraissent s'atténuer sensiblement. Il arrive de plus en plus rarement qu'on substitue à l'étude précise et serrée du texte une dissertation verbeuse que le texte lui-même contredit parfois. La plupart des candidates abordent franchement le passage qu'elles ont à expliquer, le situent en quelques mots dans l'œuvre d'où il est extrait et se tiennent au texte pendant toute l'explication. Beaucoup font preuve de méthode et de perspicacité et le plus souvent il suffit d'une question précise pour obtenir une réponse exacte et fine. Nous avons quelquefois, à l'occasion des explications tirées de M^{me} Bovary, mis les candidates en présence des variantes du manuscrit et nous leur avons demandé de rendre compte des tâtonnements de l'auteur. Cette épreuve qui ne paraît pas les avoir déconcertées, nous a permis de déceler, chez quelques-unes de celles à qui nous l'avons proposée, une vive sensibilité littéraire et un goût déjà affiné.

Nous avons constaté une fois de plus que les candidates ont été pour la plupart très bien préparées à l'explication française. Sur tous les

textes inscrits au programme, elles ont entendu d'excellentes leçons dont le souvenir s'impose parfois à elles avec une précision tyrannique. Dans telle explication très honorable, le jury croyait percevoir l'écho d'un enseignement magistral pieusement recueilli. Pour permettre aux candidates de mettre plus librement en valeur leurs qualités personnelles, il a proposé, pour le concours de 1938, un élargissement notable du programme d'oral.

Grammaire.

L'épreuve de grammaire a été, à de rares exceptions près, des plus médiocres. Et cependant les questions posées aux candidates n'exigeaient de leur part rien de plus qu'une bonne connaissance de la grammaire usuelle, que plusieurs d'entre elles ont déjà enseignée, et quelques notions de grammaire historique élémentaire. On a rencontré des candidates qui ne pouvaient distinguer un superlatif relatif, et qui même confondaient comparatif et superlatif. On reconnaît mal les fonctions des mots, et notamment l'attribut reste pour beaucoup une énigme. L'interrogation indirecte, la proposition infinitive et nombre de questions de syntaxe et d'analyse échappent à beaucoup de candidates. — Que serait-ce, si au lieu de leur poser des questions précises, on leur avait demandé de composer elles-mêmes une brève leçon de grammaire sur le texte!

Cette épreuve est pourtant de la plus haute importance : plusieurs candidates, en réfléchissant aux détails de grammaire sur lesquels on attirait leur attention, s'apercevaient, un peu tard, que leur explication littéraire atteignait quelquefois le contresens, et que très souvent elle laissait échapper une nuance fine et suggestive.

Il est souhaitable qu'en étudiant leurs auteurs, les candidates s'accoutument à chercher dans les connaissances grammaticales ce qui sert à élucider le sens précis des textes. Des exercices pratiques, répétés, d'observation grammaticale doivent être un entraînement nécessaire à l'épreuve d'explication française.

Géographie.

La moyenne des notes d'interrogation en géographie s'établit à 10,5. Une candidate a mérité 15; par contre deux notes seulement ont été inférieures à 8.

L'orale comportait cette année deux innovations :

1° L'utilisation des cartes d'Etat-Major à 1/80.000^e;

2° La limitation du programme sur la France.

1° Utilisation de la carte à 1/80.000^e. — Par l'utilisation des feuilles de la carte d'Etat-Major, les examinateurs voulaient attirer l'attention des aspirantes sur l'importance et l'intérêt des exercices pratiques et en particulier de la cartographie, science auxiliaire de la géographie; ils

désiraient leur faire comprendre quel instrument de travail la carte apporte à l'étude de la géographie; ils se proposaient de leur révéler comment la recherche géographique procède par enquête directe sur le terrain et par enquête indirecte à l'aide des cartes.

Les résultats ont été dans l'ensemble satisfaisants. Pour ce premier essai, une certaine latitude était laissée aux candidates. Les questions posées comportaient tantôt le commentaire direct de la carte, tantôt l'utilisation de la carte à propos d'une étude régionale. Les candidates — à une exception près — ont adopté une solution unique : le commentaire de la carte. Les examinateurs ont cette année admis ce point de vue mais l'an prochain pour éviter que l'étude de carte ne devienne un simple exercice de mémoire, ils exigeront des aspirantes un respect plus scrupuleux des questions posées.

2° Limitation du programme. — Au lieu de comporter l'étude de toutes les régions de la France, le programme n'en retient qu'une partie; les régions françaises sont réparties en deux groupes; la France sera désormais achevée en deux ans. On pouvait en espérer une préparation plus poussée. A vrai dire ces résultats n'ont pas été obtenus à l'oral pas plus qu'à l'écrit et des questions comme les villes du Nord-Est, le bassin houiller du Nord de la France, la Seine, le Rhône et même la plaine picarde ont montré que les candidates n'avaient pas apporté à leur préparation la précision nécessaire. Les examinateurs leur rappellent que la limitation du programme a comme corollaire une connaissance plus approfondie, plus directe du programme sélectionné.

Langues vivantes.

Allemand.

Cinq candidates admissibles aux épreuves orales avaient choisi l'allemand comme langue vivante. Les notes obtenues ont été les suivantes : $\frac{18}{20}$, $\frac{17}{20}$, $\frac{15}{20}$, $\frac{13}{20}$, et $\frac{3}{20}$. Elles font apparaître que les candidates, à l'exception d'une seule, arrivaient au concours bien préparées à cette épreuve.

La note $\frac{3}{20}$ sanctionne une insuffisance de connaissances sur laquelle l'examineur tient à attirer l'attention des candidates portées à négliger certaines « matières d'oral » et notamment les langues vivantes. Il est en effet inadmissible qu'une candidate à ce concours ignore la prononciation correcte de certaines consonnes (ch, c) et de la diphtongue : au, le sens de termes aussi simples et aussi courants que : voll, Jahreszeit, wohl, warm. etc., confonde le verbe gehen et la préposition gegen, les deux pronoms jener et jeder, etc. Une telle négligence dans la préparation ne peut qu'avoir les plus graves effets.

Parmi les quatre candidates ayant obtenu des notes supérieures à la moyenne, deux ont été particulièrement distinguées : après une lecture

correcte, aisée et nuancée (Egmont-Die alte Waschfrau) elles ont donné du morceau proposé une traduction précise et parfois élégante, puis un résumé en allemand, et fait preuve enfin de connaissances générales et élémentaires de littérature.

L'impression de l'examineur reste bonne. Si les deux candidates ayant obtenu les notes $\frac{15}{20}$ et $\frac{13}{20}$ maniaient avec moins d'aisance, dans leur résumé, la langue étrangère, elles ont fait preuve d'une bonne connaissance du vocabulaire et des formes usuels.

Anglais.

Trente et une candidates ont subi l'épreuve orale d'anglais cette année. Comme d'habitude, les résultats ont été très inégaux.

Si quelques candidates s'expriment avec aisance et font un commentaire intéressant et personnel du texte proposé, d'autres se servent de formules apprises par cœur — surtout pour caractériser l'art de Conrad — sans se soucier du passage à étudier. Enfin quinze candidates n'ont fait que des travaux de traduction et déclarent de prime abord qu'elles sont incapables de commenter le texte ou même de le « situer » dans le livre et de le résumer en anglais.

Par contre, grâce à des textes plus longs, les aspirantes n'ont pu puiser aussi largement dans une traduction toute faite : aussi le travail a-t-il été plus serré, plus probe, même chez celles qui n'ont pu résister à la séduction de l'interprétation du « Typhon » de Conrad par André Gide.

En résumé, les candidates doivent se rendre compte que cette épreuve d'anglais n'est pas simplement une version orale mais comporte une connaissance de la langue pratique et des exercices de conversation.

Italien.

Dans son ensemble, l'épreuve d'explication d'un texte italien a été satisfaisante, supérieure à celles des années précédentes. Les candidates, malgré les difficultés qu'elles peuvent éprouver à s'exprimer dans une langue dont elles n'ont pas une grande pratique, ont généralement fait preuve de qualités littéraires très nettes et de méthode, sachant classer avec clarté leurs commentaires sur le morceau à expliquer. Telle candidate, à propos d'un passage de Verga, a mis en relief avec beaucoup de finesse les qualités du romancier; telle autre, expliquant un morceau de Léopardi, le replace en quelques mots dans la pièce d'où il est tiré, et, par des rapprochements judicieux, témoigne d'une connaissance satisfaisante de l'œuvre du poète. Une seule épreuve, confuse et hésitante, a été médiocre.

La prononciation est généralement bonne, et les candidates, malgré quelques incorrections, emploient convenablement la langue italienne.

Rapport sur l'examen du Certificat d'Aptitude au Professorat de Travail manuel dans les Écoles normales et les Écoles primaires supérieures. (Session de 1937. — Aspirants).

13 candidats s'étaient fait inscrire pour subir les épreuves écrites du Professorat de Travail manuel ; 12 ont fait toutes les compositions ; 6 ont été déclarés admissibles et ont été définitivement admis.

I. — ÉPREUVES ÉCRITES

A. *Mathématiques.* — Le sujet proposé ne présentait aucune difficulté sérieuse et cependant, les résultats ont été faibles : cinq notes ont été inférieures à la moyenne ; six l'ont atteinte ou à peine dépassée ; une copie seulement a été notée 15.

La première partie pouvait être traitée soit en utilisant de simples connaissances élémentaires, soit en faisant appel aux propriétés de l'homothétie. La deuxième consistait en une extension de la première à la géométrie dans l'espace. Quant à la troisième, elle se bornait à des calculs élémentaires conduisant à une équation du 2^e degré. De nombreuses étourderies y ont été commises dans les calculs et même dans la formule donnant le volume d'une pyramide.

On est un peu étonné d'avoir à rappeler des observations telles que les suivantes, qui sembleraient plus indiquées pour des candidats à la première partie du Professorat, ou même au Brevet supérieur.

1^o Pour trouver le lieu géométrique d'un point variable, il ne suffit pas de démontrer qu'un tel point se trouve sur une ligne déterminée, il faut encore s'assurer si un point quelconque de cette ligne répond ou non aux conditions du problème posé ; pour cela, une deuxième figure est souvent nécessaire et toujours utile. Il importe également de définir le lieu trouvé en fonction des données initiales du problème.

2^o Dans la rédaction d'une question de géométrie, il y a lieu de ne pas énoncer à priori le résultat cherché, ce résultat doit apparaître comme la conclusion logique du raisonnement utilisé. L'emploi des mots « évidemment, facilement, car, puisque ... » est à éviter.

3^o Il ne faut pas oublier de lire attentivement l'énoncé ; dans la 1^{re} partie du problème, les candidats ont supposé $k > 0$; l'énoncé ne le mentionnait pas. Cette partie mettait en évidence la valeur particulière $k = \frac{1}{2}$; aucun candidat n'a songé à déterminer sur la droite trouvée comme lieu géométrique, les points correspondant aux valeurs de k supérieures à $\frac{1}{2}$, comprises entre $\frac{1}{2}$ et 0, inférieures à 0.

4^o Il est nécessaire de veiller plus attentivement aux calculs ; des erreurs telles que celles qui ont été commises sont inexcusables de la part de futurs professeurs.

B. *Mécanique*. — Le problème proposé fait appel à des connaissances élémentaires. Il comporte quatre parties : dans les première et deuxième, on demandait aux candidats de faire la preuve qu'ils ont des idées nettes et des connaissances sûres, relatives à la dynamique du point matériel ; dans les troisième et quatrième parties, on leur demandait de résoudre deux problèmes très élémentaires de résistance des matériaux.

L'énoncé comportait : une faute d'impression qui n'a gêné aucun candidat (un *banc* pour une *barre*) ; une imprécision : on n'indiquait pas que le point C est au milieu de AB. Les candidats qui ont soulevé cette dernière difficulté l'ont vaincue sans exception ; quant aux autres, ils étaient « hors course » bien avant d'aborder la 4^e partie, la seule où intervenait la position de C le long de AB.

Les copies ont été ou très mauvaises ou excellentes ; aucune de valeur moyenne ! Leur correction suggère les remarques suivantes :

1^{re} partie. — L'analyse des forces appliquées au point matériel M est omise ou incorrecte. Très souvent la tension de la barre est oubliée. La « force centrifuge » accomplit des méfaits considérables, et sa considération conduit trop souvent les candidats à des non-sens absolument intolérables.

Il était pourtant aisé de dire : le point matériel M est soumis à son poids p et à la tension de la barre T. Si $\vec{\gamma}$ est l'accélération de son mouvement à l'époque t , le principe fondamental de la dynamique s'écrit :

$$\vec{m\gamma} = \vec{p} + \vec{T}.$$

En projetant cette égalité *vectorielle* sur l'axe MC, on obtient l'équation :

$$m\gamma_n = mg \cdot \cos(\pi - \theta) + T,$$

qui résout la question si on connaît la valeur de γ_n :

$$\gamma_n = \frac{v^2}{l}.$$

Donc :

$$T = m \left(\frac{v^2}{l} + g \cos \theta \right).$$

Encore faut-il que les candidats n'ignorent pas la valeur de l'accélération normale dans un mouvement curviligne (ici circulaire).

Le jury ne voit pas d'inconvénients à ce que les candidats écrivent que le système des forces appliquées au point matériel forme avec les « forces d'inertie » un ensemble de forces équivalent à zéro, ce qui est la façon correcte d'introduire la force centrifuge. On écrit alors :

$$\vec{p} + \vec{T} - \vec{m\gamma} = 0,$$

relation équivalente à celle utilisée plus haut. Mais cette méthode est moins concrète et moins naturelle que la précédente et ne donne des résultats satisfaisants qu'avec des esprits déjà rompus aux difficultés de la mécanique. Sauf une exception et pour le cas particulier qui nous

intéresse, elle a produit des résultats catastrophiques, émaillés de sottises invraisemblables, dont quelques-unes méritent d'être relevées :

— La tension de la barre CM n'est pas appliquée au point M , mais la force centrifuge fait partie des forces appliquées à ce même point.

— La force centrifuge portée par CM a pour valeur mv^2 , et sa projection sur la tangente à la trajectoire de Mm est mv^2 !!

— Le mouvement de M sur sa trajectoire est circulaire et uniforme??

— Le mouvement de M est perpendiculaire simple?

Quelques copies font heureusement diversion, et cette première partie y est correctement résolue.

2^e partie. — Le théorème des forces vives donnait la solution sans difficultés dès qu'on avait remarqué que la tension ne travaille pas pendant le mouvement.

$$\frac{1}{2} m(v^2 - v_1^2) = mgl(1 + \cos \theta).$$

On trouvait v_1 en faisant $T_1 = \frac{p}{2}$; on devait savoir qu'une tension positive est une extension.

De là, sans difficultés nouvelles, les deux résultats demandés :

$$z = \sqrt{gl\left(\frac{7}{2} + 2 \cos \theta\right)},$$

$$T = p\left(\frac{7}{2} + 3 \cos \theta\right).$$

Trop peu de candidats pensent à utiliser le théorème des forces vives. En général, les résultats sont corrects; signalons des fautes de signe, des graphiques incorrects ou peu soignés, sans l'indication des échelles adoptées.

3^e et 4^e parties. — Elles ne présentaient vraiment aucune difficulté: on avait à dimensionner une pièce travaillant à la flexion simple.

Il y avait une simple application de formules généralement sues, mais parfois mal utilisées parce que mal comprises. Par exemple, on applique la formule de la flexion pour résoudre un problème de traction simple; on confond un moment d'inertie par rapport à un point, avec un moment d'inertie par rapport à un axe, etc.

Aucun candidat n'a correctement chiffré la 4^e partie.

Dans l'ensemble, les copies prouvent que la plupart des candidats ignorent tout de la mécanique et vivent avec un capital d'idées fausses interdisant tout progrès ultérieur. Les notes sont faibles; leur moyenne ne dépasse pas 8, avec 1, 5 $\frac{1}{2}$, 6, 7; seules, deux compositions ont obtenu les notes 18 et 17.

II. — ÉPREUVES PRATIQUES

Ces épreuves consistent en un dessin industriel, une épreuve d'électricité industrielle et une épreuve d'atelier.

A. *Dessin*. — L'épreuve comportait l'exécution du croquis coté, puis la mise au net d'un *tendeur dynamomètre pour câbles électriques*.

Les croquis ont été médiocres et cette faiblesse ne peut être attribuée qu'au manque de pratique des candidats, aussi bien pour la lenteur du travail que pour sa présentation.

La mise au net est plus satisfaisante et l'exactitude est assez bien observée; mais le manque d'entraînement des candidats ne leur a pas permis d'achever leur travail : les cotes sont incomplètes et les titres manquent.

Les notes attribuées s'échelonnent de 10 $\frac{1}{2}$ à 15.

B. *Electricité industrielle*. — Les montages ont été correctement exécutés et les mesures que comportaient les manipulations, faites avec tout le soin désirable, mais sans un souci suffisant de la précision des résultats obtenus.

Les comptes rendus sont, en général, soignés, bien que le langage manque quelquefois de clarté et que des explications indispensables fassent défaut.

Néanmoins, l'épreuve montre que tous les candidats sont aptes à conduire les machines électriques usuelles dans les ateliers.

Les notes sont comprises entre 16 et 10.

C. *Épreuves d'atelier*. — Les travaux proposés étaient les suivants : un *joint d'eau* à l'atelier d'ajustement et un *assemblage en T oblique avec flottage à queue d'haronde*, à l'atelier de menuiserie.

Aucun candidat n'a usiné complètement le premier essai. Si la partie tournage a été correctement exécutée en respectant les cotes, le travail d'ajustage a été à peine abordé, faute de temps. Les candidats travaillent trop lentement; le rendement des machines-outils utilisées est nettement insuffisant; un entraînement très sérieux, à ce point de vue, est nécessaire.

A l'atelier de menuiserie, l'exercice, assez difficile, a été, sauf pour un candidat, très correctement exécuté, et achevé dans le temps donné. Toutefois les candidats ne doivent pas négliger le respect des cotes, quelque peu insuffisant.

Les notes obtenues s'échelonnent de 10 à 18.

En résumé, l'ensemble de l'examen a été satisfaisant, le dernier candidat admis ayant obtenu 44 points $\frac{1}{2}$, soit une moyenne de 11,15.



Textes et Documents.

ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

Circulaire du 3 décembre 1937 relative à l'orientation
vers les études agronomiques.

M. le Ministre de l'Agriculture vient d'appeler mon attention sur la diminution constante depuis plusieurs années, mais encore plus marquée au début de la présente année scolaire, du nombre des élèves des classes préparatoires à l'Institut National agronomique dans les lycées et collèges. Cette diminution affecte d'ailleurs non seulement le nombre des candidats à l'Institut national agronomique, mais encore celui des candidats aux écoles nationales d'agriculture, un certain nombre de jeunes gens élèves des classes préparatoires à l'Institut national agronomique se présentant en effet simultanément aux deux concours.

Elle ne saurait s'expliquer seulement à l'heure actuelle par les années de basse natalité de la guerre 1914-1918, l'âge moyen des candidats à ces établissements étant compris entre 18 et 20 ans. Elle postule donc une désaffection dont le seule raison me paraît être la diffusion de certains bruits non fondés concernant les débouchés ouverts aux élèves diplômés de l'Institut national agronomique et des Ecoles nationales d'agriculture.

Cette situation de fait laisse supposer, en effet, que les familles s'imaginent que les jeunes gens diplômés de ces Etablissements ont les plus grosses difficultés pour assurer leur avenir; or, cette opinion, si l'on considère les nombreux débouchés ouverts tant dans l'Administration que dans l'Agriculture, le Commerce et l'Industrie aux ingénieurs agronomes et aux ingénieurs agricoles, ne peut manquer de paraître superficielle et fausse.

Les ingénieurs agronomes et les ingénieurs agricoles peuvent en effet devenir : des agriculteurs et des propriétaires possédant les connaissances scientifiques nécessaires pour la meilleure exploitation du sol;

des professeurs pour l'enseignement agricole, à tous les degrés; des administrateurs pour les divers services publics ou privés de la métropole et des colonies dans lesquels les intérêts de l'agriculture sont engagés (administration centrale de l'Agriculture, inspection du Crédit foncier de France, du Crédit foncier d'Algérie et de Tunisie, Associations agricoles et coopératives); des chimistes et des directeurs de stations agronomiques, œnologiques et de laboratoires agricoles; des chimistes, ingénieurs et directeurs pour les industries agricoles; des ingénieurs pour maisons de construction de machines agricoles, de préparation de semences, d'améliorations agricoles.

Les ingénieurs agronomes seuls ont, de plus, accès aux Administrations des Eaux et Forêts, des Haras, du Génie rural, au service de la culture et de l'exploitation industrielle des tabacs.

Cette énumération sommaire ne donne qu'un aperçu des nombreuses situations occupées, tant en France qu'à l'Etranger par les anciens élèves diplômés de l'Institut national agronomique et des Ecoles nationales d'agriculture.

Je vous prie de porter ces faits à la connaissance de MM. les chefs d'établissements en leur signalant l'intérêt que présentent les établissements supérieurs d'enseignement agricole pour l'orientation de la jeunesse.

Circulaire du 20 décembre 1937 relative aux classes d'orientation.

Au moment où peut s'ouvrir dans les classes d'orientation, selon les prescriptions de la circulaire du 31 mai 1937, une période plus spécialement consacrée à la mise à l'épreuve des aptitudes des élèves pour telle ou telle option (classique, moderne ou technique), il convient de rester fidèle à l'esprit de large libéralisme qui a inspiré les textes instituant les expériences en cours.

Les instructions qui suivent ont pour objet de préciser les principes dont on devra s'inspirer pour décider de l'époque des options, du regroupement des élèves, et de l'application des nouveaux horaires.

1° En ce qui concerne le choix de l'époque des options, il paraît souhaitable de tenir compte du désir des familles.

2° Le regroupement des élèves devra être opéré dans les conditions prévues par la circulaire du 31 mai, c'est-à-dire que les élèves des 3 options resteront réunis dans leur classe d'origine pour toutes les disciplines communes. Dans les centres comprenant plusieurs classes on constituera pour les disciplines d'option des groupes aussi homogènes que possible, avec des élèves de classes différentes; le nombre maximum des élèves restant fixé dans chaque groupe aux environs de 25.

Les élèves qui se seraient révélés très insuffisamment préparés à suivre un enseignement du Second Degré pourront, avec l'assentiment des familles, être dirigés vers les classes de l'enseignement primaire

correspondant à leur âge et à leur degré de développement, peut-être même vers les classes de scolarité prolongée.

3° On veillera à ce que les nouvelles dépenses entraînées par ce regroupement soient réduites au minimum.

4° La pratique prescrite par la circulaire du 31 août 1937, d'une réunion hebdomadaire des maîtres ayant donné de très heureux résultats, il conviendra de la maintenir jusqu'à la fin de l'année scolaire. Toutefois, la durée de cette réunion pourra être réduite à une demi-heure là où on croira pouvoir le faire sans inconvénient.

5° Les nouveaux horaires ont été conçus de façon à cadrer dans leur ensemble, avec celui qui a servi de point de départ aux trois types entre lesquels les différents centres avaient à choisir et qui doit caractériser tout au long de l'année scolaire la classe d'orientation. C'est seulement à l'intérieur de ce cadre que des aménagements devront être opérés, répondant aux nécessités nouvelles qui résulteront des options.

Ces nouveaux horaires pourraient être les suivants :

OPTION MODERNE

Français et Langue vivante : 10 heures.

Travaux manuels : 4 heures.

Autres disciplines : sans changement.

OPTION CLASSIQUE

Français et latin : 10 heures.

Langue vivante : 2 heures.

Travaux manuels : 2 heures.

Autres disciplines : sans changement.

OPTION TECHNIQUE

Travaux manuels : 7 heures¹.

Français : 5 heures.

Langues vivantes : 2 heures.

Autres disciplines : sans changement.

L'examen de ces horaires appelle les remarques suivantes :

1° Les horaires créés (cf. circulaire du 31 mai) latin dans l'option classique des types I et III, langue vivante dans l'option moderne des types II et III, doivent en principe être supérieurs aux horaires renforcés : latin dans l'option classique du type II, langue vivante dans l'option moderne du type I.

2° Il est souhaitable que partout où cela pourra se faire sans entraîner de dépense supplémentaire, notamment dans les centres de plus de 3 classes, le français et le latin dans l'option classique et, dans la mesure du possible, le français et la langue vivante dans l'option moderne, soient enseignés *par un même professeur*.

1. Dont 1 heure de croquis coté.

* * *

Il ne m'échappe pas que l'exécution de ce programme exigera de la part des autorités administratives et notamment des chefs d'établissements un travail important, d'adaptation et de mise au point. Mais je suis assuré par tout ce que je sais du dévouement qu'ils ont apporté à la mise en train de l'expérience que cette tâche nouvelle ne les prendra pas au dépourvu et que je puis compter sur eux pour la mener à bien.

**Circulaire du 18 décembre 1937 relative à l'organisation
des loisirs dirigés.**

J'ai mis à l'étude l'organisation permanente des Voyages à Paris pour les élèves de nos établissements habitant la province, voyages éducatifs qui constitueraient une forme d'école active particulièrement intéressante.

La question se pose sur le plan pédagogique et sur le plan pratique :

1° Le programme des promenades serait minutieusement établi à l'avance selon l'âge des enfants, la saison, l'actualité même. Il comprendrait des visites se répétant pour tous les groupes (place de la Concorde, Louvre, La Cité et Notre-Dame, le Zoo, etc...) et des visites plus particulières, par exemple, le Fleuriste municipal de la Ville pour les Cours Complémentaires agricoles; un spectacle ou une excursion en banlieue (Versailles) compléterait ce programme qui serait envoyé au préalable au maître ou à la maîtresse de chaque groupe inscrit, avec la documentation nécessaire.

A Paris, des instituteurs spécialisés dirigeraient les visites.

2° *Forme pratique :*

Ecoliers de la Région parisienne, se déplaçant du matin au soir : le dimanche leur serait réservé en principe.

Ecoliers habitant la province : séjourneraient à Paris 3 jours pleins (lundi, mardi, mercredi ou jeudi, vendredi, samedi).

Utilisant l'expérience des Centres d'Hébergements Officiels qui ont fonctionné à Paris pendant l'Exposition Internationale de 1937, mon Département envisagerait la création d'un Centre d'Accueil exclusivement réservé aux groupes scolaires ou aux groupes postcolaires émanant directement de l'Ecole publique.

Dans l'état actuel des prix, le voyage, le coucher, l'amortissement de l'immeuble, la nourriture, les transports, la surveillance sanitaire nécessitent une dépense globale de 100 frs par enfant (pour trois jours) quel que soit le point de départ des voyageurs et l'éloignement de leur province. (Accord possible avec les Compagnies de chemin de fer).

Dans la limite d'un maître pour 20 enfants le voyage et le séjour des instituteurs seraient assurés gratuitement.

Le projet comporte 20 dortoirs (10 de filles, 10 de garçons) de chacun 25 lits (500 enfants), des chambres de surveillants, 50 chambres d'instituteurs, une salle de réfectoire, une grande salle de récréation avec scène et cinéma, infirmerie et chambre d'isolement, confort moderne.

Mais le Centre d'Accueil ne peut fonctionner normalement que s'il reçoit des enfants au moins 300 jours par an, par groupes répartis d'après un calendrier établi soigneusement. Il faut donc pouvoir compter sur $300 \times 500 = 150.000$ journées d'hébergement par an, soit 50.000 enfants (puisque chaque groupe resterait 3 jours) se déplaçant de la province vers Paris pendant les mois scolaires. (Chaque département aurait ainsi à rassembler de 200 à 800 enfants selon l'importance de la population).

* * *

Après enquête dans votre département, *et pour le 10 janvier* au plus tard, je vous prie de me donner votre avis sur les chances de réussite de ce projet, en tenant compte des voyages organisés habituellement dans votre département, des sommes fournies à cet effet par les familles, des fêtes organisées par les instituteurs, des coopératives scolaires, de la contribution des caisses des écoles, des municipalités, etc... Vous indiquerez approximativement le nombre d'enfants susceptibles de profiter tous les ans du Centre d'Accueil s'il était créé.

**Circulaire du 6 décembre 1937 relative à l'introduction
du scoutisme dans l'enseignement du second degré.**

En réponse aux questions qui me sont posées relativement à l'introduction du scoutisme dans les établissements du Second degré, j'ai l'honneur de vous faire connaître que seules peuvent être agréées par ces établissements les troupes des éclaireurs relevant de la Fédération des Eclaireurs de France. Le caractère de stricte neutralité confessionnelle et politique de cette fédération assure toutes les garanties désirables.

Seules les troupes agréées auront le droit de porter le nom d'un établissement scolaire public; de faire apposer dans l'établissement des affiches de propagande ou avis de réunion, éventuellement de disposer d'un local dans l'établissement même.

Des troupes agréées pourront être constituées sous la direction de personnalités étrangères à l'établissement, sous réserve d'autorisation qui sera demandée à l'Inspection académique.

En tout état de cause, l'administration des établissements intéressés devra être représentée dans le comité local qui, d'après le règlement de la Fédération des Eclaireurs de France, doit patronner et contrôler les troupes.

**Circulaire du 17 décembre 1937 relative au statut
des maîtres d'internat.**

Des questions m'ont été posées au sujet du traitement de congé pour raison de santé à accorder aux maîtres et maîtresses d'internat placés sous le régime institué par la loi du 3 avril 1937 et le décret du 11 mai suivant.

En vue de répondre aux intentions bienveillantes du législateur, il y a lieu d'accorder aux maîtres (et maîtresses) d'internat stagiaires (régime nouveau) les mêmes avantages, en matière de congés pour raison de santé, qu'aux maîtres d'internat titulaires (régime ancien). Le fait que les maîtres d'internat stagiaires (régime nouveau) sont affiliés aux Assurances Sociales impose l'adoption des règles suivantes :

Les maîtres d'internat stagiaires à qui a été accordé un congé pour raison de santé, doivent recevoir des Assurances Sociales les prestations en espèces auxquelles ils ont droit en vertu de la réglementation en vigueur. Ces prestations étant fixées, l'établissement auquel ils appartiennent leur verse, à titre d'indemnité de congé, la différence entre le montant du traitement de congé mentionné sur votre arrêté (traitement intégral ou tiers de traitement suivant le cas) et le montant des prestations des Assurances Sociales.

Les maîtres d'internat intermédiaires (régime nouveau) ne peuvent bénéficier de l'indemnité de congé définie ci-dessus. Ils reçoivent seulement les prestations des Assurances Sociales.

Je vous prie de vouloir bien porter ces dispositions à la connaissance des chefs d'établissement.

CONCOURS D'AGRÉGATION ET C. A.

Date des épreuves en 1938.

Par arrêté du 21 décembre 1937 les épreuves des concours de l'enseignement secondaire en 1938 commenceront aux dates fixées ci-après :

I

Agrégations de philosophie, des lettres, de grammaire, d'histoire et de géographie, de mathématiques, de sciences physiques et de sciences naturelles :
Le lundi 30 mai, au chef-lieu de chaque académie¹ ainsi qu'à Bastia,

1. En ce qui concerne l'académie d'Aix, conformément aux dispositions de l'arrêté du 2 avril 1928, les épreuves écrites ont lieu à Marseille.

Constantine, Oran, Tunis et Rabat. Les inscriptions seront reçues du lundi 31 janvier au samedi 2 avril 1938 inclus, au secrétariat de chaque académie, ainsi qu'à Tunis et Rabat.

II

Agrégations de l'enseignement secondaire des jeunes filles et examen du certificat d'aptitude (2^e partie) et certificats d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes (allemand, anglais, espagnol, italien et arabe) : Le lundi 30 mai 1938, au chef-lieu de chaque académie¹ ainsi qu'à Bastia, Constantine, Oran, Tunis et Rabat. Les inscriptions seront reçues du lundi 31 janvier au samedi 2 avril 1938 inclus, au secrétariat de chaque académie ainsi qu'à Tunis et Rabat.

III

Agrégation des langues vivantes : Le mardi 31 mai 1938, au chef-lieu de chaque académie (1) ainsi qu'à Bastia, Constantine, Oran, Tunis et Rabat. Les inscriptions seront reçues du lundi 31 janvier au samedi 2 avril 1938 inclus, au secrétariat de chaque académie ainsi qu'à Tunis et à Rabat.

IV

Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges (1^{er} degré), les écoles normales et les écoles primaires supérieures : Le lundi 2 mai 1938, au chef-lieu de chaque académie. Les inscriptions seront reçues du lundi 14 février au samedi 9 avril 1938 inclus, au secrétariat de chaque académie.

V

Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges (degré supérieur) : Le lundi 19 septembre 1938, à Paris, à l'école nationale supérieure des beaux-arts, 14, rue Bonaparte. Les inscriptions seront reçues au secrétariat de l'académie de Paris, du lundi 20 juin au samedi 30 juillet 1938 inclus.

Ordre et Dates des Épreuves.

Les épreuves écrites auront lieu dans l'ordre suivant :

I

AGRÉGATIONS

Ordre des lettres et des sciences

Lundi 30 mai 1938 (de 7 à 14 h.)

Philosophie : 1^{re} composition sur un sujet tiré du programme des lycées. — *Lettres* : Composition française. — *Grammaire* : Composition française. — *Histoire et géographie* : Composition sur l'histoire ancienne.

1. Voir la note de la page précédente.

— *Sciences mathématiques* : Composition de mathématiques élémentaires.
 — *Sciences naturelles* : Composition sur un programme se rapportant à des questions de physiologie générale, d'anatomie comparée, de paléontologie, etc.

Mardi 31 mai

Lettres : Thème latin (de 7 à 11 heures). — *Grammaire* : Version latine (de 7 à 11 heures). — *Histoire et géographie* : Composition sur l'histoire du Moyen-Age (de 7 à 14 h.). — *Sciences mathématiques* : Composition de mathématiques spéciales (de 7 à 14 h.). — *Sciences physiques* : Composition de chimie (de 7 à 14 h.). — *Sciences naturelles* : 1^{re} composition d'après le programme des lycées (de 7 à 14 heures).

Mercredi 1^{er} juin

Philosophie : 2^o composition sur un sujet tiré du programme (de 7 à 14 h.). — *Lettres* : Version latine (de 7 à 11 h.). — *Grammaire* : Étude grammaticale d'un texte grec et d'un texte latin (matin de 7 à 10 h. 1/2); étude grammaticale d'un texte français (soir de 14 à 17 h. 1/2). — *Histoire et géographie* : Composition sur l'histoire moderne (de 7 à 14 h.). — *Sciences mathématiques* : Composition sur le calcul différentiel et intégral (de 7 à 14 h.). — *Sciences naturelles* : 2^o composition d'après le programme des lycées (de 7 à 14 h.).

Vendredi 3 juin

Philosophie : Composition d'histoire de la philosophie (de 7 à 14 h.)
 — *Lettres* : Version grecque (de 7 à 11 h.). — *Grammaire* : Thème latin (de 7 à 11 h.). — *Histoire et géographie* : Géographie (de 7 à 14 h.). — *Sciences mathématiques* : Composition de mécanique (de 7 à 14 h.). — *Sciences physiques* : Composition de physique avec applications (de 7 à 14 h.).

Samedi 4 juin (de 7 à 11 heures)

Lettres, Grammaire : Thème grec.

II

AGRÉGATION DES JEUNES FILLES
 C.A. (2^o PARTIE) — C.A. DES LANGUES VIVANTES

Lundi 30 mai

Agrégation des jeunes filles. — *Lettres* (Section littéraire) : Composition française (de 7 à 13 h.). — *Lettres* (Section historique) : 1^{re} composition sur un sujet d'histoire (de 7 à 14 h.). — *Sciences* (Section des sciences mathématiques) : Composition de mathématiques élémentaires

Imprimé en France
 TYP. ARMAN-DIDOT ET C^{ie}
 PARIS - 1938

Gérant de "L'Enseignement Public"
 MAX DELAGRAVE.

A la première page du numéro de Février, 7^e ligne, prière de lire :
 « on ne comprend », au lieu de « on n'en comprend ».

ERRATUM

Épreuves de sous-admissibilité. — 1^o Figure d'après nature (étude d'ensemble), les lundi 19, mardi 20, mercredi 21 et jeudi 22 septembre de 8 à 12 h. et de 13 h. 30 à 17 h. 30. (Les candidats seront divisés en quatre séries pour cette épreuve, leurs noms seront affichés à l'École nationale supérieure des Beaux-Arts, le 17 septembre). — 2^o Composition décorative, pouvant comporter des figures le vendredi 23 septembre de 8 à 18 heures.
Épreuves d'admissibilité. — 3^o Tête d'après nature, les mardi 27 et mercredi 28 septembre de 8 à 12 heures et de 13 h. 30 à 17 h. 30. — 4^o Perspective d'observation, le jeudi 29 septembre de 8 à 14 h. — 5^o Étude d'après la plante ou la nature morte le vendredi 30 septembre de 8 à 9 h.; le samedi 1^{er} octobre de 8 à 9 h.; le samedi 1^{er} octobre de 9 h. 15 à 11 h. 15.
Épreuves définitives. — 1^o Histoire de l'art et des styles. — 2^o Légon de dessin sur un sujet donné. — 4^o Anatomie. — Ces épreuves auront lieu le mardi 4 octobre à 14 heures.

C.A. A L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN
 DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES (DEGRÉ SUPÉRIEUR)

V

Arts, à Paris.
 Au chef-lieu de chaque académie. Les épreuves d'admissibilité et d'admission définitive auront lieu à l'École nationale supérieure des Beaux-Arts, à Paris.
 L'épreuve écrite et les épreuves de sous-admissibilité auront lieu à l'École nationale supérieure des Beaux-Arts, à Paris.
 Anatomie. — *Vendredi 27 mai* (à 14 h.) : Épreuves orales.
 Perspective d'observation; 5^o Correction de deux dessins d'élèves; 6^o Exercice de composition décorative; 4^o Exercice de composition française (de 7 à 13 h.). — *Lettres* (Section historique) : 1^{re} composition sur un sujet d'histoire (de 7 à 14 h.). — *Sciences* (Section des sciences mathématiques) : Composition de mathématiques élémentaires

(de 7 à 13 h.). — *Sciences* (Section des sciences physiques) : Composition de physique avec application (de 8 à 13 h.).

C.A. (2^e partie). (Epreuve commune aux aspirantes des deux options). *Lettres* : Composition française sur un sujet de morale ou de psychologie (de 8 à 12 h.). — *Sciences* : Composition de mathématiques (de 8 à 11 h.).

C.A. des langues vivantes. — Thème allemand, anglais, espagnol, italien ou arabe (de 7 à 10 h.).

Mardi 31 mai

Agrégation des jeunes filles. — *Lettres* (Section littéraire) : Version latine (de 8 à 12 h.). — *Lettres* (Section historique) : 2^e Composition sur un sujet d'histoire (de 7 à 14 h.). — *Sciences* (Section des sciences mathématiques) : Composition de calcul différentiel et de calcul intégral (de 7 à 13 h.). — *Sciences* (Section des sciences physiques) : Composition de chimie (de 8 à 13 h.).

C.A. (2^e partie) (Epreuve commune aux aspirantes des deux options). — *Lettres* : Version latine (de 8 à 11 h.). — *Sciences* : composition de physique (de 8 à 11 h.).

C.A. des langues vivantes (Allemand, anglais, espagnol, italien, arabe) : Composition en langue étrangère (de 7 à 11 h.).

Mercredi 1^{er} juin

Agrégation des jeunes filles. — *Lettres* (Section littéraire) : Thème latin (de 8 à 12 h.). — *Lettres* (Section historique) : Composition sur un sujet de géographie (de 7 à 14 h.). — *Sciences* (Section des sciences mathématiques) : Composition de géométrie analytique et de mécanique (de 7 à 13 h.). — *Sciences* (Section des sciences physiques) : Compositions de physique des programmes des lycées de jeunes filles (de 8 à 13 h.).

C.A. (2^e partie) (Epreuves écrites spéciales). — *Option lettres* : Composition de lettres sur un programme annuel (de 8 à 13 h.). — *Option histoire et géographie* : Composition d'histoire se rapportant à une des parties du programme annuel (de 8 à 13 h.). — *Option mathématiques* : Composition sur les mathématiques (de 8 à 11 h.). — *Option physique et chimie* : Composition sur la chimie (de 8 à 10 h.).

C. A. des langues vivantes. — Version allemande, anglaise, espagnole, italienne ou arabe (de 7 à 10 h.).

Vendredi 3 juin

Agrégation des jeunes filles. — *Lettres* (Section littéraire) : Étude grammaticale d'un texte français et d'un texte latin (de 8 à 12 h.).

C.A. (2^e partie) (Épreuves écrites spéciales). — *Option lettres* : Thème latin (de 8 à 11 h.). — *Option histoire et géographie* : Composition de géo-

de modelage; 2^e Questions sur l'histoire de l'art et les styles; 3^e Leçon
Vendredi 27 mai (de 8 à 12 h.): Epreuves d'admission. — 1^o Exercice
un élément naturel (de 8 à 12 h.).

linéaire avec les ombres (de 14 à 18 h.). — Mardi 23 mai : Étude d'après
nature (de 8 à 9 h.); Croquis d'un objet simple, mise en perspective
Epreuves d'admission. — Lundi 23 mai : Trois croquis d'après
de dessin le jeudi 5 mai.

exécuteront la composition française le mardi 3 mai subiront l'épreuve
nate supérieure des beaux-arts, le samedi 30 avril. Les candidats qui
relatifs à la composition des deux séries seront affichés à l'École natio-
Paris seront divisés en deux séries pour cette épreuve. Les renseignements
en plâtre (de 8 à 12 h. et de 13 h. 30 à 17 h. 30). — Les candidats de
(Épreuve de sous-admission). — Dessin : Étude d'après un moulage

Mercredi 4 et jeudi 5 mai

(Épreuve écrite). — Composition française (de 9 à 12 h.).

Mardi 3 mai

(Épreuves de sous-admission), de 8 à 16 h.). — Aspirants : Compo-
sition décorative : esquisses. — Aspirantes : Dessin d'ornement.

Lundi 2 mai

C.A. A L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN
DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES (1^{er} degré)
DES E.N. ET E.P.S.

IV

ou arabe (de 7 à 11 h.).

Samedi 4 juin. — Version allemande, anglaise, espagnole, italienne

raire allemande, anglaise, espagnole, italienne ou arabe (de 7 à 14 h.).

Vendredi 3 juin. — Composition française sur un sujet d'histoire litté-
espagnole, italienne ou arabe (de 7 à 14 h.).

relatif à la civilisation moderne des pays de langue allemande, anglaise,
Mercredi 1^{er} juin. — Composition en langue étrangère sur un sujet

(7 à 11 h.).

Mardi 31 mai. — Thème allemand, anglais, espagnol, italien ou arabe

AGRÉGATION DES LANGUES VIVANTES

III

raires (Allemand, anglais, espagnol, italien ou arabe) :
raise (de 7 à 11 h.).

es parties du programme annuel (de 8 à