

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° 4

	Pages.
A la mémoire de E. GLAY, discours prononcé par M. GUERNUT, ministre de l'Éducation Nationale.....	289
GASTINEL. — Après l'exposition d'imagerie antique.....	293
FOURET. — Deux innovations pédagogiques allemandes.....	306
L. BROSSOLETTE. — <i>A travers les périodiques français</i>	316
<i>Examens</i>	331
<i>Textes et Documents</i>	373
<i>Les Livres</i>	375

CONDITIONS D'ABONNEMENT

10 numéros par an

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

Les abonnements partent du 1^{er} janvier.

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

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

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

Abonnements et annonces, librairie DELAGRAVE.

Les ANNÉES ÉCOULÉES depuis 1878 forment chacune deux semestres.

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

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

Nouveautés :

BIBLIOTHÈQUE JUVENTA (Série Rouge)

STORM

CONTES DU TONNEAU

STEVENSON

L'ILE AU TRÉSOR

Chaque volume. 12 × 18,5 illustré. Broché, couverture en couleurs. 4 50

Relié toile pleine rouge.. . . . 8 50

A la mémoire de ÉMILE GLAY

Discours de M. Henri Guernut, Ministre
de l'Éducation Nationale.

Madame, Messieurs,

Le Ministre de l'Éducation Nationale salue dans la vie et l'œuvre d'Émile Glay le symbole de ce qu'est l'instituteur.

Je ne dirai rien qui émane de moi. Je me suis fait apporter hier soir le dossier du fonctionnaire et quelques vieilles pages laissées dans son tiroir. Ce sont ces feuillets jaunis qui parleront de lui.

* * *

Instituteur. Il n'a été que cela, il n'a voulu être que cela.

Le rêve de son adolescence, c'a été de le devenir, le rêve de son âge mûr, le rester. Bien des occasions de s'évader lui ont été offertes, flatteuses, séduisantes. Comme le vieil Ulysse, il s'est attaché au mât et, se fermant de cire les oreilles, il a dit « non ».

A trente-six ans de première classe, il pouvait, au pas de charge, monter au sommet de la hiérarchie, obtenir une direction : « J'ai toujours refusé la direction d'une école, parce qu'à Paris un Directeur d'école ne peut que difficilement être instituteur. »

Maître d'école seulement, mais maître d'école pleinement.

* * *

La raison? Émile Glay aimait son métier; à ses yeux c'était le plus beau de tous et je crois, en effet, que c'est le plus beau.

Une note d'inspection du 17 avril 1907 marque qu' « il en avait la passion »; c'est pourquoi il y a

excellé. On ne porte à la perfection que ce que l'on aime, et c'est parce qu'on l'aime qu'on le porte à la perfection.

Il en aimait tout, jusqu'aux plus humbles tâches et les plus ingrates, car il les plaçait dans un ensemble harmonieux et grandiose, où elles gagnaient de la valeur.

Il aimait sa classe, qu'il voulait belle, avenante, coquette.

Il aimait les enfants, qui le lui rendaient bien.

Rapports d'inspection : « Les enfants ont pour M. Glay affection et respect. »

Un second : « Dans une atmosphère de sage et douce autorité, il sait sourire, il sait se pencher vers les petits. »

Un troisième : « Il sait infléchir sa manière au niveau des intelligences, des consciences et des cœurs qu'il a mission d'élever. »

Un quatrième : « On sent que M. Glay vit tout près de ses élèves et que son action les pénètre de pensées. »

Un cinquième : « Il cherche, lui qui paraît tant préoccupé des choses extérieures, à pénétrer ses élèves. Il analyse leur nature. Il y a dans cette étude de l'élève par le maître une note d'humanité qui émeut et un sens pédagogique supérieur. »

* * *

Il aimait ses chefs, moins peut-être parce qu'ils étaient ses chefs que parce qu'ils lui paraissaient dignes de l'être.

« J'ai pour ma part plus de respect, de déférence pour mon Inspecteur primaire si je le sens homme de métier, travaillant avec moi à la bonne marche du service scolaire. Je n'aurais pas de respect, pas de déférence pour lui si je le voyais surtout l'homme des intrigues politiques. »

Et ses chefs étaient fiers de cette déférente estime d'un subordonné qui se sentait un collaborateur.

* * *

Ces qualités naturelles de sympathie, d'humanité, d'amour, — tels sont les mots qui reviennent sans cesse dans les notes d'inspection, — ce sont ces qualités-là qui ont inspiré l'enseignement de Glay.

Enseignement curieux ! On dirait que Glay ait voulu que sous sa direction discrète, l'enfant refasse avec lui, en quelques années, l'effort inventif des siècles, le maître n'étant là que pour le guider, le stimuler, lui donner doucement la chiquenaude et l'élan, pour l'exciter à la recherche et non pour lui apporter les résultats trouvés.

De cette expérience, les Inspecteurs étaient émerveillés. « Une leçon de Glay, écrit l'un d'eux, c'est une enquête permanente. »

Un autre : « Les enfants sont remarquables par leur attention et leur ouverture d'esprit... ils observent avec lui, ils pensent avec lui, ils devancent souvent ses conclusions. »

Un autre encore : « De l'entrain, de la vie, la méthode repose tout entière sur la vie et l'observation de la vie. Les résultats (pour les élèves) sont un plaisir constant et une curiosité toujours en éveil. »

Les maîtres qui m'écoutent devinent ce que l'application d'une telle méthode exigeait de labeur patient, médité, renouvelé. A voir ses préparations de classes, à l'entendre, à le suivre, les Inspecteurs s'en rendaient compte.

« M. Glay, écrit M. l'Inspecteur Hamon, n'est pas de ces esprits courts qui croient n'avoir, à un moment donné, plus rien à acquérir. Il voit la difficulté sous de multiples aspects et cherche le moyen, le procédé, la méthode qui lui permettra d'y atteindre. Il aperçoit que l'œuvre de l'éducation est formidable et sa pensée comme sa conscience restent inquiètes : c'est le signe des élus. »

Le signe des élus!

* * *

C'est parce qu'il fut cet instituteur-là que Émile Glay a été le soldat et le citoyen, le combattant et le militant que d'autres célébreront tout à l'heure.

Sous ces trois incarnations, l'homme est le même : éducateur.

Oui, soldat éducateur, instruisant les camarades comme à l'école, les réconfortant par la raison comme à l'école et comme à l'école, à leur tête, les entraînant par l'exemple.

Écoutez quelques-unes de ses citations :

« A effectué *spontanément* en plein jour, une reconnaissance périlleuse... ».

Une deuxième : « A entraîné la 2^e section de la 22^e Compagnie du 246^e Régiment d'Infanterie, avec *énergie* et l'a maintenue en avant des lignes malgré un violent bombardement... ».

Une troisième : « A entraîné ses hommes à l'assaut d'une ligne allemande. A contribué par *son sang-froid remarquable* à repousser la forte contre-attaque ennemie, au moment où un violent tir de grenades avait provoqué un moment de flottement dans nos lignes. »

Et ces lignes qui résument tout :

« Sous-Officier d'une très haute valeur morale. »

* * *

De même c'est en qualité d'instituteur qu'il s'est fait militant. C'est pour accroître la dignité de la fonction éducatrice qu'il a réclamé des droits nouveaux de citoyen :

« Nous ne pouvons être des éducateurs, au sens élevé du mot, que si notre liberté d'homme et de citoyen demeure entière. La phrase de J.-J. Rousseau dont nous avions fait notre devise, nous revient à la mémoire : « Souvenez-vous qu'avant d'oser entreprendre de former un homme, il faut s'être fait homme soi-même. »

Or, un homme n'est pas un homme aussi longtemps qu'il reste un client ou un sujet.

Cela signifie-t-il qu'au citoyen éducateur Émile Glay accordait licence de tout faire et de tout dire de toute manière?

Écoutez ceci qu'il savait par cœur et récitait comme un bréviaire :

« Le Professeur a une double mission :

« D'une part, au cours de ses fonctions, il s'interdit d'exercer sur ses élèves aucune pression tendant à les faire tomber sous l'action des partis.

« D'autre part, dans l'ensemble de sa conduite privée et publique, il s'interdit tout ce qui dépouillerait sa personne de l'autorité morale indispensable à l'exercice de ses fonctions et notamment tout excès de parole et d'action incompatibles avec son caractère d'éducateur.

« Il en résulte l'obligation de ne jamais oublier, citoyen qu'il est professeur, professeur qu'il est citoyen. »

L'auteur de cette déclaration, Ferdinand Buisson, fondateur de l'école laïque, lorsqu'il fut près de mourir, demanda que sur sa tombe, au petit cimetière de Thieuloy, un seul discours fût prononcé et qu'il le fut par Émile Glay, dont la vie professionnelle, publique et privée, dans la paix et à la guerre, à l'école et hors de l'école symbolisait à ses yeux les vertus de l'instituteur.

* * *

Et maintenant, le Ministre ayant terminé son hommage, me sera-t-il permis d'ajouter que Glay a été mon ami, que j'ai été l'ami de Glay, que nous nous aimions comme deux frères.

Pourquoi? sans doute, suivant le mot du philosophe : « parce que c'était lui, parce que c'était moi », mais aussi, je le sais, parce qu'il était sensible, parce qu'il avait souffert au spectacle de la misère des hommes et qu'il faut avoir souffert cette souffrance-là pour se donner à l'action généreuse. Peut-être aussi parce qu'il était à ses heures malicieux et enjoué et qu'il consolait par la magie de son sourire.

La veille de son départ, dans un entretien rapide, nous avions échafaudé des projets. Rêver de faire de nobles choses ensemble, n'est-ce pas, Messieurs, l'ennoblissement de l'humanité?

Aussi, lorsque Dyard m'eût téléphoné la consternante nouvelle, j'ai bien cru, au premier choc, que je n'aurais plus la force de rien ébaucher, étant privé de lui...

Mais nous sommes de ceux qui ne nous affaïssons pas en pleurant nos morts. Nous puisons dans l'histoire de leur vie de nouvelles raisons de vivre, dans l'exemple de leur foi, des raisons d'espérer, dans le souvenir de leur ténacité, des raisons de persévérer.

Aux heures de déception inévitables, je tendrai ma pensée vers vous, mon cher Glay.



Après l'exposition d'imagerie antique.

Lorsqu'au mois de novembre 1934, le Ministère dressa le programme d'une exposition d'imagerie antique et proposa ce programme au personnel enseignant des Lycées et des Collèges il suffisait de connaître certaines initiatives comme celle du Collège de Philippeville (qui doit être ici nommé le premier), de savoir aussi la valeur et le dévouement des professeurs de dessin, le zèle et la compétence des professeurs de grammaire, de lettres et d'histoire, pour être sûr que les salles du Musée pédagogique présenteraient au public un certain nombre d'essais originaux et intéressants ; mais personne n'aurait osé espérer pour cet effort tout nouveau, tenté dans des circonstances plutôt défavorables, un concours aussi empressé, une réussite aussi heureuse.

170 établissements secondaires publics ont envoyé des panneaux ; 91 lycées, dont 13 lycées parisiens (8 de garçons et 5 de filles) et 78 lycées des départements (55 de garçons et 23 de filles) ; 79 collèges (63 de garçons et 16 de filles). Le professeur de dessin d'un lycée provincial de jeunes filles, qui se trouvait à la Casa Velasquez, M^{lle} Leroux, tint à composer un tableau. Il nous est venu des envois d'Algérie et de Tunisie.

Plusieurs établissements ont exécuté des séries de panneaux : A Paris, par exemple, le Lycée Buffon (M. Descoust) en a présenté 2 ; les Lycées Carnot (MM. Corlin et Kervarec), Louis-le-Grand et Montaigne (MM. Machard, Peltier et Vergnot), 3 ; le Lycée Janson de Sailly (MM. Aufort (3), Boulard et Mermel), 5. En province il faut citer parmi les Lycées de garçons, Cherbourg,

Le Havre, Montauban, Nevers (2), Amiens, Beauvais, La Rochelle (3), Alger, Dijon, Tournon (4), Metz (8); parmi les Lycées de jeunes filles, Dijon (3) et Alger (4); les collèges de garçons de Blois, de Brive, de Luxeuil, de Philippeville, de Pont-à-Mousson, de Saint-Dié... Mention particulière doit être faite du Lycée de jeunes filles de Dijon, qui, déjà représenté par les trois panneaux de M^{lle} Belle Jouffray, a de plus exécuté, avec le concours de M^{lle} Malingrey et de ses élèves, la charmante maquette d'une maison pompéienne, reproduite dans la Revue *Le Dessin*.

Tous les envois ont été classés, puis examinés au Musée pédagogique et finalement 145 œuvres ont pu trouver place dans les deux grandes salles du rez-de-chaussée. Grâce aux dimensions à peu près identiques des panneaux, grâce à la fidélité avec laquelle les artistes s'étaient inspirés des conseils du programme, tout en conservant la liberté de la facture, de la composition et même du sujet, l'ensemble offrait aux visiteurs un coup d'œil très agréable¹.

La qualité des œuvres ainsi réunies, M. Hourticq l'a déjà signalée dans son vibrant article², avec une compétence que je n'ai pas. Mais ce que je dois ajouter à ses éloges, c'est que par leur travail et leur talent, les professeurs de dessin ont bien servi la cause des études secondaires. Non seulement ils ont, une fois encore, montré, avec éclat, ce qu'il existe de désintéressement, d'initiative personnelle et de dévouement à la fonction d'éducateur chez les maîtres de nos établissements publics, mais ils ont permis, ils ont réalisé, autour de leur chevalet, la convergence et la coordination des bonnes volontés, qui sont la meilleure force de l'enseignement secondaire. En m'entretenant avec plusieurs professeurs de dessin ou de grammaire, j'ai su comment on avait procédé dans tel collège, dans tel lycée des départements ou de Paris, et j'ai pu constater

1. Nous saisissons cette occasion de dire tout ce que l'exposition doit à l'administration et au personnel du Musée pédagogique; sans le dévouement gracieux avec lequel ils ont assumé le plus lourd de la tâche, jamais l'entreprise n'aurait pu être menée à bonne fin en temps voulu.

2. Dans la Revue *Le Dessin* de Juin-Juillet 1935.

ainsi que les panneaux qui justifient, comblent ou même dépassent nos espérances, sont le plus souvent sortis d'une collaboration prolongée et familière entre collègues. Après avoir arrêté le choix du sujet et les motifs à représenter, on se recontraît de temps à autre devant l'esquisse à laquelle tous s'étaient intéressés dès le principe et qui, de réunion en réunion, développait et précisait les idées de chacun, en les exprimant sur la toile. Les avantages spirituels et professionnels de ce commerce où des tempéraments très divers, mais unis dans le même effort, se concertaient sur un programme et pour un objet bien définis, je crois superflu de les exposer en détail. Les professeurs qui les ont recueillis en savent toute la richesse et l'on peut espérer qu'un exemple aussi probant ne sera pas perdu.

En attendant et dans un cercle plus modeste il aura permis de mieux discerner les conditions que doit remplir une collection d'images antiques et les services qu'elle peut rendre.

* * *

Le premier de ces services est évidemment d'inviter et d'aider les élèves à se représenter la vie des anciens. Les enfants, — et nos élèves de sixième ou de cinquième n'ont pas treize ans, — sont d'abord des visuels; les choses ne prennent de réalité pour eux que dans la mesure où ils peuvent les contempler soit de leurs yeux, soit, indirectement, en quelque vive peinture, qui leur donne l'illusion d'une présence. Dans la nature même ce ne sont pas les choses inertes, celles dont ils n'ont rien à espérer ni à craindre qui les intéressent, ni les œuvres d'art, quand elles n'ébranlent pas leur imagination et leur sensibilité; c'est encore et toujours la vie ou l'apparence de la vie. Il semble que dans certains établissements secondaires qui auraient cependant pu utiliser les ruines romaines de la région pour une émouvante résurrection de l'antiquité¹,

1. Citons au contraire le parti très heureux tiré de monuments ou de documents intéressant le pays même, par un certain nombre d'établissements d'Algérie, par le Lycée de Valence, par le Collège de Vienne, de Pont-à-Mousson, etc.....

on se soit dit qu'une image est superflue quand on a les choses sous la main. Mais se figure-t-on que les ruines parlent d'elles-mêmes? Croit-on les enfants capables d'interroger quelques pierres ou quelques fûts de colonne et de leur arracher le secret d'une civilisation? Commençons par repeupler les sites; ramenons autour des monuments les foules qui les ont bâtis de leurs mains ou animés de leur rumeur et nous pourrons ensuite espérer que les débris du passé prendront une voix.

C'est l'homme — ou l'animal — avec leurs mouvements si soudains et si décisifs, qui fixent l'attention de l'enfant; rien ne prévaut contre un attrait aussi instinctif. Et voilà pourquoi les images doivent donner et ont en effet donné large place à l'activité physique. Cette précaution qu'imposait le souci d'une pédagogie efficace, s'accordait d'ailleurs parfaitement avec les sujets à traiter, car l'outillage des anciens, encore peu développé, ne les dispensait presque jamais d'une rude connivence musculaire. Cette collaboration perpétuelle et souvent cette prépondérance du travail vivant sur le travail mécanique, c'est un trait des plus importants, qui oppose chaque jour davantage la civilisation antique à la nôtre; et l'on aperçoit nettement ce trait dans quelques-unes de nos images, par exemple, dans celle du Lycée de Valence qui représente la construction du Pont du Gard. Rien de plus frappant que l'intervention comme force motrice de groupes d'ouvriers peinant de tout leur poids pour hisser les matériaux. La même idée ne serait pas moins bien dégagée par l'image fidèle d'un navire antique avec son équipage de rameurs et de manœuvres érigeant ou couchant le mât, haussant ou baissant la grande antenne oblique, carguant ou larguant la voile aux couleurs éclatantes et parfois même hissant à sec les massives carènes. Telle est la première grande leçon de choses qu'un « imagier », quelque peu au courant de nos connaissances archéologiques, est pour ainsi dire forcé de donner avec son pinceau plus vite et mieux que tous les manuels avec leurs définitions, mêmes illustrées de vignettes.

Ce n'est là qu'un exemple entre cent et l'on aurait vite fait de montrer que sur presque tous les points où les mœurs des anciens différaient des nôtres, l'image signale avec vigueur

le caractère propre de l'antiquité; qu'il s'agisse du costume, du mobilier, des habitudes domestiques, des usages civils ou militaires, des règles politiques, des croyances religieuses, voire de l'activité littéraire et principalement du théâtre, l'image aidera beaucoup les élèves et le professeur à préciser et à définir des notions qui sans elle restent presque toujours vagues ou ne se dessinent avec quelque netteté qu'en lourdes méprises.

Vraies de l'histoire de Rome en Cinquième, ces remarques ne le sont pas moins de l'histoire d'Athènes ou de Sparte en Sixième. C'est pourquoi nous croyons nécessaire de demander — dès cette année — en prévision de l'Exposition de 1937 un nouvel effort aux professeurs de dessin, et de leur proposer un programme portant cette fois sur l'antiquité grecque.

On dira peut-être qu'imaginer n'est pas connaître et qu'à vouloir anticiper par l'imagination sur une étude plus sérieuse on risque d'en détourner les élèves. Oui sans doute si, après avoir présenté aux yeux quelque aspect frappant mais arbitraire, on négligeait de placer ensuite les esprits plus mûrs en face de documents et de monuments authentiques. Mais tel n'est pas le cas. Tout le long des classes secondaires, l'occasion s'offre à nous, chaque jour, de travailler sur des textes contrôlés par la critique moderne et remplis de faits historiques bien établis; ou encore sur des photographies assez sûres et assez explicites pour compléter, préciser et rectifier, s'il y a lieu, en Troisième, Seconde ou Première, les idées qu'un élève aura pu se faire d'après les images. La nouveauté sera que le travail de mise au point trouvera son appui naturel¹ dans les souvenirs laissés par ces images mêmes. Grâce à de tels souvenirs, les récits des historiens latins, les discours des orateurs, souvent même les vers des poètes reprendront leur place dans un milieu humain, qui les enveloppera et qu'ils éclaireront.

1. Ajoutons que plusieurs de nos « imagiers » ont su réunir les deux mérites et en exécutant un tableau attrayant et original, faire connaître tel monument ou tel document de haute valeur. Les quatre mosaïques africaines de M^{lle} Prenant, la table de Peutinger de M. Pongitore, le temple d'Auguste et de Livie de M. Robert.

ront. Rien n'a plus d'importance pour l'intérêt des études et l'organisation des connaissances que le sentiment aussi juste, mais aussi vif que possible, de ce milieu.

Les images peuvent l'évoquer de deux façons : soit en illustrant un fait particulier, un épisode, une scène, quelque passage narratif pris dans l'histoire ou la littérature romaine, soit en présentant un ensemble fictif, mais bien étudié, adroitement composé de façon à le rendre vraisemblable, et propre à constituer une toile de fond, un cadre naturel, voire une réplique picturale aux œuvres des écrivains.

Ces deux sortes d'images voisinaient à l'exposition du Musée pédagogique.

Parmi les représentations d'un caractère historique, rappelons le *Scipion* de M. Callède (Philippeville), l'*Avaricum* de M. Bouchon (Châteauroux), l'*Alesia* de M. Laleure (Dijon), le *Débarquement sur les côtes de la Grande-Bretagne* de M. Garrido (Caen), le *Combat naval contre les Vénètes* de M^{lle} Belle Jouffray (Dijon, J. F.). Ces toiles, très différentes l'une de l'autre, sont toutes de véritables œuvres d'art. Cependant, puisqu'il faut rester fidèle au point de vue spécial qui est le nôtre, notre préférence ira soit au *Scipion* de M. Callède, soit à l'*Alésia* de M. Laleure. Mais quel bel effet de mer et de ciel, quelle entente de la lumière et quel sens de la couleur dans l'envoi de M. Garrido!

Deux établissements ont traité des épisodes à peu près semblables de la guerre des Gaules et, dans l'un comme dans l'autre cas, c'est l'intérêt local de l'événement qui a décidé du choix. Le lycée de Moulins a présenté un *Passage de l'Allier*, le Collège de Sarrebourg un *Passage du Rhin*. Les deux images ne se ressemblent guère. Celle de Moulins attire par ses taches de couleurs vives et bien distribuées, par la vigueur des silhouettes aux attitudes frappantes; mais le paysage se réduit à quelques indications sommaires, car les cavaliers du premier plan occupent presque tout le champ et l'armée apparaît à peine. Serait-ce une façon de rappeler l'importance de l'État-Major et plus particulièrement la place que César lui donne, et pour cause, dans la conduite des opérations? Des qualités presque contraires recommandent le tableau de Sarre-

bourg. On n'y sent pas l'atmosphère, ni la vision directe des choses; les figures sont distribuées et traitées parfois assez arbitrairement; mais la composition générale est excellente; on découvre d'un coup d'œil tout l'ensemble du site, la largeur du fleuve et les hauteurs couvertes de forêts qui longent sa rive droite; le pont en construction apparaît avec une netteté parfaite, on se rend compte sans peine de l'opération en cours; des matériaux et des procédés mécaniques employés. L'activité d'une armée romaine en campagne avec ses divers services et ses différentes armes, leurs équipements, leurs enseignes, et même les insignes des grades; c'est une vaste leçon de choses donnée sans conventions trop choquantes dans le cadre d'un seul événement historique, dans le décor d'un paysage évocateur et c'est une très intéressante illustration de César. Voilà donc un tableau qui pourra servir de la Sixième à la Quatrième — et même au-delà — soit pour organiser les exercices spéciaux de latin dont nous parlerons tout à l'heure, soit pour animer le cours d'histoire, soit à l'occasion pour préciser et éclaircir maint passages durant les explications de texte. Il suffit d'ailleurs de feuilleter les documents pédagogiques qui accompagnaient l'envoi pour savoir qu'on a bien travaillé au Collège de Sarrebourg et que le personnel de la maison a largement collaboré à l'effort remarquable fourni par M. Kauffmann.

Nous avons fondé de grandes espérances sur certains sujets qui nous paraissaient plus propres que d'autres à mettre l'imagerie en rapports étroits avec la littérature. Il nous semblait — il nous semble toujours — que la meilleure façon d'appuyer la lecture du *De Signis*, c'est d'avoir mis sous les yeux des élèves et de leur faire regarder de temps à autre une image traitant le sujet suivant qui figurait à notre programme: « Un riche romain présente à des amis sa collection de statues ». La scène est délicate et bien qu'elle ait été choisie par plusieurs établissements, dont les envois, très variés, attestent souvent un talent original, aucun tableau ne nous a pleinement satisfait. Peut-être le travail de recherches qui incombait aux professeurs de latin n'a-t-il pas été assez poussé. Il aurait fallu relire de près le discours de Cicéron, tirer de quelque bonne

édition classique (celle de Bornecque par exemple) des indications précises sur les belles œuvres ou sur les objets d'art raziés en Sicile et prêter au riche « Romain » une « galerie » aussi semblable que possible. Muni d'un tel tableau, le professeur qui explique le *De Signis* n'aurait pas de peine à commenter son texte de la façon la plus intéressante et la plus concrète; tantôt il montrerait sur le panneau décorant sa classe des marbres ou des bronzes très voisins de ceux que décrit Cicéron, tantôt il ferait remarquer les différences qui existent entre telle pièce de la Collection Verrès et telle pièce du Musée privé rassemblé dans l'atrium du « riche Romain ». De toute façon, ce serait une occasion de donner rapidement et sur le vif, dans le cadre d'une explication latine, d'utiles notions sur la sculpture antique.

Au reste si nous avons, sur ce point, éprouvé quelque mécompte, d'autres images nous ont apporté le reflet imprévu d'œuvres littéraires qui les avaient inspirées. Une courte citation de Virgile prête une partie de son charme au doux effet de soir que M. Laville nous a envoyé de La Réole; le souvenir d'Ausone s'ajoute au paysage mosellan de M. Pongitore (Pont-à-Mousson); enfin deux œuvres semblent toutes proches des textes et se présentent en quelque sorte comme des répliques picturales; ce sont les deux compositions, où M. Thiney (Cherbourg) a rappelé le cinquième chant de l'Énéide (Les régates en Sicile) et figuré les Géorgiques tout entières. A quoi bon, diront peut-être les professeurs de lettres, ces interprétations personnelles, souvent très libres? Pourquoi des images quand nous avons le texte? Mais est-il bien sûr que la beauté de ce texte apparaisse toujours clairement à travers les explications pénibles d'une classe de troisième, de seconde ou même de première? Le sentiment virgilien émane-t-il donc, comme le parfum sort d'une rose, d'un livre imprimé sur lequel on tâtonne de vers en vers? Et les morceaux expliqués, commentés, utilisés pour des fins parfois très diverses, croit-on qu'ils gravent toujours dans les mémoires une impression dernière nette et fidèle? Pourquoi Virgile, qui si souvent s'inspira des œuvres d'art, ne tolérerait-il pas le voisinage d'un tableau où la sensibilité d'un artiste moderne a vibré docile-

ment sous la sienne? Le court entretien que le hasard m'a permis d'avoir avec M. Thiney au Musée pédagogique m'a rassuré sur ce point et si Virgile en personne y avait assisté, je crois bien qu'il eût agréé le sympathie d'un peintre qui avait voulu le relire avant de se mettre au travail. L'enluminure gracieuse de ces images, le sentiment de la nature qui s'y mêle et l'admiration sincère qu'atteste un hommage de cette valeur, le poète ne les eût ni méconnus, ni dédaignés. Il peut être très suggestif d'étudier, après une œuvre littéraire, la transposition qu'en a faite un artiste. De tels rapprochements sont propres à éveiller le jugement esthétique, à mûrir le goût; ils peuvent toujours servir à concentrer et à renforcer les souvenirs épars qui restent d'une suite de lectures. On trouverait difficilement un artifice plus élégant pour aider des élèves à définir l'inspiration d'une œuvre entière, à se la représenter d'ensemble avec son caractère propre. L'éducation littéraire n'a-t-elle rien à tirer de là?

La plupart des tableaux réunis au Musée pédagogique avaient suivi le programme proposé et représentaient des aspects de la vie antique; seul, le sujet portant sur le théâtre avait été complètement laissé de côté, lacune regrettable qu'explique sans doute la difficulté de rendre la perspective d'une *cavea*. Mais les courses de char abondaient, ainsi que les triomphes, les assauts, les sacrifices, les offrandes aux dieux Lares, les repas, les paysans au travail ou les pêcheurs tirant leurs filets.....

Presque tous les auteurs des panneaux avaient fait œuvre d'art, mais en s'attachant d'une part à la vérité du détail, de l'autre à l'utilité pédagogique. On voit la difficulté d'une telle entreprise. Pour nous en tenir toujours à notre point de vue, nous remarquerons seulement qu'on risquait soit de présenter une anecdote trop particulière pour être très instructive, soit de verser dans le genre affligeant du tableau scolaire. Mais le programme officiel avait prévu le péril et rappelé la nécessité de rester simple, afin de pouvoir suggérer l'emploi de verbes latins usuels. En effet le vocabulaire que nos élèves doivent acquérir n'est pas celui des langues vivantes où la désignation nominale des objets a pris une importance de

premier plan. Dans nos civilisations modernes dont l'outillage s'accroît chaque jour, quiconque veut s'adapter au milieu doit posséder un répertoire très étendu de noms précis ou même spéciaux. En comparaison de notre existence encombrée par ses produits, la vie des anciens était primitive et naturelle. Les métiers et les professions n'avaient pas rompu avec les premières conditions ou les premières méthodes de l'industrie humaine et le tour du potier, ce symbole du progrès technique, évoquait encore assez nettement la roue pleine des chariots pour qu'Horace lui-même pût l'appeler « *currens rota* ». Dès lors, nos « imagiers » même attentifs à la vérité archéologique pouvaient conserver une grande liberté d'invention; ils n'y ont pas manqué.

Certains universitaires, venus à l'exposition et séduits par tant d'œuvres attachantes, semblaient vouloir se faire pardonner leur plaisir par leur empressement à relever telle ou telle petite erreur; celui-ci se scandalisait d'un joug attaché aux cornes d'un bœuf, alors qu'il aurait dû être fixé sur la nuque; celui-là signalait *naso adunco* un mot mal transcrit dans une citation. Habitudes professionnelles très estimables, minutie d'exactitude nécessaire au savant, mais qui dans la conscience d'un professeur chargé du latin en sixième, en troisième ou même en première, ne doivent pas détourner vers le détail l'étude de l'antiquité ni en étouffer le sentiment direct et profond; car il serait vraiment fâcheux de sacrifier au souci minutieux de l'orthographe pédagogique l'action vivifiante du maître qui éveille l'esprit de l'adolescent en élargissant son horizon. Le premier devoir de l'éducateur secondaire est de subordonner en lui-même et jusque dans ses leçons les plus techniques à l'homme qui pense le spécialiste qui professe. Le conseil n'est pas inutile, quand il s'agit de l'acquisition du vocabulaire latin. Ce vocabulaire on peut (hélas!) aller le chercher dans des recueils spéciaux ou trier dans le dictionnaire les mots à grouper. Nous avons rencontré cette méthode exécrationnelle chez un débutant à qui sa jeunesse doit servir d'excuse. Il avait découpé dans la vie antique des chapitres rangés avec ordre et, pour chacun de ces chapitres, constitué des listes bien fournies. Le jour de ma visite, on en était au vêtement

féminin. Que de noms les élèves n'ont-ils pas vu défilier au tableau noir depuis la *mitra* jusqu'à la *solea*, sans oublier le *strophium* ou *mamillare*. Ainsi aurait pu procéder un mauvais professeur d'anglais préparant pour sa prochaine classe une promenade linguistique dans un magasin de Londres. Quand on a à faire aux contemporains de Caton l'ancien ou même à ceux de Caton d'Utique, il en va tout autrement : il s'agit d'évoquer un milieu où les conditions de l'existence laissaient encore subsister jusque dans le raffinement du goût, une certaine rusticité de mœurs, et sous l'audace intellectuelle, une certaine simplicité de pensée; où le luxe oisif et la recherche philosophique elle-même se développaient dans un cadre moins artificiel que celui qui s'impose actuellement à la plupart des métiers. Comparez l'esprit que défend un Ghandi à la mentalité d'un industriel de Manchester ou d'un banquier de New-York et vous entreverrez la distance qui sépare d'un moderne moyen les représentants très distingués de la civilisation romaine.

La langue qui se parlait dans une société de ce genre gardait elle aussi le contact avec des formes de langage qui semblent primitives quand on les rapproche des nôtres. L'organisation du vocabulaire avait surtout consisté à mettre en œuvre et en valeur des sons qui désignaient soit des actes et des états physiques, soit les gestes qui conviennent à des travaux manuels très rudimentaires : *sta*, *sed*, *vert*, *ten*, *pon*, *fer*, *tex*, etc. Ces verbes par la nature même de leur sens admettaient aisément des métaphores expressives et claires qui assimilaient au labeur physique d'autres formes moins matérielles de l'activité. Le cal formé par l'outil dans la main du paysan symbolisait ainsi l'habileté qui s'acquiert par la pratique des arts les plus subtils. Voilà ce qu'il ne faut pas oublier en composant — ou en regardant — une collection d'images antiques.

* * *

. Nous ne reprendrons pas après M. Hourticq l'examen des tableaux qui dans la peinture d'une scène particulière donnant l'illusion du réel, ont su rendre un aspect général et caractéristique de la vie des anciens. Il nous faudrait nous

arrêter devant une quarantaine de panneaux qui sont de fines ou de solides œuvres d'art, par exemple devant ceux de M^{mes} Barrière et Blanchier; de MM. Aufort, Corlin, Descoust, Machard, Mermet..., ou encore devant ceux de M^{mes} Baudouin, Bellaïr, Loubère, Wiriath ou de MM. Bermyn, Boivin, Boudet, Cuguen, Foreau, Gonthier, Lepetit, Sauve... etc., et je pourrais ajouter d'autres noms que je cite ailleurs dans cet article même ou que j'ometts à regret pour ne pas l'allonger démesurément.

Je me contenterai de dire quelques mots de deux compositions réalisées l'une par M^{lle} Pouyfourcat (Toulouse, J. F.), l'autre, par M. Vergnot (Montaigne) et qui sont des synthèses particulièrement réussies.

Le tableau de M^{lle} Pouyfourcat présente une perspective de rues fuyant vers une colline où la nature mêle ses arbres aux édifices et que domine un aqueduc. L'artiste, qui est de notre Midi et qui a dû voyager en Italie a mis dans ce paysage inventé de toutes pièces la libre harmonie, le mélange de naïveté rustique et de splendeur monumentale qui caractérisait encore Rome au temps d'Auguste. Ces gens qui circulent ou s'arrêtent, vendent ou achètent, et causent à loisir parmi ces maisons entremêlées d'échopes multicolores, tandis qu'au-dessus des toits de tuiles où volent des pigeons, temples et colonnes dressent çà et là leur décoration de métal, tout nous transporte au-delà du moyen âge, au-delà des Alpes, sur la route de l'Orient et du passé.

L'autre tableau, celui de M. Vergnot, nous montre une vallée fraîche et verdoyante, au pied de belles roches qui l'abritent et la couronnent de bois. Est-ce un paysage italien? est-ce un coin de notre haute Provence, je ne sais et peu importe puisque la civilisation romaine s'est établie en Gaule. Dans cette nouvelle *Tempé*, une villa met sa blancheur et sa noblesse toute simple, gentiment égayée de toitures vives. On sent qu'elle est le centre et la source de l'activité humaine qui anime le site, depuis les ébats des deux enfants nus qui jouent dans l'eau d'un ruisseau, jusqu'à l'offrande à quelque dieu champêtre, Pan, Faune ou Vertumne. Épars dans une vaste prairie, des motifs, des figures ou des groupes évoquent les

diverses formes du travail rustique : ici des ruches et des légumes, là des volailles, plus loin un porc, une vache, un cheval ; plus loin encore des équipes qui récoltent des fruits... et tous ces détails sont distribués sans confusion, sans encombrement, sans invraisemblance, de manière à donner l'impression d'une existence laborieuse, mais simple, sous un ciel bienveillant ¹.

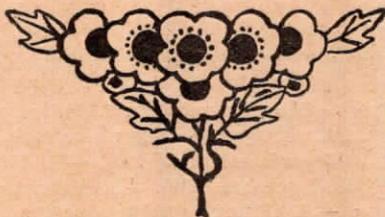
Quand l'exposition du Musée pédagogique n'aurait produit que ces deux panneaux, d'une pensée si large, d'un art si fin, elle aurait montré comment une image scolaire peut éveiller le sentiment et l'intuition de l'antiquité romaine. La présence d'une image de ce genre et de cette valeur dans une classe où les enfants s'initient au latin et même dans une classe où des jeunes gens lisent Tite-Live et Virgile, est le symbole et comme le rappel permanent du monde disparu que la littérature essaie de ressusciter elle aussi par des moyens plus sûrs et plus directs, mais sans pouvoir le rendre au regard.

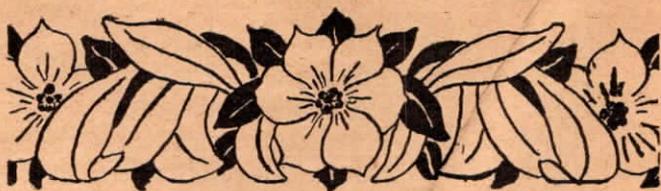
GASTINEL,

Inspecteur général de l'Enseignement secondaire.

(A suivre.)

1. Si l'on craint que des tableaux de ce genre ne donnent du monde ancien une idée trop idyllique, il suffira de renvoyer aux images toutes différentes qui nous font assister aux jeux barbares du cirque, ou encore à la vente d'esclaves de M. Machard, expressément conçue pour souligner devant les élèves la loi féroce qui servait de fondement à la société antique.





Deux innovations pédagogiques allemandes.

Les principes pédagogiques du national-socialisme¹ diffèrent essentiellement, on le sait, de ceux de la république weimarienne : ils mettent au premier plan les soins du corps, l'éducation du caractère et de la volonté, le souci de sélectionner les futurs chefs (Führer) des diverses activités nationales et ne font à la science pure et à la culture telle que nous la concevons qu'une place de second rang, pour ne pas dire plus, ou moins².

Or, la majorité au pouvoir entre 1919 et 1933 avait mis grande hâte à préparer, puis à réaliser (réforme de 1925) une refonte presque totale de l'université allemande, créant de nouveaux types d'écoles, modifiant profondément les programmes et les horaires, instaurant de nouvelles méthodes à l'aspect révolutionnaire; ces réformes portaient une triple empreinte : les préoccupations sociales et politiques de la Sozialdemokratie (le parti le plus fort et le plus nombreux parmi ceux qui constituaient la majorité libérale du « System »

1. Cf. notre article « Pédagogie hitlérienne ». *Revue des Deux Mondes*, 15 nov. 1934.

2. Cf. entre autres : « Mein Kampf » par A. Hitler, p. 437, 454, 456-457-458, et, en général toute la partie « Allgemeine Bildung ». — Discours prononcé le 9 mai 1933 par le ministre Frick. — « Allgemeine deutsche Lehrerzeitung », n° 40 (7 octobre 1933). — E. Kriek, « National-sozialistische Erziehung ». — Dr Haupt, « Nationalerziehung ». — Karl Zimmermann, « Deutsche Geschichte als Rassenschicksal », etc., etc.

de Weimar) s'y marquaient à la fois par la création d'établissements secondaires d'un caractère nouveau (Aufbauschule, Neusprachliches Gymnasium) et par des modifications de programmes (place faite aux sciences exactes et aux langues vivantes); par ailleurs, le « mouvement de jeunesse » (Jugendbewegung), qui date de bien avant la guerre, s'y traduisait par un libéralisme que d'aucuns jugèrent excessif, par l'indépendance laissée aux élèves dans le choix des matières d'enseignement et dans l'exercice de la discipline, enfin par la méthode même de l'enseignement, sorte de « maïeutique » où le disciple jouait le principal rôle; de plus, la création de « l'École supérieure allemande » (Deutsche Oberschule) reflétait l'exaltation du sentiment national, dont l'ardeur avait été réveillée par la défaite et ses conséquences¹.

En face de cette hâte créatrice que mirent les républicains de Weimar à ajuster l'école (et surtout l'école secondaire) à leur idéal et à leur système politique, à faire pénétrer dans l'université l'esprit de la cité, il est au moins curieux de constater que les nationaux-socialistes, qui ont pourtant souvent formulé avec précision leur pédagogie et mettent une bonne partie de leurs espoirs dans la jeunesse, n'ont pas, jusqu'à présent, modifié sensiblement le régime scolaire de l'Allemagne. Certes, ils se heurtent sans doute à d'importants obstacles : à côté de la sourde résistance opposée par des milieux universitaires à l'introduction de toute la mystique nationale-socialiste dans les Lycées et dans les Facultés, ils rencontrent, pour la réforme de l'Enseignement supérieur par exemple, l'hostilité de certains maîtres, hostilité que d'aucuns prétendent intéressée et qui avait déjà gêné les réformateurs de 1925.

Pourtant, en l'absence de toute réforme d'ensemble, toujours annoncée et toujours retardée, le gouvernement hitlé-

1. Cf. H. Strohmayr : « das neusprachliche Gymnasium ». Nos articles dans les « Langues modernes » et la « Revue universitaire » (1926 à 1928). — W. Landi : « die Aufbauschule in Preussen » et surtout : « Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens », instructions officielles (Berlin, 1925) commentant la réforme de 1925.

rien a inspiré et suscité des expériences partielles, qui, sans rien modifier en apparence de la structure et de l'économie du régime scolaire existant, portent néanmoins la marque de la nouvelle idéologie. Nous voudrions présenter ici deux de ces initiatives.

La première est « l'année rurale » (Landjahr). Aux dernières vacances de Pâques, nous nous sommes entretenu longuement de cette expérience, alors en cours, avec ses promoteurs. Un rapport¹ vient d'être publié sur les résultats constatés : 22.000 enfants ayant terminé leurs études primaires (Volksschule), choisis dans les écoles de deux grandes villes prussiennes (Berlin et Breslau), furent répartis en équipes d'environ 150, et les groupes ainsi constitués envoyés pour un an (10 mois en réalité) dans les villages de Prusse; le choix des participants était guidé par diverses considérations : leur vigueur physique (l'un des buts que l'on se proposait était de fortifier ces petits citoyens à l'air de la campagne, mais les « Heime » ne devaient être ni des sanatoria, ni des préventoria); situation de fortune (et, probablement, attitude politique) des parents; caractères des enfants (on voulait, là aussi, sélectionner les futurs « Führer »); etc. Les petites filles constituaient des équipes distinctes, le nouveau régime étant peu favorable à la coéducation des sexes, prêchée par ses prédécesseurs. Chacun de ces groupes était dirigé par un chef responsable (Führerprinzip)², et ces chefs étaient fort diversement recrutés; on y trouvait des professeurs, des instituteurs, des artisans en chômage, des chefs de Sections d'assaut, etc. Chacune de ces colonies était logée à la fortune des circonstances, dans des locaux privés ou publics inoccupés, dans des baraquements, etc. L'emploi du temps des jeunes gens comprenait essentiellement (outre la gymnastique, les jeux et les sports d'équipe et divers exercices patriotiques) des heures quotidiennes de

1. Ce rapport a été très complètement analysé et fort judicieusement commenté par M. Santelli (« Information universitaire », 30 nov., 7 déc. 1935).

2. Cf. : Paul Sommer : « Deutschlands Erwachen », et les ouvrages déjà mentionnés.

travail chez les paysans et les artisans du village. Ils étaient en outre invités à se mêler autant que possible à la vie rurale, aux fêtes, aux cérémonies du village, à s'intéresser au folklore et aux coutumes régionales, à vivre en un mot la vie campagnarde, non en touristes, mais en véritables paysans, non en villégiateurs de passage, mais en fils adoptifs du sol.

Cet essai, que l'on se proposait de répéter jusqu'à rendre l'« année rurale » obligatoire dans toute l'Allemagne, semble avoir répondu aux espérances de ses promoteurs. Nous ne saurions avoir la prétention de le juger sur la foi du seul document dont nous disposions et du véritable enthousiasme qui a présidé à son exécution; mais il est dès maintenant possible d'indiquer les intentions qu'il révèle et le plan social et politique qui serait (ou qui sera) réalisé s'il était étendu à tous les « pays » du Reich. On découvrira sans peine, à la lecture de cette énumération, que les principes directeurs de cette organisation sont les principes mêmes du programme national-socialiste, que les inventeurs de cette institution veulent préparer dès l'école et par l'école la future nation idéale dont ils rêvent.

I. On veut d'abord préparer une fusion des classes sociales en faisant vivre fraternellement, dans les mêmes conditions matérielles, des enfants issus de tous les milieux, en leur imposant les mêmes travaux manuels et domestiques, en leur inculquant le même idéal, la même conscience de leur égale dignité dans la communauté ethnique; on tente de préformer là cette communion nationale du peuple (*Volksgemeinschaft*) dont la création est l'un des buts essentiels du parti. Dans ces foyers ruraux, d'où sont seuls exclus les « non-aryens », les seules qualités qui comptent et qui distinguent sont le zèle au travail et l'aptitude au commandement¹.

II. Cette institution doit favoriser le retour à la terre et à l'artisanat, préluder à la reconstitution de la paysannerie,

1. Cf. « *Mein Kampf* », p. 458 et passim. — Circulaire Rust (« *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* », n° 10 20 mai 1933, p. 134.)

à un renversement du sens des migrations intérieures, qui, décongestionnant les villes surpeuplées, restaurera le « Bauer » dans sa dignité. On espère en effet que non seulement des enfants de ces colonies se fixeront à la campagne, mais encore qu'ils y attireront définitivement d'autres membres plus âgés de leurs familles.

III. Elle doit, comme les « camps de travail » (Arbeitslager) où tous les étudiants font des séjours obligatoires, rendre à tous les membres des colonies le respect du travail manuel, les pénétrer de son éminente valeur morale et nationale et de son importance dans la vie du pays; aussi contribuer à donner aux exercices sportifs qui développent et harmonisent le corps la place qu'ils méritent dans l'éducation. Car, aux termes du dogme national-socialiste¹, les aptitudes et la beauté physiques, l'énergie du caractère (celles-là toujours plus ou moins conditions de celle-ci) sont infiniment plus précieuses que l'intelligence pure et les connaissances scientifiques.

IV. La vie en commun sous la direction d'un chef et de moniteurs, dont l'énergie et l'esprit de décision ont imposé l'autorité librement reconnue, équivaut à une démonstration « in anima vili » de la valeur du « Führerprinzip », du « principe du chef », que la doctrine hitlérienne substitue au postulat démocratique de l'égalité absolue de tous les hommes dans l'action collective.

V. L'institution de ces colonies vise à une totale unification spirituelle et sentimentale du Reich². Ce n'est pas au hasard en effet que l'on a réparti (et surtout que l'on répartira, si l'expérience est poursuivie) ces petits citadins : deux soucis ont présidé à cette transplantation provisoire que l'on désire voir suivie d'une migration définitive. On veut d'abord mettre en contact direct et constant des représentants des différentes souches (Stämme) germaniques, et l'on a donc envoyé de

1. Cf. « Mein Kampf », p. 455, 475. — Ewald Banse : « Wehrwissenschaft ».

2. Cf. « Deutschland, nur Deutschland, nichts als Deutschland » par W. Wallowitz (Manuel d'éducation civique). — Circulaire Rust précitée. « Mein Kampf », etc., etc.

jeunes Rhénans vivre un an en Prusse orientale, des Silésiens dans le Brandebourg, etc. On cherche aussi à éveiller ou à entretenir l'intérêt des Allemands des provinces centrales pour les marches du germanisme : Prusse orientale, Palatinat, Schleswig-Holstein. On prépare ainsi les voies à une compréhension, à une sympathie mutuelle des différents types ethniques; ce brassage doit préluder à une fusion intime de tous les Allemands dans l'« État totalitaire » (Totalitätsstaat), donner à tous la conscience de la « communauté démotique » (Volksgemeinschaft), créer un climat favorable à la réalisation d'une unité nationale spirituelle, sentimentale et anatomique qui rasera toutes les barrières des particularismes locaux.

VI. On veut aussi retremper ces citadins corrompus par la vie artificielle, mécanique et surtout cosmopolite des grandes villes dans la saine atmosphère où vit le vrai peuple, ce « Volk » si souvent invoqué et évoqué dans la littérature du parti, et dont les vertus, la ténacité, l'attachement au sol, la pureté et la simplicité ont fait le dépositaire de l'âme et de la force germaniques¹.

Telles sont, à notre avis, les profondes intentions des promoteurs du mouvement. On voit, sans qu'il soit besoin d'y insister, que leur énumération constitue comme un résumé des principaux articles du programme national-socialiste; son plan politique et social y est presque tout entier. Bien entendu, il est évident aussi que l'on a vu, par surcroît, dans cette mesure un instrument opportun, et, entre autres, un moyen fort propre à servir la propagande intérieure et à favoriser une résorption partielle du chômage. Mais les instigateurs de l'expérience affirment, et leur sincérité ne fait pas de doute, que leur dessein avait une ampleur et une portée qui dépassaient le cadre de ces préoccupations immédiates et actuelles, qu'ils avaient voulu faire œuvre nationale et sociale, contribuer à la réalisation de leur idéal politique.

1. Cf. nos articles : « Romantisme français et romantisme allemand », *Mercur de France*, 1^{er} mars 1927. — « Romantisme et politique », *La Grande revue*.

Il ne semble pas qu'un opportunisme de ce genre, un pressant souci de l'efficacité immédiate aient même effleuré les promoteurs d'une autre innovation pédagogique dont nous allons parler. Il s'agit de l'institution de voyages scolaires collectifs, d'excursions d'études entreprises par une classe entière d'un lycée, sous la direction de ses maîtres, dans une région nettement délimitée de l'Allemagne.

Nous avons eu l'occasion de visiter à Berlin¹, en avril 1935, l'exposition des travaux exécutés par les élèves des différents lycées qui avaient pris part à l'un de ces voyages. La liberté la plus complète avait été, nous a-t-on dit, laissée aux jeunes gens : ils pouvaient observer et travailler seuls, ou en groupes; chacun (ou chaque groupe) pouvait porter son attention sur les choses et les êtres qui l'intéressaient particulièrement; enfin, l'élève (ou l'équipe) était libre de donner au travail d'ensemble qui devait être remis à la fin du voyage d'études, la forme qui lui plaisait : rapport écrit, étude statistique, peinture, graphique, dessin, etc.

Les résultats de ce libéralisme au moins théorique sont fort divers : ici, un élève passionné d'architecture a reproduit à l'aquarelle ou au crayon des monuments, civils et religieux, de la région visitée; un autre, qui étudie spécialement la démographie, expose des tableaux de courbes et des diagrammes figurant les mouvements de population de la province; un autre encore, en une carte schématique et comme stylisée, rend sensible d'un seul coup d'œil la physionomie et le relief du pays; sous un tableau synoptique représentant l'activité économique d'une ville ou d'un bassin s'ouvre le rapport manuscrit d'un futur historien ou d'un folkloriste en herbe.

Ce libéralisme n'est peut-être, disions-nous, que théorique; il est hors de doute en effet, d'abord que des instructions précises et minutieuses des professeurs ont précédé un voyage auquel sa brièveté relative imposait, de toute nécessité, une assez longue préparation purement livresque et dogmatique,

1. A l'Institut de pédagogie politique : « Institut für politische Pädagogik », Berlin.

ensuite que, là non plus, la propagande n'a pas abandonné ses droits, et que l'esprit même dans lequel ont été conçus recherches et travaux, procède d'une inspiration conforme à l'idéologie officielle. Nous n'en voulons pour preuve que la place importante faite, dans les travaux du voyage et dans l'exposition de leurs résultats, à une science actuellement très en honneur en Allemagne : la « géopolitique » (Geopolitik). Elle se propose pour but d'expliquer nombre de phénomènes politiques et de faits historiques, sinon tous, par les particularités géographiques des régions où ils se sont produits, et même d'établir entre ces phénomènes et la nature géographique du terrain de leur apparition des rapports de causalité : l'orientation des fleuves détermine souverainement celle des voies d'échanges, le relief conditionne les rapports diplomatiques, la géologie explique les caractères locaux ou nationaux, etc. Dans cette exposition, une carte nous révélait que, si de nombreuses batailles s'étaient livrées, au cours des temps, dans une région relativement restreinte, ce peu enviable privilège était dû à son relief, qui fait de son territoire comme un champ ouvert et accessible de tous côtés; une vue perspective d'un quadrilatère montagneux entourant une plaine justifie la survivance et la permanence d'un îlot ethnique de Slaves en plein pays germanique, etc.

Il ne nous appartient pas ici de rechercher jusqu'à quel point cette science mérite son nom, si elle exclut la conjecture, l'imagination ou l'idée préconçue. Bien avant Taine du reste, les historiens faisaient à l'influence du sol et du milieu une large part dans l'interprétation des événements et des idées; et il semble bien qu'il faille, en l'espèce, se méfier des généralisations trop rigoureuses. Quoi qu'il en soit, le succès présent de cette science en Allemagne n'a rien qui puisse nous surprendre : le national-socialisme lui demande de confirmer nombre des articles de son dogme, dont le racisme.

Mais le plus intéressant en la matière nous paraît être la constatation d'un caractère évident de ces voyages d'études : l'esprit de cette expérience est en contradiction totale avec celui de la pédagogie nationale-socialiste; ce libéralisme, absolu au moins en principe, vient en droite ligne de l'université

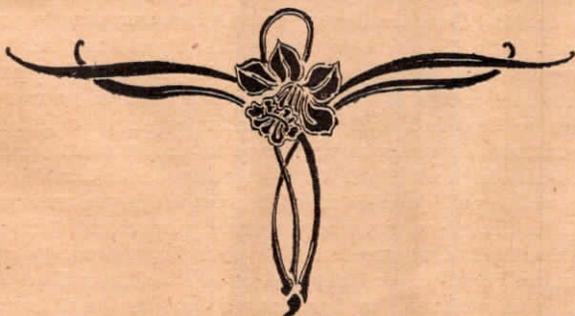
weimarienne; ce respect, en apparence complet, de l'individualité originale et des goûts de l'élève, cette liberté de choisir l'objet de son étude et la forme de son travail, tout cela semble nous transporter dans quelque « Karl Marx Schule » de 1930 dirigée par un Karsen. Il est certain que le national-socialisme se propose de déceler, puis d'utiliser en les développant les dispositions naturelles des enfants. Mais où est la stricte discipline, la subordination de l'individu au chef, l'obéissance inconditionnée à la volonté souveraine d'un seul, bref, le grégarisme (le mot est d'Adolphe Hitler lui-même : « Herdeninstinkt ») dans cette libérale organisation qui fleurit comme un parfum d'anarchisme intellectuel et de dilettantisme? Ou bien, ne nous donnerait-on à voir qu'une apparence, un rideau enluminé derrière lequel se cacherait un meneur de jeu, un ordonnateur?

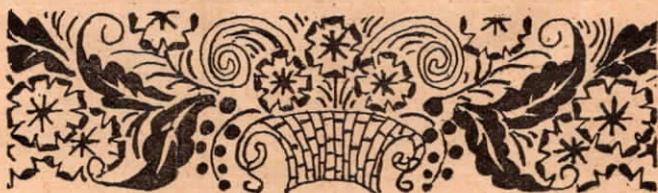
La profonde différence d'esprit qui sépare ces deux tentatives, leur caractère commun d'innovations de détail, de mesures pratiques qui ne modifient que superficiellement le statut pédagogique général de l'université allemande viennent à l'appui de la constatation que nous faisons au début de ces lignes : on ne voit pas encore se dessiner l'évolution, promise depuis longtemps, qui ajustera l'école à l'idéologie du parti, qui intégrera officiellement l'enseignement dans l'activité spirituelle nationale-socialiste. Pourtant la conception « totalitaire » de l'État exige cette intégration¹. Certes, des tentatives comme la première de celles-là, des actions officieuses, des orientations recommandées ou imposées officiellement (comme la circulaire du ministre Frick sur l'enseignement de l'histoire) ont soumis l'école à l'influence toute-puissante du parti au pouvoir. Mais la structure pédagogique de l'université reste encore celle de 1925; dans d'autres domaines, les vainqueurs de 1933 ont marqué plus de hâte, et n'ont même pas craint les improvisations. Est-ce désarroi? Les rapports juridiques du parti et de l'État sont certes loin d'être

1. Cf. « Mein Kampf », pp. 437, 452, 453. — « Völkischer Beobachter » du 3 juillet 1933. Discours d'A. Hitler à Nüremberg le 1^{er} sept. 1933.

fixés et précisés, et les conflits d'attributions sont fréquents. Est-ce impuissance ou timidité? conscience d'une incompétence en face d'un corps enseignant où s'esquissent parfois de silencieuses résistances à une emprise totale? Nous ne saurions le dire; mais le fait valait, ce nous semble, d'être constaté.

Louis-André FURET.





A travers les périodiques français.

La constitution d'un nouveau ministère au moment de la rentrée parlementaire de janvier 1936 n'a pas tardé à faire sentir son influence dans le domaine de l'enseignement. La collaboration de l'administration de l'instruction publique avec le Syndicat national des Instituteurs a été rétablie. Des mesures ont été envisagées en vue d'« humaniser » certains décrets-lois particulièrement désavantageux pour le personnel enseignant. L'attention s'est portée, dans les associations, sur la situation toujours assez précaire des suppléants, nombreux surtout dans la Seine. Une circulaire ministérielle est intervenue pour réprimer l'agitation politique dans les Lycées, agitation qui risquait de s'accroître, à Paris surtout, en correspondance avec les mouvements suscités par l'affaire Jèze à la Faculté de Droit. D'un autre côté, le Conseil supérieur de l'Instruction publique s'est réuni. Il a procédé à quelques aménagements à l'intérieur des enseignements des divers ordres. Par contre, il n'a pas abordé cette réforme des Écoles normales, que sous le précédent ministère, un décret-loi avait amorcée, et dont les dispositions ont provoqué de fortes réserves au Syndicat national des Instituteurs, à la Fédération générale de l'Enseignement, dans les Conseils départementaux et jusque dans l'opinion publique elle-même.

Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation.

1. « Une philosophie nouvelle : L'empirisme logique » s'élabore sous les auspices de « L'École de Vienne », groupement qui rassemble des philosophes de tous les pays, mais plus spécialement cependant des philosophes de culture germanique. C'est cette philosophie qu'étudie M. L. Rougier dans la *Revue de Paris* (43^e année, n^o 1). Il signale l'esprit scientifique qui l'anime et les répercussions qu'elle a sur certaines conceptions métaphysiques périmées. Il établit qu'elle rejette à la fois « l'apriorisme classique et kantien », « la philosophie romantique qui prend

pour profond ce qui est obscur », et aussi des « philosophies qui semblent ne plus être que des catégories historiques » comme le néo-thomisme... Il croit pouvoir conclure ainsi : « Le mot de Bertrand Russell a fait sensation, disant que : « Le progrès de l'esprit humain est en proportion de la résistance qu'on oppose à la philosophie d'Aristote ». De là ce vœu : « Il est à souhaiter, à ce titre, que notre vieille Sorbonne poursuive un idéal plus riche de vie que le retour aux doctrines qui marquèrent l'âge d'or de ses origines médiévales. Il est à souhaiter qu'elle évolue dans un esprit résolument tourné vers l'avenir, suivant la tradition des grands Nominalistes du XIX^e siècle, dont Duhem a montré qu'ils furent les précurseurs de Léonard de Vinci et de Galilée, suivant la tradition de l'Encyclopédie, du Positivisme, qui aboutit au véritable fondateur de la philosophie scientifique contemporaine, à Henri Poincaré ».

2. En présence de la lutte engagée entre les forces collectives, si puissantes aujourd'hui, et l'individualisme, tant célébré naguère encore, M. Guy-Grand, inquiet pour l'avenir de la liberté, proclame au *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 15) : « L'homme avant les choses », et il nous propose la règle à suivre dans ce court paragraphe : « Il est fatal, dit-il, qu'à l'apologie d'un communisme absolu, négateur de l'individu, réponde l'erreur symétrique qu'est l'apologie d'un individualisme absolu négligeant le lien social. Entre ces deux extrêmes, il faut tenir, comme dit Pascal, tout l'entre-deux. Mais avant tout il faut ne jamais perdre de vue l'homme, ne jamais le sacrifier aux choses. Telle est l'essence du véritable humanisme. » L'essence du véritable humanisme n'est-elle pas aussi celle de l'éducation?

Les problèmes généraux.

1. « Le Rapport sur le Concours de l'Agrégation des Lettres (Session de 1935) », qui figure en tête de la *Revue Universitaire* (janvier 1936), enregistre, comme d'usage, les résultats de l'examen, avec la critique des diverses épreuves. Il est l'œuvre de M. Gastinel, président du Jury. A un moment donné, M. Gastinel parle de l'École Normale supérieure en ces termes : « Grâce à la première sélection opérée par le concours d'entrée à cette École, grâce ensuite aux conditions matérielles et morales dont bénéficient les élèves, isolés, quand ils le désirent, pour des recherches personnelles, mais solidement groupés et dirigés, quand il le faut, pour le travail en équipe, c'est l'École Normale supérieure qui maintient à son niveau le recrutement des professeurs de lycée et qui conserve à l'enseignement secondaire français son caractère propre. L'importance d'un tel service apparaîtra sans peine, si l'on se rappelle que cet enseignement, chargé jadis de donner une culture générale à la jeunesse studieuse des classes aisées, assume de plus en plus, depuis les lois récentes sur la gratuité et l'école unique, la lourde mission de trier et

de former dans la masse de la nation les éléments d'une bonne équipe intellectuelle. » C'est là un témoignage autorisé, et qu'il convient de relever, en faveur d'une de ces écoles spéciales que des admirateurs du nivellement intégral ont parfois rêvé de détruire.

2. *L'Agrégation*, organe de la Société des Agrégés, s'émeut (20^e année, n^o 195) de certaines rumeurs qui laisseraient croire que sous prétexte « d'économies aveugles » l'agrégation de grammaire « pourrait être supprimée et les classes initiales des lycées confiées à des licenciés ». L'Agrégation présente sous cette forme la défense des professeurs et des enseignements intéressés :

« Les agrégés de grammaire sont un corps de spécialistes des petites classes secondaires des lycées; ils ont choisi d'enseigner les débuts aux plus jeunes élèves, ils le font avec goût. Si, d'ailleurs, il fallait pourvoir les classes de grammaire de licenciés, on manquerait de spécialistes des langues classiques. Ce sont des professeurs licenciés de philosophie, d'histoire ou de langue qui, contre leur gré, feraient commencer le latin aux enfants. Bref, ce serait un nouveau sabotage de l'enseignement secondaire. »

Il convient de défendre l'enseignement secondaire et ceux qui le donnent. Mais peut-être ne faut-il pas trop s'alarmer d'un « sabotage » qui jusqu'ici paraît purement hypothétique.

3. M. G. Bonnet, Docteur en philosophie, trouve excessive, — *Journal des Collèges* (29^e année, n^o 293), — la place laissée au grec lors de la récente réforme de l'agrégation de philosophie. Il rappelle cette parole de M. Lalande : « ...il s'agit en définitive de juger surtout de la culture, des capacités du développement de l'esprit : ne le ferait-on pas mieux sur une page dont la langue est vraiment connue, que sur douze ou quinze lignes de Platon ou d'Aristote... » C'est peut-être ce qu'indique le « bon sens », comme dit M. G. Bonnet. Ce n'est pas ce que veut la tradition. Aussi doit-il y avoir d'assez faibles chances de voir le Conseil supérieur revenir sur la réforme accomplie.

4. Pour l'éducation de soi-même, M. P. Bernard insiste, — *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 18), — sur l'« Utilité de tenir un journal intime ». Il indique la méthode à suivre, les erreurs à éviter, le modèle, — Montaigne, — sur lequel, autant qu'on le peut, il faut avoir les yeux fixés. Surtout il recommande une grande liberté d'allure dans la tenue d'un tel journal. Ce qui importe, dit-il, c'est de le tenir assez exactement pour profiter des avantages incontestables qu'il peut offrir et qui reviennent à nous aider à prendre conscience de nous-mêmes, à sauver notre passé de la dispersion et de la mort et ainsi à nous permettre de le revivre et de profiter de ses enseignements; à nous rendre attentifs au présent; à éclairer notre avenir en nous prémunissant contre les faiblesses et les défauts de notre nature originelle ». Et pour terminer, cette précision : « Avoir d'une part, les Essais comme livre de chevet ou comme bréviaire et, d'autre part, tenir, sous le signe de Montaigne, un journal intime, c'est conjuguer heureusement la lecture et l'écriture

pour le plus grand bien de la culture ». Ces paroles laissent deviner qu'il s'agit là d'une pratique que l'auteur a expérimentée, qui lui a réussi et lui a procuré de grandes satisfactions.

5. Le *Bulletin de l'Enseignement public du Maroc* (22^e année, n^o 141) fait place à des extraits du discours prononcé à la distribution des prix du Collège des Orangers par M. Bayle, professeur de lettres. M. Bayle n'a pas cru devoir s'associer, pour dénigrer notre époque, « aux éternels louangeurs du passé ». Au contraire, il a dit d'elle : « Dans le domaine scientifique, dans le domaine artistique, jusque dans le domaine de la vie physique elle est plus riche que toutes celles qui l'ont précédée. Si nous étudions un instant l'évolution des règles du droit et la jurisprudence d'aujourd'hui, nous nous rendrions compte que dans le domaine moral, comme ailleurs, nous avons fait d'incontestables progrès et que là aussi, par conséquent, nous nous sommes enrichis. » De telles paroles sont plus réconfortantes pour la jeunesse que les propos trop répandus d'un pessimisme désenchanté.

6. M. G. Prévot, Inspecteur d'Académie, étudie, — *L'École et la Vie* (19^e année, n^o 12), — André Gide et la « défense de la culture ». Il juge excessive l'idée centrale de Gide, à savoir que notre littérature est « presque constamment artificielle et côtoie presque constamment le factice ». Toutefois, au terme de sa critique, il ajoute :

« La thèse d'André Gide s'écroule-t-elle donc? Et son appel en faveur d'une littérature nouvelle est-il une erreur? Nullement. Les réserves qui précèdent ne nous empêcheront pas d'être complètement d'accord avec lui pour exprimer le souhait de voir se développer et s'épanouir toute une littérature populaire moderne à l'image de notre temps. On peut contester que ce soit « toujours par la base, par le sol, par le peuple qu'une littérature reprend force et se renouvelle ». On peut aussi ne pas estimer que notre littérature ait aujourd'hui un si pressant besoin d'être renouvelée. Mais on ne niera pas que de grandes œuvres peuvent naître inspirées par les hommes de la terre et de l'usine. »

Il est probable que la littérature jaillie du peuple et vraiment accessible au peuple, que rêve M. Gide, ne pourra guère éclore qu'après de grandes transformations sociales. Nos écoles risquent de l'attendre encore quelque temps.

7. A propos d'un « Éloge des Françaises » par le professeur italien Roberto Michiels, la *Revue Universitaire* (43^e année, n^o 10) est amenée à citer, sur l'éducation des jeunes filles, cette opinion de M. Paul Hazard : « Pour les filles, je ne suis pas partisan qu'on leur applique un programme essentiellement fait pour les hommes. Tout en respectant les vocations spéciales, on pourrait tenir compte des différences essentielles qu'il y a entre l'homme et la femme. Il est vrai que les femmes paraissent tenir à avoir, même dans les concours, une égalité complète avec le sexe fort. Pour ma part, j'aimerais, dans l'éducation des filles, qu'on fit une place plus grande à l'art et à l'enseignement des langues vivantes ». C'est là une contribution de plus apportée au débat qui divise partisans et adver-

saïres de l'assimilation complète des deux enseignements secondaires masculin et féminin.

8. D'une conférence qui fut faite sur « l'Instruction publique en France » au Rotary Club d'Alexandrie, et que reproduit la *Revue de l'Enseignement français hors de France* (32^e année, n^o 116), recueillons cette définition de l'école unique : « Qu'est-ce que l'école unique? L'État doit à tous l'instruction; il donnera à chacun celle qui lui convient le mieux. A la base un enseignement primaire, le même pour tous, donné par les mêmes maîtres, avec les mêmes méthodes. Ensuite, une sélection se fait : les uns s'arrêtent, d'autres vont vers l'enseignement secondaire, d'autres vont vers l'enseignement primaire supérieur ou technique; mais ces divers enseignements ne sont pas étanches; il faut qu'à tout moment on puisse passer de l'un à l'autre pour corriger en temps voulu les erreurs d'orientation. Au sommet, à la suite d'une nouvelle sélection, l'enseignement supérieur. Partout la sélection joue, la sélection suivant les facultés intellectuelles et morales, suivant le travail et le mérite, et non plus suivant la situation sociale et la fortune. » Cette conception rencontre encore des résistances. Elle est cependant conforme aux aspirations de justice sur lesquelles se fonde la démocratie.

9. M. Albert Millot, Professeur au Lycée Louis-le-Grand, membre du Conseil supérieur de l'Instruction Publique, aborde dans la *Revue Universitaire* (45^e année, n^o 1) « La question de l'École Unique ». L'École Unique lui inspire quelques inquiétudes. Qu'on en juge d'après ce passage : « La méthode essentielle, écrit-il, la méthode féconde est la « maïeutique », qui associe intimement l'effort propre du disciple à celui du maître qui exerce l'élève à la recherche personnelle, à la critique, à la discussion. Une telle méthode est impraticable aussitôt que l'on est pressé par le temps. Si l'on veut absolument que la méthode soit identique pour tous, on sera contraint de choisir celle qui convient aux élèves les plus nombreux, à ceux qui sont pressés de gagner leur vie. Cette méthode expéditive et accélérée est celle qui est en usage dans notre enseignement primaire supérieur. Mais prétendre utiliser cette méthode avec tous les adolescents du deuxième et du troisième degré, c'est vouloir la fin de notre enseignement secondaire par les humanités. » Qu'on soit, ou non, « pressé par le temps », et les enfants de parents aisés le deviendront de plus en plus à l'égal des enfants de parents moins aisés, il n'y a dans l'enseignement, qu'on l'appelle primaire supérieur ou secondaire, qu'une méthode acceptable, celle qui éveille les esprits, qui fait actives les intelligences, forme le jugement et développe les aptitudes à la réflexion. Cette méthode, pour éviter « l'école uniforme » que redoute à juste titre M. Albert Millot, il n'y a, pour les enfants d'un même âge, qu'à l'appliquer aux diverses matières inscrites dans des programmes différents et bien conçus. Et c'est en ce sens que l'École unique ne paraît se heurter à aucune impossibilité.

10. D'un article de M. L. Perrotin, professeur au Lycée de Bordeaux, — *Revue Universitaire* (43^e année, n^o 10), — article qui s'intitule « L'orien-

tation professionnelle dans l'enseignement secondaire », il y a intérêt à mettre en évidence le passage que voici : « L'instauration de la gratuité dans l'enseignement secondaire coïncidant avec la crise qui atteint les travailleurs intellectuels par le chômage, et qui expose la jeunesse intellectuelle à demeurer de longues années dans l'attente d'un gagne-pain honorable, a fait ressortir ce qu'il y avait de contradictoire dans le fait d'ouvrir plus largement les portes des écoles secondaires, alors qu'à la sortie l'issue devenait de plus en plus étroite. Contradiction, sans doute, mais qui n'est que passagère, car la gratuité, loin d'entraîner la pléthore des élèves dans les lycées et les collèges, doit au contraire, lorsqu'elle jouera normalement, ne laisser dans les écoles secondaires que les élèves capables de bénéficier de l'enseignement qu'on y dispense. La gratuité sans la sélection est un leurre et une faute contre la société ». La conclusion, c'est que la sélection doit être faite très sérieusement, ce qui, d'après M. Perrotin, n'est pas toujours le cas, spécialement dans certains établissements de jeunes filles.

Les enseignements du second degré.

1. Dans l'éditorial de *Famille et Lycée* (30^e année, n^o 27), M^{me} S. G. Meyer demande à la Fédération des Associations de parents d'élèves des Lycées et Collèges d'entreprendre une action « pour sauver l'Enseignement secondaire ». Elle s'en prend, comme on peut s'en douter aux classes pléthoriques. Elle écrit : « Les classes nombreuses sont la négation de l'enseignement secondaire. Voici trois ans déjà que chefs d'établissements, professeurs et parents le crient désespérément. Trois ans qu'ils dénoncent l'impossibilité où se trouve le maître d'éveiller, de former comme il le devrait, comme il le voudrait, l'esprit des enfants qui lui sont confiés. » Il y a incontestablement dans l'enseignement secondaire des classes surpeuplées. Il y en a également dans d'autres enseignements. Par contre, il y a peut-être aussi, à tous les degrés, des établissements qui gardent des classes trop peu chargées. A toucher à celles-ci au bénéfice des autres, on sait assez qu'on susciterait tout de suite l'hostilité irréductible des usagers. Des exemples qui ne sont pas très anciens en témoignent.

2. La *Revue Universitaire* (44^e année, n^o 8) contient de curieux « Propos de rentrée ». Ces « Propos de rentrée » visent l'enseignement secondaire des jeunes filles. Ils s'appuient sur des appréciations dues à M^{me} Mathilde Lefeuvre, agrégée des lettres, naguère encore professeur au Lycée Fénélon. M^{me} Lefeuvre juge que « l'engouement pour les études secondaires est dû à l'idée fautive de la supériorité du travail intellectuel sur tous les autres. » Elle constate que beaucoup de lycéennes ne le deviennent qu'en raison de la vanité ou de la cupidité de leurs parents, et bien qu'elles soient parfaitement dépourvues d'aptitudes intellectuelles. D'une classe moyenne de sixième, elle croit pouvoir affirmer : « Sur les

cinquante élèves de cette classe, — c'est en effet maintenant l'effectif habituel, — il n'y a pas toujours une seule élève vraiment remarquable. Quelques-unes, à force d'application, arriveront au baccalauréat, mais ce fameux baccalauréat n'est qu'un commencement et non une fin. Il permet seulement d'accéder à un nouveau cycle d'études, d'efforts et d'épreuves. Les deux tiers des élèves n'ont même pas le goût des choses intellectuelles. Elles passent le temps comme elles peuvent dans le bavardage, la dissipation et l'oisiveté ». De ces mêmes élèves, M^{me} Lefevre dit d'autre part : « Si leur intelligence s'appliquait à des objets qui l'intéressent, elle se manifesterait parfois très grande ». Et elle demande pour ces enfants « un plus grand nombre d'écoles ménagères, plus de puériculture, de jardinage, de médecine usuelle, de couture, et plus de temps consacré à la formation morale, à la vie intérieure, plus de lectures désintéressées ». Ce vœu n'a en soi rien de déraisonnable. Sans doute, il est en contradiction avec les tendances de l'heure. Mais il se réfère par certains côtés à l'ancien enseignement secondaire des jeunes filles, tel qu'il existait avant que les lycéennes se soient précipitées en nombre vers l'étude du latin et du grec.

3. Du point de vue de l'Enseignement technique, Hachel présente, — *L'Information Universitaire* (15^e année, n^o 716), — une vigoureuse défense des « Langues vivantes ». Après avoir examiné les services qu'elles rendent et écarté les prétextes qu'on voit encore invoquer contre elles, il ajoute :

« Si l'enseignement technique demande culture aux langues vivantes, c'est parce qu'elles sont vivantes, et parce que ce sont les éléments les plus vivants qui nourrissent le mieux l'esprit. Il y a, nous l'avons dit souvent, culte abusif du passé. L'antiquaille n'est pas l'art ni la vérité. On peut découvrir les liens logiques de la pensée sans les chercher dans des coquilles vides, dans des mots, dans des textes réduits à leurs éléments formels. On peut ne pas attendre que de grands écrivains soient devenus momies pour leur demander des leçons. On peut n'avoir pas peur de la vie. »

Telle est nettement formulée, l'opinion d'un homme qui, de toute évidence, comprend son époque et les besoins de son époque.

4. Il paraît qu'à la date du 6 janvier 1866, les Goncourt auraient écrit : dans leur Journal : « L'antiquité a peut-être été faite pour être le pain des professeurs ». Dans *L'Information Universitaire* (15^e année, n^o 718), E. A. défend les lettres anciennes et s'écrie : « Ne tuons pas les morts ! » Il commente ainsi cette parole : « Oui, on peut, en les privant du sang qui les ranimerait, assassiner les morts et nous comprenons bien qu'on ne prépare pas à la vie au milieu des momies. Mais, franchise pour franchise, suffit-il de laisser latins et grecs en leurs tombeaux pour être dans la vie? Des explications d'auteurs modernes peuvent être funéraires aussi. L'enseignement des langues vivantes échappe-t-il toujours au verbalisme et peut-on le garantir à coup sûr gorgé de suc? Cessons d'exiger du voisin une perfection dont nous sommes incapables. [Desser-

vons chacun notre culte, avec conscience et bonne foi, modestement. » Toute la question paraît résider dans le partage qui sera fait entre chacun de ces deux cultes.

5. Dans cette querelle des anciens et des modernes qui continue à diviser les éducateurs, la *Revue Positiviste*, avec M. P. Lafille, donne son opinion sous cette forme : « Nous désirerions que cessât le décalage, le retard qui existe entre les faits de la vie et l'éducation. Instruction et éducation sont tournées vers le passé, ne s'alimentent que du passé. Ce que l'adolescent sait de la situation présente et du lendemain qu'il est appelé à vivre, il l'apprend seul, au hasard d'un journal menteur, au hasard de la rue et de l'affiche. L'adolescence française est trop abandonnée aux entraînements sentimentaux sans qu'une éducation renouée ait éclairé sa raison sur les problèmes de l'heure ». Et M. Lafille, peu désireux de s'attarder devant « les statues du passé », dit encore, invoquant Auguste Comte : « Oser par la pensée rompre avec la tradition périmée, c'est essentiellement suivre l'exemple de Comte, beaucoup plus que par une vénération aveugle du passé. Les morts ont pu nous léguer des solutions de sagesse et les leçons de leur expérience font pour nous l'économie des expériences dangereuses ou décevantes. Mais souvent aussi les moules de leur pensée ne correspondent plus aux conditions de notre vie et encore moins à celles de demain ». Ne faudra-t-il pas au moins, en dépit des exigences du mouvement démocratique et de l'esprit moderne, conserver, selon la parole de Jaurès, les vieilles humanités « comme un beau lac de lumière dormant sur notre horizon » ?

6. Dans son article « Histoire et Géographie » de la *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (9^e année, n^o 6), M. Weiler, professeur de lycée, glisse cette remarque : « Les élèves ne savent pas, à l'heure actuelle, se servir de leurs livres. C'est l'occasion pour nous de faire leur apprentissage. Il faut leur montrer comment se lit une carte, comment une légende peut éclairer le sens d'un document figuré. Il faut s'assurer également qu'ils tirent parti d'un texte en le lisant à haute voix ou, au contraire, sans parler (présentement, à la suite d'une enquête que nous poursuivons depuis plusieurs années, nous sommes à même d'assurer que 40 % des élèves de la classe de quatrième ne peuvent pas lire aisément à haute voix et que 20 % de l'effectif ne tire aucun bénéfice immédiat d'une lecture de texte en classe, faite par un camarade ou par le professeur). Le maître est là pour éduquer la mémoire auditive ou visuelle de chacun ». Il y a là des suggestions à retenir. Il ne suffit pas en classe d'exposer et d'interroger. Il faut encore apprendre aux élèves à étudier par eux-mêmes et les initier au travail personnel.

7. D'après le Journal *La Lumière*, *L'École Libératrice* du 8 février 1936, reproduit une étude sur « La réforme des Écoles Normales ». Cette étude, dont l'auteur garde l'anonymat, est d'une solidité particulière. Elle est visiblement l'œuvre de quelqu'un qui connaît à fond l'enseignement primaire. Elle dénonce le manque d'opportunité du projet. Elle condamne ce qu'il garde de vague, d'arbitraire, de contra-

dictoire. Elle le juge antidémocratique parce qu'il tend à écarter des Écoles Normales les enfants pauvres, antilaïque parce qu'il risque d'y introduire en nombre des élèves prévenus contre l'esprit laïque. « Ce qui reste à craindre, écrit l'auteur de l'article, c'est l'arbitraire qu'à la faveur du décret du 31 octobre 1935 on veut introduire à la base même du recrutement et qui permettra l'entrée dans les Écoles Normales des élèves venus de ces établissements où, selon la parole de Jules Ferry, *on apprend à détester et à maudire les idées qui sont l'honneur et la raison d'être de la France moderne* (30 avril 1879) ». L'article se termine sur la note suivante : « On mène campagne contre l'enseignement primaire, ses maîtres, et surtout contre les Écoles Normales qui les ont formés. Verrons-nous reparaître contre elle des accusations comme celles de 1840? Et, dans une heure de détresse politique, leurs éternels ennemis vont-ils manœuvrer une fois encore pour détruire l'esprit qui les a fait vivre? Pourra-t-on vérifier une fois de plus que l'histoire des Écoles Normales est étroitement liée à l'histoire de nos libertés publiques? » Les ennemis des Écoles Normales accusent et manœuvrent. Il faut souhaiter que l'esprit qui anime ces établissements ait encore une fois la force de leur résister.

8. La *Dépêche dauphinoise*, dans un article cité par la *Quinzaine des Écoles Normales* (5 février 1936), apporte ce témoignage d'un étranger en faveur de nos Écoles Normales primaires : « Un Américain, observateur pénétrant de la vie française, nous affirmait récemment que dans aucun pays il n'avait trouvé une école aussi bien adaptée à sa fonction et aux mœurs du pays que l'est notre École normale, — une école qui résolut mieux ce problème social que Paul Bourget a étudié dans un roman célèbre, le problème de « l'Étape ». Parce qu'elle est le résultat d'une tradition centenaire, l'École normale s'est en fait incorporée à la vie sociale du pays ». Cette appréciation, en présence des menaces qui pèsent sur les Écoles normales, tendrait à établir que nous ne savons pas estimer à leur valeur les biens dont nous jouissons.

9. M. R. Guastalla se constitue dans *L'Homme nouveau* (2^e année, n^o 21) le défenseur d'un projet de réforme de notre enseignement national, projet dont l'objet, dans la pensée de son auteur, serait d'aboutir à la création d'une « École humaine ». Retenons seulement de ce grand dessein ce qui a trait à la question du jour, celle de la formation des instituteurs primaires. Après que les candidats auraient fait sept années d'études au Lycée, le couronnement de leur éducation serait d'après M. Guastalla celui-ci : « Quant à la formation des futurs instituteurs, elle aurait lieu de la manière suivante : munis de leur Certificat d'Études secondaires, ils suivraient une année de propédeutique pédagogique auprès d'une faculté, et, au cas où cette année serait couronnée de succès, ils auraient à se munir d'un certificat de licence littéraire et d'un certificat de licence scientifique (choisis l'un et l'autre par eux sur une liste limitative). On les déléguerait alors pour une période probatoire de deux ans, dans une école primaire et ils seraient titularisés par le ministre

(et non plus par le préfet) sur la proposition du recteur ». Il est à craindre qu'un tel projet ne s'écarte à l'excès des modestes réalités de l'enseignement primaire.

10. La *Feuille mensuelle d'Information* (nos 46-48, octobre-décembre 1935) de la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs donne, concernant la « Formation des Instituteurs » en Allemagne, cet extrait du *Journal des fonctionnaires national-socialistes* : « Conformément à la tendance générale, les instituteurs aspiraient à la formation universitaire. Actuellement, on a reconnu que ce genre de formation ne rendait pas apte à donner l'éducation aux jeunes générations qui auront à effectuer un travail pratique. C'est pourquoi on s'est efforcé de créer dans les nouvelles écoles supérieures pour la formation des maîtres, des établissements tout à fait différents des académies pédagogiques, ce qui est déjà indiqué par leur transfert à la campagne et aussi le caractère de l'éducation donnée qui ne se limite pas à donner l'instruction théorique, mais qui s'efforce, par la formation dans les camps, le sport en plein air, etc., d'initier les jeunes instituteurs à l'esprit national-socialiste ». Les aspirants-instituteurs sont avertis : Les trop hautes ambitions intellectuelles leur sont interdites, et c'est pour eux d'un dressage qu'il s'agit.

11. Au *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 17), M. J. M. Bertrand, directeur d'École Normale, se demande « Comment appliquer la réforme des Écoles Normales ». Une question qui, entre toutes les autres, lui paraît d'une importance capitale est celle de l'âge d'inscription des candidats. Pour quelle raison ? « Les candidats entrés à l'école à l'extrême limite supérieure sont, affirme-t-il, non seulement moins intelligents, mais souvent aussi moins travailleurs que leurs jeunes condisciples. Ils sont las des études et plus encore de la vie d'internat, qu'ils ont subie pendant six ou sept années d'école primaire supérieure. A l'école normale, ils supportent mal la discipline ; ils souffrent de se voir dépassés par leurs cadets ; ils se croient volontiers méconnus. Il est vrai que, plus tard, leur peine recevra sa récompense : les années de service comptant à partir de l'âge de dix-huit ans, ils seront titulaires dès leur sortie de l'école et prendront, dans le tableau d'avancement des instituteurs, une forte avance sur leurs anciens condisciples plus jeunes, qui protestent avec raison contre une si criante injustice ». Il est possible que, quand les Écoles Normales réformées compteront un grand nombre d'élèves majeurs, ou presque, elles ne deviendront pas pour leurs directeurs des établissements de tout repos, et les problèmes que soulève M. Bertrand méritent certainement un sérieux examen.

12. La *Marche de France* (novembre 1935) publie des « Notes sur les cours d'adultes en Alsace ». On y lit : « Nos jeunes filles fréquentent les cours d'adultes beaucoup plus volontiers que nos jeunes garçons. D'abord, à partir de novembre, elles ne vont plus aux champs. Puis, c'est pour elles une joie de s'aborder en parlant français, soit lorsqu'elles arrivent au cours, soit même lorsqu'elles se rencontrent dans la rue. C'est pour

elles l'aristocratie du langage. Ainsi, elles continuent les traditions de leurs aïeules qui, devenues allemandes en 1870 et demeurant françaises de cœur, formaient une aristocratie où entre soi l'on parlait français, au milieu de l'envahissement germanique et malgré la lutte sans merci menée contre la langue française par l'envahisseur ». Les jeunes Françaises, et aussi les jeunes Français, trouveraient avantage à s'inspirer du zèle des jeunes Alsaciennes pour l'école du soir, et à y puiser l'ambition d'arriver à constituer également une aristocratie du savoir.

Méthodes et programmes de l'École élémentaire.

1. « Du certificat d'études à Genève » : Sous ce titre, M. Lamorlette, Inspecteur d'Académie à Caen, nous fait connaître que, sollicités de dresser une carte de leur département, les candidats au Certificat d'études n'ont point négligé de faire déborder leur tracé sur les cantons voisins, voire même d'y englober tout le département de la Manche. En conséquence, il note, — *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 10) : — « Esprit d'expansion. Esprit d'annexionnisme ». C'est très possible. Il y a, nul ne l'ignore, au cœur de chaque être vivant un instinct très fort qui le porte à s'étendre sans cesse aux dépens d'autrui, et même jusqu'aux limites de l'univers. Montaigne en était convaincu quand il remarquait que pareils appétits agitent « un ciron, un éléphant, un puissant monarque ». Cet instinct, qui tend à des absorptions sans cesse renouvelées et illimitées, il appartient à l'éducateur de le régler chez les enfants, à la Société des Nations de le régler chez les peuples. Ce sont des tâches où il paraît bien qu'il se rencontre quelques difficultés.

2. Dans un article de *L'Éducation Infantile* (10 janvier 1936), M. Da Costa, Inspecteur général, préconise « La liaison de l'École maternelle et de l'École primaire ». Son point de vue est qu'il faut faire bénéficier les plus jeunes élèves de l'École primaire des méthodes actives en honneur à l'École maternelle. Ce point de vue trouvera sa justification dans ce passage :

« Il faut se convaincre, en effet, de cette vérité, que l'éducation des jeunes enfants ne se fait pas par le livre et par la plume, mais par les yeux et par les mains. C'est là le grand principe de la pédagogie de Rousseau, valable pour tous les temps et pour tous les lieux. Un enfant dont les yeux et les mains sont intelligemment et utilement occupés est un enfant dont l'esprit travaille, et, par conséquent, se forme tout seul. Réduit, au contraire, à l'insipide copie qu'on lui donne le plus souvent pour l'obliger à se tenir tranquille, il prend aisément l'habitude de la torpeur intellectuelle, et le maître aura plus tard toutes les peines du monde à le tirer de cet engourdissement. Ou bien il s'agite, pour échapper à l'ennui, et le trouble qu'il met dans la classe dérobe au maître la tranquillité d'esprit dont il a besoin pour s'acquitter de ses multiples tâches. »

3. M^{me} J. Balanche émet cette opinion, — *L'École émancipée* (26^e année, n^o 10), — que la lecture dans un livre bien choisi est supérieure en efficacité aux leçons ou aux « causeries morales ». Après expérience elle a reconnu que ses grandes élèves s'attachaient aux personnages mis en scène par le texte. De ces personnages, elle dit :

« Ceux-là étaient vivants; ils avaient un nom comme vous et moi, ils souffraient, riaient, avaient peur, manquaient de courage parfois, étaient paralysés de timidité, vibraient de générosité ou d'indignation : ils étaient vivants; et chacune de nous s'étonnait de se retrouver parfois en eux. »

Autrement dit, la lecture, — et sans doute aussi le récit, — animés et où se marque de l'action ont une vertu que ne possèdent point leçons et causeries quand celles-ci sont un simple déroulement d'abstractions pâles et décolorées.

4. Dans son article « Le maître, l'élève et la feuille », M. Gay fait, au *Manuel général* (103^e année, n^o 15), le procès de « l'attention spontanée » par laquelle certains maîtres prétendent passer pour conduire l'élève à « l'attention volontaire ». « Elle laisse, dit-il, l'esprit dans la dépendance des choses. Tant mieux si ces choses sont de la leçon, tant pis si elles lui sont étrangères. Seule l'attention volontaire libère. Est-il trop tôt pour apprendre à ces enfants qu'ils peuvent s'affranchir de leurs sensations? La vraie éducation n'est donc pas de courir après l'intérêt qui dispense de l'effort : c'est de mettre l'intérêt dans l'effort ». Ainsi se trouve apportée une contribution nouvelle à la réaction qui se dessine présentement contre les méthodes de facilité.

5. « Fautes d'inattention, fautes graves », dit M. A. Davesne au *Manuel général* (103^e année, n^o 13). M. Davesne a raison. Il montre par de solides arguments que rien n'est plus important que donner aux enfants l'habitude de l'attention. Il ajoute :

« Dans une classe bien tenue, écrivait notre maître M. Paul Bernard, tout y mène. Tout exercice scolaire, même le plus ordinaire, ou le plus insignifiant en apparence : écrire toujours avec soin, mettre partout l'orthographe, dater exactement les devoirs journaliers, est, en un sens, un effort sur la nonchalance et le laisser-aller, un raidissement de la volonté, un entraînement à l'attention. L'inachevé, l'à peu près, le « bâclé », caractérisent en tous ordres d'activité l'instable ou le dispersé. Le « fini » est la marque et comme la signature du laborieux attentif ».

Ces paroles ne surprendront personne, sauf ceux qui s'obstinent à considérer comme véniels les péchés contre l'attention.

6. Un « Instituteur du Sud-Ouest » traite au *Journal des Instituteurs* (81^e année, n^o 12) de « L'enseignement de la géographie ». Recueillons, parmi d'autres indications, celles qu'il donne concernant la nécessité de l'observation directe du sol et du milieu : « Ici, écrit-il, les promenades scolaires sont tout indiquées; l'hydrographie s'accommodera très bien d'un jour de pluie — quelle occasion d'expliquer affluent, confluent, cascade, alluvion, érosion, etc.; — l'influence du climat sur l'agriculture

pourra être observée sur la colline voisine dont la pente Sud est couverte de vigne et de maïs et la pente Nord n'a que des bois, etc. Un maître ingénieux et observateur peut trouver autour de son village bien des explications aux principes de la géographie physique. Cela devient plus difficile pour la géographie économique; mais, en cherchant bien, je crois qu'avec des exemples pris sur place il expliquera beaucoup de faits économiques ». Il est bon, quand on se trouve en présence d'un genre de leçons qui le permet, de sortir ainsi de l'école et de mettre les élèves au contact direct de la nature et de la vie.

7. « Le dessin, puissant trait d'union entre l'homme et la nature » : En développant cette idée, dans *L'Éducateur de Lausanne* (71^e année, n^o 40), M. J.-P. Chabloz en arrive à recommander au dessinateur d'être toujours muni d'un carnet de croquis. Il formule ce conseil en ces termes :

« Une observation, même bien faite, s'oublie très vite, et le bénéfice en est perdu. Une notation graphique, même schématique, la fixe indéfiniment. C'est ainsi qu'un carnet de croquis devient le miroir de nos promenades dans la nature, miroir où viennent se fixer à jamais nos multiples observations. En outre, le seul mécanisme de la perception visuelle matérialisée par la notation graphique, ce courant établi entre notre œil et notre main suffit à intensifier nos observations, et, par cette méthode, nous arrivons à voir, à prendre conscience de tout ce qui nous entoure. »

Il n'est pas téméraire de penser qu'il y a là un puissant moyen d'éducation pour ceux qui savent en user.

8. M. L. Haemmerli pense, — *L'Éducateur de Lausanne* (71^e année, n^o 7), — que l'enseignement du chant doit débiter à l'école par des exercices collectifs. Il écrit :

« Chanter ensemble », c'est, pour les élèves, opérer cet unisson qui du point de vue psychologique et moral traduit le mieux l'idée d'union, de collaboration, d'entraide et de force. C'est faire disparaître peu à peu la timidité de l'élève, cette timidité qui le prive de ses moyens, qui paralyse son « vouloir » et qui enserre son savoir lorsqu'il est appelé à chanter seul.

« Chanter ensemble », c'est donner aux élèves les mieux doués la possibilité d'entraîner leurs camarades, de les guider; c'est fournir aux plus faibles l'occasion d'imiter les plus forts.

« Chanter ensemble », c'est le moyen de montrer aux élèves comment ils doivent s'y prendre pour faire leurs exercices individuels à la maison.

« Chanter ensemble », c'est enfin « favoriser entre élèves et maître un échange spirituel bienfaisant » (d'après Ferrière).

« N'oublions pas — c'est Ferrière qui parle — qu'il y a dans nos écoles des *imitatifs*, pour qui une règle imposée et un enseignement selon le mode actuel sont nécessaires. Il y a aussi, en trop grand nombre, des enfants qu'une tare rend impropres aux méthodes où la liberté joue un rôle important ».

Il ne semble pas que la pratique du chant collectif doive rencontrer

beaucoup d'adversaires. M. Haemmerli a soin d'ajouter d'ailleurs qu'il y voit « un acheminement vers l'enseignement individualisé ».

9. La revue *Les Annales de l'Enfance* (n° 33, nouvelle série) reproduit une conférence de M^{lle} Hunzinger, professeur de classe de perfectionnement, sur « l'Enseignement des enfants arriérés en Alsace ». La matière de cette conférence est très riche. Contentons-nous d'y puiser, dictés par l'expérience, ces conseils dont il est facile de discerner l'importance pratique :

« C'est une erreur d'attendre, comme chez l'enfant normal, jusqu'à quatorze ans ou, comme on le fait plus fréquemment encore, de prolonger la période scolaire de l'arriéré jusqu'à seize et même dix-huit ans avant d'entreprendre son apprentissage. L'anormal mental, comme le déclarait déjà M. Bickmon, maître de métiers et directeur des travaux industriels à Darenth, Industrial Colony, perd très vite la plasticité suffisante pour créer et fixer des habitudes nouvelles. C'est avant quatorze ans que l'on peut surtout espérer l'adapter à l'apprentissage d'un métier et l'y voir prendre intérêt. Bien entendu, la période d'apprentissage sera chez lui plus longue que chez l'enfant normal. Elle devra être poursuivie jusqu'à seize, dix-huit, et même vingt ans. Mais il importe que les premières bases en soient jetées dès les dix et douze ans et même qu'antérieurement les travaux manuels, les jeux, les occupations générales soient orientées dans le sens du préapprentissage. »

A travers les Écoles Maternelles.

1. Si l'on en juge par sa Conférence sur les « tests » au Congrès des Écoles Maternelles tenu à Rouen le 15 juillet 1935, — Conférence que reproduit *L'Éducation infantine* (32^e année, n° 16), — M. le Dr Simon redoute les excès de pédagogie à l'École maternelle, spécialement en matière de jeux. Il remarque :

« Nos vieux jeux d'autrefois : rondes, barres, cerceau, ne valent-ils pas, à l'âge de nos bambins, la gymnastique rythmique la mieux réglée? Les poupées, les jeux de ménage, les berceaux, les voitures, n'exercent-ils pas autant l'adresse manuelle, l'observation, le goût et l'attention que ces petits papiers colorés qu'on demande aux enfants d'appliquer sur l'image collée sur carton? Pourquoi faut-il mettre aussi ces images sur l'image semblable? Je comprends qu'un lit de poupée doit remplir certaines conditions, je comprends que, pour remplir ces conditions, une étude de certains gestes soit indispensable, mais qu'un jeu doit être joué de telle ou telle manière que fixe la maîtresse, ne faut-il pas toute la passivité de l'enfant pour s'y soumettre? Nos lotos, tels qu'on y jouait autrefois, à cinq ou six ans, avec appel des numéros et des images pour le jeu de l'oie, n'étaient-ils pas jeu d'attention? »

Personne ne contestera qu'à l'École maternelle comme ailleurs, il convient d'organiser, même quand il s'agit des jeux. Le point essentiel,

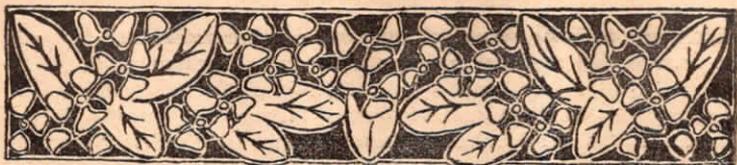
e'est de savoir s'arrêter dans l'organisation dès qu'elle risque de porter gravement atteinte à la liberté et à la spontanéité de l'enfant.

2. *Nous les Petits* (2^e année, n^o 13) retrace à grands traits une conférence de M^{lle} Soustre, Inspectrice de l'Enseignement primaire « au Cours Kergomard ». On lit dans ce compte rendu : « M^{lle} Soustre affirme que la culture littéraire peut se faire dès le plus jeune âge et cite Alain qui désirait que les enfants apprissent à lire dans l'Iliade et l'Odyssée, qui furent la bible poétique de l'humanité ». Cette ambition, qui se manifeste sur le plan des Écoles maternelles, est, il faut l'avouer, une noble ambition. Toutefois, il est à craindre que les adultes se fassent quelques illusions sur l'aptitude des enfants, des très jeunes enfants, à saisir dans les grandes œuvres littéraires ce qui en fait la véritable beauté. »

3. M^{lle} Maucourant, Inspectrice générale, examine, — *L'École Maternelle française* (13^e année, n^o 5), — « Le comportement des enfants avec les animaux ». Elle fait ressortir qu'il y faut veiller et que l'éducation de l'enfance peut tirer de là d'incontestables bénéfices. Car, dit-elle, les dispositions sympathiques des enfants qui « se manifestent envers les animaux, se transfèrent naturellement à leurs semblables et aux grandes personnes de leur entourage. Elles nous font connaître l'altruisme inné, la générosité, la bonté du cœur de nos petits élèves. »

L. BROSSOLETTE.





Examens.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Rapport du Jury sur l'examen du certificat d'aptitude au Professorat des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures, 2^e partie. — Ordre des Lettres. — Section Langues vivantes. — Session de 1935.

A. — ÉPREUVES COMMUNES

Littérature française.

Baudelaire écrit en 1859 :

« J'ai maintes fois été étonné que la grande gloire de Balzac fût de passer pour un observateur; il m'avait toujours semblé que son principal mérite était d'être visionnaire, et visionnaire passionné. Tous ses personnages sont doués de l'ardeur vitale dont il était animé lui-même... tous les acteurs de sa *Comédie* sont plus âpres à la vie, plus actifs et rusés dans la lutte, plus patients dans le malheur, plus goulus dans la jouissance, plus angéliques dans le dévouement que la comédie du vrai monde ne nous les montre. »

Qu'en pensez-vous?

Ce que Baudelaire admire de Balzac, ce n'est pas qu'il observe si bien les hommes, mais les fasse tous dignes de lui par l'énergie passionnée; tous pour une fin propre convoitent ou aspirent, s'évertuent, jouissent ou désespèrent avec la même force, la force qu'il veut avoir. C'est par là qu'il est un visionnaire, puisqu'il passe de si loin la mesure commune pour former des créatures sur ce qu'il rêve et exige de soi.

Pourquoi croyons-nous que Balzac n'imagine pas, mais qu'il observe? C'est d'abord l'effet de son procédé : « il ne veut être ici (dit-il dans la préface à la première édition d'*Eugénie Grandet*) que le plus humble des copistes ». Et dans la plupart de ses romans il compte sur l'autorité du fait multiplié, le détail précis, expressif, pour rendre ce qu'il a vu, ou ce qu'il conçoit. En tous cas il peint en curieux même les maisons

de Saumur, nous y acclimate, surtout fait ressortir de ce cadre suranné, de cette vie particulière mais sans horizon, ses personnages singuliers et puissants. Il peint de plus près encore l'intérieur de Grandet pour montrer dans les choses qui l'entourent la marque du maître. Même insistance à l'égard du costume dans la mesure où il reflète l'homme : le vêtement de Grandet, solide, confortable une fois adopté ne change ni de coupe, ni de nuance, un homme comme lui ne dépend pas de la mode ; quand Charles apparaît, nous le voyons moins que ses élégances et tout son attirail de dandy. Et la physionomie de ses protagonistes il s'y attache — semble-t-il — comme à un modèle ; il l'étudie obstinément, en dessine certains traits, y trouve des signes à la manière de Lavater et de Gall, en prend des impressions, mêle le tout souvent dans une figure incohérente, qu'on ne peut se représenter, mais où il met l'expression nécessaire du caractère d'où va sortir l'épreuve du personnage. Puis les façons, les habitudes, les préoccupations toujours méticuleusement peintes achèvent de préparer le drame. Il éclate, dans son atmosphère concrète, entre des héros si exactement dessinés ; leurs actes, leurs paroles aussi décisives les portent à toute extrémité sans qu'ils se démentent jamais. Et cette logique des passions après cette présentation minutieuse confirme souvent le lecteur dans le sentiment que c'est la vie même qu'il voit.

Puis une seconde raison l'y conduit : Balzac répand dans ses romans des vues systématiques où il résume nos lois intimes. Ainsi nous apprenons, dans *Eugénie Grandet*, que « la vertu calcule aussi bien que le vice », que « l'amour franc a sa prescience et sait que l'amour excite l'amour », plus loin voici « les trésors de sa pitié, l'une des plus sublimes supériorités de la femme, la seule qu'elle veuille faire sentir, la seule qu'elle pardonne à l'homme de lui laisser prendre sur lui ». D'autres « réflexions et maximes » portent sur le vice des avarés, d'autres — plus sociales — sur la corruption parisienne, par exemple. Mais Balzac franchit l'expérience limitée pour atteindre aux principes ; il compare la destinée de l'homme et de la femme : « l'homme a sa force et l'exercice de sa puissance : il agit, il va, il s'occupe, il pense, il embrasse l'avenir et y trouve des consolations... sentir, aimer, souffrir, se dévouer sera toujours le texte de la vie de la femme ». Ainsi l'observateur qui conte se fortifie du moraliste et du philosophe. Nous retrouvons un peu partout cette science de l'homme où il prétend, parallèlement aux naturalistes de son temps et à l'occasion en se fondant sur eux. Quand il l'applique à un monde qu'il nous rend si familier, raison de plus pour croire que le meilleur de son œuvre c'est qu'il nous observe et nous exprime tels que nous sommes.

Mais ces vues souvent absolues sur notre nature, tout comme la logique des passions étendue à une existence entière, ne concernent guère l'humanité commune. Il est vrai que l'observation juste découvre en tous des excès ; ceux-là seuls connaissent l'homme, qui s'étonnent de lui. Quelques-uns sont soulevés par l'héroïsme, la plupart traversés d'impulsions étranges et à leurs heures — souvent fréquentes — absurdes et durs ;

les passionnés, nobles ou vils, vont plus loin. Mais ce que l'observateur trouve aussi, c'est que nous sommes inégaux, que nous nous divisons malgré nous : si caractérisés que nous puissions être, les plus énergiques vont rarement sans détours au bout de ce qu'ils veulent. Molière, pour des effets comiques sans doute, mais aussi pour être vrai montre Harpagon amoureux, ou qui ruse sans les rompre avec les convenances de sa condition, quand Grandet règle tout sur son avarice. Pour Balzac la passion forme un nouvel être plein de force et de foi, qu'il soit vulgaire dans ses instincts ou né pour un sort sublime, qu'il soit habile, sage ou chimérique, qu'il réussisse ou que tout lui soit refusé. L'intelligence de Grandet est en affaires infaillible, sa volonté absolue; Eugénie qui ne savait qu'obéir, éveillée par l'amour a toutes les inspirations, tous les courages pour ce qu'elle aime, et quand elle a fièrement confirmé son malheur ne se résigne jamais. C'est bien l'*ardeur vitale* de Baudelaire. Et si Balzac trouve au mieux les mots, les actions qui l'expriment, c'est moins pour les avoir recueillis que parce qu'avec d'autres vœux il a brûlé d'une fièvre égale. Ses héros s'apparentent à lui, il entre jusque dans le secret de leurs sens et de leurs nerfs : il sait comment Grandet vieillit et, quand cet audacieux s'affaiblit et tremble pour son bien comment son oreille devient incroyablement fine, comment il se réchauffe à l'or qu'il regarde. Même ses acteurs médiocres sont parfois tout dévouement et ingénieux à se dévouer, comme Nanon, ou entiers dans l'égoïsme comme le président Cruchot : cet avare ambitieux, si ridicule dans sa silhouette et sa mise, ne fléchit pas dans la convoitise : qu'Eugénie le tienne loin d'elle le rassure, il compte sur son désespoir et, toutes sûretés prises, attend sa mort et son argent ; pour cette jeune femme si belle pas un mouvement, insensible parce qu'il est sot, mais sot parce qu'il est avide.

Il arrive enfin à Balzac — qu'il regarde dans son personnage ce qu'il fait ou ce qu'il vaut — de le mettre sur un plan surhumain. Sans confondre Grandet avec un héros d'épopée, car s'il a la subtilité d'Ulysse il n'en connaît pas les épreuves, l'auteur fait voir dans la réussite colossale de ce vigneron-tonnelier comme une première révélation de la puissance moderne, l'argent et ses jeux. Mais à l'instant où Eugénie prend conscience d'elle-même, il montre dans ses traits physiques la force et la pensée des grands dieux avec la sérénité de la nature paisible et le cœur plein d'amour de la Vierge-mère ; pour la charger à la fois de tant de grandeurs il évoque, comme il le fera pour Camille Maupin, statues, tableaux où l'imagination des maîtres a fixé pour lui la perfection même. Il veut que les hardiesses et les abnégations d'Eugénie en gardent une empreinte sublime, et il en rend plus poignante la destinée de celle « qui faite pour être magnifiquement épouse et mère, n'a ni mari, ni enfants, ni famille ». Telles sont les passions ardentes, les aventures triomphantes ou tragiques, toute la puissance qu'il fait jaillir ici de la morne vie provinciale.

Sur soixante-trois copies, douze atteignent ou dépassent la moyenne (six sont cotées de 10 à 11, trois de 11 à 12, deux de 12 à 13, une est

cotée 14; pour les copies inférieures, trois sont cotées de 9 à 10, cinq de 8 à 9, treize de 7 à 8, quatorze de 6 à 7, neuf de 5 à 6, deux de 4 à 5, quatre de 3 à 4, une est cotée 2). Les copies faibles sont presque de moitié moins nombreuses que les copies moyennes, assez bonnes ou bonnes; ce sont les copies médiocres entre 5 et 8 qui prennent la plus large place.

Il y a dans le détail au moins des vues justes, plus d'une fois l'expression est vigoureuse, animée; on s'est renseigné sur Balzac en général et on a tiré de quelques-uns de ses romans de quoi confirmer ou compléter la matière du programme. Mais, dans l'ensemble, et d'après ce qu'il faut attendre d'un concours de ce degré, trop de vues timides, sans précision ni rigueur. Les signes d'*ardeur vitale* ne sont guère découverts, l'énergie des figures n'est pas saisie. Balzac n'est donc pas senti, Baudelaire non plus. Le sens du texte est mal dégagé, vaguement interprété; on comprend mal *visionnaire*: ainsi on ne voit pas qu'il est difficile de concilier Baudelaire et l'opinion qu'il repousse, on se refuse à la vigueur du romancier comme à celle du critique, on méconnaît l'originalité des œuvres littéraires. Et la plupart ne réfléchissent guère au travail de l'auteur, prennent pour une expérience ce que souvent il imagine: il y a là une faiblesse de culture; sans entrer dans le système ou la technique minutieuse, il est bon de se renseigner d'après les témoignages sûrs au sujet des conditions, si différentes, où s'élabore un livre, de respirer l'atmosphère de l'invention. Mieux vaudrait encore que tous ceux qui veulent s'élever au sens littéraire aient essayé eux-mêmes d'inventer, d'écrire poèmes, scènes dramatiques ou nouvelles, car aussitôt l'esprit et les moyens de ce qu'ils étudient leur deviendraient sensibles. Le diplôme d'études supérieures, dont plusieurs candidats sont munis prêterait pour une part à ces tentatives: les auteurs en seraient plus familiers, les lettres plus intimes à ceux qui désirent la charge de les faire valoir.

Souvent on s'est trompé sur les caractères, et les plus rares, celui d'Eugénie Grandet surtout; on la voit sommairement, sans marquer les aspects de sa grandeur. Des traces de convention: sur la foi de critiques qui pensent peut-être à d'autres portraits de Balzac on veut que Grandet soit « photographié », que tous ses traits soient distincts quand au contraire, d'après les éléments si mêlés de son portrait, il est impossible de le voir. Puis les descriptions matérielles ne sont pas mises à leur place; on n'en tire pas, comme Balzac le voulait, l'idée plus exacte des personnages. Enfin on raisonne faiblement.

Plusieurs composent mal: le sujet n'est pas tout de suite fixé; des hors-d'œuvre, des aperçus contradictoires. Pour le tour, l'exposé parfois traîne, est parfois pédant. Trop de termes vagues, qu'on éclaircirait en une ligne: que signifient *romantisme*, *réalisme* appliqués à Balzac? Dans le détail de l'expression, le mal commun d'aujourd'hui: au lieu de nos verbes, variés et précis et simples, on use de locutions faites d'un verbe sans couleur et d'un mot abstrait: on dit *avoir en sa possession* pour *posséder*, *avoir le sentiment* au lieu de *sentir*, *faire une recherche*

au lieu de rechercher : ainsi la langue devient lente, lourde, banale. Les phrases n'ont guère de rythme et c'est pourtant le premier trait du style. Manque aussi le sens juste et délicat des mots; sans parler d'impropriétés diverses on dit par exemple *forcément pour fatalement, et sur-hommes*, quand il s'agit des héros de Balzac. Bien des copies sont plusieurs fois incorrectes ou barbares; quelques-unes n'ont à peu près rien de français. L'orthographe est souvent négligée.

Explication française.

Sur quinze explications, cinq — nettement supérieures aux autres — obtiennent de 12 à 15; les dix autres s'échelonnent de 2 à 9 (une est cotée 2, deux sont cotées 4, une est cotée 5, deux sont cotées 6, trois sont cotées 7, une est cotée 9).

Voici ce qu'on peut penser du premier groupe : comme il convient, on s'attache au texte même, l'explication est souvent nette et aisée, des aspects physiologiques du passage finement vus, exposés de façon précise; une fois même l'impression d'ensemble est bien sentie, délicatement rendue, en harmonie intime avec le morceau. Et c'est là qu'il faut parvenir : expliquer un texte littéraire c'est en montrer l'effet propre et l'art qui le produit, dégager cet effet, le suggérer au cours de l'exercice, le fixer enfin, et en même temps analyser et apprécier pour la part qu'ils y prennent langue, style, composition, appareil poétique, le tout en termes simples et qui gardent le reflet du passage dont on s'est pénétré. Mais jusque dans ces épreuves méritoires on y a souvent manqué. Sans doute un texte d'idées doit être élucidé, il faut en faire valoir la justesse ou la profondeur, le discuter à l'occasion, mais, s'il est proposé à l'étude littéraire, c'est qu'il a sa couleur et sa manière, rendons-les surtout. Puis il ne faut pas découdre le passage; y prendre des points de vue épars, c'est trahir l'auteur qui a tout lié, et ces points de vue, si intéressants qu'ils soient, pourquoi les rendre en style technique, pédant quand l'écrivain parle de façon si délicate avec des mots familiers? Il faut tenir au contraire l'explication méditée tout près du mouvement naturel qui nous attire aux livres, rendre précis et sensibles l'impression et ses moyens pour qu'ils touchent et séduisent, éveiller ceux qui écoutent au charme du passage, sans jamais disserter.

Mais la première condition c'est d'être touché soi-même, sensible le premier à la beauté originale d'un texte : or ceux qui ont des notes médiocres ou faibles y ont tous manqué. Les uns rencontrent des morceaux imprévus, relevés par le contraste, développés, insistants et y restent complètement indifférents; d'autres présentent vaguement l'intérêt du passage, mais ne savent pas le définir; d'autres en prennent prétexte à des vues générales sur l'auteur et ses ouvrages, vues qui ne sont pas tirées du morceau, qui ne s'y rattachent pas; ce contact direct et particulier pouvait les renouveler, on en a méconnu le sens et le prix. Il est indispensable pour comprendre d'être renseigné sur l'œuvre,

les sources, les allusions (quelques-uns d'ailleurs ne le sont guère), mais tout doit être subordonné à l'interprétation du texte. Souvent aussi la paraphrase l'étouffe, on traduit tout sans choisir, même les endroits clairs, et verbeusement. Sans doute il faut expliquer expressions et termes obscurs, ou incertains comme *romantique*, *réaliste*, les définir si leur sens est rare, souligner l'effet, mais d'un mot; il faut relever aussi exactement, mais aussi brièvement les anomalies de langage; précis et sobres à la fois, limitons les commentaires pour laisser paraître le texte même.

Outre ces erreurs d'ensemble, il faut regretter des partis-pris, par exemple celui de dénigrer systématiquement le style, quand il est trop lent; des fautes d'interprétation; quantité de mots difficiles ou frappants négligés; des remarques grammaticales omises; la vérification analysée abstraitement et sans qu'on en montre la valeur expressive dans le passage; puis une maladresse qu'il faut tous les ans signaler: au lieu d'aborder le détail au plus tôt, on divise d'avance le texte, on s'attarde et on déflort l'explication qui va suivre. Pour cette question et toutes celles qui touchent au plan de l'exercice, on reviendra au rapport sur les épreuves de 1931.

Enfin que les candidats parlent simplement, n'affectent pas le langage philosophique, qui devient ici du jargon, usent de mots appropriés, de tours corrects. L'expression est volontiers gauche, et surtout le ton froid et morne: le serait-il si le texte était senti et apprécié?

Une préparation mieux entendue et ménagée rapprocherait ces indifférents de ce que le lecteur attend et de ce que l'auteur veut qu'il goûte le plaisir de comprendre et de sentir; ils trouveraient aux textes d'examen le même attrait qu'à celles des lectures libres qui les retiennent. Les morceaux plusieurs fois repris si les premiers contacts n'ont pas intéressé; la comparaison avec les sources, si révélatrice, ou des textes de même objet; le recours aux critiques précis, qui savent rendre et suggérer; l'attention aux impressions naissantes, qui peut leur donner corps: voilà sans doute de quoi s'assouplir, s'ouvrir aux surprises nécessaires. Reste à les vérifier par l'étude exacte du détail, et la connaissance de l'auteur et de l'œuvre.

ÉPREUVES SPÉCIALES. ALLEMAND

ÉPREUVES ÉCRITES

Composition en allemand.

Der deutsche Kritiker R. M. Meyer nennt Eichendorffs Roman *Aus dem Leben eines Taugenichts*: « die Perle *romantischer Kunst* ». Dieses Urteil soll geprüft und erörtert werden.

Sauf deux exceptions (deux copies qui témoignaient d'une connaissance fort insuffisante de la langue et de la littérature, de la langue surtout) l'ensemble est assez satisfaisant. Les deux dissertations qui ont obtenu les meilleures notes sont en particulier, des études claires, documentées et ordonnées qui ont retenu l'attention des correcteurs.

On ne saurait pourtant trop insister sur deux critiques, qui ont été déjà formulées à l'occasion des concours précédents :

1^o Nécessité d'un *plan de composition* net et logique. La démonstration doit se poursuivre suivant un ordre apparent au lecteur. Certaines dissertations sont plutôt des accumulations de remarques de détail (souvent exactes et pertinentes) que l'expression d'une idée nette, dont le développement doit aboutir à une affirmation; cette affirmation peut certes être tempérée de réserves; il ne s'agit pas, en l'espèce, de répondre par « oui » ou par « non » à une question posée.

2^o Connaissance nécessaire de l'*ensemble de l'œuvre* de l'auteur, de la *période littéraire* où il a vécu et écrit. Le sujet de cette année exigeait ces connaissances générales d'histoire littéraire. L'œuvre devait être replacée dans son milieu; il fallait tout en moins faire allusion aux doctrines littéraires contemporaines de l'ouvrage à juger.

Il va de soi que ces considérations générales doivent être précédées d'une analyse au moins rapide de l'œuvre à étudier. Certains candidats ont traité le sujet proposé de façon trop théorique, trop dogmatique, sans que leur travail donnât l'impression qu'ils avaient une connaissance directe du texte. D'autres au contraire se sont perdus dans des analyses de détail, et ont laissé peu, sinon pas, de place à ces appréciations générales indispensables dont nous parlons plus haut. L'un et l'autre excès doivent être évités.

Version allemande.

DICHTUNG DER LANDSCHAFT.

Die Dichtung der Landschaft, die seit einigen Jahren zu mächtiger Breite anschwillt, ist in ihren echten Leistungen mehr als eine vergängliche Mode, die zu neuen Stoffen lockt. Sie ruft zur Besinnung darauf, dass eine organische Kultur, wie wir sie heute wiederherstellen wollen, ihre festeste Grundlage von je im Bauerntum besass. Sie will den Bauern nicht verklären; aber die Werte, die als ewige Möglichkeit im Bauerntum schlummern, holt sie hervor, damit sie ihre aufbauende Kraft für das Ganze entfalten. Die natürlichen Grundformen des Daseins, in der städtischen Zivilisation weitgehend preisgegeben und zerstört, sind auf dem Lande noch bewahrt. Nach ihnen soll die Gesamtheit ausgerichtet werden.

So haben wir die Landschaftsdichtung von heute anzusehen. Wir fragen nach der inneren Haltung, die in ihr sich ausprägt, und nach den neuen Formen, die sie zum Ausdruck dieser Haltung fand. Wir lassen die grosse Breite des Schrifttums liegen und lesen die Antwort an wenigen bedeutsamen Vertretern der Landschaftsdichtung ab.

In der Fülle verschiedenartiger Bilder, die bei gemeinsamer Grundhaltung in den Werken der Landschaftsdichter erscheint, spiegelt sich die Mannigfaltigkeit des deutschen Lebensraumes von Ort zu Ort, während das Grossstadtschrifttum in allen Ländern wesentlich gleiche Züge trägt. Alle deutschen Gebiete sind mit ihrer Stimme an dem Gespräch beteiligt, am eindringlichsten aber reden die norddeutsche Ebene und das Alpenland.

In der Stadt herrscht die Zeit und kurzlebige, schnell wechselnde Mode, im Bauertum aber waltet unverrückbare Dauer : es hat heute ein ähnliches Gesicht wie vor tausend Jahren, und der Wandel der Kultur hat sein Wesen kaum verändert, weil immer wieder dieselben Mächte des Lebens in seinem Bereich bestimmen.

Der Bauer ist abhängig von der Erde, die Fruchtbarkeit spendet und ihm zum Schicksal wird. Sie überdauert die Zeit des Einzelnen und bleibt sich unerschütterlich gleich, sie weigert sich der List und gibt sich dem Vertrauten. Das Leben hat einen langsamen, gleichmässigen Gang. Es ist ein Leben der Arbeit, durch den natürlichen Rhythmus der Jahres- und Tageszeiten unabänderlich gegliedert. Die Stadt kann sich einen künstlichen Rhythmus in Willkür schaffen, der des Winters spottet und Tag und Nacht vertauscht. Auf dem Lande aber gibt es kein Entrinnen aus der ewig gleichen, natürlichen Ordnung. Immer ist die Erde vor dem Menschen da, und er ihr zum Dienst verpflichtet.

In der Erzählung « Die Pflüger » (*Die letzte Garbe*, S. 81) lässt Griese das Korn zum Menschen reden : « Ich bin nicht nur deinetwegen da. Du, der Mensch, wurdest auch gesetzt unsertwegen. Damit du sein kannst, sind wir. Dass wir nicht ersterben, bist du erschaffen. Mensch und Tier verging in der Not und dem hundertfachen Tode der Zeit. Du bliebst als Träger kommenden Lebens, bliebst, damit wir wieder Ernten geben können. Das Geheimnis, das um dich ist, ist auchum uns, Du wusstest nicht, was es war, das dich tun hiess, wie du tatest. Der dich setzte und uns, der wusste es. »

Hennig BRINKMANN, *Däs deutsche Wort*.

VERSION ÉCRITE.

Trois notes seulement ont dépassé la moyenne :

15-13-11.

Les cinq autres ont été :

$9 \frac{1}{2}$ (2 fois)-9-8-6 $\frac{1}{2}$.

Les texte à traduire ne présentait pas de mots rares dont le sens dû être ignoré des candidats. Deux passages pourtant ont été inexactement traduits par la plupart d'entre eux :

1° « Nach ihnen soll die Gesamtheit ausgerichtet werden » (fin du premier paragraphe). Le verbe ausrichten signifie ici « aligner ». On l'a

traduit par « organiser » ou « régénérer » ou « édifier ». Aucun de ces verbes ne rend exactement l'image du texte original.

2° « In der Stadt herrscht die Zeit..... im Bauertnum waltet unverrückbare Dauer (paragraphe 4). Les candidats n'ont pas vu que le mot Zeit est pris ici dans son sens originel et restreint de « instant fugitif » ce qui permet de l'opposer à « immobile durée ». On a traduit : « à la ville le temps règne » (où même : l'époque règne!); en outre, on n'a pas toujours pris garde à l'équivoque qui pouvait résulter du double sens de notre mot « temps » (Zeit et Wetter).

Le mot « verklären » (= idéaliser; milieu du premier paragraphe) a donné lieu dans deux copies à un grave contresens. On a cru qu'il s'agissait d' « éclairer » ou de « mettre en lumière » le paysan! Deux autres candidats, qui ont compris « verklären » n'ont pas trouvé le mot propre en français pour le rendre; ils ont parlé de « diviniser » ou de « poétiser » le paysan.

Ces expressions mises à part, le reste du texte a été quant au sens assez exactement rendu; mais quant à la forme, que de passages laissent à désirer! Que l'on goûte par exemple l'aisance et la légèreté de la traduction suivante (début du troisième paragraphe) . « dans l'abondance des images de genres différents qui, dans les ouvrages des poètes du terroir, apparaissent à côté de l'attitude fondamentale qui est commune, se reflète d'un lieu à l'autre la multiplicité du territoire sur lequel « la vie allemande se manifeste »! — Un candidat traduit « Bauertum » par « la gent paysanne ». — On trouve même, dans les copies les plus faibles, des incorrections qu'on pardonnerait à peine à un candidat au certificat d'études primaires : « le monde paysan a aujourd'hui un visage semblable à celui qu'il avait il y a mille ans; la marche de la civilisation *en* a à peine changé ses traits ».

On constate, soit un respect exagéré du mot à mot, soit, plus souvent encore, une indépendance excessive à l'égard du texte. Par exemple, la phrase du premier paragraphe . « die natürlichen Grundformen..... .. noch bewahrt » est partagée par un candidat en deux propositions indépendantes « : Dans la civilisation des villes, les formes naturelles, fondamentales de l'existence ont été largement sacrifiées; à la campagne elles sont restées intactes ». Le sens de l'original est rendu, sans doute, mais non pas la progression de la pensée de l'auteur. Pourquoi n'avoir pas traduit, en respectant la ligne de la phrase allemande : « Les formes naturelles, fondamentales de l'existence, que la civilisation des villes a dans une large mesure sacrifiées et anéanties, subsistent toujours à la campagne »?

Évidemment, la traduction ne doit pas être calquée servilement sur l'original; il faut couper, ou modifier dans sa forme la phrase allemande, s'il n'est pas possible d'en respecter sans inconvénients la longueur et le tour; mais il faut au contraire se conformer à l'allure de cette phrase s'il n'en résulte en français ni incorrection, ni lourdeur excessive, ni obscurité.

Thème allemand.

Partout s'étalait, se répandait, s'ébaudissait le peuple en vacances. C'était une de ces solennités sur lesquelles, pendant un long temps, comptent les saltimbanques, les faiseurs de tours, les montreurs d'animaux et les boutiquiers ambulants, pour compenser les mauvais temps de l'année.

En ces jours-là, il me semble que le peuple oublie tout, la douleur et le travail; il devient pareil aux enfants. Pour les petits, c'est un jour de congé, c'est l'horreur de l'école renvoyée à vingt-quatre heures. Pour les grands, c'est un armistice conclu avec les puissances malfaisantes de la vie, un répit dans la contention et la lutte universelles.

L'homme du monde lui-même et l'homme occupé de travaux spirituels échappent difficilement à l'influence de ce jubilé populaire. Ils absorbent sans le vouloir, leur part de cette atmosphère d'insouciance. Pour moi, je ne manque jamais, en vrai parisien de passer la revue de toutes les baraques qui se pavant à ces époques solennelles.

Elles se faisaient, en vérité, une concurrence formidable : elle piaillaient, beuglaient, hurlaient. C'était un mélange de cris, de détonations de cuivre et d'explosions de fusées. Les Jocrisses convulsaient les traits de leurs visages basanés, racornis par le vent, la pluie et le soleil; ils lançaient, avec l'aplomb des comédiens sûrs de leurs effets, des bons mots et des plaisanteries d'un comique solide et lourd comme celui de Molière. Les Hercules, fiers de l'énormité de leurs membres, sans front et sans crâne, comme les oranges-outangs, se prélassaient majestueusement sous les maillots lavés la veille pour la circonstance. Les danseuses, belles comme des fées ou des princesses, sautaient et cabriolaient sous le feu des lanternes qui remplissaient leurs jupes d'étincelles.

Tout n'était que lumière, poussière, cris, joie, tumulte; les uns dépendaient, les autres gagnaient, les uns et les autres également joyeux. Les enfants se suspendaient aux jupons de leurs mères pour obtenir quelque bâton de sucre, ou montaient sur les épaules de leurs pères pour mieux voir un escamoteur éblouissant comme un dieu. Et partout circulait, dominant tous les parfums, une odeur de friture qui était comme l'encens de cette fête.

BAUDELAIRE.

THÈME ÉCRIT.

Sur huit thèmes, trois ont obtenu des notes supérieures à la moyenne :
17-13-11.

Cinq des notes inférieures :

8-5 (2 fois) -4-1.

Les notes les plus faibles ont été données à des copies où se trouvent de grosses incorrections grammaticales. Quand on ne possède pas, semble-t-il, les règles les plus élémentaires de la déclinaison, et qu'on est capable d'écrire :

mit den bösen Mächte	}	oubli de <i>n</i> du datif pluriel
in solchen Tage		

ein mit den bösen Mächten geschlossenen Waffenstillstand (terminaison *en* au nominatif masc. sing. d'un adj. épithète!).

Witze und Scherze, denen Komik so schwer war (confusion du datif et du génitif pluriel du relatif) ou quand, à quelques mots d'intervalle, on représente le nom neutre *das Volk* par le pronom masculin *er*, on ne devrait pas être candidat au professorat d'allemand.

Ce thème exigeait un vocabulaire riche et nuancé, qui permit de rendre le pittoresque de la description de Baudelaire. C'est ce vocabulaire qui — à des degrés divers, bien entendu, la copie notée 17, étant à peu près irréprochable à cet égard — a fait défaut aux candidats..

N'insistons pas sur les ignorances ou les erreurs les plus criantes, que l'on rencontre dans les mauvaises copies : par exemple le mot « crâne » traduit par « Hirnlade » ou « détonations de cuivre » traduit par « das Aufplatzen von Kupferstücken ». — A un degré de gravité moindre, on a été embarrassé pour rendre avec leurs nuances exactes :

s'étalait, se répandait, s'ébaudissait ;

saltimbanques, faiseurs de tours, escamoteurs ;

bons mots, plaisanteries ;

piaillaient, beuglaient, hurlaient, etc., etc.

Pour suppléer au mot allemand qu'on n'a pas à sa disposition, on emploie en lui donnant une terminaison allemande le mot français. Le pluriel « Jocrisses » devient dans la moitié des copies « die Jocrissen » quand il était si facile de penser à Hanswurst ou à Possenreißer. Inversement, alors que le mot propre allemand a une forme très voisine de celle du mot français, on va chercher quelque impossible équivalent ; au lieu de : die Orang-Utans, on met : die Waldmänner ou même : die Gorillen. On recourt à des périphrases qui alourdissent ou décolorent le texte . « Elles se faisaient, en vérité, une concurrence formidable » se transforme en la phrase suivante . « Ihr Wetteifer, um die Kundschaft anzuziehen, war in der Tat etwas Unerhörtes » ; ou bien on forme des mots composés d'une incroyable et risible gaucherie : « un mélange de cris, de détonations de cuivre et d'explosions de fusées » devient en allemand « eine Mischung von Schreien, Blasinstrumentenknallen, Feuerwerk explodierungen ».

Ces insuffisances et ces maladresses montrent que la plupart des candidats n'ont pas fait les lectures nombreuses et variées qui permettent seules d'acquérir un vocabulaire abondant et souple.

ÉPREUVES ORALES.

Traduction et explication : Trois candidats seulement ont subi ces épreuves et ont traduit et expliqué : 1° un passage de la « Dramaturgie de Hambourg » ; 2° « Prometheus », de Goethe ; 3° un passage des « Kriegsnovellen » de D. von Liliencron. Cette dernière explication a été de beau coup la meilleure, le candidat ayant traduit avec aisance et finesse les nuances du texte et mis ensuite en lumière les caractères essentiels de l'art et du style de Liliencron. — La traduction du « Prometheus » a

été lourde et gauche, parfois inexacte; plusieurs contresens graves ont été commis, et le candidat, qui pourtant possède de l'allemand une très bonne connaissance pratique, a mal dégagé de cette pièce, pourtant si connue et si caractéristique, les thèmes et les procédés littéraires qui en font une des poésies les plus représentatives du « Sturm und Drang ». — Le texte de Lessing enfin, plus difficile à traduire peut-être, offrait par contre la matière d'un facile commentaire (Lessing y traite de l'emploi du merveilleux chrétien au théâtre) dont le candidat n'a pas vu toutes les lignes essentielles.

Le jury conseille vivement aux candidats de prendre connaissance des instructions officielles concernant ces épreuves. Il a été très surpris d'entendre un candidat lui demander, en entrant dans la salle d'examen « si l'explication devait être faite en français ou en allemand ».

THÈME ORAL (*Traduction à livre ouvert*).

Les notes ont été : 10-11-13.

C'est toujours le même reproche qu'il faut d'année en année adresser aux candidats : ils ne préparent pas assez soigneusement cette épreuve.

Les textes à traduire étaient empruntés à l'ouvrage porté au programme : *La Boîte à pêche*, de M. Genevoix.

Est-il sûr que les candidats aient seulement lu tout ce livre avant l'examen? Il renferme en fort grand nombre des locutions populaires et des expressions techniques concernant la pêche; les unes et les autres ne sont pas faciles à traduire si on ne s'y est préparé; il peut même arriver qu'on ait quelque peine à les comprendre; les candidats en ont fait l'expérience.

L'un n'a pas compris « éphélides » (page 176) et n'a pas su traduire : tavelures, espadrilles.

Un autre a achoppé sur : brème, chevesne, triturer, chevronné (p. 142).

Le troisième — mieux préparé que les deux autres, à la vérité — n'a traduit néanmoins que fort maladroitement les mots : bornes, festons, noueux.

Résultat : le candidat qui se heurte ainsi à des difficultés imprévues devient nerveux, cherche péniblement à tourner l'obstacle, se perd en périphrases. La traduction hachée ne ressemble plus que de loin au texte original, dont elle a laissé fuir toute la saveur et le pittoresque.

N'eût-il pas mieux valu, au lieu de se fier à une illusoire facilité d'improvisation, préparer pendant tout le cours de l'année la traduction de l'ouvrage, par petites tranches? Chaque candidat eût d'ailleurs gagné à ce travail un enrichissement certain de son vocabulaire.

Histoire de la civilisation.

Les trois candidats admissibles ont eu à traiter les sujets suivants :

1° La poussée allemande vers l'Est (*der Drang der Deutschen nach Osten*). Quel rôle a-t-elle joué dans l'histoire de l'Allemagne? Quelle en est l'importance actuelle?

2° L'Allemagne pendant la première moitié du xv^e siècle.

3° Les Allemands se regardent volontiers comme un peuple « privé d'espace » (« Volk ohne Raum »). Que signifie cette formule? Quelle influence le manque d'espace a-t-il exercée sur les destinées du peuple allemand et quelles conséquences peut-il avoir encore?

Cette épreuve est appelée « épreuve de conversation et interrogations ». Nous avons déjà dit dans des rapports sur les concours antérieurs que, au cours de cette « conversation », c'est le candidat qui tient le premier rôle; c'est presque exclusivement lui qui parle, car il doit montrer : 1° qu'il possède sur la géographie, l'histoire, la civilisation de l'Allemagne, les connaissances indispensables à un professeur d'allemand; — 2° qu'il est capable de s'exprimer sur ces sujets en un allemand correct et suffisamment aisé. Il commence par exposer librement, dans le meilleur ordre et la meilleure forme possibles, ce qu'il sait sur le sujet proposé. Les examinateurs n'interviennent qu'ensuite, pour lui demander des rectifications, des compléments ou des précisions.

Nous avons déjà dit aussi — mais il est utile de le rappeler — que les connaissances exigées dans cette épreuve ne sont aucunement celles que l'on attendait de candidats à l'agrégation ou au professorat d'histoire et géographie. Ce n'est pas d'érudition qu'il s'agit ici; on veut simplement que le futur professeur d'allemand sache, sur l'histoire et la géographie de l'Allemagne, l'équivalent de ce que tout Français cultivé sait sur l'histoire et la géographie de la France.

Au candidat qui a traité le premier sujet, nous n'avons pu donner que 5 sur 20. Il a, en allemand, une élocution suffisamment facile et correcte, que déparent toutefois quelques tournures négligées. Mais un contresens initial l'a égaré complètement : il a confondu « Drang nach Osten » avec « Question d'Orient », et a parlé exclusivement des visées qu'à certaines époques l'Allemagne avait eues sur les Pays Balkaniques. L'essentiel de la question (conquête et colonisation, pendant des siècles, des régions situées à l'Est de l'Elbe et primitivement occupées par des Slaves) n'a pas été traité. Ce candidat a-t-il donc vécu toute l'année si loin du monde, qu'il ne sache rien de la politique allemande à l'égard de la Pologne, des États Baltes et de la Russie? S'il avait lu « Mein Kampf », il aurait pu y voir, notamment au chapitre xiv de la deuxième partie, quelle est l'importance actuelle des problèmes qu'évoque la formule « Drang nach Osten ».

Le candidat qui a tiré au sort le deuxième sujet (première moitié du xvi^e siècle) l'a traité de façon fort incomplète; il n'a parlé que de la Réforme. Rien de la situation politique de l'Allemagne à cette époque, ni des guerres avec François I^{er}; rien de la Renaissance artistique avec Dürer et Holbein; pas la moindre allusion à Hans Sachs, ni à l'humanisme, ni à cette fermentation des idées à laquelle se rattachent l'histoire et la légende de Faust, ni aux mouvements sociaux (révoltes de paysans) qui accompagnaient la Réforme et auxquels fut mêlé Götz de Berlichingen. Parce que les qualités formelles de cet exposé étaient suffisantes,

et qu'en parlant assez complètement de la Réforme, le candidat avait traité une partie de son sujet, nous lui avons donné 8 sur 20.

Le troisième exposé — le meilleur — a mérité 14 sur 20. Nous avons été surpris toutefois que le candidat n'ait pas connu auparavant la formule « Volk ohne Raum » et n'ait jamais entendu parler de l'ouvrage célèbre de Hans Grimm dont elle est le titre. Du moins a-t-il bien vu les aspects essentiels de la question et les a-t-il présentés avec ordre et clarté. Cet exposé eût été meilleur encore s'il n'eût été déparé — sous l'effet, semble-t-il, d'une excessive émotion — par quelques lapsus assez graves (Förderung au lieu de Forderung — ihr eigener Besitztum — nicht nur *aber* auch) et s'il n'avait pas été surchargé ça et là de quelques détails inutiles.

ÉPREUVES SPÉCIALES. ANGLAIS

ÉPREUVES ÉCRITES.

Composition en anglais

Write a brief account of *The Patrician* and, as you go, pen such remarks as you think fit to bring out, among other thing, the rare, sober, exquisite, and genuinely English art of this work.

La bonne tenue de cette épreuve se maintient pour les aspirants comme pour les aspirantes. Sur onze copies d'hommes, nous comptons six notes supérieures à la moyenne (20) et parmi elles trois sont à remarquer, un 25, un 28 et un 34. Sur vingt-huit copies de femmes, treize sont cotées 20 et au-dessus et l'on y trouve deux 25, un 27, deux 28 et un 30. Toute proportion gardée, les deux équipes pour ce travail se valaient à peu près.

Le sujet présentait une donnée extrêmement libérale. Il s'agissait de raconter de son mieux le roman de Galsworthy *The Patrician* et, au passage de noter les caractéristiques de l'auteur et de son art; pour cette deuxième partie, on aurait à rechercher si les particularités observées n'avaient rien de proprement anglais. Le sujet étant bien possédé par les composants, la première partie du travail fut assez heureuse. Maintenant, pour se distinguer dans le bon sens du mot, ce qui est absolument nécessaire dans tout concours, il fallait, comme fait tout bon avocat, orienter sa première partie dans le sens des conclusions que l'on devait par avance avoir présentes à l'esprit. Quant au sens même de ces conclusions, la liberté d'appréciation restait naturellement entière, pourvu qu'elles fussent formulées avec méthode, faits à l'appui, chaleur et conviction. Il s'est trouvé deux copies pour prétendre que l'art réticent de Galsworthy n'avait rien d'anglais, et que sa manière de tourner court,

de ne pas écrire la « scène à faire », de la laisser imaginer par le lecteur n'avait rien à voir avec le tempérament anglais. Si cette opinion discutable avait été avancée avec un jeu d'arguments serrés et convaincants, les copies auraient été favorablement cotées. Ce fut loin d'être le cas. Défions-nous des paradoxes. Disons-nous que si l'énoncé est présenté d'un certain biais, c'est fort probablement qu'il offre, pris de cette manière, une matière plus naturelle, plus ample et plus sûre au savoir et au sens critique que l'on possède à l'âge des candidats.

Il est clair qu'il existe dans la littérature anglaise des tempéraments fougueux, débridés, épuisant une situation donnée avec toutes les ressources d'expression que donne le talent ou le génie. Dickens est de ceux-là, Dickens si fâcheusement cité dans la copie 296 comme un exemple parallèle au cas de Galsworthy. Ces romanciers incontinents ont été populaires, à certaines dates, auprès du grand public; les gens cultivés cédaient à l'engouement, mais non sans résistance, tant cette surabondance froissait leur réserve traditionnelle et leur paraissait facile et grosse de qualité. Il était donc justifié de voir dans l'art de Galsworthy, dans sa retenue constante, dans la discrétion voulue des développements sentimentaux une application littéraire du principe anglais qui impose de dire peu pour suggérer beaucoup. Il leur semble toujours un peu vulgaire de porter, selon leur expression, « son cœur sur sa manche. » Cette règle est celle de la classe dirigeante et de l'immense classe moyenne qui la prend pour modèle. Elle était plus qu'ailleurs à sa place dans cette étude des patriciens et de leur représentant éminent, Miltoun. Enfin elle répondait aux préférences intimes de l'auteur.

On n'a pas attaché une importance suffisante à la contre-intrigue Courtier-Barbara et personne n'a rappelé que cette complication du plan est fréquente chez Shakesperae et qu'elle est restée une des traditions du théâtre anglais. Or Galsworthy, écrivain dramatique, dans un roman ramassé comme le *Patricien*, fait nettement du théâtre.

Sur trente-neuf copies, qui ont parcouru toute la gamme des notes de 2 à 34, on a trouvé des manières très diverses de traiter le sujet. C'est surtout la brièveté, la négligence ou l'insuffisance de la deuxième partie — l'art anglais de l'auteur — qui a établi des degrés entre les épreuves.

Dans les deux tiers des copies la forme se maintient satisfaisante. L'anglais narratif et critique des candidats est très supérieur à celui de leur thème; meilleur aussi que leur anglais parlé. Ne lisant, par nécessité plus que par vertu, que de l'anglais d'écrivains patentés, ils se forgent peu à peu une plume monotone, mais honnête, ferme, aussi correcte (sinon plus) que leur plume française.

Qu'une quarantaine de candidats, issus des E. P. S. et des E. N., aboutissent chaque année à écrire une composition anglaise de cet ordre et de ce mérite, indique à quel point, pour les deux tiers d'entre eux, l'étude d'une langue moderne, le séjour à l'étranger, la pratique des bons écrivains a servi leur développement intellectuel et leur culture générale.

Version anglaise.

THE SEA.

For all that has been said of the love that certain natures (on shore) have professed to feel for it, for all the celebrations it has been the object of in prose and song, the sea has never been friendly to man. At most it has been the accomplice of human restlessness, and playing the part of dangerous abettor of worldwide ambitions. Faithful to no race after the manner of the kindly earth, receiving no impress from valour and toil and self-sacrifice, recognizing no finality of dominion, the sea has never adopted the cause of its masters like those lands where the victorious nations of mankind have taken root, rocking their cradles, and settling up their grave stones. He — man or people — who, putting his trust in the friendship of the sea, neglects the strength and cunning of his right hand, is a fool! As if it were too great, too mighty for common virtues the ocean has no compassion, no faith, no law, no memory. Its fickleness is to be held true to men's purposes only by an undaunted resolution and a sleepless, armed, jealous vigilance, in which, perhaps, there has always been more hate than love. *Odi et amo* may well be the confession of those who consciously or blindly have surrendered their existence to the fascination of the sea. All the tempestuous passions of mankind's young days, the love of loot and the love of glory, the love of adventure and the love of danger, with the great love of the unknown, and vast dreams of dominion and power, have passed like images reflected from a mirror, leaving no record upon the mysterious-ace of the sea. Impenetrable and heartless, the sea has given nothing of itself to the suitors of its precarious favours. Unlike the earth, it cannot be subjugated at any cost of patience or toil. For all its fascination that has lured so many to a violent death, its immensity has never been loved as the mountains, the plains, the desert itself, have been loved. Indeed, I suspect that, leaving aside the protestations and tributes of writers, who, one is safe in saying, care for little else in the world than the rhythm of their lines and the cadence of their phrase, the love of the sea, to which some men and nations confess so readily, is a complex sentiment wherein pride enters for much, necessity for not a little, and the love of ships — the untiring servants of our hopes and our self-esteem — for the best and most genuine part.

For the hundreds who have reviled the sea, beginning with Shakespeare in the lines :

« More fell than hunger, anguish or the sea »
 down to the last obscure sea-dog of the « old model » having but few words, and still fewer thoughts, there could not be found, I believe, one sailor who has ever coupled a curse with good or bad name of a ship. If ever his profanity, provoked by the hardships of the sea, went so far as

to touch his ship, it would be lightly, as a hand may, without sin, be laid in the way of kindness on a woman.

J. CONRAD, *The Mirror of Sea*.

Trente-neuf candidats ont pris part à cette épreuve dont vingt-huit dames et onze hommes; dix seulement ont mérité une note égale ou supérieure à la moyenne parmi lesquels six hommes et quatre dames. En revanche trois copies n'ont obtenu que la note 5, deux la note 4 et trois la note 3.

Plus encore que les années précédentes il faut regretter l'imprécision du vocabulaire des candidats. Les faux-sens fourmillent dans la plupart des copies, et les meilleures en comptent près d'une demi-douzaine. C'est d'autant plus surprenant qu'à part « abettor » et « fell » qui n'appartiennent pas au langage courant, le texte de Conrad ne comportait aucun terme difficile. Tout y était aussi simple et direct qu'on pouvait le souhaiter.

On s'étonne dès lors de constater que « loot », « fool », « celebrations », « profanity », « hardships », « tributes », « fickleness », « to revile » ne soient pas plus souvent compris et rendus avec leur sens véritable.

Même lorsqu'il n'y a pas ignorance totale, les nuances échappent trop souvent. Il me semble que, d'une part, les candidats ne s'attachent pas suffisamment à suivre le développement de la pensée de l'auteur et que, de l'autre, au cours de leur préparation, ils n'ont pas assez pratiqué la rigoureuse discipline de la recherche du mot propre. D'où les nombreux à peu près, les multiples impropriétés que j'ai pu relever.

Certaines formes grammaticales ou idiomatiques telles que « at most », « as a hand may... be laid... on a woman... », « at any cost », « one is safe in saying » ont été parfois étrangement interprétées. La première, en particulier, a causé plusieurs contresens.

Si la connaissance de la langue anglaise ne me paraît pas souvent atteindre le degré de précision souhaitable, il en est de même du français. On ne peut s'empêcher de regretter qu'un candidat au Professorat écrive : *vigilance*, *desséins* (pour *dessins*), *subjugué*, *tributs*, *spontanée*, *bâteau*, *rithme*, *miroir*, *infatiguable*, *fasse* des fautes d'accord, mette le préposition *de* derrière le verbe *prétendre* ou ne s'aperçoive pas qu'en écrivant une phrase du genre de celle-ci : « Fidèle à aucune race, à la manière de la terre bienveillante... » il exprime exactement le contraire de ce qu'il souhaite dire.

Dans l'ensemble le travail de préparation manque probablement de l'ampleur et de la netteté désirables. « Visez à la clarté, à la précision serait le conseil que je donnerais volontiers aux futurs candidats. »

Thème anglais.

MÉDITATION SUR UNE PARTIE DE CERCEAU.

Quand on a joué longtemps au cerceau, comme Louis Bastide, et qu'on a eu la chance d'en trouver un qu'on aime bien, on s'aperçoit en effet que les choses sont tout autres que dans une course ordinaire.

Essayez de trotter seul; vous serez fatigué au bout de quelques minutes. Avec un cerceau, la fatigue se fait attendre indéfiniment. Vous avez l'impression de vous appuyer, presque d'être porté. Quand vous éprouvez un instant de lassitude, il semble que le cerceau amicalement vous passe de la force.

D'ailleurs on n'a pas toujours besoin de courir à grande allure. Avec du savoir-faire, on arrive à marcher presque au pas. La difficulté est que le cerceau n'aille pas se jeter à droite ou à gauche; ou s'accrocher aux jambes d'un passant, qui se débat comme un rat pris au piège; ou s'aplatir sur le sol après d'extraordinaires contorsions. Il faut savoir se servir du bâton, donner des coups très légers. Il faut surtout, entre les coups, rester maître des moindres écarts du cerceau, grâce au bâton qui ne cesse, d'un côté ou de l'autre, d'en caresser la tranche, qui en soutient ou en corrige la marche, et dont la pointe intervient vivement à tout endroit où menace de naître une embardée.

Louis Bastide aurait pu ne plus penser à ces détails, car il jouait au cerceau depuis longtemps, et il était devenu assez habile pour n'avoir plus besoin de calculer tous ses gestes. Mais il avait un fond de scrupule et d'inquiétude qui l'empêchait de rien faire d'un peu important avec distraction. Et il ne savait pas non plus être distrait pour prendre un plaisir. Dès qu'une occupation ne l'ennuyait pas, il s'y appliquait passionnément, et les moindres incidents lui en apparaissaient avec une netteté vibrante, avec une acuité qui faisait de chacun d'eux quelque chose d'inoubliable. Il était né pour une présence très grande de l'esprit. Mais son attention ne l'empêchait pas de s'exalter. Et si la conduite même du cerceau ne cessait à aucun moment d'être pour lui une opération précise, effectuée dans une zone de lumière sans complaisance, la course à travers les rues devenait une aventure touffue et mystérieuse, dont l'enchaînement ressemblait à celui des rêves, et dont les péripéties inexplicables l'amenaient peu à peu, et tour à tour, à des moments d'enthousiasme, ou d'ivresse, ou de soulevante mélancolie.

J. ROMAINS, *Les Hommes de bonne volonté*.

Le texte proposé était une page de français moderne, œuvre d'un esprit cultivé, maître de sa langue. Il demandait de la part des candidats beaucoup plus d'attention qu'on ne semble l'avoir soupçonné. Dans l'ensemble tous ont compris le morceau, mais les nuances en ont échappé au plus grand nombre. L'étude de l'anglais pour de futurs professeurs de l'Enseignement primaire a une double fin, acquérir l'idiome étranger et, par ricochet, mieux pénétrer les finesses du français. Prenons quelques exemples : Essayer de trotter seul signifiait : essayer de trotter sans camarades et les mains vides (*empty-handed*) ; avec un cerceau la fatigue se fait attendre indéfiniment ; cet adverbe n'impliquait pas que la fatigue ne vient jamais, il fallait le rendre par *for a long time* ; les frôlements qui accompagnent le cerceau ; accompagner ne voulait pas dire qui marche à côté ; on aurait pu écrire *the slight touches that drive it gently along*.

L'anglais est une langue réaliste; il dit les choses alors que le français les suggère. L'auteur avait employé la phrase : *vous avez l'impression de vous appuyer*; l'anglais exige que vous ajoutiez « sur quelque chose »; on arrive à marcher au pas est complet en français; l'anglais dit : *you manage to go at a walking pace*, qualifiant le mot *pace*, c'est-à-dire reportant sur le substantif le détail exprimé par le verbe en français. Pour l'anglais réaliste la phrase : *le bâton ne cesse d'en corriger la tranche* manque de précision; il insiste et dit : *the stick never stops stroking the edges* (pluriel) *on either side*.

Les candidats ne voient pas que cette langue réaliste a horreur de l'expression abstraite. Il avait un fond de scrupule et d'inquiétude rendu par l'emploi des mots *scrupulousness* et *restlessness* donne une phrase d'une lourdeur extrême. Cela pourrait s'exprimer très simplement par : *he was instinctly scrupulous and uneasy*. Dans neuf cas sur dix l'expression simple est la bonne. Voyez cette autre phrase : *les moindres incidents lui en apparaissaient avec une netteté vibrante, une acuité qui...* etc. etc. Il fallait se débarrasser de ces mots abstraits et dire : *and the least incidents of it appeared so thrillingly clear to him, so distinct that each one of them grew to be something never to be forgotten*. Traduction littérale ne signifie pas rendre un texte un mot par un mot.

Etre maître du vocabulaire ne veut pas seulement dire savoir les mots, mais connaître leurs possibilités d'expression, les candidats ont employé à contresens maints vocables *to pace, apace, game, race, weary, to entangle, intoxication*, pour ne citer que les plus ordinaires. Beaucoup de barbarismes : *a hoping-party, a whooping party, tiredness, sidling, friendly* employé comme adverbe, des fautes d'orthographe, *unforgetable, contorsions, wringgles*, des locutions risquées ou fabriquées de toutes pièces *to grapple the legs of a passer-by, to hook the legs of a passer by, to meddle with the legs of a passer-by to ensnare the legs of a passer-by, to reckon gestures, to maintain a hold on mistakes, to master the deviations of a hoop*.

La grammaire n'est pas mieux sue. Un exemple : on traduit la phrase : grâce au bâton qui ne cesse d'en corriger la tranche par : *with the help of the stick which does not stop, stroking its edge, its devant edge renvoie à stick et fait contresens. On abuse du nom verbal. Que penser de *to correct the goings of the hoop, where there is a threatening of a sureping over of the hoop, the stick alters its going?* Un candidat écrit même : *to remain master of the least sidings of a hoop* (sidings = voie de garage).*

En résumé candidats et candidates ne sont pas entraînés à peser la valeur d'une phrase française; ils ne savent pas en pénétrer les éléments, ils ne voient pas comment les mots ont des sens divers et parfois très éloignés de leur point de départ. Ils ne soupçonnent pas que la langue étrangère est l'expression de la pensée d'un autre peuple et non un décalque de la nôtre. Ils croient qu'apprendre l'anglais c'est s'emplier la mémoire de mots, d'idiotismes, d'expressions que l'on entasse pêle-mêle dans le cerveau. Cette erreur les porte à ne cultiver que leur mémoire au détriment du jugement, du raisonnement, et, pour tout dire, de l'intelligence.

ÉPREUVES ORALES

Il est dommage que la connaissance de la langue parlée, de son accentuation, de ses fines sonorités, de sa vraie musique, ne corresponde ni à l'effort fourni, ni à la durée du séjour étranger, ni au résultat général atteint dans la composition écrite. Cela tient surtout à trois causes :

1° Le contact relativement tardif du premier contact avec la langue parlée, non plus scolaire, mais usuelle, courante et de prime-saut ;

2° la qualité neutre ou médiocre de l'anglais employé dans le milieu « middle class » où vivent le plus souvent les étudiants lors de leurs premiers séjours ;

3° l'absence de base phonétique à leur première études de l'anglais parlé.

Le remède consisterait à s'assurer cette base de phonétique, dès l'école en France pour se préparer au voyage, et en Angleterre, car même à l'étranger qu'on soit bien convaincu que *l'oreille ne suffit pas* pour acquérir une diction correcte et soignée. Pour abrégé l'apprentissage, pour fixer à tout jamais une prononciation sûre, il faut de toute nécessité se mettre à la phonétique. A Londres (University College) toute l'année, à Southampton et à Exeter durant l'été, des cours de phonétique sont facilement accessibles. MM. Jones et Lloyd James sont les meilleurs guides. Le notation phonétique internationale est indispensable. Avec un peu de patience et d'entrain c'est l'affaire d'une semaine. Elle ouvre l'accès à tous les manuels qui comptent. Ne pas se perdre dans la théorie, mais dans les conversations, au prêche, au théâtre, toujours penser à bien analyser les sons, à les isoler, à les « bien placer ». Alors on est sauvé ! on double sa note de diction aux concours, et l'on donne à son anglais une qualité que rien désormais ne pourra lui enlever.

Entrons dans le détail des épreuves.

1° *Version et commentaire*. — Les auteurs sont préparés, évidemment, mais sans la méthode ni la rigueur qu'il faudrait. On laisse passer sans les traduire des mots pourtant usuels comme *petted, to lag, strapping, beacon, gloam, preposterous* ; on transpose par un terme général des mots pleins de substance comme *murky* (rendu par sinistre), *to fiddle* soi-disant jouer de la flûte, *to shuffle* = manquer d'enthousiasme.

Dans le commentaire, commencer toujours par donner le sens premier, concret, quitte à l'accommoder ensuite à notre parler français, à son penchant pour les termes généraux. Quant à la méthode à suivre dans le commentaire, aucune hésitation ; il doit être adhérent au texte, non point sauter d'un mot de la première ligne à un idiotisme de la troisième, mais vivifier chaque mot expliqué par un bref rappel du sens de la proposition. Alors seulement les nuances ressortent et donnent le sens complet à chacun des vocables examinés.

2° *Civilisation et Prononciation*. — Aucun de ces deux termes n'est

très juste. Le premier est trop ambitieux : il signifie simplement connaissance générale du pays, des habitants, de l'histoire et de la société, tant morale qu'administrative, qu'ils ont peu à peu édifiée. Le deuxième est trop modeste : il comprend outre la correction des sons, tous les éléments de l'élocution, toutes les ressources du langage parlé.

Pour la préparation des sujets dits de civilisation, il y a un léger progrès. La tradition s'établira. En attendant, le résultat reste livresque et assez pauvre. D'abord il faudrait que cette petite leçon d'un quart d'heure fût *composée*, c'est-à-dire qu'on y perçût un plan construit en vue de certaines conclusions. Ensuite on voudrait, tant dans l'exposé que dans la démonstration, sentir des constatations personnelles et les observations faites sur place.

3^e *Thème*. — Cette épreuve orale est toujours décevante, malgré la désignation préalable de l'auteur, malgré les quelques minutes accordées pour relire le passage. A quoi tient cette insuffisance? — A une préparation superficielle. On se fie à son anglais courant. On ne fait pas l'effort voulu pour transposer la page française en anglais. C'est assurément difficile : raison de plus, si l'on n'est pas capable de faire cette transposition *de pensée* au pied levé, pour accorder à cette préparation un effort supplémentaire. Cela s'impose pour la bonne tenue et le renom de ce concours, qui possède déjà de sérieux éléments.

ÉPREUVES SPÉCIALES : ESPAGNOL

ÉPREUVES ÉCRITES

Composition en espagnol.

?Qué elementos dramáticos sacó Guillén de Castro de la leyenda del Cid, tal como la conocía el público español antes de las « Mocedades », y qué elementos modernos le añadió?

Il fallait résumer et délimiter les emprunts de Guillén de Castro aux traditions antérieures. Son drame était-il tiré de l'histoire, du poème épique, du romancero? Telles étaient les questions que devaient se poser les candidats. Ceci fait, il était plus facile de préciser l'originalité de Guillén de Castro qui a incontestablement modifié la légende, en a gardé le merveilleux et l'héroïque, mais qui l'a marquée d'un accent nouveau : celui de l'amour et de la passion. Beaucoup de candidats se sont bornés à une lourde, parfois incorrecte, analyse du drame et bien peu ont essayé d'extraire, de cette inutile paraphrase, les quelques éléments nécessaires pour éclairer la nouveauté de l'art de Guillén de Castro.

On trouve, en outre, dans ces narrations, des fautes de grammaire inacceptables quand il s'agit de candidats à un poste d'enseignement, telles que « se impresó » ou « se imprimaban » — « jó venes hazaios », « estancios », employé pour traduire « stances » — « el rey bendiga la unión ».

Version espagnole.

Representábase una tragedia titulada « Hermonia », escrita por don Sixto Díaz Torcaz, el viejo patriarca de la literatura castellana, más cumplido que en años, con serlo mucho, en obras, y no menos lozano de corazón que eminente en edad y virtudes. Su nombre inspiraba una veneración sin cisma; pero su genio aventajaba aún a su fama, y detrás de ella quedaba oculto, como acontece cuando se está en la raíz de una cordillera, que un oteruelo, por lo cercano, esconde, el enorme y meditativo consejo de los ancianos montes, de sienes canas. Hacía cosa de tres años que don Sixto, como por lo común, con acento entre religioso y familiar se le llamaba, se había adscrito a la política militante y a la causa de la República. Asegurábase antes del estreno que « Hermiona », bajo su nombre musical y alado, como vestido de viento y armonía, disimulaba otra música más agria y provocativa : un chinchín de charanga callejera, a propósito para turbar el seso de la plebe y empujarla al frenesí... Aunque los ánimos vibraban al rojo flamigero y los corazones llevaban puesto el gorro frigio, el aspecto del teatro era sobremanera caliginoso y funeral, como sucede en todo gran ayuntamiento de hombres solos, trajeados a la moderna, pues no se veían en las butacas otros seres femeninos que la señora de Rinconete, la de Coterilla y unas pocas más hembras pertenecientes al *demos*, cuyos esposos, ciudadanos concienzudos, las habían conducido al estreno por realizar rotunda afirmación de valor cívico. Después del primer acto, aquel gran concurso de almas levantiscas y demoleadoras nos podían ocultar el desencanto sufrido, como si las únicas víctimas de la tragedia fuesen ellas. Habían acudido al teatro refocilándose por anticipado con la esperanza de armar una marimorena y de regalarse con la bazofia suculenta de unas cuantas peroraciones hervorosas y humeantes, por el estilo de las que se usan en los mitines populachescos. Pero la tragedia no era olla podrida, en donde cada quisque pudiera meter a su talante la cuchara de palo, sino verdadera tragedia, de gran austeridad de forma, y el fondo saturado de una pesadumbre a modo de gravitación de lo eternamente humano y doloroso, gravitaciones que los ciudadanos Rinconete y Coterilla calificaban entre dientes de *ata*.

PÉREZ DE AYALA.

Les candidats n'ont pas un souci suffisant du style et de la correction. On trouve même des barbarismes comme « démolitrices ... ». Le texte de Pérez de Ayala offrait naturellement quelque difficulté, mais il permettait de déceler avec exactitude ceux des candidats qui complétaient une connaissance sérieuse de la langue par le sens de la construction française et de la propriété des termes.

THÈME

VOYAGE D'A. DUMAS PÈRE

Si, au premier moment, les voyageurs eurent une légère déception, bientôt ils furent conquis par la ville incomparable, celle dont Dumas dira si heureusement : « Grenade, plus brillante que la fleur, et plus savoureuse que le fruit dont elle porte le nom, semble une vierge paresseuse qui s'est couchée au soleil depuis le jour de la création, dans un lit de bruyère et de mousse, défendu par une muraille de cactus et d'aloès. » De la visite au Généralife, Dumas écrira qu'elle est « l'une des émotions les plus suaves et les plus enivrantes de sa vie ». Il déclarera aussi : rien ne nous a encore tant émerveillé que Grenade. Si nous ajoutons que les journalistes de la ville vinrent lui offrir des vers « imprimés en or sur du papier de couleur » et que le directeur du théâtre le pria de composer lui-même le programme du spectacle quotidien, on comprendra sans peine l'amour de Dumas pour Grenade. Malheureusement, un incident rompit le charme. Ce fut l'« attentat » contre Alexandre le fils. Un jour que les Français et quelques gitanes se trouvaient sur la terrasse de M. Couturier, artiste photographe, une pierre, lancée de la maison d'en face, vint blesser le jeune Dumas au visage. Fureur de la bande qui se précipite dans la maison du coupable et bouscule les gens sur son passage. La garde arrive, aux cris que poussent les curieux de la rue. Une enquête est ordonnée. Bien que les autorités de la ville semblent avoir rejeté tous les torts sur celui qui lança la pierre, Dumas abrégé son séjour dans la ville, et s'éloigna un peu brusquement, comme s'il n'avait pas la conscience très nette.

Nos voyageurs gagnèrent alors Cordoue, à dos de mulet, s'arrêtant parfois pour chasser. Ils firent un effort désespéré pour manger dans un petit village de la route. Après un échec, ils réussirent à se préparer eux-mêmes « deux poulets frits, une omelette au jambon, des pommes de terre sautées et une salade », une de ces salades dont Dumas était si fier, faite sans huile, et sans vinaigre, avec des œufs et du citron.

J. SARRAILH, *Enquêtes romantiques.*

Certaines traductions ont été exagérément simplifiées, mais elles gagnaient en correction. Il nous semble d'ailleurs qu'une traduction simple vaut mieux que certaines traductions qui, par l'abus du faux pittoresque et de modismes souvent peu usuels mais dont abusent certains manuels scolaires, tombent dans l'incorrection et l'inintelligible.

D'autres copies en revanche, comportent des fautes graves. On comprend mal que les candidats qui parfois ont fait des dissertations presque satisfaisantes, et qui ont déjà passé avec succès plusieurs certificats de licence d'espagnol, écrivent les phrases comme « En añadiendo » pour « en ajoutant » ou « se manda hacer encuesta » ou encore « alcanyaron en guisarze ellos dos pollos » au lieu de « Consiguieron guisarse des pollos ».

ÉPREUVES ORALES

Deux candidats ont subi les épreuves orales.

Thème. — Le thème, malgré quelques inexactitudes rectifiées d'ailleurs par les candidats, a été traduit avec aisance; cela dénote une préparation sérieuse de l'auteur du programme.

Les deux traductions ont obtenu la note 16.

Explication de texte. — L'explication de texte trahit davantage l'inexpérience. Il est bon que les candidats sachent, — s'ils n'ont pas encore enseigné, — qu'il est des mots, des expressions qu'il faut expliquer, des idées à mettre en relief; que dans un morceau tiré d'une comédie en vers, un futur professeur doit être capable de dire quelques mots sur la versification, qu'à ne pas le faire, il risque d'être interrogé et d'étaler son ignorance au grand jour; que c'est vraiment faire preuve de trop de réserve que de pas dire un mot du Cid de Corneille à propos de textes qui ont inspiré les stances de Rodrigue ou le monologue de Don Diègue.

Un candidat a cru devoir traduire le texte à expliquer par écrit, dès le début de la lecture l'examineur l'a prié de mettre le manuscrit de côté. Une traduction improvisée, même si elle est défectueuse est préférable à une traduction écrite. C'est un travail que jamais par la suite le candidat ne s'imposera avant ses classes.

Une des explications a obtenu la note 14, l'autre la note 12.

Sujet de Conversation. — En ce qui concerne le sujet de conversation il convient de rappeler aux candidats qu'il ne s'agit pas d'une simple conversation à bâtons rompus, mais au contraire de l'exposé net et précis d'une page de civilisation. Le candidat a le loisir pendant vingt à vingt-cinq minutes de montrer comment il traiterait en classe le sujet tiré au sort. L'examineur n'intervient, s'il le juge utile, qu'en fin d'exposé, pour sonder le candidat, relever certaines lacunes, faire sentir ce qui aurait dû être dit.

La clarté, l'ordre dans l'exposé, le choix judicieux des idées sont des qualités essentielles, si l'on veut que les futurs auditeurs, des enfants ou de tout jeunes gens comprennent et retiennent quelque chose.

Ce sont ces qualités d'ordre et de méthode qui ont déterminé le choix de l'examineur et lui ont permis de donner nettement la préférence à un candidat qu'il jugeait tout à fait apte à l'enseignement. Les notes obtenues à cette épreuve ont été 15 et 11.

ÉPREUVES SPÉCIALES: ITALIEN

ÉPREUVES ÉCRITES

Composition en Italien.

Il critico francese Barbey d'Aurevilly è stato severissimo per il Leopardi. Egli dice in sostanza che nelle traduzioni di lui non ha trovato traccia di genio filosofico e poetico — ché pur da una traduzione si rivela

il genio poetico —; lo qualifica « un pinguin triste dans son nid » e afferma che « s'il n'y avait pas une littérature en Italie, Léopardi ne la commencerait pas ». C'è venuto fatto, più volte, di notare questa incomprendimento del Leopardi, tra Francesi colti. Discutete il giudizio del d'Aureville e dite ciò che potrebbe fer meglio comprendere il genio e l'arte di Giacomo Leopardi.

Les compositions ont été cotées 26, 26, 20, 18. Il s'agissait de discuter un jugement plutôt cruel de Barbey d'Aureville sur Léopardi et sur ses œuvres. Le tort a été, en général, de faire la part trop large à Leopardi philosophe et trop restreinte à Leopardi poète, écrivain. On peut juger des idées et des théories dans une traduction; il est plus difficile, sinon impossible, d'y juger une poésie. Il y avait enfin à stigmatiser dans cet « éreintement » un travers qui, hélas!... n'est pas spécial à celui qu'on a appelé le connétable des lettres, mais que beaucoup partagent avec lui, avec le talent en moins : la légèreté outreucidante qui porte à trancher sans comprendre, travers particulièrement déplorable lorsqu'il sévit sur l'étranger. Nous signalons dans une copie, au sujet du « réalisme » de Leopardi, quelques fautes de goût : « Leopardi chante comme un Italien, je dirais presque comme un pêcheur napolitain ». — « Quand on naît français, il ne suffit pas d'être instruit pour comprendre Leopardi; il faut tout d'abord faire un voyage à Naples, faire quelques visites à ses faubourgs, aux villages environnants ».

VERSION ITALIENNE

Viareggio, agosto.

Tra le montagne di Massa e le pinete di Viareggio, l'estate ha radunato uno spettacoloso campionario dei suoi aspetti, i quali sono contrastanti come il sole e l'ombra, il mare e il monte, la fatica e il riposo. Qui si può venirla a trovare, per vederla qual è veramente, trionfale estate, quasi fosse questa terra un suo particolare dominio. Come una regina barbara essa vi è giunta e vi si è attendata sotto padiglioni d'azzurro e d'oro. Dalla parte dei monti puoi incontrare i suoi uomini d'arme, taciturni e forti. Dalla parte del mare puoi ammirare le dame e le donzelle della sua corte. E dappertutto, sul mare e sui monti, nei pianori e nelle pinete, sui fiumi e sui laghi, puoi udire l'enorme coro delle sue laudatrici, le quali parlano come i bambini svogliati recitano la lezione, accavallando le parole, confondendole e masticandole, secondo il loro inveterato vezzo di sciocche cicale.

Certo non si direbbe che siano la medesima stagione, quella che incontri a pie' dei monti e quella che scopri sulla riva del mare. Là è l'estate rovente, opprimente, accecante, talvolta ostile, sempre molesta. Sulle strade bianchissime passano cigolando i pesanti carri trainati da bovi. Scendono carichi di marmi dalle cave, là dove l'antico mezzo non è ancora sostituito dalle nuove macchine. Ai lati delle strade per alcuni

metri verso i prati e i campi, la terra è bianca di polvere, come per una desolata canizie : bianche le siepi, bianchi gli ulivi, bianchi i cipressi, tanto che il tuo pensiero correrebbe alle nevi e alle brine, così come correrebbe ai ghiacciai e ai nevai perenni, vedendo sulle alte montagne le ferite candide delle cave, se l'inverno e le sue apparenze non sembrassero assurdi, nella vampa di questo sole. E anche i carri, su quelle strade, sono bianchi come i marmi che portano, anche i bovi e i loro guardiani, anche le automobili che vi si avventurano, anche il trenino che va da un paese all'altro fischiettando come un monello.

Nel dominio del mare, invece, di bianco non vi sono se non i lembi estremi delle nuvole, e la cresta delle onde.

La version n'était guère difficile (notes : 28, 27, 26, 14). Il fallait saisir la comparaison un peu précieuse entre les aspects de l'été à la montagne et au bord de la mer, un jeu d'idées entre la couleur blanche des carrières de marbre et l'écume des vagues. Deux candidats n'ont pas compris que le chœur des adulatrices (*laudatrici*) ou mieux encore des adoratrices de l'été, dont il est question, n'est pas un chœur de femmes, de baigneuses, ce qui serait absurde, mais le chœur des cigales.

THÈME ITALIEN

Moi, qui mène depuis longtemps la vie de don Quichotte, je n'ai pas même comme lui des intervalles lucides : mes idées sont toujours plus ou moins obscurcies par la fumée de mes canons. Toutefois, il n'est rien dont on ne puisse faire un bon usage ; ainsi, professant l'art de massacrer, comme l'appelle La Fontaine, j'en tire parti pour une meilleure fin ; et d'un état en apparence ennemi de toute étude, je fais la source principale de mon instruction en plus d'un genre. C'est à la faveur de mon harnais que j'ai parcouru l'Italie, et notamment ces provinces-ci, où l'on ne pouvait voyager qu'avec une armée. Je dois à ces courses des connaissances, des idées que je n'eusse jamais acquises autrement ; et ne fût-ce que pour la langue, aurai-je perdu mon temps en apprenant un idiome composé des plus beaux sons que j'aie jamais entendu articuler ? Il me manque à présent d'avoir vu la Sicile ; mais j'espère y passer bientôt, et aller même au delà ; car ma curiosité, entée sur l'ambition des conquérants, devient insatiable comme elle. Ou plutôt, c'est une sorte de libertinage qui, satisfait sur un objet, vole aussitôt sur un autre. J'étais épris de la Calabre ; et quand tout le monde fuyait cette expédition, moi seul j'ai demandé à en être. Maintenant, je lorgne la Sicile, je ne rêve que les prairies et les marbres d'Agrigente ; car il faut vous dire que je suis antiquaire, non des plus habiles, mais pourtant de ceux qu'on attrape le moins. Je n'achète rien ; j'imité le comte de Haga, *che tutto vede, poco compra e meno paga*. Cette épigramme fut faite par les Romains, le plus malin peuple du monde, contre le roi de Suède, qui passait chez eux sous le nom de comte de Haga. Je n'emporterai de l'Italie que des souvenirs et quelques inscriptions.

P.-L. COURIER

Les thèmes ont été cotés 22, 22, 22, 16. Les fautes ont porté sur des noms géographiques pourtant bien connus : *Girgenti* (l'ancienne *Agri gento*), *Taranto*, sur l'orthographe de *Cannone*, écrit comme *canone* (droit canon), sur *épigramme*, qui est masculin, *arte*, qui est, en revanche féminin, sur le verbe français « enter », traduit froidement par *entare*.

ÉPREUVES ORALES

Sur trois candidats ou candidates admissibles, l'un a subi les épreuves orales de façon très satisfaisante; l'autre a fait preuve de bonnes connaissances d'italien et d'histoire de l'Italie; la troisième a été quelque peu inférieure en explication (note : 18 sur 40). Elle a paru peu inspirée par la sublime poésie des *Ricordanze*. Le premier mérite d'un candidat, la première preuve d'aptitude qu'il doit donner, c'est de voir ce qu'il y a à expliquer dans un texte; il lui faut le rendre aussi clair que possible, le faire comprendre et *sentir* par un commentaire qui ne doit pas s'en écarter et tourner à la digression. Dans le passage en question des *Ricordanze*, il y avait à expliquer à de jeunes Français des mots tels que *Vaghe*, *albergo*, *fole*, etc., noter en passant la musicalité, les procédés et effets rythmiques de tels vers, comme *Della rana rimota alla campagna*, le mouvement lyrique de tel passage, les harmonies intérieures de l'ensemble. L'ordre le plus simple consiste à suivre le texte; en manière de conclusion, il est non seulement permis mais recommandé de revenir, à la fin, sur tel ou tel caractère essentiel du passage, sur l'idée principale et de ramasser succinctement ses impressions. L'épreuve, bien entendu, à lieu en italien.

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.

Rapport sur le concours pour l'obtention du Certificat d'aptitude au professorat industriel dans les Écoles pratiques de Commerce et d'industrie (2^e partie — A). — *Session de 1935*.

Vingt-et-un candidats se sont fait inscrire; dix-huit se sont présentés aux épreuves écrites; dix-sept les ont terminées; dix ont été déclarés admissibles : tous ceux qui ont obtenu la moyenne 80; neuf ont été admis.

En 1934, il y avait vingt-et-un inscrits, dix-neuf présentés, treize admissibles, neuf admis.

L'écrit a donc été moins satisfaisant cette année que la précédente. Mais c'est la composition française seule qui a fait tomber si bas le nombre des admissibles. Les compositions scientifiques sont de même niveau, en 1934 et 1935, ainsi que les épreuves orales et pratiques : le

premier reçu en 1934 a totalisé 256 points avec 28/40 en français; celui de 1935, en a réuni 245, avec 16/40 en composition française.

Le sujet qui a si peu inspiré les candidats était le suivant : *La nature a donné à l'homme un univers, celui des sens; la science et la technique en ont créé un autre. Montrez-le par des exemples modernes.*

Mathématiques.

COMPOSITION ÉCRITE

(Durée : 4 heures.)

Les axes de coordonnées Ox , Oy sont rectangulaires. A chaque point $M(x, y)$ on associe le point M' tel que le segment MM' ait une pente donnée m et son milieu I sur Oy .

1° Le point M décrivant une courbe C , la tangente en M coupe Oy en T et le cercle MTM' recoupe Oy en H . Déterminer l'équation des courbes C telles que $IH = p$, p étant la mesure positive d'une longueur donnée. Montrer que M' décrit la même courbe que M et que la tangente est MT .

On se borne ensuite à la courbe C passant en O ; c'est une parabole P_m ; déterminer sa tangente en O , son foyer et sa directrice.

2° Quand M décrit P_m , MH enveloppe une courbe Γ_m ; exprimer en fonction de l'abscisse x de M les coordonnées du point de contact de P_m et de Γ_m .

Construire la courbe Γ_1 (pour $m = 1$); établir l'existence d'un diamètre. Calculer la longueur de l'arc de Γ_1 compris entre les points où les tangentes sont parallèles à Ox et à Oy .

3° On fait varier P_m avec m . Déterminer :

- a) le lieu de son foyer;
- b) le lieu des points associés M et M' où les tangentes à P_m sont rectangulaires;
- c) l'enveloppe de MM' quand le cercle MTM' reste fixe;
- d) l'enveloppe E de P_m et le lieu E' du point M' associé sur P_m au point de contact M . Comparer les directions de MM' et des tangentes à E et E' ; préciser la direction de $M'H$.

N.-B. — Dans cette troisième partie, réduire les calculs au minimum en utilisant de préférence des considérations géométriques.

La première partie du problème définit une famille de paraboles par une extension de la constance de la sous-normale. Douze candidats sur dix-huit mènent vraiment à bien cette recherche si simple. Pour la compliquer, l'un forme sur quatre pages l'équation d'un cercle dont dispense une simple évaluation de puissance; d'autres invoquent la

définition de Plücher et les deux hyperboles focales pour trouver le foyer d'une parabole dont l'axe est parallèle à Oy ; un dernier intègre $y' = ax + b$ par une méthode de variation de constante.

La seconde partie conduit à une extension de la développée d'une parabole. Six candidats seulement obtiennent et construisent cette cubique correctement; un seul réussit à la rectifier.

La troisième partie est une étude géométrique de celles des paraboles du § 1 qui passent en O ; leur directrice est fixe; c'est donc la famille des « paraboles de tir » familières aux candidats; pourtant, aucun ne la reconnaît sous ce nouvel aspect.

a) Cinq candidats obtiennent le cercle lieu du foyer.

b) Deux candidats constatent que si les tangentes associées MT et $M'T$ sont rectangulaires, le cercle MTM' est fixe, donc lieu de M et M' .

c) Un seul comprend que le cas précédent est le cas unique d'un cercle MTM' fixe, où la corde MM' puisse varier, enveloppant alors le centre de ce cercle.

d) Trois candidats obtiennent « la parabole de sûreté » E , enveloppe de la famille; des configurations remarquables relatives à E et à son associée E' sont précisées par un candidat dont la copie présente une haute tenue et mérite la note 18 sur 20.

Les notes suivantes sont : 14; 13,5; 11; trois 10,5; deux 10.

Puis viennent neuf notes inférieures à la moyenne : deux 9,5; 9; 8; deux 7,5; 6; 3,5; 2. Elles traduisent une impression générale de faiblesse peut-être, de maladresse sûrement.

Interrogations. — Elles confirment cette impression. Rarement médiocres, elles révèlent d'ordinaire des connaissances étendues, tant en algèbre qu'en géométrie. Mais par manque d'habitude, elles exigent, de bout en bout, une direction active et calme, invitant les candidats moins à improviser qu'à céder à d'instantes suggestions, et suppléant souvent à l'infidélité de leurs moyens d'expression.

Elles ont été notées : 19; 17,5; 17; 16; 14, 14; 13; 11; 11; 11. La présence, nouvelle cette année, de deux examinateurs opérant de concert, gardant toute liberté d'esprit, l'un pour intervenir, l'autre pour enregistrer, facilite grandement leur tâche comme juges; conduisant à des écarts de cotation qui n'ont jamais dépassé 1/2 point, elle confère à ces notes une valeur relative peu discutable.

Le candidat noté 19 a traité les questions suivantes : Ellipses dont on donne un foyer et un sommet du petit axe : lieu du centre, du deuxième foyer, des sommets; enveloppe. Série : $u_n = x^{2n} \frac{(n!)^2}{2n}$.

Celui qui a été noté 17,5 : Enveloppe des cordes d'une ellipse vues du centre sous un angle droit. $y = (x - 1)e^{\frac{1}{x+1}}$.

Celui qui a eu 17 : Lieu du point $Z = 2z + \frac{1}{z^2}$ pour $|z| = 1$.

$$\int x^n \operatorname{Arc} \operatorname{tg} x \, dx.$$

Celui qui a eu 16 : Tangente en coordonnées polaires; diverses propriétés différentielles conduisant à une spirale logarithmique.

Leçons. — Rappelons que les sujets doivent être choisis dans les programmes des Écoles pratiques d'industrie. Voici ceux qui ont été donnés :

1. Lignes principales concourantes dans le triangle (1^{re} A)
2. Racine carrée d'un nombre entier à une unité près - d^o -
3. Grandeurs inversement proportionnelles..... (2^e A)
4. Discussion d'une équation du 1^{er} degré à une inconnue; montrer par des exemples concrets et simples l'intérêt de cette discussion - d^o -
5. Application de la variation de $y = ax^2 + bx + c$ et de sa représentation graphique aux lois de la chute des corps... - d^o -
6. Problèmes simples concrets conduisant à la résolution d'une équation numérique du deuxième degré..... - d^o -
7. Réduction et agrandissement d'une figure plane; échelles; compas de réduction; pantographe..... - d^o -
8. Longitude et latitude d'un lieu; mesure du temps - d^o -
9. Droite et plan perpendiculaires. (3^e A)
10. Première leçon sur la règle à calcul - d^o -

Comme on le voit, il est indiqué, avec chaque sujet, l'année d'École dans laquelle sont les Élèves auxquels la leçon s'adresse.

L'exposé fait par le candidat doit confirmer ses connaissances et révéler ses aptitudes pédagogiques.

La leçon sur les principales lignes concourantes dans le triangle, entachée de deux erreurs de raisonnement, a été sévèrement jugée (note 11). En effet, si le maître en exercice dispose à son gré de ses livres pour préparer chez lui sa leçon, de ses notes pour l'exposer en classe, le candidat jouit des mêmes avantages pour sa leçon d'examen. Il peut, il doit se mettre à l'abri de toute défaillance de mémoire ou de raisonnement. Qu'il veuille aussi à ne pas serrer de trop près ses notes, à bâtir une leçon personnelle, sans emprunts continus et évidents à un livre unique.

Les jeunes garçons auxquels ces leçons s'adressent n'ont pas toujours le sens des abstractions et des généralisations; mais, dans le réel où ils sont plongés, ils ont parfois une vie intense, un sens éveillé de l'observation, une curiosité ingénieuse tournée vers les applications. On retiendra mieux leur attention si on les met en présence de problèmes pratiques, familiers, dont la solution dépend de l'étude théorique à entreprendre et en justifie — nous allons dire en excuse — la nécessité.

Les leçons entendues, en général d'une logique satisfaisante, ne soulignent pas assez ce caractère pratique : par tournure d'esprit pour les candidats de formation secondaire, et, pour tous, par ignorance ou dédain des outils les plus usuels des divers métiers.

Recommandons aux candidats de conserver un langage simple, d'éviter les notations et l'usage de l'alphabet grec, de se munir d'un programme des Écoles pratiques : ils éviteront ainsi de faire appel, par exemple, dans une leçon de deuxième année, à des notions de géométrie étudiées seulement en troisième.

Les notes obtenues ont été les suivantes : 16; 16; 14,5; 14,5; 13,5; 13,5; 13,5; 13; 11; 11.

Remarquons que la moyenne générale, pour être reçu, étant 12, une note 11 à l'oral est inférieure à la moyenne.

Physique et Électricité.

(Durée : 4 heures.)

PHYSIQUE.

On veut maintenir constante, égale à 18° C, la température d'une pièce de 100 mètres cubes. La déperdition calorifique horaire est de 1,5 grandes calories par degré de différence des températures intérieure et extérieure et par mètre cube.

Comparer les deux procédés suivants, la température extérieure étant de -5° C.

A) *Chauffage central au charbon.* — Pouvoir calorifique de la houille : 7 000 grandes calories par kilogramme. — Prix de la houille : 350 francs la tonne. — Rendement thermique de l'installation : 0,40.

B) *Chauffage par pompe de chaleur.* — Une machine frigorifique fournit Q_2 frigories par heure à une source froide de température absolue T_2 et Q_1 grandes calories par heure à une source chaude de température absolue T_1 . La machine est actionnée par un moteur électrique qui dépense W kW/h par heure. Prix du kilowatt-jour : 12 francs.

a) Expliquer le fonctionnement de l'installation dont on dessinera le schéma;

b) Exprimer Q_1 et Q_2 en fonction de W et des températures absolues T_1 et T_2 , en supposant que la machine frigorifique fonctionne d'une manière réversible et que le rendement du moteur soit égal à 1. — En réalité, les quantités Q'_1 et Q'_2 obtenues sont égales aux $4/10$ de Q_1 et Q_2 .

c) Déterminer le prix de revient du chauffage journalier par le procédé A, puis par le procédé B dans les deux cas suivants :

1^{er} cas. — *Source chaude* : l'eau circule autour du condenseur, entre à 18° C et sort à 28° C. — *Source froide* : l'eau circule autour de l'évaporateur entrant à 10° C et sortant liquide à 0° C.

2^e cas. — *Source chaude* : l'eau circule autour du condenseur, entre à 18° C et sort à 80° C. Autour de l'évaporateur, circule une saumure qui entre à 0° C et sort à - 10° C.

On calculera dans chaque cas quelle est la puissance du moteur électrique nécessaire, les débits horaires d'eau et de saumure circulant autour des sources et, dans le 2^e cas, la masse horaire maximum de glace que l'on peut fabriquer en introduisant dans la saumure de l'eau à 15° C. — Chaleur spécifique de la saumure : 1. Chaleur de fusion de la glace : 80 grandes calories par kilogramme.

Ce sujet de physique est la comparaison de deux modes de chauffage central : l'un, actuel (chauffage au charbon); l'autre, dont l'application n'est pas encore au point (chauffage thermodynamique).

La première question, très simple, a été traitée par tous les candidats. Mais nous leur signalons qu'ils doivent lire l'énoncé et traiter le *problème posé*, et non celui qui leur plaît.

Dans la deuxième question, il était demandé un schéma d'une installation frigorifique, avec explications. Souvent, le schéma est si incomplet, si vague, qu'il ne représente absolument rien; quant aux explications, elles brillent surtout par leur absence. Deux candidats seulement ont essayé de traiter cette question; mais ils ont fait une grosse erreur relative au compresseur. Il eût fallu bien préciser le rôle des échangeurs de température (évaporateur et condenseur), afin de pouvoir fixer, sans faute, les températures des sources chaude et froide de la machine frigorifique, températures dont la connaissance est nécessaire pour la dernière question.

La troisième partie est l'étude théorique de la machine réversible, puis le passage à la machine réelle. La plupart des candidats ont donné des résultats exacts, mais aucun ne les a établis avec la correction souhaitable : pas un n'a indiqué de façon précise ce qu'il faut entendre par quantités de chaleur et travaux mis en jeu; quant aux signes à leur affecter, quant à l'application correcte du principe de la conservation de l'énergie, il semble que ce soit là le dernier de leurs soucis.

Très peu de résultats exacts pour la dernière partie; par contre, beaucoup de fautes graves : on égale puissance à énergie; on trouve pour valeur de J en joules pour une grande calorie, $4,17 \times 10^{-7}$; à une époque où le chauffage électrique tend à éliminer les autres modes de chauffage, de futurs professeurs pourraient savoir qu'un kilowatt heure d'énergie électrique fournit 864 grandes calories! Le débit horaire à la source chaude pouvait se déduire des premières données : quelques candidats l'ont vu, mais ont jugé bon de passer par l'intermédiaire du débit journalier, ce qui les a conduits à des erreurs.

Un seul a montré pourquoi on avait choisi deux cas d'applications numériques; mais sa conclusion est malheureuse; c'est la condamnation de tout chauffage central : à 80°, on ne peut pas faire de joints!

Les notes, sur 20, obtenues en prenant la moyenne des deux composi-

lions écrites de physique et d'électricité, sont : 16 — 13,5 — 12,5 — 11,5 — 11,25 — trois 9,75 — deux 9,5 — 9 — 8,75 — deux 7,25 — 6 — 5,75 — 5,5, soit seulement cinq notes supérieures à la moyenne 10 pour l'ensemble des deux compositions.

Interrogations. — Comme d'habitude, elles ont été assez bonnes, même bonnes, malgré quelques surprises inexplicables : un candidat ayant vu des bilames est incapable d'en expliquer le fonctionnement; un autre, ne sait pas dire ce que sont des interférences; un troisième ne peut expliquer comment on obtient un spectre pur, et ne connaît que très vaguement les régions non visibles.

Leçons. — Les admissibles aux épreuves orales étant dix, trois ont fait des leçons de physique, trois autres des leçons d'électricité et quatre des leçons de chimie, toutes prises, comme celles de mathématiques dans les programmes des Écoles pratiques.

Celles de physique ont été :

1° Pressions sur un corps immergé; principe d'Archimède; corps flottants.

2° Élasticité des gaz. Loi de Mariotte.

3° Images fournies par les lentilles convergentes; usages de la loupe.

La première a été jugée bonne (16); les expériences étaient soignées et bien réussies; malheureusement, le débit du candidat était trop lent, et il a confondu (encore!), pression et poussée ou force pressante.

La leçon sur la loi de Mariotte (note 14,5) est déjà moins bonne. Au point de vue expérimental, le candidat fait preuve de maladresse. Il montre la compressibilité de l'air, en utilisant une pompe de bicyclette; très bien; mais il ne tire pas tout le parti possible de la pompe pour des élèves de 2^e Année d'École pratique : il ne montre pas l'expansibilité du gaz et n'explique pas que ces deux propriétés, compressibilité et expansibilité, font, d'un gaz, un corps parfaitement élastique, si bien qu'à chaque valeur de son volume correspond une valeur et une seule de la pression. Il tient à la main, à sa partie supérieure, le tube qu'il enfonce dans une cuve profonde, oubliant qu'il chauffe l'air, dont la température doit rester constante. Il expérimente bien avec l'appareil classique pour vérifier la loi de Mariotte : mais il donne, au tableau, les mesures qu'il a faites avant la leçon; une expérience doit être faite devant le Jury comme elle le sera en classe, et conduite à son terme — c'est-à-dire jusqu'aux mesures inclusivement, lorsque c'est possible; et c'était le cas. — A propos de l'exposé, on se demande pourquoi l'égalité : pression \times volume = constante, a été remplacée par la proportionnalité de la pression à l'inverse du volume, ce qui est plus compliqué pour de jeunes élèves; si c'est pour représenter la loi par une droite, encore faudrait-il la faire passer par l'origine, ce qu'oublie le candidat. Enfin, il est inutile, dans une première étude de la physique,

de signaler que l'hydrogène et l'oxygène, pour de grandes variations de pression, ne suivent pas la loi de Mariotte.

Le candidat qui a fait la troisième leçon a supposé que la formule des lentilles avait été démontrée dans la leçon précédente; assimilant le passage d'un rayon à travers une lentille au passage à travers un prisme de petit angle (déviation constante pour de faibles incidences), et utilisant deux triangles rigidement liés, il montre les positions de l'image suivant les positions de l'objet; outre qu'il ne dit rien de la grandeur de l'image, il ne devait pas oublier que la formule des lentilles doit suivre, et non précéder, leur étude expérimentale; son premier soin aurait dû être de montrer qu'une lentille convergente donne des images des objets convenablement placés; il aurait dû étudier ensuite comment varient position, sens et grandeur de ces images, quand l'objet se rapproche progressivement de la lentille. — Pas une figure pour représenter la marche d'un faisceau de rayons. — On arrive au dernier cas: objet virtuel: « C'est le cas de la loupe. Pour comprendre, il faut utiliser le principe du retour inverse de la lumière ». Est-ce un lapsus? non, car le candidat insiste à plusieurs reprises. Puis, il passe aux oculaires, sans dire ce que c'est. Au point de vue expérimental, la vérification de la formule des lentilles est faite en prenant un arc, un condenseur et une flèche opaque, au lieu de prendre une vulgaire lampe à incandescence dont le filament est sensiblement plan; l'avantage du montage choisi par le candidat, c'est d'envoyer de la lumière un peu partout, quelquefois à côté de la lentille! Leçon franchement médiocre: 7 sur 20.

ÉLECTRICITÉ.

I. Couplage des alternateurs.

II. *Problème.*

A) Une installation d'abonné comprend 44 moteurs fonctionnant simultanément et dont les caractéristiques sont consignées dans le tableau suivant:

NOMBRE	PUISSANCE	RENDEMENT	FACTEUR de puissance
20	1,5 ch	0,78	0,60
10	2 ch	0,80	0,63
10	3 ch	0,85	0,68
4	5 ch	0,88	0,75

Calculer:

- la puissance active totale absorbée par toute l'installation;
- la puissance réactive totale absorbée par toute l'installation;
- le facteur de puissance global de l'installation.

B) On veut relever ce facteur de puissance à 0,9, à l'aide d'un compensateur synchrone (moteur synchrone surexcité) absorbant une puissance active égale à 7,5 de la puissance active totale consommée par les moteurs.

L'installation fonctionne 25 jours par mois, à raison de 8 heures par jour.

L'énergie active coûte 1,10 fr. le kilowatt-heure et l'énergie réactive 0,30 fr. le kilowatt-heure. Les frais résultant de l'installation du compensateur sont estimés 25 000 francs. Déterminer :

- a) la puissance réactive fournie par le compensateur;
- b) la puissance apparente du compensateur;
- c) le temps au bout duquel l'économie réalisée grâce à l'emploi du compensateur couvrira les frais qu'il a occasionnés.

La question de cours paraît complètement ignorée d'un tiers des candidats. Les autres se sont contentés d'exposer la pratique du couplage des alternateurs en parallèle; leur étude, presque toujours superficielle, confuse, imprécise, émaillée d'expressions incorrectes, est illustrée par des schémas peu soignés, vagues, incomplets ou erronés. Quelques-uns ont esquissé un diagramme; mais ils n'ont pas su l'interpréter pour justifier les opérations du couplage.

En résumé, épreuve médiocre.

Le problème a été mieux traité, bien qu'on ne puisse compter que cinq copies à peu près satisfaisantes. Les solutions sont souvent caractérisées par une absence complète de raisonnement. Des opérations sont effectuées sans justification préalable et traduisent parfois de graves fautes de principe, qu'on ne saurait attribuer à l'étourderie. Certains candidats calculent, par exemple, la puissance active absorbée par un moteur en divisant sa puissance mécanique par le rendement et multipliant ensuite par le cosinus du déphasage; d'autres multiplient par le rendement, au lieu de diviser; d'autres, confondent « puissance apparente » et « puissance réactive », multiplient la puissance active par le sinus du déphasage en vue d'obtenir la puissance réactive, font la somme arithmétique des puissances apparentes, etc... On a l'impression qu'ils ne sont pas familiarisés avec la décomposition d'une puissance apparente en ses composantes active et réactive et qu'ils ignorent les relations entre ces diverses grandeurs.

Il est curieux aussi de constater qu'ils n'utilisent généralement que des nombres abstraits, de sorte que, même quand une opération correcte donne un résultat exact, le correcteur doit deviner la nature des unités adoptées. Celles qui sont explicitement indiquées sont rarement exactes, ou bien elles sont désignées par des symboles de fantaisie; ainsi, une puissance réactive est exprimée en chevaux-vapeur ou en kVAR *par seconde*; une énergie active en kW, en kilow, etc.... Il n'est pas admissible qu'un candidat-professeur confonde les unités de puissance et d'énergie, ni qu'il ignore les symboles légaux.

Enfin, la présentation matérielle laisse toujours trop à désirer; certaines copies sont à peu près illisibles. On ne constate, à ce point de vue, aucun progrès.

Interrogations. — Elles ont été, comme en physique, relativement bonnes. Certains candidats donnent même la preuve qu'ils ont fait une étude assez approfondie des matières du programme. On observe sans doute, chez beaucoup, des incertitudes ou des confusions; mais c'est la marque habituelle d'acquisitions hâtives et trop récentes. Voici les questions qui ont été posées :

1. Caractéristiques électromagnétiques d'un moteur série.
2. Caractéristiques d'une dynamo-shunt.
3. Diagramme d'un alternateur en charge; caractéristiques.
4. Transformateur statique: diagramme de fonctionnement en charge; chute de tension.
5. Moteur compound à flux différentiel.
6. Lampe à trois électrodes.
7. Moteur asynchrone à champ tournant.
8. Compoundage d'une dynamo-shunt.
9. Moteurs synchrones.
10. Réaction d'induit dans les dynamos.

Leçons. — Les sujets traités ont été les suivants :

- 1° Première leçon sur l'accumulateur au plomb.
- 2° Action d'un aimant fixe sur un courant mobile. Ampèremètre et voltmètre à cadre mobile.
- 3° Lois fondamentales de l'induction.

Ces sujets permettaient aux candidats de présenter des expériences simples et d'en déduire des lois qualitatives: ils s'y sont efforcés, et s'ils n'ont pas complètement réussi, ils nous ont fait meilleure impression que l'an passé.

Toutes les fois que le sujet s'y prête, il faut faire les expériences d'abord, avec un matériel *aussi simple que possible*, dépouillé en particulier de toutes les combinaisons plus ou moins ingénieuses des appareils dits « plurivalents ». Sans doute, il est séduisant de faire un montage unique pour plusieurs expériences. Mais cette méthode présente de graves inconvénients; d'abord, pour de jeunes élèves, un montage combiné est une complication qui, exigeant d'eux un effort supplémentaire de simplification, risque de les dérouter, en tous cas; ensuite, le candidat, en expliquant le montage, ne résiste pas à la tentation de dire les expériences successives qu'il se propose de réaliser, et ce que l'on observera dans chaque cas, préjugant ainsi des résultats attendus.

Un autre écueil à éviter est la multiplicité des expériences relatives à un même sujet. S'agit-il des lois fondamentales de l'induction? Pourquoi essayer de passer en revue tous les phénomènes où l'induction électromagnétique intervient? C'est encombrer inutilement la mémoire

de l'élève qui ne voit pas toujours leur lien commun. C'est disperser dangereusement son effort au risque de le rendre vain. Le caractère essentiel d'une bonne leçon, c'est l'unité. En la circonstance, il suffisait de choisir deux ou trois expériences, simples, faciles à interpréter, permet tant d'établir que la f. e. m. induite dans un circuit est due à la variation du flux qu'il embrasse, quelle que soit la cause de cette variation.

Mais si l'on s'écarte de l'unité d'exposition quand on multiplie sans nécessité absolue le nombre des expériences, on s'en éloigne davantage encore par des allusions ou des anticipations inutiles, qui transforment la leçon en une revue rapide, donc superficielle, vague et confuse, sans aucun profit pour les élèves.

Les candidats sont, en général, maladroits au tableau, où le désordre est roi; les schémas ne sont pas soignés et perdent toute signification. Le débit est monotone et le langage n'est pas suffisamment châtié. Les notes ont été : 14, 13, 11. (Nous rappelons que la moyenne, à l'oral, est 12).

Travaux pratiques. — Les sujets ont été les suivants :

1. Étude expérimentale des lois de la chute des corps.
2. Masse spécifique d'un liquide à l'aide d'une balance de Roberval.
3. Chaleur de fusion de la glace.
4. Mesure des faibles pressions.
5. Prise et développement d'un cliché photographique.
6. Montage d'expériences mettant en évidence les effets calorifiques, chimiques, et mécanique du courant.
7. Mesures de résistances à l'aide d'un ampèremètre et d'un voltmètre.
8. Caractéristiques d'une dynamo-shunt.
9. Rendement d'un moteur shunt par la méthode des pertes séparées.
10. Rendement d'un groupe moteur asynchrone-dynamo.

Ils ont été bien réussis. Aucune faute expérimentale grave n'est à relever. Voici quelques erreurs, négligences ou maladresses, qu'il convient de signaler avec l'espoir qu'elles seront dorénavant évitées.

La photographie, ne consiste pas seulement à mettre au point l'image de l'objet sur la plaque, et à ouvrir l'obturateur un temps quelconque : il faut justifier pourquoi on diaphragme après la mise au point (s'il y a lieu), calculer la durée du temps de pose en fonction de l'ouverture, etc.

Un candidat ne sait pas préciser les conditions particulières dans lesquelles doit fonctionner une machine à courant continu, quand on la fait fonctionner comme moteur à vide.

Les résultats manifestement faux ne doivent pas être admis sans réaction, sans recherche des causes d'erreurs; ainsi, la pression du gaz d'éclairage a été trouvée égale à 785 baryes sans que le candidat en soit ému, cherche la cause de son erreur et s'aperçoive qu'il a mesuré la pression en un point d'une conduite parcourue par un courant gazeux.

Les comptes rendus laissent toujours à désirer : l'exposé des méthodes

est souvent sommaire et manque de précision; les schémas sont insuffisants et peu soignés; les calculs d'erreurs sont incomplets ou erronés, les graphiques négligés à tous points de vue.

Notes : 17 — 15,5 — 14,5 — cinq 14 — deux 13.

Chimie.

(Durée 4 : heures).

L'eau dans l'industrie. On examinera :

- 1° Quelques inconvénients présentés par certaines impuretés;
- 2° La purification industrielle destinée à remédier à ces inconvénients

On indiquera la nécessité de l'épuration de certaines eaux résiduaires d'industrie et quelques-uns des procédés utilisés dans ce but.

Sur les dix-sept candidats, dix environ connaissaient le sujet de façon satisfaisante. Pas de très bonne copie. Même dans celles qui ont été notées au-dessus de la moyenne, le sujet n'est pas traité avec logique avec méthode; les descriptions ne sont pas accompagnées de schémas, clairs, avec légendes explicites, permettant de suivre le texte avec plus de facilité, et témoignant que le candidat possède bien le sujet.

Dans les copies de qualité inférieure, outre le manque de connaissances générales, l'absence de plan et de croquis soignés, on trouve toutes sortes de considérations étrangères au sujet sur le rôle de l'eau en chimie : dissolution, cristallisation, électrolyse, distillation (?)..., ou dans l'industrie : gaz à l'eau, cyanamide (?), etc.; on éprouve nettement l'impression que le candidat, ne connaissant pas la question, essaye de masquer son ignorance en faisant flèche de tout bois : il a grand tort car il indispose l'examinateur, qui l'estime non seulement ignorant, mais dépourvu de bon sens.

Signalons également de trop nombreuses erreurs (carbonate de soude insoluble, par ex.), des formules fausses, des désignations défectueuses (calcium pour : carbonate de calcium).

Enfin, une copie était nulle.

Les compositions ont été notées, avec beaucoup d'indulgence : 16,5 sur 20 — deux 15,5 — trois 15 — 14 — 13,5 — 13 — 10. Puis : deux 9,25 — 7,5 — 6 — 5,5 — 5 — 1,5.

Interrogations. — Elles ont été plus satisfaisantes que l'épreuve écrite. Les candidats les meilleurs ont fait preuve, non seulement d'un savoir étendu, mais d'une bonne compréhension des phénomènes chimiques. Par contre quelques-uns ont eu de grandes difficultés à appliquer leurs connaissances à des cas concrets, preuve d'un savoir encore mal digéré.

Nous devons prévenir les candidats que les questions de chimie industrielle ne figurent pas seulement dans le programme pour la forme; mais qu'elles doivent être préparées avec le même soin que celles de

chimie générale. Un de leurs camarades, qui ignorait ce qu'est l'argile et n'avait rien pu dire de net sur les différents produits céramiques courants tels que la porcelaine, la faïence, le réfractaire, qui savait tout au plus que les briques sont en terre cuite, a, par contre, bien répondu sur les propriétés des phénols.

Voici, à titre d'indication, les questions posées aux dix candidats admissibles :

1. Industrie du carbonate de sodium.
 2. Distillation du bois; alcool méthylique, acide acétique.
 3. Équilibres chimiques.
 4. Produits céramiques et produits réfractaires, Phénols.
 5. Chlore. Hypochlorites. Chlorates.
 6. Corps gras. Savons.
 7. Chaleur de formation d'un composé. Principe de l'état initial et de l'état final. Principe du travail maximum.
 8. Ammoniac. Préparation industrielle.
 9. Alliages : procédés d'étude. Système Fer-Carbone.
 10. Produits dérivés du benzène : nitrés, sulfurés.
- Les candidats ont obtenu les notes suivantes : 17 — trois 16 — deux 15 — deux 14 — 12 — 10. (La moyenne pour l'oral est 12).

Leçons. — Quatre candidats ont eu à faire des leçons de chimie (avec expériences).

1. Distillation de la houille.
2. Anhydride et acide sulfurique.
3. Acide nitrique.
4. Aluminium.

Elle ont été notées : 17 — 15 — 14 — 13. C'est dire qu'elles ont été bonnes dans l'ensemble, meilleures que celles de physique et d'électricité. Cependant les défauts signalés par les examinateurs sont nombreux : exposé souvent terne, morne; trop complet : les détails masquent les idées essentielles qui ne sont pas soulignées fortement; expériences mal présentées, qui semblent faites plutôt pour satisfaire la curiosité du professeur que pour apprendre aux élèves à observer, comparer, juger, énoncer clairement une propriété importante du corps étudié; pas de résumé, en fin de leçon, pour rappeler le plan suivi et grouper les faits étudiés autour d'un ou deux centres d'intérêt.

Travaux pratiques. — Ils ont consisté en quelques préparations expérimentales de leçons (hydrogène, oxygène, chlore, houille), et quelques analyses qualitatives (alliages) ou quantitatives (alcalimétrie, préparation d'une liqueur titrée de permanganate).

Notes obtenues : 17 — deux 16 — 15 — cinq 14 — 13.

Mêmes observations que pour les travaux pratiques de physique et électricité.

Conclusion. — Malgré les critiques nombreuses — et justifiées — qui précèdent, et que nous avons rapportées dans l'intérêt des futurs can-

didats, la nouvelle promotion de professeurs a fait une bonne impression sur le jury.

Nous pouvons raisonnablement espérer que ces jeunes gens, continuant à travailler, à se cultiver, préparant avec soin leurs leçons, arriveront vite à acquérir le métier qui leur manque encore, et rendront bientôt d'excellents services dans l'enseignement des mathématiques et des sciences expérimentales.

Nous souhaitons enfin que l'un d'eux aille compléter ses connaissances à l'École supérieure d'électricité pour enseigner plus tard, avec toute la compétence nécessaire, l'électrotechnique dans une École nationale professionnelle ou une École nationale d'Arts et Métiers.

ÉCOLES NATIONALES D'ARTS ET MÉTIERS

CONCOURS D'ADMISSION DE 1935

Observations et Conseils des Examineurs pour les Écoles pratiques Préparatoires.

La Direction générale de l'Enseignement technique a constamment attiré l'attention des Écoles préparatoires sur le caractère que devrait avoir la préparation aux écoles nationales d'Arts et Métiers.

Elle recherche pour ces écoles des élèves possédant un bagage minimum de connaissances et une certaine habileté graphique et manuelle, mais aussi et surtout un esprit bien doué et bien formé.

C'est à cette recherche que répondent les observations faites par les examinateurs.

Il convient de cultiver l'esprit des candidats, plutôt que la mémoire. Il convient de les exercer à bien discerner et à bien raisonner. La préparation doit viser d'abord à la formation de l'esprit.

Voici, en résumé, les principales observations faites par les examinateurs à la suite du concours d'admission de 1935.

I. ÉPREUVES D'ORDRE LITTÉRAIRE

Composition française. — Le gros défaut d'une partie des devoirs, c'est l'impersonnalité, c'est-à-dire la fastidieuse répétition de formules toutes faites.

Un autre défaut, trop fréquent : fautes d'orthographe et incorrections grammaticales.

L'impression d'ensemble est que trop de candidats n'attachent pas encore assez d'importance à l'épreuve de français : trop de gaucheries et de négligences proviennent d'un manque d'entraînement.

Pour la préparation, il faudrait :

- 1° Choisir des sujets où les élèves soient amenés à faire un effort pour fixer leurs propres pensées, leurs propres sentiments;
- 2° multiplier les exercices pour ceux qui ne construisent pas impeccablement les phrases complexes;
- 3° obliger tous ces jeunes gens à faire de nombreuses lectures de bons auteurs pour leur donner le goût du style et épurer un vocabulaire souvent impropre et trivial.

Épreuve orale de français. — On a pu constater combien l'ignorance de nombreux candidats est grande sur la biographie et l'œuvre d'auteurs à l'égard desquels l'indifférence est inadmissible.

Dans la présentation de commentaires, un manque de méthode s'est fait sentir même chez les meilleurs candidats.

Il existe un programme de français. Il conviendrait de le suivre.

Il convient aussi d'entraîner les candidats à cette épreuve orale, qui est une de celles pouvant le mieux attester la finesse d'une intelligence.

Épreuve orale d'histoire et de géographie. — Les interrogations d'histoire et de géographie ont donné l'impression d'une préparation consciencieuse mais conduite d'une manière trop formelle et qui fait appel à la mémoire beaucoup plus qu'à la réflexion et à la compréhension.

Les résultats seraient certainement meilleurs en histoire et géographie si l'on se souciait moins d'apprendre des faits d'intérêt et de signification restreints (en histoire coloniale, par exemple) pour ne s'attacher qu'à l'explication de l'évolution générale dans tous les domaines.

Langues étrangères. — Faiblesse presque générale des candidats. Elle est due, sans doute, à l'insuffisance du temps consacré à l'étude des langues.

II. ÉPREUVES D'ORDRE SCIENTIFIQUE

Algèbre et trigonométrie. — Dans l'ensemble, les candidats n'ont pas suffisamment l'habitude du calcul numérique.

D'autre part, un trop grand nombre de candidats ne font aucun effort de réflexion. Ils hésitent aussi à simplifier les résultats qu'ils trouvent.

Géométrie. — Les candidats paraissent avoir des connaissances suffisamment étendues mais, en général, ils ne savent pas les appliquer. La recherche est engagée sans aucune méthode et souvent même sans songer à utiliser les données du problème. Aussi, la composition de géométrie a été traitée d'une manière tout à fait insuffisante. Pour la résolution des questions orales, les candidats font plus appel à leur mémoire qu'à leur intelligence. L'esprit de logique est souvent inexistant. L'effort de la préparation devrait porter non seulement sur le cours, mais aussi et surtout sur de nombreux exercices venant éveiller l'esprit de curiosité et de recherche de l'élève jusqu'à ce que le raisonnement soit satisfait.

Physique et Chimie. — On a l'impression que la physique et la chimie

ne constituent dans les cours de préparation que des exercices purement livresques.

Tout ce qui fait la valeur éducative de la physique — l'observation et la discussion des faits observés, — a complètement disparu de cette discipline.

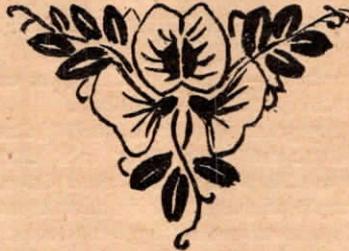
Les candidats sont trop souvent peu familiers avec le problème de physique. Ils ignorent les unités et leurs définitions.

Dessin industriel. — La préparation semble être un peu négligée dans quelques centres.

Il est conseillé aux professeurs préparant les candidats aux Écoles d'Arts et Métiers d'exiger plus de fini dans le trait, les raccords et les écritures; plus de précision, dans les cotes; plus de rigueur géométrique et d'exactitude dans les projections; une meilleure compréhension des formes; une étude plus approfondie de la technologie; l'application plus rigoureuse des conventions normalisées.

Dessin d'ornement. — La sûreté de main qui ne s'acquiert qu'avec une longue pratique n'existe pas.

Épreuves manuelles. — Les candidats sont assez bien préparés pour le tour, mais quelques-uns seulement ont réussi les ajustages demandés. Il semble que cette partie de la préparation soit insuffisante. Les candidats, pressés de commencer ne réfléchissent pas et travaillent sans méthode.





Textes et documents

Arrêté du 26 février 1936 par lequel les dispositions transitoires de l'arrêté du 15 novembre 1933, relatives au concours d'admission des Écoles Nationales d'Arts et Métiers et aux termes desquelles les notes inférieures à 6 obtenues par les candidats aux épreuves écrites et orales de langue étrangère ne sont pas éliminatoires, sont étendues au concours de 1937.

Les dispositions transitoires de l'arrêté du 15 novembre 1933, relatives au concours d'admission des Écoles Nationales d'Arts et Métiers, et aux termes desquelles les notes inférieures à 6 obtenues par les candidats aux épreuves écrites et orales de langue étrangère ne sont pas éliminatoires, sont étendues au concours de 1937.

Arrêté du 26 février 1936 fixant pour 1936 les dates des concours des divers professorats relevant de la Direction générale de l'Enseignement technique, ainsi que celles des concours d'entrée dans les écoles nationales d'arts et métiers et les écoles nationales professionnelles.

Les dates des concours désignés ci-après sont fixées, pour 1936, conformément au tableau ci-dessous :

DÉSIGNATION DES CONCOURS	DATE DE L'OUVERTURE DE LA SESSION	DATE DE LA CLOTURE DU REGISTRE D'INSCRIPTION	LIEUX OÙ SE TIENNENT LES SESSIONS		LIEUX OÙ SE FONT LES INSCRIPTIONS	OBSERVATIONS
			ÉPREUVES ÉCRITES	ÉPREUVES ORALES ET PRATIQUES		
Certificat d'aptitude aux professeurs Industriel, Commercial et Lettres-Langues-vivantes des écoles pratiques de commerce et d'industrie. 1 ^{re} Partie	8 Juin	14 Avril	Chefs-lieux d'Académie et centres désignés par le sous-secrétaire d'Etat à l'Éducation Nationale.	Paris, 151, boulevard de l'Hôpital	Secrétariat de l'École Normale Sup. de l'Enseig. technique, 151, bd de l'Hôpital.	Les épreuves orales auront lieu dans la 2 ^e quinzaine de juin.
d ^o 2 ^o Partie	8 Juin	7 Mai	Paris	Paris	Ministère de l'Éducation Nationale; Direction générale de l'enseignement technique, 110, r. de Grenelle.	Les épreuves orales et pratiques auront lieu fin juin et 1 ^{re} quinzaine de juillet.
Concours d'admission dans les Ecoles Nationales d'Arts et Métiers.	15 Juin	30 Avril	Préfectures, sièges de centres.	A l'École Nationale d'Arts et Métiers interressée.	Préfectures	La date des épreuves sera fixée ultérieurement.
Concours d'admission dans les Ecoles Nationales Professionnelles.	27 Juin	30 Avril	Préfectures, sièges de centres.		Préfectures	La date des épreuves sera fixée ultérieurement.



Les Livres.

Encyclopédie française, publiée sous la direction générale de Lucien FEBVRE, professeur au Collège de France, t. XVI, Arts et Littératures.
Les volumes de l'*Encyclopédie française* se suivent et ne se ressemblent pas. Après le tome X, l'*État moderne*, dont nous avons rendu compte, voici le tome XVI, *Arts et Littératures*. On aurait pu s'attendre à ce que le tome sur l'État moderne fût homogène et ramassé et le nouveau tome sur les Arts et Littératures dispersé, fragmentaire et même chaotique. Car enfin, si diverses que soient les attributions et fonctions de l'État, elles forment cependant un tout assez nettement délimité, tandis que la matière, les techniques et les formes des Arts et Littératures sont au contraire infiniment nombreuses, diverses, complexes, et l'on ne voit pas bien ce qu'il peut y avoir de commun entre le béton armé, les couleurs d'une palette, les plaques photographiques, l'offset, les sons des instruments de musique, ou bien entre les techniques de l'ingénieur, du poète, du cinéaste, de l'orateur, du peintre ou du musicien. Or, c'est précisément le contraire qui arrive. Le tome sur l'État moderne nous était apparu comme très riche, souple et divers. Le plan et l'armature de celui-ci sont au contraire solides, serrés et même rigides, plus rigides peut-être que ne le comportait l'extrême diversité de la matière.

On s'explique assez aisément cette apparente anomalie. Pierre Abraham, qui a assumé le plan de l'ouvrage, sa direction, son organisation, s'est si bien expliqué à lui-même, analysé et peut-être exagéré les difficultés, très réelles d'ailleurs, de sa tâche qu'il a, pour la mieux accomplir, bandé violemment ses muscles et fait un tel effort de composition qu'il a dépassé le but. Dès le commencement de ce tome XVI, il nous a fait part de son embarras et de ses perplexités. Le problème à résoudre se posait ainsi : « Exposer et discuter de front, à parité de traitement, les activités humaines qui relèvent, soit des arts, soit des littératures; énumérer les principales questions à l'étude aujourd'hui dans chaque branche; commenter non pas tant le travail fait que le travail en train de se faire. Et surtout, difficulté première pour un ensemble aussi hétérogène, pour

des activités éparses sur une superficie aussi vaste..., chercher et découvrir ce qu'ont en commun tous les arts et toutes les formes littéraires; quelque chose qui, dans l'élaboration du travail et dans sa propagation, appartient aux arts et n'appartient qu'à eux; quelque chose dont l'application est évidente dans le domaine envisagé et impraticable dans d'autres domaines ».

Quelle est la solution à laquelle s'est arrêté Pierre Abraham? Il a estimé qu'avant d'entrer dans le vif de la matière, il fallait donner au lecteur une vue générale et philosophique de l'art, de sa nature, de son objet, de ses moyens, de sa nécessité; c'est à quoi pourvoit un *Avant-Propos* de Paul Valéry. Il faut aussi jeter un coup d'œil sur le passé, non point par curiosité historique, mais par souci de comprendre le présent. Qu'est-ce que le passé a légué de vivant au présent? Que subsiste-t-il de l'art d'autrefois dans celui d'aujourd'hui? Voilà la matière du prologue intitulé le *Passé Vivant*, dans lequel successivement A. de Monzie, Ch. Maurras, J. Carcopino, J. Bédier, G. Huisman, L. Febvre, Paul Hazard, Paul Jamot, Paul Desjardins, Jean-Richard Bloch tracent à grands traits l'inventaire de ce qui reste vivant pour nous dans l'héritage que nous ont laissé la Grèce, Rome, le Moyen Age, l'art médiéval, la Renaissance, le XVII^e siècle, l'art au XVII^e siècle, le XVIII^e siècle, le XIX^e siècle.

Après ce bref et nécessaire préambule, nous entrons dans le vaste domaine des arts et des littératures modernes. Pierre Abraham le divise en trois grandes régions. L'idée qui domine et explique cette division est que tout art et toute littérature sont un dialogue d'une certaine espèce entre l'artiste et son public, entre l'ouvrier et l'usager. Notons bien qu'il ne s'agit point là d'une doctrine d'esthétique, d'une théorie générale, mais d'une simple commodité de présentation, d'une sorte d'artifice de composition.

1^{re} partie : l'ouvrier. Tout artiste doit compter avec les matériaux et outils de son art et la technique qui en découle. D'une part, terrain, glaise, bois, toile, planche du graveur, pellicule du photographe, panneau de l'afficheur, sons, timbres et rythme du musicien, mouvements et attitudes du sportif, du danseur, du mime, du cinéaste, mots du prosateur et du poète, voilà sur quoi travaille l'ouvrier. D'autre part, chaque art possède un ensemble de moyens d'expression qui, dérivés de sa nature, des outils employés et perfectionnés par de longues traditions sans cesse enrichies et renouvelées, constituent sa technique. C'est tout cet ensemble, infiniment divers et hétérogène, — et dans lequel, à vrai dire, il est assez artificiel et arbitraire de rassembler des matériaux aussi différents que le béton armé, les couleurs, le son des mots, la prosodie, — que s'efforce de décrire cette première partie. Elle nous fait pénétrer dans les différents chantiers, ateliers, cabinets de travail des artistes et des littérateurs. Des maîtres et techniciens de chaque art nous expliquent leur travail. Frédéric Surleau, Auguste Perret nous disent ce que sont la pierre, les agglomérés (ciment armé, béton armé, brique, stuc, plâtre,

métaux, etc.), et comment l'architecte les utilise. Ozenfant nous expose ce que sont les couleurs et leurs supports, les enduits pour l'huile, les différentes espèces de liants et de vernis. Matila C. Ghika nous fait la théorie des proportions dans les arts plastiques et nous explique ce qu'est la fameuse *section dorée* ou *nombre d'or*. André Lhote nous fait pénétrer dans les subtilités de la perspective, du dosage des valeurs et des couleurs, du modèle et de la modulation, du clair-obscur, du glacis et du frottis, Maurice Brillant dans les arcanes du « dehors », du dégagé, de l'attitude et de l'arabesque, des temps et des pas, de la cabriole, de l'entrechat et de la pirouette, etc... Thomas Salignac et le Dr Jean Tarneaud nous emmènent dans les classes de chant du Conservatoire, et nous enseignent la technique vocale et les registres et les tessitures de la voix. A vrai dire, nous sommes un peu perdus et éberlués dans cet immense chantier, encombré de matériaux et d'outils de toute sorte et dans lequel se déploie une minutieuse et souvent paralysante technicité, et nous nous disons que tout cela n'est pas le tout, ni même l'essentiel de l'art et de la littérature, mais seulement le *métier*. C'est sans doute parce qu'il prévoyait notre inquiétude et nos hésitations que Pierre Abraham a jugé bon d'intervenir souvent, de nous prendre par la main et de nous rassurer. Tel un speaker de T. S. F., il nous dit : « Ce que vous venez de lire, c'est la description et la technique des arts que l'on peut appeler de l'espace (architecture, sculpture, arts du feu, meuble, peinture, photographie, affiche, etc...). Et maintenant nous allons vous décrire les techniques des arts qui relèvent du temps (musique, sports, acrobatie, danse, littérature, etc...) ». Pierre Abraham se tire au mieux de ce rôle utile, mais ingrat de speaker. Ce n'est pas tout à fait sa faute si, alors que le plus grand mérite du speaker est de se faire le plus petit et le plus discret possible, l'extraordinaire abondance, diversité, disparate de sa matière l'oblige à multiplier et à prolonger ses interventions.

Après l'artiste, le public, après l'ouvrier, l'usager. Nous entrons dans la deuxième partie de l'ouvrage. L'artiste a créé son œuvre. Comment le public la reçoit-il? Comment s'explique la réaction de l'usager devant elle? Quels sont ses besoins, ses goûts? Ici va intervenir une nouvelle distinction. Il y a des goûts, des besoins, des usages collectifs et il en est d'individuels. Ce sont rarement les mêmes. « Lorsqu'un dimanche, au sortir de la messe qu'il a entendue à Saint-Germain-l'Auxerrois, ce Parisien va visiter la cathédrale de Chartres, il n'est pas dans la même situation morale vis-à-vis des deux églises. Dans la première il a participé au culte en vue duquel l'édifice a été construit, il a pour sa part légitimé son usage collectif. Dans la seconde, et quel que soit le sentiment religieux qui l'accompagne au cours de sa visite, il agit peu ou prou en appréciateur d'architecture, en historien de l'art, en amateur privé. » L'usager a donc vis-à-vis de l'art des besoins collectifs et sociaux et des besoins individuels et privés. Dans chacune de ces deux grandes divisions de la deuxième partie, est reprise la distinction de la première partie entre les arts et techniques de l'espace et les arts et techniques du temps. Parmi toutes ces

On parle des *âges* de la raison; on ne parle plus de son éternité et de son donne de nouvelles déterminations pour faire face à des faits nouveaux. montre qu'elle naît humblement des nécessités de l'action, qu'elle se découvre que la raison varie avec les civilisations. L'histoire des sciences du contenu même que lui apporte l'expérience. L'ethnographie nous comment elle se forme et se développe à travers le temps sous l'action pour essayer d'en déduire le contenu. Plus modestement, ils observent n'osent plus partir d'une forme éternelle et universelle de la raison à l'histoire et l'histoire est une froide et redoutable démolition. Ils point de vue pour étudier cette structure; ils ont passé de la dialectique question la structure même de la raison. C'est qu'ils ont changé leur Les philosophes, de leur côté, et pour d'autres motifs, mettent en la difficulté de toute conclusion sur la portée objective de la science. savants par les faits qu'ils découvrent et les lois qu'ils forment décident malentendus, il n'en reste pas moins que les réflexions imposées aux sat pas le principe dans toute sa rigueur! Malgré quelques douter du déterminisme, comme si la loi des grands nombres ne suppo- curieuse étourderie à parler de lois de statistique et en même temps, à fort bien, pour contester cette liaison. Il aurait pu ajouter qu'il y a une la liaison des causes et des effets, ce n'est pas une raison, il le montre ments d'observation et de mesure ne permettent pas de vérifier partout Sur cette question du déterminisme, par exemple : de ce que nos instru- considérations pour mieux préserver ce qu'il y a en elles de solide. de la réflexion philosophique. Il arrive à M. Parodi de rectifier leurs

Il est vrai qu'ils se montrent souvent malhabiles au maniement damental de la pensée scientifique, le déterminisme même. Certains savants en viennent à mettre en question le principe fon- de vraiment objectif? On n'en sait plus rien. et nos instruments de mesure. Qu'est-ce que notre science représente D'autre part, on se rend compte que faits et lois sont découpés selon nos besoins, en grande partie construits par nos organes de perception mentales. ne saisit que des moyennes, des lois de statistiques, non de faits élé- On se heurte à cette infinité de la nature qui décourageait Pascal. On chacun se décompose en systèmes de faits plus simples et ainsi de suite; D'un côté, les faits, plus profondément connus, perdent toute unité; trame même de la nature est en train de quitter l'horizon. ité. L'idée familière et classique de la science comme décalque de la qu'elle étend ses conquêtes, ils voient mieux l'écart entre elle et la ré- et de l'incertitude des savants sur la valeur de leur science. A mesure M. Parodi, dans un raccourci remarquable, nous fait part du trouble en un certain sens, à la justification. D'où viennent donc ces raisons?

Pourtant M. Parodi a eu raison de ne pas s'étendre sur ce genre de consi- dératons. Son exposé le montre amplement : la crise actuelle de la pensée tient à des raisons intellectuelles qui suffisent à l'expliquer et, ébranlé les certitudes pratiques et, par contagion, toutes les certitudes.

divisions et subdivisions, où le lecteur risque de s'embrouiller, le rôle du speaker devient de plus en plus important et nécessaire, en même temps que s'accuse le caractère un peu artificiel et arbitraire d'un si minutieux découpage. Il apparaît assez souvent que tel problème placé dans telle subdivision la déborde et enjambe sur d'autres parties. Il y a des chevauchements. Il est manifeste même que les problèmes généraux, — celui des rapports de l'art avec le milieu, que traite Julien Benda, celui des rapports des arts et des métiers, qu'expose Pierre Hamp, plusieurs autres encore — ne rentrent dans aucune subdivision et les dominent toutes, encore qu'ils doivent recevoir une solution différente, suivant qu'il s'agit de tel art ou de tel autre. Mais au fond il nous importe peu de suivre tel ou tel itinéraire et de devoir passer par un chemin ou un autre. Ce que nous désirons, c'est que le parcours soit beau et nous permette de comprendre la structure complexe et variée de la région et d'admirer la beauté des sites. Or, des hommes comme Auguste Perret, Maurice Denis, André Vigneau, Emile Vuillermoz, Paul Le Flem, Francis Jourdain, Léo Larguier, Paul Signac et combien d'autres nous accueillent devant le problème ou l'aspect de l'art ou du genre littéraire auquel ils se sont consacrés. Chacun nous fait les honneurs de sa région ou de son site, nous fait part de son expérience, nous communique ses réflexions, ouvre devant nous les perspectives. On ne saurait donner une idée, même approximative, du nombre des problèmes abordés, du fourmillement de vues de toutes sortes qui font de cette deuxième partie la plus suggestive et la plus excitante des lectures.

Mais ce qui nous plaît à noter, c'est que, si intéressante que soit elle-même cette seconde partie, et, en élargissant notre remarque, le tome XVI tout entier, ils le sont moins peut-être par eux-mêmes que par ce qu'ils annoncent, préparent, promettent. Car, ainsi que le remarque lui-même Pierre Abraham, il nous a été abondamment parlé des matériaux et des techniques de l'artiste, de ses outils, de son métier, de ses moyens d'expression et aussi des goûts, des besoins, des sentiments, des préoccupations de toutes sortes qu'apporte le public en abordant l'œuvre d'art. Mais nous n'avons pas encore touché aux œuvres elles-mêmes. C'est cependant l'œuvre qui est le début et la fin, l'alpha et l'oméga des arts et des lettres. Matériaux, techniques, présentation, interprétation ne sont que les moyens pour l'artiste de traduire et de nous communiquer son émotion. Ce qui nous importe, ce n'est pas l'instrument, c'est la vibration. Après avoir manié les pinceaux et la brosse, le ciseau, le burin, la gouge ou la plume, pratiqué l'harmonie, tourné des films, enregistré des disques, etc... nous avons hâte maintenant d'entendre Paul Dukas, Ravel, Honegger, de regarder des Matisse et des Vlaminck, de lire du Valéry et du Gide, bref de prendre le contact avec tous les arts et toutes les littératures des différents pays du monde, y compris l'Extrême-Orient. C'est ce que va nous donner le tome XVII, que nous attendons impatientement, bien préparés, alléchés, mis en état de curiosité par les trop longues, minutieuses, mais utiles explications de tout le tome XVI. Si

faits sociaux, l'impossibilité de les maîtriser et même de les comprendre, extra-intellectuelles. A d'autres époques déjà, le bouleversement des esprits a toujours, en quelque mesure, des causes que le désarroi des esprits à la seconde. On ne peut guère contester, certes, l'écoulement et social, qui bouleverse notre monde et on serait peut-être tenté de lier la première à la seconde. Actuel de la pensée philosophique, fait penser à l'autre crise, la grande, l'état actuel de la pensée philosophique, employé par M. Parodi pour désigner l'état mesurer l'étendue.

que nous l'observons même autour de nous, mais sans l'analyser ni en nous en fait prendre conscience, car il est de fait que nous la subissons, chapitre du volume est consacré à l'étude de cette grave crise. M. Parodi a écrit des difficultés qui la désarçonnent et la brisent. Le premier ce fait et il n'édifie pièce à pièce sa doctrine que pour aider la pensée de crise et de désarroi profond. Il reste constamment en contact avec part d'un fait : l'état actuel de la pensée philosophique qui est un état de caractère individuel, subjective et risquant d'être arbitraire. M. Parodi

Mais que l'on ne craigne pas de trouver dans ces pages une construction demande quelle est, en fin de compte, sa conception de la vie et du monde. le résultat de l'ensemble de ses réflexions ou de ses expériences; où il se de recherches particulières, il éprouve le besoin de se définir à soi-même mal satisfait de poursuivre telle ou telle veine de pensée, tel ou tel ordre aient sans doute, nous dit-il, dans l'évolution intellectuelle de chacun, où, son dessein dans quelques brèves lignes d'avant-propos : *Un moment dense et plein, il entreprend d'en exposer l'ensemble. Il nous conte-ment. Cette fois, dans ce volume, petit par le format, mais étonnamment dévoilent les divers aspects d'une doctrine à laquelle il revient constamment. Ses livres témoignent d'une direction constante de sa pensée; ils nous connaissance de la philosophie contemporaine.*

M. Parodi a suivi en militant, depuis la fin du siècle dernier, le travail qui s'est accompli dans tous les domaines de la philosophie. Il a pris part à la discussion et à l'élaboration des idées nouvelles et son œuvre, déjà considérable, est assurément une des plus instructives pour la

Enquête d'une philosophie, par D. Parodi, Inspecteur Général de l'Instruction Publique (vol. in-16, 160 p., de la Collection « Nouvelle Encyclopédie philosophique », Alcan, 10 francs).

notre plaisir et notre profit doivent être à la mesure de notre labeur d'entraînement, ils seront très grands. Les deux tomes déjà parus de l'*Encyclopédie française* nous permettent de prendre une idée de ce que sera l'œuvre une fois achevée, de ses dimensions, de ses perspectives, de son esprit, de ses réalisations. Elle sera sans aucun doute une grande œuvre, et, pour les générations suivantes, le résumé et un témoignage sans prix de la civilisation de notre temps.

métaux, etc.), et comment l'architecte les utilise. Ozenfant nous expose ce que sont les couleurs et leurs supports, les enduits pour l'huile, les différentes espèces de liants et de vernis. Matila C. Ghika nous fait la théorie des proportions dans les arts plastiques et nous explique ce qu'est la fameuse *section dorée* ou *nombre d'or*. André Lhote nous fait pénétrer dans les subtilités de la perspective, du dosage des valeurs et des couleurs, du modèle et de la modulation, du clair-obscur, du glacis et du frottis, Maurice Brillant dans les arcanes du « dehors », du dégagé, de l'attitude et de l'arabesque, des temps et des pas, de la cabriole, de l'entrechat et de la pirouette, etc... Thomas Salignac et le Dr Jean Tarneaud nous emmènent dans les classes de chant du Conservatoire, et nous enseignent la technique vocale et les registres et les tessitures de la voix. A vrai dire, nous sommes un peu perdus et éberlués dans cet immense chantier, encombré de matériaux et d'outils de toute sorte et dans lequel se déploie une minutieuse et souvent paralysante technicité, et nous nous disons que tout cela n'est pas le tout, ni même l'essentiel de l'art et de la littérature, mais seulement le *métier*. C'est sans doute parce qu'il prévoyait notre inquiétude et nos hésitations que Pierre Abraham a jugé bon d'intervenir souvent, de nous prendre par la main et de nous rassurer. Tel un speaker de T. S. F., il nous dit : « Ce que vous venez de lire, c'est la description et la technique des arts que l'on peut appeler de l'espace (architecture, sculpture, arts du feu, meuble, peinture, photographie, affiche, etc...). Et maintenant nous allons vous décrire les techniques des arts qui relèvent du temps (musique, sports, acrobatie, danse, littérature, etc...) ». Pierre Abraham se tire au mieux de ce rôle utile, mais ingrat de speaker. Ce n'est pas tout à fait sa faute si, alors que le plus grand mérite du speaker est de se faire le plus petit et le plus discret possible, l'extraordinaire abondance, diversité, disparate de sa matière l'oblige à multiplier et à prolonger ses interventions.

Après l'artiste, le public, après l'ouvrier, l'usager. Nous entrons dans la deuxième partie de l'ouvrage. L'artiste a créé son œuvre. Comment le public la reçoit-il? Comment s'explique la réaction de l'usager devant elle? Quels sont ses besoins, ses goûts? Ici va intervenir une nouvelle distinction. Il y a des goûts, des besoins, des usages collectifs et il en est d'individuels. Ce sont rarement les mêmes. « Lorsqu'un dimanche, au sortir de la messe qu'il a entendue à Saint-Germain-l'Auxerrois, ce Parisien va visiter la cathédrale de Chartres, il n'est pas dans la même situation morale vis-à-vis des deux églises. Dans la première il a participé au culte en vue duquel l'édifice a été construit, il a pour sa part légitimé son usage collectif. Dans la seconde, et quel que soit le sentiment religieux qui l'accompagne au cours de sa visite, il agit peu ou prou en appréciateur d'architecture, en historien de l'art, en amateur privé. » L'usager a donc vis-à-vis de l'art des besoins collectifs et sociaux et des besoins individuels et privés. Dans chacune de ces deux grandes divisions de la deuxième partie, est reprise la distinction de la première partie entre les arts et techniques de l'espace et les arts et techniques du temps. Parmi toutes ces

divisions et subdivisions, où le lecteur risque de s'embrouiller, le rôle du speaker devient de plus en plus important et nécessaire, en même temps que s'accuse le caractère un peu artificiel et arbitraire d'un si minutieux découpage. Il apparaît assez souvent que tel problème placé dans telle subdivision la déborde et enjambe sur d'autres parties. Il y a des chevauchements. Il est manifeste même que les problèmes généraux, — celui des rapports de l'art avec le milieu, que traite Julien Benda, celui des rapports des arts et des métiers, qu'expose Pierre Hamp, plusieurs autres encore — ne rentrent dans aucune subdivision et les dominent toutes, encore qu'ils doivent recevoir une solution différente, suivant qu'il s'agit de tel art ou de tel autre. Mais au fond il nous importe peu de suivre tel ou tel itinéraire et de devoir passer par un chemin ou un autre. Ce que nous désirons, c'est que le parcours soit beau et nous permette de comprendre la structure complexe et variée de la région et d'admirer la beauté des sites. Or, des hommes comme Auguste Perret, Maurice Denis, André Vigneau, Emile Vuillermoz, Paul Le Flem, Francis Jourdain, Léo Larguier, Paul Signac et combien d'autres nous accueillent devant le problème ou l'aspect de l'art ou du genre littéraire auquel ils se sont consacrés. Chacun nous fait les honneurs de sa région ou de son site, nous fait part de son expérience, nous communique ses réflexions, ouvre devant nous les perspectives. On ne saurait donner une idée, même approximative, du nombre des problèmes abordés, du fourmillement de vues de toutes sortes qui font de cette deuxième partie la plus suggestive et la plus excitante des lectures.

Mais ce qui nous plaît à noter, c'est que, si intéressante que soit elle-même cette seconde partie, et, en élargissant notre remarque, le tome XVI tout entier, ils le sont moins peut-être par eux-mêmes que par ce qu'ils annoncent, préparent, promettent. Car, ainsi que le remarque lui-même Pierre Abraham, il nous a été abondamment parlé des matériaux et des techniques de l'artiste, de ses outils, de son métier, de ses moyens d'expression et aussi des goûts, des besoins, des sentiments, des préoccupations de toutes sortes qu'apporte le public en abordant l'œuvre d'art. Mais nous n'avons pas encore touché aux œuvres elles-mêmes. C'est cependant l'œuvre qui est le début et la fin, l'alpha et l'oméga des arts et des lettres. Matériaux, techniques, présentation, interprétation ne sont que les moyens pour l'artiste de traduire et de nous communiquer son émotion. Ce qui nous importe, ce n'est pas l'instrument, c'est la vibration. Après avoir manié les pinceaux et la brosse, le ciseau, le burin, la gouge ou la plume, pratiqué l'harmonie, tourné des films, enregistré des disques, etc... nous avons hâte maintenant d'entendre Paul Dukas, Ravel, Honegger, de regarder des Matisse et des Vlaminck, de lire du Valéry et du Gide, bref de prendre le contact avec tous les arts et toutes les littératures des différents pays du monde, y compris l'Extrême-Orient. C'est ce que va nous donner le tome XVII, que nous attendons impatientement, bien préparés, alléchés, mis en état de curiosité par les trop longues, minutieuses, mais utiles explications de tout le tome XVI. Si

notre plaisir et notre profit doivent être à la mesure de notre labeur d'entraînement, ils seront très grands.

Les deux tomes déjà parus de l'*Encyclopédie française* nous permettent de prendre une idée de ce que sera l'œuvre une fois achevée, de ses dimensions, de ses perspectives, de son esprit, de ses réalisations. Elle sera sans aucun doute une grande œuvre, et, pour les générations suivantes, le résumé et un témoignage sans prix de la civilisation de notre temps.

En quête d'une philosophie, par D. Parodi, Inspecteur Général de l'Instruction Publique (vol. in-16, 160 p., de la Collection « Nouvelle Encyclopédie philosophique », Alcan, 10 francs).

M. Parodi a suivi en militant, depuis la fin du siècle dernier, le travail qui s'est accompli dans tous les domaines de la philosophie. Il a pris part à la discussion et à l'élaboration des idées nouvelles et son œuvre, déjà considérable, est assurément une des plus instructives pour la connaissance de la philosophie contemporaine.

Ses livres témoignent d'une direction constante de sa pensée; ils nous dévoilent les divers aspects d'une doctrine à laquelle il revient constamment. Cette fois, dans ce volume, petit par le format, mais étonnamment dense et plein, il entreprend d'en exposer l'ensemble. Il nous confie son dessein dans quelques brèves lignes d'avant-propos : *Un moment vient sans doute, nous dit-il, dans l'évolution intellectuelle de chacun, où, mal satisfait de poursuivre telle ou telle veine de pensée, tel ou tel ordre de recherches particulières, il éprouve le besoin de se définir à soi-même le résultat de l'ensemble de ses réflexions ou de ses expériences; où il se demande quelle est, en fin de compte, sa conception de la vie et du monde.*

Mais que l'on ne craigne pas de trouver dans ces pages une construction de caractère individuel, subjective et risquant d'être arbitraire. M. Parodi part d'un fait : l'état actuel de la pensée philosophique qui est un état de crise et de désarroi profond. Il reste constamment en contact avec ce fait et il n'édifie pièce à pièce sa doctrine que pour aider la pensée à sortir des difficultés qui la désarçonnent et la brisent. Le premier chapitre du volume est consacré à l'étude de cette grave crise. M. Parodi nous en fait prendre conscience, car il est de fait que nous la subissons, que nous l'observons même autour de nous, mais sans l'analyser ni en mesurer l'étendue.

Le mot même de crise, employé par M. Parodi pour désigner l'état actuel de la pensée philosophique, fait penser à l'autre crise, la grande, économique et sociale, qui bouleverse notre monde et on serait peut-être tenté de lier la première à la seconde. On ne peut guère contester, certes, que le désarroi des esprits a toujours, en quelque mesure, des causes extra-intellectuelles. A d'autres époques déjà, le bouleversement des faits sociaux, l'impossibilité de les maîtriser et même de les comprendre,

a ébranlé les certitudes pratiques et, par contagion, toutes les certitudes. Pourtant M. Parodi a eu raison de ne pas s'étendre sur ce genre de considérations. Son exposé le montre amplement : la crise actuelle de la pensée tient à des raisons intellectuelles qui suffisent à l'expliquer et, en un certain sens, à la justifier. D'où viennent donc ces raisons ?

M. Parodi, dans un raccourci remarquable, nous fait part du trouble et de l'incertitude des savants sur la valeur de leur science. A mesure qu'elle étend ses conquêtes, ils voient mieux l'écart entre elle et la réalité. L'idée familière et classique de la science comme décalque de la trame même de la nature est en train de quitter l'horizon.

D'un côté, les faits, plus profondément connus, perdent toute unité; chacun se décompose en systèmes de faits plus simples et ainsi de suite. On se heurte à cette infinité de la nature qui décourageait Pascal. On ne saisit que des moyennes, des lois de statistiques, non de faits élémentaires.

D'autre part, on se rend compte que faits et lois sont découpés selon nos besoins, en grande partie construits par nos organes de perception et nos instruments de mesure. Qu'est-ce que notre science représente de vraiment objectif? On n'en sait plus rien.

Certains savants en viennent à mettre en question le principe fondamental de la pensée scientifique, le déterminisme même.

Il est vrai qu'ils se montrent souvent malhabiles au maniement de la réflexion philosophique. Il arrive à M. Parodi de rectifier leurs considérations pour mieux préserver ce qu'il y a en elles de solide. Sur cette question du déterminisme, par exemple : de ce que nos instruments d'observation et de mesure ne permettent pas de vérifier partout la liaison des causes et des effets, ce n'est pas une raison, il le montre fort bien, pour contester cette liaison. Il aurait pu ajouter qu'il y a une curieuse étourderie à parler de lois de statistique et en même temps, à douter du déterminisme, comme si la loi des grands nombres ne supposait pas le principe de causalité dans toute sa rigueur! Malgré quelques malentendus, il n'en reste pas moins que les réflexions imposées aux savants par les faits qu'ils découvrent et les lois qu'ils formulent décèlent la difficulté de toute conclusion sur la portée objective de la science.

Les philosophes, de leur côté, et pour d'autres motifs, mettent en question la structure même de la raison. C'est qu'ils ont changé leur point de vue pour étudier cette structure; ils ont passé de la dialectique à l'histoire et l'histoire est une froide et redoutable démolisseuse. Ils n'osent plus partir d'une forme éternelle et universelle de la raison pour essayer d'en déduire le contenu. Plus modestement, ils observent comment elle se forme et se développe à travers le temps sous l'action du contenu même que lui apporte l'expérience. L'ethnographie nous découvre que la raison varie avec les civilisations. L'histoire des sciences montre qu'elle naît humblement des nécessités de l'action, qu'elle se donne de nouvelles déterminations pour faire face à des faits nouveaux. On parle des *âges* de la raison; on ne parle plus de son éternité et de son

universalité. On se résigne à penser que notre faculté de distinguer le vrai du faux changera puisqu'elle a toujours changé.

Ces incertitudes, parce qu'elles semblent dépouiller la raison de sa rationalité même, ne rendent elles pas légitime le repos dans la foi religieuse. Beaucoup, avec satisfaction, en tirent cette conclusion. Satisfaction précaire. M. Parodi nous fait voir les embarras qui tourmentent la foi et les contradictions où elle se débat. La foi pure, simple révolte du cœur contre l'esprit, mène au mysticisme et le mysticisme est incoerciblement individualiste. Or le croyant a besoin de communauté et ce que croyants et incroyants demandent à la religion c'est d'être une discipline morale et sociale.

Mais cette communauté, cette discipline exigent une cohésion des intelligences. Voilà donc la foi mise en demeure de se rationaliser, de se pourvoir d'un dogmatisme. De là ce retour à de vieilles formes de la raison, maintenant dépassées, à la philosophie médiévale, à des dogmes qui viennent même de la pensée des primitifs. Ce dogmatisme, venu du passé, comment satisferait-il l'âme inquiète des croyants de ce temps-ci. Leur plus pénible embarras est peut-être de dire ce qu'ils croient.

Cette crise de la science, de la raison, de la foi, au confluent de courants divers, pourrait-elle ne pas s'étendre aux théories morales? Comment la raison pratique ne serait-elle pas ébranlée dans ses principes par le désarroi de la raison théorique? M. Parodi rappelle le mot d'un littérateur, « la démission de la morale ». Des philosophes prétendent qu'il est impossible et même contradictoire de démontrer la valeur absolue d'un idéal. Ils en appellent aussi à l'histoire et quel ascendant, quelle autorité peuvent garder des idéaux, qui ne sont que des faits jetés dans le courant du devenir?

Les doctrines morales qui ont animé et enflammé le XVIII^e et le XIX^e siècles, perdent de leur influence et de leur vie. Dans cette incertitude des principes moraux, on en vient à considérer comme seule créatrice la force pure, celle qui ne cherche pas à se justifier devant la communauté des esprits, comme on se réfugie dans la foi pure, simple fait psychologique. Notre temps entend donc des apologies de la violence. Et c'est bien là, en effet, une *démission de la morale*, si la morale est l'entreprise de *démisionner* la violence en faisant l'union des esprits sur des règles qui se justifieraient spirituellement.

Nous avons insisté un peu longuement sur cette partie du livre pour montrer l'intérêt spéculatif — et finalement pratique — des problèmes qui agitent notre temps et dont nous avons ici une pénétrante analyse.

Il est fâcheusement impossible de résumer ce qui suit, l'exposé de la philosophie que l'auteur nous propose. Un résumé, pour être intelligible, risquerait d'être aussi long que l'exposé lui-même. Qu'il suffise d'indiquer la direction de la doctrine, comme disent les mathématiciens, l'allure de sa courbe.

M. Parodi n'invente pas sa philosophie. Il reprend la grande tradition rationaliste de Descartes, de Leibnitz, de Kant (il tend vers Hegel, sans

pourtant s'y installer); il la reprend mais il la repense et la met au courant des idées nouvelles qui se sont imposées.

Cette philosophie rationaliste se place à un point de vue exactement opposé à celui de la science. Celle-ci étudie le monde matériel, inorganique ou vivant, puis la vie consciente qui en dépend. Elle va du monde à l'esprit. Descartes a inauguré la route contraire. Il a découvert cette vérité bien simple et qui pourtant a été créatrice de toute la philosophie moderne, que la conscience ne connaît qu'elle-même. Les objets n'existent qu'en elle et par elle; ils sont le contenu des représentations conscientes. S'ils lui étaient extérieurs, nous ne saurions rien d'eux; ils seraient inconnaissables absolument. Pour se rendre compte du mode d'existence des choses, il faut donc aller, non des choses à l'esprit, mais de l'esprit aux choses.

M. Parodi s'engage dans cette voie et voici quelques-uns des principaux thèmes où il s'arrête.

D'abord, par un effort de réflexion, il approfondit la nature de cet esprit qui est le point d'appui de toute existence. L'esprit n'a d'autre réalité que de penser la matière. Les diverses qualités sensibles sont le contenu de nos sensations; les fonctions supérieures de l'intelligence ordonnent cette diversité inépuisablement confuse et en font le monde *bien lié*, comme parle Leibnitz. M. Parodi suit la vie de l'esprit dans son activité; il le montre acquérant de nouvelles fonctions pour mettre constamment en relations les choses qu'il se représente, se créant ainsi lui-même par une incessante invention, voué à des échecs, à des crises et aussi à les surmonter pour retomber plus tard dans d'autres.

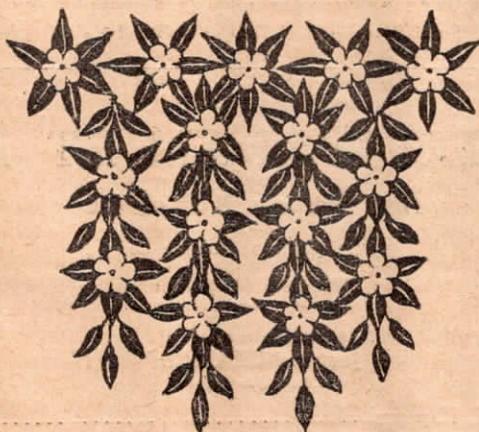
Puisque le monde matériel est le même pour tous, indépendant des individualités, c'est donc que la pensée qui le pose et l'ordonne est universelle. M. Parodi tâche d'éclaircir autant qu'il est possible le rapport de cette pensée universelle avec les consciences individuelles dans lesquelles elle se manifeste et avec les organismes auxquels les consciences individuelles sont attachées.

Il fait voir aussi que si la pensée pose le déterminisme des faits, le crée en le pensant, elle est, elle-même, supérieure et antérieure au déterminisme et proprement ne dépend de rien, puisqu'il n'y a rien au-dessus d'elle. Et c'est une théorie de la liberté, voisine de celle de Kant.

Enfin, de cette liaison, de cette consubstantialité de la pensée et de la matière, l'auteur tire certaines considérations sur la Nature et ce qu'elle est au-delà de l'apparence. Il n'hésite pas à étendre la vie consciente plus loin que la vie organique et à penser que les choses inanimées, simplement mécaniques même, que nous apercevons dans l'espace sont en elles-mêmes tendance, volonté, obscur sentiment. Il aboutit ainsi à une sorte de pan-psychisme, et ce sont là, il est vrai, des considérations hypothétiques, en ce sens que la logique du rationalisme ne les impose pas nécessairement.

Tel est le genre de spéculations qui remplissent ces pages. Il est sans doute utile de prévenir le lecteur que l'accès du livre exige une certaine

instruction philosophique. Les idées certes y sont toujours amenées à une parfaite précision, mais on ne peut faire que la philosophie, comme toute discipline, ne veuille une initiation. Ceux qui se sont donné cette instruction nécessaire et qu'attire le grand problème de la nature de l'esprit et de sa place dans le monde, sont assurés de trouver ici une pensée toujours sincère et singulièrement courageuse.



Nouveauté :

Apprenons à rédiger

*Méthode efficace et pratique
pour les Petits, pour les Grands*

PAR

E. TRIBOUILLOIS

Un volume (12×18,5), broché..... 10 fr.

L'ambition de l'auteur est, non de vouloir former des écrivains, mais de mettre entre les mains de ceux qui ont à exprimer leur pensée, pour des fins utiles, pratiques, un manuel de recettes.

Le lecteur sera charmé de trouver du plaisir là où il s'attendait à rencontrer de l'aridité et de l'effort.

Nouveauté :

LE JEU D'ADAM ET ÈVE

Mystère du XII^e siècle

Transposition littéraire de

Gustave COHEN

Professeur à la Sorbonne

Adaptations musicales de

Jacques CHAILLEY

Licencié ès lettres

Un vol. in-12, 92 pages..... 10 fr.

Nouveauté :

Du Français au Latin et aux Langues Vivantes par l'Analyse

PAR

Jean BABIN

*Agrégé de grammaire,
Professeur au Lycée Condorcet.*

ET

Albert BABIN

*Licencié ès lettres-allemand,
Professeur élémentaire au Lycée Lakanal.*

Un vol. grand in-16, cart..... 8 fr.

CHEMINS DE FER DE L'ÉTAT

QUELQUES CONSEILS AUX VOYAGEURS
AVANT LES VACANCES

PRENEZ VOTRE BILLET A L'AVANCE
LOUEZ VOTRE PLACE
DÉCHARGEZ-VOUS DU SOUCI
DE VOS BAGAGES
en les faisant enregistrer à domicile

*Adressez-vous aux bureaux de Renseignements des Gares de Paris
St-Lazare, Montparnasse et Invalides.*

ALGER A 36 HEURES DE PARIS

PAR LES RAILS DU P.O.-MIDI

et les PAQUEBOTS DE LA C^{ie} de NAVIGATION MIXTE

Transbordement direct.
La voie la plus rapide.

La traversée maritime la plus courte.
Les eaux les mieux abritées.

TRAINS RAPIDES (toutes classes, wagons-lits, 1^{re} et 2^e classes, de Paris à Port-Vendres-Ville, couchettes de 1^{re} classe et wagon-restaurant) en correspondance à Port-Vendres avec les paquebots confortables de la C^{ie} de NAVIGATION MIXTE, pourvus des dispositifs de sécurité les plus perfectionnés.

Départ de Paris-Quai-d'Orsay : les mardis et samedis à 19 h. 25.

Arrivée à Alger le surlendemain à 7 heures.

VERS LE SOLEIL... A MOITIÉ PRIX

Des fêtes qui plaisent et qui recommencent, une lumière du jour aux nuances gaies et franches, un air léger aux parfums de fleurs... des trains à moitié prix, voilà des choses qui parlent à votre imagination et vous invitent au voyage vers la Côte d'Azur.

Des trains spéciaux de 1^{re}, 2^e et 3^e classes quitteront la capitale à 14 heures les 4 et 18 mars, 1^{er} 6 et 22 avril.

Pour l'accès dans ces trains, il est délivré, au départ de Paris, des billets d'aller et retour à demi-tarif de 40 jours, pour les gares de St-Cyr-la-Cadière à Menton inclus, ainsi que pour celles d'Hyères, des Salins d'Hyères et de Grasse. Vous aurez la facilité de revenir par un train quelconque dès le 7^e jour. Des arrêts, au retour, pourront avoir lieu à volonté, sans bulletin d'arrêt. En outre, vous aurez la faculté de vous rendre en autocar de la gare destinataire de votre billet à la gare d'arrêt que vous aurez choisie, à la condition d'utiliser le service d'autocars P.-L.-M. Nice-Marseille. A cet effet, vous devrez vous munir d'un billet d'autocar.

Les trains spéciaux ne comportent pas de wagon-restaurant, mais vous pourrez vous procurer des paniers repas en gares de Paris et Dijon.

Le nombre des places est strictement limité. La vente des billets a lieu uniquement à la gare de Paris P.-L.-M., 20, boulevard Diderot; elle commence 10 jours avant la date de départ de chaque train. Il n'est pas délivré de billets par correspondance. L'attention des voyageurs est spécialement attirée sur l'intérêt qu'ils ont à se procurer les billets dès les premiers jours de vente, afin de ne pas en manquer.

LIBRAIRIE DELAGRAVE, 15, RUE SOUFFLOT, PARIS

NOUVEAUTÉ : " COLLECTION PALLAS "

ANTHOLOGIE
DE LA
GASTRONOMIE
FRANÇAISE

PAR

CURNONSKY et G. DÉRYS

Un volume in-16, broché..... 12 fr.
Relié mouton souple..... 25²/₂ fr.

107 AUTEURS REPRÉSENTÉS DE RABELAIS A NOS JOURS

BIBLIOTHÈQUE DES CHERCHEURS ET DES CURIEUX

RAPPEL :

GAIETÉS
ET
CURIOSITÉS GASTRONOMIQUES

PAR

CURNONSKY et G. DÉRYS

Un volume in-18, broché..... 10 fr.

Imprimé en France

TYP. FIRMIN-DIDOT & C^{ie}. — PARIS. — 1936.