

# 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° 5

	Pages.
P. LANDORMY. — L'enseignement de la musique dans les Écoles primaires et les lycées en Autriche.....	385
H. FERRÉ. — La bibliothèque de l'instituteur.....	396
Les sanctions disciplinaires dans l'enseignement secondaire.....	405
<i>Initiatives</i> .....	426
L. BROSSOLETTE. — <i>A travers les périodiques français</i> .....	431
<i>Examens</i> .....	446
<i>Les Livres</i> .....	477

### CONDITIONS D'ABONNEMENT

10 numéros par an

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

*Les abonnements partent du 1<sup>er</sup> janvier.*

Les adresser à la librairie DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, Paris (V<sup>e</sup>)

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

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

Abonnements et annonces, librairie DELAGRAVE.

Les ANNÉES ÉCOULÉES depuis 1878 forment chacune deux semestres.

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

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

### Nouveauté

POUR LES DISTRIBUTIONS DE PRIX

## LA GROTTÉ LUMINEUSE

ou les Aventures de cinq Éclaireurs de France

PAR

J. BALLANDRAS

Un vol. in-8°, illustré, relié rouge et or . . . . . 11 »

Couverture en couleurs. . . . . 12 »



## L'enseignement de la musique dans les Écoles primaires et les Lycées<sup>1</sup> en Autriche.

De tout temps, la musique a été la grande occupation de l'Autriche et principalement des Viennois. Au XVIII<sup>e</sup> siècle les souverains le voulaient ainsi. Distraction essentiellement inoffensive! Dans cet État protégé alors comme par une muraille de Chine contre l'invasion des idées du dehors, il ne fallait songer qu'au plaisir. De tous les arts, la musique est le moins dangereux. Rien de plus suspect au contraire que la littérature! Ne point penser, jouir, oublier. A l'époque de Goëthe et de Schiller, de Fichte, de Schelling, de Hegel, d'Alexandre et de Guillaume de Humboldt, des deux Schlegel et de tant d'autres, l'Autriche ne produisait que des musiciens.

On ne prévoyait pas encore que la musique pût devenir véhicule d'idées et qu'un musicien pût consacrer son art à édifier une philosophie, à établir une foi, à élever les âmes vers un idéal déterminé, vers quelque but moral ou social.

Quoi qu'il en soit, l'Autriche fut jusque vers le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle le pays le plus musical de l'Europe. N'oublions pas que la musique classique dite allemande est plus particulièrement autrichienne, viennoise. Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert ont vécu à Vienne.

---

1, Nous traduisons ainsi les termes *Volksschule* et *Gymnasium*.

Une tradition artistique puissante s'est donc créée dans ce pays qui n'a guère, comme art, que sa musique.

Cette tradition a tiré parti des dons de la race qu'elle a entretenus, fortifiés, développés.

Nulle part ailleurs nous ne trouverions la musique associée à tous les moments de la vie même chez les plus humbles, comme en Autriche.

Dernièrement, à Salzbourg, je me promenais, un matin, par les rues de la ville. Je rencontrai quatre jeunes hommes pauvrement vêtus, en costume tyrolien, qui avaient l'air de chômeurs. Ils s'arrêtèrent devant l'entrée d'une maison et se mirent à chanter pour gagner quelques groschen. Mais quelle surprise! Au lieu des affreuses chansons populaires que braillent nos chanteurs des rues, j'entendis un ravissant quatuor vocal de Schubert que ces quatre jeunes gens chantaient délicieusement, avec une justesse parfaite dans les quatre parties et un sentiment exquis des nuances exactes.

Voilà ce qu'ils avaient appris à l'École et ce que peut un enseignement fort bien dirigé, s'appliquant à des natures pour la plupart admirablement douées.

Je me suis donc enquis des procédés, des méthodes et des programmes appliqués dans les Écoles primaires et secondaires et j'ai tâché, en entrant en contact avec quelques professeurs et directeurs d'Écoles ou de Lycées et en pénétrant dans les classes, de me rendre compte par moi-même des moyens employés et des résultats acquis.

En général, les moyens sont simples. Les Autrichiens, en matière d'enseignement musical ne cherchent pas la difficulté. Ils sont peu soucieux de virtuosité. Ils n'enseignent pas aux enfants les subtilités ou les complexités de la théorie; ils n'exigent pas d'eux la solution de problèmes de lecture ou de dictée abracadabrants. Ils s'en tiennent aux notions élémentaires; mais ils développent merveilleusement le sentiment musical et obtiennent des réalisations vocales de la plus remarquable beauté et du style le plus pur.

C'est sans doute un grand avantage qu'il n'y ait point besoin de faire appel, dans l'Enseignement Primaire, à des professeurs de musique spécialisés, et que tous les instituteurs soient

vraiment formés musicalement. C'est là une condition privilégiée. La parole de Luther trouve ici son application : « La musique, disait-il, est le meilleur soutien des affligés; elle rafraîchit l'âme et lui rend le bonheur. La jeunesse doit être instruite de cet art divin qui rend les hommes meilleurs; et je ne considère point comme un bon instituteur celui qui ne sait pas chanter. »

\* \* \*

#### ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (Volksschulen).

Le plan d'études des Écoles primaires autrichiennes définit ainsi le but de l'enseignement du chant :

« Éveiller, exalter, entretenir la joie de chanter.

« Formation de l'oreille, culture du sens de la bonne musique, développement et anoblissement des facultés affectives.

« Chant correct et expressif des lieds à une ou plusieurs parties d'après les notes, avec le souci de développer le sentiment de la tonalité, le sens rythmique et la beauté de la voix.

« Acquisition d'un trésor de bons lieds : lieds enfantins, lieds populaires (profanes et spirituels), lieds artistiques, (simples).

On voit que la principale préoccupation des éducateurs autrichiens n'est pas d'ordre technique mais d'ordre esthétique et moral. Former le goût, affiner et approfondir la sensibilité, tel doit être l'essentiel de la tâche du professeur de musique ou tout au moins la fin dernière vers laquelle il doit tendre.

\* \* \*

L'enseignement primaire comprend huit « degrés » (Schulstufen). A chaque degré correspond un programme différent :

*Premier degré.* — Enseignement par audition. Petits lieds faciles, dans la tessiture d'une sixte (de *ré* à *si*). Exercices de rythmique à deux et trois temps. L'accord de trois sons.

*Deuxième degré.* — Même programme qu'au premier degré, mais avec un petit pas en avant.

*Troisième et quatrième degrés.* — Lieds à une voix dans la tessiture de *do*<sup>1</sup> à *fa*<sup>2</sup>. Exercices de rythmique, d'audition, de culture de la voix. Gammes de *ré*, de *sol* et d'*ut* majeurs.

*Quatrième et cinquième degrés.* — Lieds à une voix et à deux voix (faciles) dans la tessiture d'*ut*<sup>1</sup> à *fa*<sup>2</sup>. Exercices de rythmique, d'audition et de culture de la voix. Les gammes de *ré*, de *sol*, d'*ut* majeur. Les accords de trois sons et de quatre sons (septièmes). Exercices préparatoires au chant à deux voix. Emploi de la musique notée, en tant qu'elle est utile pour le chant des lieds.

*Sixième, septième et huitième degrés.* — Chant correct et expressif de lieds à une, à deux, et plus tard à trois voix (faciles). Canons. Lieds allemands anciens : lieds d'église. Préparer le chant des lieds par des exercices de rythmique et de respiration. Particulière attention à ne pas briser la voix des enfants.

Il est à remarquer que c'est seulement au sixième degré de l'enseignement musical que les Autrichiens commencent à donner à l'enfant quelques connaissances théoriques et seulement celles qui se trouvent dans un étroit rapport avec les exigences de la pratique du chant (les plus importantes sortes de mesures, les tons majeurs et mineurs, les signes d'expression).

A l'occasion, l'instituteur dit quelques mots des maîtres allemands de l'art musical.

\* \* \*

#### ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. (Gymnasium.)

Voici des instructions très caractéristiques qui se trouvent exposées au début du plan d'études :

« Dans l'enseignement du chant, on ne doit jamais perdre de vue qu'il s'agit en première ligne de la formation du sentiment. Il s'agit de développer la joie de chanter, le sens social, l'amour de la patrie, les inclinations religieuses.

« La connaissance des notes est indispensable. Mais la théorie doit se limiter au strict nécessaire.

« Il faut penser à ceci : que par les études préparatoires au

chant du lied, jamais son unité et sa vitalité ne soient détruites.

« Un grand devoir du professeur de chant est de constituer pour l'élève un riche trésor de lieds de valeur, surtout de lieds patriotiques. Ces lieds doivent être chantés en toute circonstance et faire partie de la vie de l'École.

« Il faut amener les enfants à s'intéresser à la culture musicale autrichienne et à la comprendre.

« Le développement de l'instinct musical chez les enfants prépare les auditeurs par les œuvres des Maîtres.

« Il est indispensable d'éveiller chez l'enfant le besoin de faire de la musique pour soi.

« Il est bon de lui faire connaître les instruments de l'orchestre.

« Au moins une fois par an, examiner individuellement les dons et les progrès de chaque élève au point de vue de la voix, de l'oreille, de la perception des sons.

Réunir « des classes pour des ensembles, notamment à l'occasion des fêtes scolaires. »

L'enseignement de la musique ne figure au programme que des deux premières classes des lycées, à raison de deux heures par semaine.

Il comprend les lieds à une ou plusieurs voix (faciles) et des canons (faciles) qu'on recommande de chanter « avec une belle expression. »

Le chant des lieds est préparé par des exercices pour la formation de la voix et de l'instinct méthodique et rythmique et par des dictées musicales faciles.

Les éléments les plus simples de la théorie sont enseignés en rapport avec les exigences du chant scolaire.

Des auditions de musique instrumentale (au besoin à l'aide du disque ou de la Radio) forment l'oreille des enfants.

Le maître expose sommairement aux enfants la vie et l'activité productrice des grands compositeurs et leur explique les formes musicales les plus importantes. Et il indique les rapports de la musique avec les objets d'enseignement voisins, notamment avec la langue allemande, la religion, la gymnastique.

Il est à remarquer que dans l'Enseignement secondaire, les leçons de musique sont données par un professeur spécialisé.

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS ET D'INSTITUTRICES.  
(Lehrer — und Lehrerinnen Bildungsanstalten).

L'instituteur devant être le seul maître de musique dans les Écoles primaires et devant aussi diriger et accompagner le chant à l'église, on comprend l'importance de l'enseignement de la musique dans les Écoles Normales.

Voici l'horaire prévu :

*Écoles Normales d'instituteurs.*

	CLASSE préparatoire	1 <sup>e</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année
<i>Obligatoire :</i>					
Enseignement de la musique et chant .....	2 h.	1 h.	2 h.	2 h.	1 h.
Piano et orgue .....	2 h.	2 h.	2 h.	2 h.	2 h.
Guitare.....	» »	1 h.	» »	» »	» »
<i>Facultatif :</i>					
Instruments .....	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Orchestre et chœurs ...	» »	» »	» »	1 h.	1 h.

*Écoles Normales d'institutrices.*

	CLASSE préparatoire	1 <sup>e</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année
<i>Obligatoire :</i>					
Enseignement de la musique et chant .....	1 h.	2 h.	1 h.	2 h.	2 h.
Guitare .....	1 h.	1 h.	» »	» »	» »
<i>Facultatif :</i>					
Instruments .....	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.



Le plan d'études musicales est précédé des instructions que voici :

« But de l'enseignement : éveiller, exalter, entretenir la joie de chanter. Cultiver le sens de la bonne musique. Anoblir et approfondir la sensibilité.

« Chant correct et expressif. Exécution de lieds à une ou à plusieurs voix avec le souci de former la voix, de développer le sentiment du rythme et la musicalité. En liaison étroite avec le chant du lied, enseigner ce qu'il y a de plus important dans la théorie élémentaire de la musique, dans la théorie de l'harmonie et dans la théorie élémentaire des formes.

« Un coup d'œil sur l'évolution de la musique allemande en relation avec l'histoire de la pensée allemande.

« Au centre de l'enseignement de la musique est le chant du lied. Le lied comprend ici le lied populaire à une ou plusieurs voix, le lied national, le lied religieux et le lied artistique (simple).

« Pour préparer au chant polyphonique, on doit donner tous ses soins au chant en canon.

« Le chant du lied doit être pratiqué avec ou sans accompagnement instrumental.

« Veiller à la correcte prononciation et à l'éducation hygiénique et libre de la voix.

« Développer le sentiment du rythme musical et indiquer sa liaison avec le rythme de la langue parlée.

« L'oreille musicienne se forme sur l'audition et la conception des gammes et des accords dont la constitution doit être mise en évidence par le chant homo ou polyphonique, ou par le jeu des instruments, et traduite par des signes.

« A côté du chant du lied, il faut, dès le début, pratiquer méthodiquement l'audition musicale en faisant assister les élèves à des concerts de musique vocale et instrumentale donnés à l'École (au besoin avec le secours des disques et de la Radio), et aussi en menant les élèves à des concerts publics. Ainsi ce n'est pas seulement le sentiment rythmique et l'oreille qui se développeront, mais aussi l'intelligence de la forme et de l'expression de l'œuvre d'art et le bon goût musical.

« Aux exercices scolaires de chant et d'audition, doit s'ajou-

ter la dictée musicale au triple point de vue du rythme, de la mélodie et de l'harmonie.

« Théorie élémentaire de la musique, théorie de l'harmonie, théorie élémentaire des formes en liaison avec le chant et avec la musique instrumentale.

« Histoire de la musique à l'occasion du chant du lied et de la musique instrumentale.

« Vers la fin des études, rassembler les vues de détail en un aperçu général sur le développement historique de la musique allemande en rapport avec l'histoire du développement de la pensée allemande. »

Et maintenant voici un aperçu de programme d'études :

*Classe préparatoire :*

Deux heures par semaine pour les jeunes gens.

Une heure — — jeunes filles.

En liaison avec les connaissances musicales précédemment acquises, chant de lieds à une et deux voix. Canons faciles à deux voix.

Netteté de la prononciation. Respiration normale. Exercices pour développer les voix molles ou faibles.

Exercices rythmiques parlés conduisant à l'enseignement du rythme musical et de sa notation (valeurs des notes, silences, mesures, *tempi*).

Exercices d'audition et d'exécution d'intervalles faciles. Différence entre le majeur et le mineur.

Éducation de l'oreille par l'audition de petites pièces vocales ou instrumentales (audition directe ou par disques ou T. S. F.).

Dictées faciles.

Théorie : les sons, le système de notation, les clefs, tons et demi-tons, signes chromatiques et dynamiques, la gamme en général, les gammes majeures et leur origine (trois accords parfaits); leurs intervalles caractéristiques.

Histoire de la musique.

(Dans les Écoles de jeunes filles, enseignement plus restreint qui sera complété au cours de la première année)

*Première et deuxième années :*

Une heure	par semaine en première année	} Jeunes gens.
Deux heures	— en deuxième —	
Deux heures	par semaine en première année	} Jeunes filles.
Une heure	— en deuxième —	

Chant homophonique et polyphonique de lieds à une, deux ou trois voix avec ou sans accompagnement instrumental.  
Canons.

Formes rythmiques plus difficiles.

Accords de trois ou quatre sons et leurs renversements.

Audition de musique vocale et instrumentale plus difficile.

Diverses sortes de dictées musicales.

Théorie de la musique et de l'harmonie : les gammes mineures, la parenté des tonalités, consonance et dissonance, l'accord de trois sons, l'accord de septième de dominante et ses renversements, la cadence, modulations simples, harmonisation de lieds populaires simples.

Histoire de la musique en corrélation avec le chant des lieds et les auditions musicales.

*Troisième année :*

Deux heures par semaine.

Chant homophonique et polyphonique à deux et trois voix, et aussi à quatre voix, et canons plus difficiles. Étude du vieux lied allemand.

Continuation de la culture de la voix.

La musicalité développée par la connaissance des grandes formes musicales.

Mener les élèves aux concerts et aux représentations d'opéras.

Dictées musicales plus difficiles.

Formes rythmiques difficiles. Connaissance du rythme libre.

Harmonie : les accords de septième et leurs renversements, l'accord de neuvième; les tons éloignés, le point d'orgue et la pédale, les modulations les plus usitées.

Histoire de la musique.

*Quatrième année :*

Deux heures par semaine.

En relation avec le chant du lied, enseignement des éléments techniques et théoriques de la musique.

Coup d'œil sur le développement historique de la musique allemande.

La musique et la vie.

Expliquer la méthode de l'enseignement du chant à l'École primaire. Les dispositions musicales de l'enfant et sa capacité de développement. La place de l'enseignement de la musique dans l'École primaire. Les rapports de l'enseignement du chant avec les autres enseignements. Principaux procédés de l'enseignement de chant, livres de secours, recueils de lieds et leur emploi.

## MUSIQUE INSTRUMENTALE (Jeunes gens).

Chaque élève doit obligatoirement apprendre à jouer du piano et de l'orgue, et aussi (en un cours très bref) de la guitare.

*Étude du piano :*

Deux heures par semaine dans la classe préparatoire et en première année.

But de l'enseignement : acquérir l'habileté à se servir du piano par l'enseignement du chant. Éléments de la technique en vue du jeu de l'orgue. On pousse les élèves selon le degré de leur formation et selon leurs dons.

*Étude de l'orgue :*

Deux heures par semaine en deuxième année.

Une heure — troisième année.

Deux heures — quatrième année.

But de l'enseignement : acquérir la pratique de l'accompagnement du chant d'église et s'habituer à jouer des préludes faciles. Connaissance de la structure intérieure de l'orgue.

*Étude de la guitare :*

Une heure par semaine en première année.

But de l'enseignement : acquérir la facilité de se servir correc-

tement de la guitare pour l'enseignement du chant à l'École primaire.

MUSIQUE INSTRUMENTALE (Jeunes filles).

*Étude de la guitare* (voir plus haut).

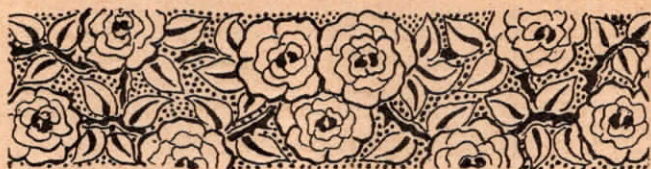
\* \* \*

Dans l'enseignement de la musique en Autriche, il est à remarquer combien domine la recherche du concret. C'est à la *pratique* du chant que l'on ramène toute l'éducation musicale avec ce qu'elle entraîne d'heureuses conséquences dans le développement moral. La *théorie* pure, les considérations abstraites n'ont qu'une place restreinte et sont toujours présentées en liaison avec l'application.

Autre point très important : les instituteurs reçoivent un enseignement musical très poussé, qui va jusqu'à l'étude du piano et de l'orgue. C'est qu'ils doivent accompagner et diriger le chant à l'église. Et c'est ce qui explique qu'on les instruit musicalement bien plus que les institutrices. Mais ils n'ont que plus d'action sur leurs élèves. Pour parfaire leur éducation, on n'hésite pas à les mener aux concerts publics et aux représentations d'opéras, ce qui contribue grandement à leur former l'oreille et le goût. Nous voudrions qu'en France on fit de même toutes les fois qu'on le peut.

Les résultats sont remarquables. Les enfants sont bons « déchiffreurs ». Mais surtout, ce qui est tout à fait étonnant, c'est la *musicalité* de leur chant, même chez les plus jeunes. Il faut certainement tenir compte du don de la race. Mais la qualité et les modalités de l'enseignement y sont assurément pour quelque chose. Et nous aurions beaucoup à prendre, en France, dans la façon de procéder des Autrichiens en matière d'éducation musicale.

Paul LANDORMY.



## La bibliothèque de l'instituteur.

*Diverses bibliothèques dont dispose l'instituteur; qu'il doit cependant avoir la sienne, et pourquoi. — Comment la constituer; — acheter peu de livres; — avec quelles précautions les choisir; — quelques beaux livres; — les livres de la profession et les autres. — Comment classer sa bibliothèque. — La question du meuble, et celle de la pièce d'habitation.*

La culture générale que nous proposons<sup>1</sup> compte beaucoup sur les livres : elle part de ceux qu'on lit, elle aboutit sinon toujours à ceux qu'on écrit, du moins à ceux que l'on aurait envie d'écrire, et dont on se risque à tracer de partielles ébauches. Nous ne pensons toutefois pas qu'elle mérite de se voir infliger l'épithète de livresque. Car elle n'est pas barricadée dans le papier imprimé : ce qu'elle cherche dans les livres, ce n'est pas un substitut des choses, ni une excuse à les ignorer, mais au contraire un moyen d'aller vers elles avec plus de sûreté et d'aisance, et de les mieux saisir. Comment d'ailleurs concevoir la culture sans livres, puisqu'elle est un aspect de la civilisation, et que celle-ci s'est toujours exprimée avec prédilection par les livres? En brûlant la bibliothèque d'Alexandrie, le calife Omar a mis fin plus que symboliquement à la civilisation antique. Depuis Gutenberg, civilisation et culture sont entrées, peut-être avec quelque outrance, dans l'ère typogra-

---

1. Voir *Les Instituteurs et la culture générale*, Enseignement public, juin 1935.

phique. Nous devons, bon gré, mal gré, pour être à leur niveau et marcher à leur pas, pratiquer ce commerce des livres, que Montaigne estimait moins décevant que celui des femmes et même de l'amitié. C'est pourquoi nous vous fréquentons, Cités des livres, temples de la pensée; — pourquoi aussi nous consacrons chacun à la chose imprimée une chapelle plus intime, où veille la lueur du foyer : notre bibliothèque personnelle.

L'instituteur ne possède pas en propre tous les livres que ses occupations intellectuelles, ses occupations d'intellectuel, l'amènent à consulter. Son traitement, qui est modeste, ne suffirait pas à donner à une curiosité qui elle, ne doit pas l'être, un tel moyen de se satisfaire. Heureusement, il peut disposer à bon compte de plusieurs bibliothèques. Il y a d'abord celle de son école, qui existe obligatoirement dans chaque commune, et dont il a de droit la garde et l'administration; elle est surtout destinée, il est vrai, aux lectures personnelles des élèves, et contient donc une grosse majorité de livres d'un caractère enfantin; mais le plaisir que l'on prend à relire certains d'entre eux, fussent-ils d'Alexandre Dumas ou de Jules Verne, n'est pas interdit. D'ailleurs, une section de cette bibliothèque est souvent réservée aux anciens élèves, aux « adultes », et peut contenir des ouvrages plus sérieux, surtout si l'instituteur sait obtenir, avec la confiance de la municipalité, les crédits qu'il faut pour l'enrichir d'année en année. Dans bien des communes de moyenne importance fonctionne aussi une bibliothèque populaire ayant son local spécial avec salle de lecture, et prêtant ses volumes; cette bibliothèque, alimentée par les cotisations des adhérents et des subventions, compte souvent l'instituteur, dont c'est bien la place, dans son comité de direction; il a ainsi son avis à donner pour le choix des livres nouveaux à acquérir. De plus, chaque circonscription d'Inspection primaire a sa bibliothèque pédagogique, ce qualificatif caractérisant sa clientèle plutôt que son contenu : les usagers en sont les instituteurs et institutrices qui, moyennant une cotisation annuelle modique, peuvent s'y procurer non seulement des ouvrages se rapportant à leur profession, mais des livres d'étude et de délassement, ainsi que des revues, pour lesquelles est parfois

établi le système « circulant »; chaque cotisant a le catalogue à sa disposition; les demandes, envois et retours des volumes bénéficient de la franchise postale accordée à la correspondance administrative. Bénéficient du même avantage les échanges postaux avec le Musée pédagogique, rattaché au Ministère de l'Éducation nationale comme les bibliothèques pédagogiques le sont aux Inspections primaires; le Musée pédagogique possède une bibliothèque très riche, où l'instituteur trouvera pour ses travaux personnels à peu près tous les ouvrages de documentation dont il peut avoir besoin; il tient aussi à la disposition des membres de l'enseignement une importante collection de films et de disques. Enfin, il arrive fréquemment que dans une ville ou dans un canton, des collègues aimant la lecture s'associent pour prendre un abonnement à une revue et acheter les nouveautés du libraire; ils ont ainsi plus abondante pâture à moindres frais; ces diverses publications, transmises de l'un à l'autre par roulement, sont finalement partagées entre les cotisants. Il est très recommandable de ne négliger aucune de ces possibilités, d'utiliser toutes les ressources qui sont offertes.

Mais cela ne dispense pas l'instituteur d'avoir, chez lui, sa bibliothèque personnelle. Cette obligation, pour n'être inscrite dans aucun texte officiel, n'en est pas moins inhérente à la profession qu'il exerce : le goût de la lecture n'a pas à être plus spécifié pour l'intellectuel que l'amour filial pour l'enfant, l'amour de la justice pour le magistrat. Et peut-on avoir l'esprit assez retranché dans l'abstrait, assez dépouillé de tendresse, pour aimer la lecture sans aimer les livres, pour les aimer sans en posséder? Tous les ouvrages demandés aux bibliothèques collectives peuvent bien être des informateurs ou des guides précieux; ils ne m'engagent pas à cette amitié vivante que peut inspirer un livre qui soit mien. Sans parler de ceux dont l'aspect sali ou flétri par les passages entre des mains de lecteurs peu soigneux induit à une répugnance mêlée de pitié, il y a dans cet anonymat, cette administrative impersonnalité des volumes empruntés, quelque chose de rebelle à une parfaite sympathie. Et puis ces livres ne répondent pas à votre appel sans réserves ni conditions; celui dont vous avez envie maintenant peut être en lecture; votre désir de celui que



vous avez demandé par correspondance sera sans doute émoûsé quand il arrivera, et risque de ne se raviver qu'au moment où, le délai de prêt expiré, il faudra le retourner à l'envoyeur.

Ayez donc vos propres livres : leur présence à votre foyer est le témoignage discret, mais permanent, que vous vous donnez à vous-même de votre vocation intellectuelle; elle contribue à l'entretenir, par une invitation tacite aux choses de l'esprit, par le décor de studieux recueillement dont elle pare l'atmosphère du chez soi. Vous ne considérez pas tous les livres comme de simples moyens de travail ou de délassement; vous en avez élu quelques-uns pour amis : ceux-la surtout comptent, les livres qu'on *re*lit, plutôt que ceux qu'on lit. Et il importe qu'ils soient sans cesse disponibles, prêts à répondre au plus fugitif besoin de renouer conversation, que même si l'on reste des années sans les ouvrir, on sache qu'ils sont là, et ce qu'on peut attendre d'eux. Il importe même qu'ils aient un caractère personnel, c'est-à-dire que leur possession vous les fasse considérer comme une sorte de prolongement de vous-même, — que vous leur ayez communiqué, jusque dans leur aspect matériel, un peu de votre personnalité, cette personnalité que réciproquement ils ont contribué à enrichir, — que vous les portiez en votre esprit avec la figure particulière qu'y garde tout être vivant.

\* \* \*

Comment doit être constituée la bibliothèque de l'instituteur? Question mal posée, si elle peut laisser croire qu'il y aurait un type souhaitable de « bibliothèque d'Instituteur » qui soit le même pour tous ces fonctionnaires, un peu comme les programmes, les horaires et le règlement scolaire modèle. Rien n'est plus éloigné de notre pensée, et nous n'entendons pas proposer ici une liste de livres<sup>1</sup>, même réduite à « ceux qu'il n'est pas permis d'ignorer » et dont c'est le titre seul qu'on n'ignore pas, ou « aux dix qu'on emporterait dans une île

---

1. On en trouvera de très copieuses dans, par exemple, Albert THIERRY, *Réflexions sur L'Éducation*.

déserte ». Non que ces listes soient indifférentes : elles sont aussi agréables à lire que divertissantes à établir ; mais il faut laisser chacun les élaborer selon ses propres exigences, ses découvertes, selon aussi les occasions et les engouements, sans parler de la fantaisie, laquelle a ici bien des droits. Nous voulons seulement indiquer quelques principes qui, laissant entières les préférences de chacun, ne prétendent guider que de façon toute extérieure et formelle le jeune instituteur dans la constitution, lente et jamais près d'être achevée, de sa bibliothèque.

D'abord, un précepte négatif : qu'il achète peu de livres, et qu'il les achète sans hâte, en laissant couler du temps entre son désir et la commande au libraire, en refoulant l'impatience de collectionneur qui est normalement au cœur de tout ami des livres. Cette précaution ne se justifie pas que par des raisons budgétaires ; sa portée morale tient à ce qu'elle prend place dans la discipline générale qu'il faut savoir donner à sa vie ; elle est un aspect de la résistance aux impulsions, de la maîtrise de soi ; elle marque l'importance qu'on attache au choix des amitiés, le souci de ne pas se préparer de déceptions et de regrets. Les livres qu'on doit vouloir posséder sont avant tout, avon-nous dit, ceux qu'on sera tenté de relire (sont-ils si nombreux ?), ceux qui offrent un intérêt plus consistant que celui de l'actualité ou de la mode. On ne les achètera donc pas à tort et à travers, mais avec discernement, et après une information sérieuse, voire une première lecture ou une lecture partielle. Précisons ici que l'attribution d'un prix littéraire à un livre n'est pas une référence suffisante : il n'y a guère moins, de nos jours, de prix littéraires distribués en une année qu'il n'y eut d'écrits dont l'intérêt ait survécu au temps dans tout le xvii<sup>e</sup> ou le xviii<sup>e</sup> siècle ; et parcourir la liste des lauréats de tel célèbre prix depuis sa fondation donne une impression assez comparable à celle d'une promenade dans un cimetière. L'unanimité dans l'éloge des commentaires des journaux et des revues est un indice auquel il ne faut pas non plus se fier aveuglément. Une plus sûre règle à se donner serait de ne pas acquérir d'ouvrages contemporains, surtout les ouvrages d'imagination, avant un délai de quelques années à partir de leur publication.

Quand il s'agit d'acquérir des livres « depuis longtemps en possession des suffrages du public, et dont la réputation n'est point équivoque », des livres consacrés par le temps, ou par l'espace, qui soumet les écrits étrangers à une épreuve comparable, les mêmes efforts de discernement et d'information doivent s'appliquer au choix de l'édition, ou de la traduction. Il importe de n'agréer en sa compagnie que des textes français établis avec sûreté, et conformes aux intentions de l'auteur; on court le minimum de risques en évitant les éditions populaires pour préférer les grandes collections d'éditions critiques, voire les éditions scolaires, donnant, avec un texte minutieusement vérifié, ses variantes et les références aux sources. Il n'est pas indifférent non plus de savoir, avant d'accueillir par exemple Homère dans sa bibliothèque, si ce doit être sous la forme de la traduction Dacier, ou Leconte de Lisle, ou Victor Bérard.

Nous n'en sommes pas encore à la bibliophilie, puisque le bibliophile est sensible à la rareté et à la beauté de l'édition plus encore qu'à sa sûreté, mais nous en sommes sur le chemin, et nous pouvons y avancer un peu plus. Quand on aime les livres, on aime tout d'eux, y compris la qualité de leur papier, leur typographie, la disposition harmonieuse du texte dans le cadre des marges, leur habit de cuir ou de parchemin. L'instituteur ennoblit sa bibliothèque en y faisant place d'honneur à quelques beaux ouvrages, en consacrant sa préférence pour certains de ses livres par cette précieuse distinction. Il a de grands soins pour ceux-là, ce qui l'habitue aux égards pour les autres aussi : par exemple à ne pas en tourner les feuillets après avoir humecté son doigt de salive, à marquer la page d'un signet et non d'un coin corné, à s'abstenir de consigner ses remarques dans les marges, de souligner au crayon ou, comble de barbarie, à l'ongle, certains passages, à ne pas affirmer sa propriété par une signature sur la page de garde, mais plutôt par un ex-libris, à ne pas briser le dos du brochage neuf, à ne pas non plus écraser les marges intérieures du revers de la main pour maintenir le feuillet mieux ouvert, à ne pas couper un livre avec un couteau de cuisine ou un canif : toutes vertus infimes, pourtant significatives.

Dans sa bibliothèque l'instituteur réserve un secteur aux livres de sa profession : non seulement ceux qui en traitent du point de vue technique et méthodique (livres de pédagogie proprement dite), mais ceux qui se rapportent aux sciences sur lesquelles sont fondées technique et méthode, comme la psychologie, en particulier la psychologie enfantine, la sociologie, — et aussi ceux qui mettent en évidence l'aspect humain du métier, ce qu'Albert Thierry appelle son pathétique, les œuvres d'imagination qui prennent la vie de l'instituteur pour sujet principal ou épisodique<sup>1</sup>. Le premier noyau de cet élément est formé par les livres de l'École Normale, que l'on s'est bien gardé de vendre en la quittant.

Mais notre bibliothèque ne saurait être confinée dans la spécialité pédagogique, non plus que dans aucune autre. La fonction intellectuelle de l'instituteur, qui est d'initier au savoir dans la diversité de ses aspects, le tient au-dessus de toute spécialisation, ou plutôt lui impose, si l'on peut ainsi parler, celle du général. Il se doit, professionnellement autant qu'humainement, d'entretenir en lui des curiosités variées et un goût éclectique. Les volumes qu'il a, bien que peu nombreux, donnent cependant une image de la diversité du monde et de la pensée; sa bibliothèque n'est pas systématiquement « littéraire » ou « scientifique », contemporaine ou classique, idéaliste ou positiviste, mais tout cela à la fois; elle n'est pas limitée à la production française, mais fait un large accueil aux œuvres traduites de l'étranger, qui élargissent de façon si féconde l'horizon intellectuel.

Le classement de la bibliothèque varie lui-même selon sa composition et suivant le point de vue de son propriétaire; ce classement n'a rien d'immuable : il se modifie à mesure que la collection s'accroît, ou que les soucis dominants évoluent. L'important, c'est qu'il existe, symbole de l'ordre qui doit se vouloir dans l'esprit. Il y a des classements dont le principe, mystérieux pour tout autre que l'intéressé, vient des profondeurs

---

1. Par exemple LÉON FRAPIÉ, *La Maternelle*; E. PÉROCHON, *Le chemin de Plaine*; Jules ROMAINS, *Les Hommes de bonne volonté* (Clanricard).

de l'expérience personnelle : tel celui qui, mettant à part les livres de chevet, ces livres nourriciers que l'on pratique au moins une fois l'an (les lettres de Flaubert y peuvent bien voisiner avec Montaigne, ou *Monsieur Teste* avec *l'Imitation*), réservent une autre section aux livres d'information (et comme tels seront considérés, à côté du dictionnaire, certains poètes), une autre encore aux livres de délassément (que les mathématiques représentent pour certains); la classification méthodique, par « genres », est à la fois plus superficielle et plus sociale<sup>1</sup>; on lui préférera peut-être une classification des œuvres par ordre chronologique, ou suivant leur localisation dans l'espace; l'ordre alphabétique des noms d'auteur ou le classement par format séduira les amateurs de simplification. Une bibliothèque bien garnie sera classée suivant un délicat dosage de ces divers principes, avec d'autres encore.

\* \* \*

Le mot bibliothèque, s'il désigne une collection de livres, s'applique aussi, par extension, au meuble qui contient ces livres, et même, au-delà, à la pièce qui contient le meuble. La question de l'abri à donner à ses livres se pose pour l'amateur soucieux de leur bon état. L'instituteur débutant, dont les ressources sont modiques, se contentera d'une installation sommaire : un rayonnage de planches, ou même de caisses aux dimensions convenables et au bois épais, soigneusement rabotées, recouvertes d'étoffe ou de papier fort, ou encore peintes, et superposées les unes aux autres. Le rayonnage s'allonge peu à peu sur le pourtour de la pièce, les caisses s'ajoutent, en hauteur, en largeur. Dès qu'on en a les moyens, on améliore le système en faisant adapter à ces rayons des portes vitrées qui mettent les volumes, jusqu'alors protégés seulement par des rideaux, à l'abri de la poussière. Cela peut dispenser pendant longtemps de faire l'achat d'un meuble. Un système un peu plus onéreux, mais dont les livres se trouvent fort bien, consiste

---

1. Voir Albert CIM, *Le Livre*.

à édifier sa bibliothèque en acquérant, au fur et à mesure de ses besoins, ou de ses ressources, les éléments démontables (casiers à porte vitrée, bases, corniches) fabriquées par certaines maisons spécialisées, et qui permettent des combinaisons mobilières très diverses.

Quant à savoir s'il faut destiner aux livres une pièce de son logement, c'est l'affaire de chacun. Élever une pièce à la dignité de « cité des Livres », c'est marquer, avec l'importance qu'on leur accorde et le respect dans lequel on les tient, le souci de les retrancher de tout contact vulgaire, et de se retrancher soi-même à l'occasion dans une tour, non pas exactement d'ivoire, mais de vélin et de bois gravés. N'est-il pas aussi légitime de vouloir associer plus familièrement les livres à toutes ses occupations, d'en faire un thème de décor que l'on retrouve dans les diverses pièces du chez-soi, et qui soit mêlé à chaque aspect de la vie quotidienne? On se représente très bien un logis d'instituteur où des livres vous accueillent dès le vestibule, vous tiennent compagnie dans la salle à manger, se proposent encore dans la chambre, pour les nuits d'insomnie ou les matinées paresseuses, quitte à se masser en rangs plus serrés dans le cabinet de travail.

\* \* \*

Ce chapitre de morale professionnelle n'est pas aussi accessoire et en marge que certains peuvent l'estimer. Aucune des questions très particulières posées dans les pages qui précèdent n'est indifférente. La réponse que chacun y fait l'engage plus loin que l'apparence : car elle fournit sur son caractère, sa nature spirituelle profonde, de décisifs indices, comparables à ceux que par exemple l'aspect des ongles, des dents et des cheveux donne sur le tempérament physique et la prédisposition à certaines maladies. Dis-moi quels livres tu lis, et même simplement comment tu les lis, comment tu les traites, comment tu les classes, et je te dirai qui tu es. De chaque instituteur, la bibliothèque présente un reflet fidèle; elle exprime de lui, par-delà les particularités de sa condition professionnelle, l'homme même.

André FERRÉ,  
*Directeur d'École Normale.*



## Les sanctions disciplinaires dans l'enseignement secondaire <sup>1</sup>.

On ne saurait nier l'intérêt considérable et vraiment actuel de la question proposée cette année à notre attention par M. le Recteur. Les réflexions sur les moyens et les principes de l'éducation morale dans l'enseignement secondaire ne paraissent-elles pas pouvoir s'intégrer aisément dans l'effort de redressement moral auquel notre pays est présentement convié? Sans entrer dans ces considérations trop générales, qu'il nous suffise de rappeler que l'opinion fut saisie naguère de la question des *retenues* par une campagne de presse (voir « Revue Universitaire » octobre 1932 : les retenues devant l'opinion) et que le problème a été récemment mis à l'ordre du jour du Congrès des Associations de parents d'élèves (voir « Famille et Lycée », avril 1932).

Nous commencerons par souligner la valeur, l'intérêt et la précision de la plupart des rapports fournis par les chefs d'établissements et par les Assemblées de professeurs de nos lycées et de nos collèges. Plusieurs de ces rapports épuisent vraiment la question au point que votre rapporteur pourrait se borner (il l'a fait parfois sans le moindre scrupule) à reproduire exactement leurs principaux passages. Mais il convient d'ajouter qu'en pareille affaire l'abondance des documents dont on dispose

---

1. Rapport présenté au Conseil académique de Montpellier par M. l'Inspecteur d'Académie Ferrère.

loin de faciliter la tâche du rapporteur, contribue au contraire à la rendre plus lourde et plus compliquée.

C'est une des raisons pour lesquelles nous avons décidé de ne pas procéder à un dépouillement aussi long que fastidieux des diverses réponses aux questions posées par le questionnaire-type qui devait servir de cadre à notre travail. Nous ne croyons pas en effet qu'il soit intéressant de savoir que huit établissements, par exemple, se prononcent pour le maintien de la retenue du dimanche, et sept pour sa suppression; que neuf établissements sont partisans de la punition collective et que cinq y sont opposés. Il nous paraît plus indiqué de traiter la question d'une façon plus dogmatique en quelque sorte, étant bien entendu que chacune des opinions que nous exprimerons ne sera que le résumé et la synthèse de plusieurs opinions écrites dans les rapports particuliers; — étant entendu aussi que sur les points les plus importants nous ne manquerons jamais de faire connaître le sens dans lequel se prononce la majorité.

## I

### CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.

Avant de traiter séparément les trois questions proposées (critique des sanctions existantes, — modifications à apporter au système actuel des punitions, — modifications à apporter au système actuel des récompenses), il peut paraître utile de présenter quelques considérations générales, de nature à éclairer certains des développements qui vont suivre.

L'éducation morale, ainsi que le font remarquer fort justement les instructions de 1890, peut et doit se faire par l'enseignement. Il serait étonnant, en effet, que le contact quotidien avec les beautés littéraires, avec les vérités scientifiques, que la culture intellectuelle, en un mot, ne se traduisît pas finalement en éducation du cœur et de la volonté, en moralité. Mais, en fait, cette éducation dépend aussi de la discipline scolaire, laquelle se présente sous l'aspect d'un système de sanctions ayant pour but d'empêcher de mal faire (sanctions punitives



et proprement disciplinaires), et d'inciter à bien faire (récompenses, sanctions d'un caractère stimulant et animateur).

La notion de sanction pédagogique occupe une place originale parmi les diverses sortes de sanctions qui peuvent être soumises à l'analyse morale.

a) C'est une sanction *sociale*, elle est en rapport avec un règlement, elle a un caractère défensif; elle traduit les réactions de cette conscience collective scolaire assez difficile à définir puisque c'est la conscience des élèves et celle des maîtres, puisqu'elle représente un état de fait, et aussi une tendance plus ou moins vive vers l'idéal, vers le bien ou vers le mieux.

b) C'est une sanction qui veut être *morale* et même moralisatrice : elle doit traduire une volonté d'éducation.

En d'autres termes, la sanction pédagogique doit être efficace d'une efficacité sociale (il faut que l'ordre règne au lycée), d'une efficacité psychologique plus délicate à saisir (il y a des sanctions qui s'usent, d'autres qui deviennent plus mordantes), d'une efficacité proprement morale très difficile à déterminer, puisque son lieu c'est la conscience individuelle. Elle doit être efficace, d'une efficacité négative : empêcher de mal faire, ce qui est relativement aisé; efficace d'une efficacité positive : encourager à bien faire, — ce qui présente plus de difficultés.

\* \* \*

Le système des sanctions disciplinaires existantes date de 1890. Il s'inspire des hautes préoccupations morales de l'éducateur et du penseur qu'était Henri Marion, et il reste toujours actuel. Si le problème de sa valeur ou de son efficacité peut toutefois se poser, c'est que chez les maîtres, dans les familles, parmi les élèves les mœurs ont sensiblement changé depuis cette époque. Il y a eu la guerre. La volonté d'éducation des maîtres est peut-être moins sûre, elle a pu fléchir devant la complexité des circonstances sociales nées de la guerre. Ces maîtres sont parfois très jeunes : dans leur élan vers cette jeunesse dont ils se sentent encore, ils ne marquent plus avec assez d'exactitude les positions convenables. Il peut être besoin,

avec les jeunes, d'un attachement moins réciproque, plus distant et plus discret.

Ce qui est certain, c'est que cette volonté d'éducation est le plus souvent insuffisante dans les familles. Les maîtres sont discutés, les sanctions qu'ils appliquent sont contestées, énervées. Et les administrateurs ne sont pas toujours à l'abri de la pression diffuse ou tyrannique que les familles inconscientes de leur véritable intérêt exercent sur eux.

Enfin, si nous regardons du côté des élèves, nous voyons que, si les sanctions existantes permettent de maintenir l'ordre, elles réussissent moins à faire travailler et surtout à faire bien travailler. Le souci de culture qui devrait animer les élèves de l'Enseignement secondaire, sans lequel cet enseignement perd son sens et sa portée, devient plus rare et nous nous trouvons trop souvent désarmés (dans nos établissements méridionaux et peut-être aussi dans toute la France) contre ce mal qu'on entretient parfois, en voulant le combattre : la paresse. Nos élèves n'ont plus le goût de l'effort. Or, on ne peut pas, à mesure que les travaux demandés deviennent plus délicats, faire travailler par force. Le travail extraordinaire qui n'est qu'un travail forcé ne peut donner ou réveiller le goût du travail, c'est là une contradiction psychologique qui donne à cette sanction punitive un caractère fictif et même nuisible. L'enfant s'habitue trop aisément à ces tâches, même contrôlées. Il a tendance à les mal faire. Si le devoir refait est bien peu supérieur au devoir mal fait, faudra-t-il le donner de nouveau à refaire pour obtenir, sans espoir, par de tels moyens, la qualité? D'où la tentation de ne pas toujours suivre d'une façon stricte l'ordre des sanctions prévues : l'insensibilité pédagogique de beaucoup d'élèves nous l'interdit. Or, cette sensibilité représente au niveau des élèves, le fléchissement que nous avons déjà signalé chez les maîtres et chez les familles; elle pose avec acuité la question des sanctions pédagogiques.

\* \* \*

Nous voudrions terminer ce chapitre de considérations générales par l'examen d'une question qui se pose toujours, lorsqu'on

discute au sujet des sanctions disciplinaires dans l'enseignement secondaire, et qu'il importe de liquider une fois pour toutes, afin de n'avoir pas à y revenir. C'est la question de la collaboration de la famille et de l'administration universitaire, en matière de punitions et toutes les fois qu'il s'agit de contribuer à l'éducation morale de l'enfant.

Nous estimons, en ce qui nous concerne (et presque tous nos collaborateurs seront certainement de cet avis) que ce serait une erreur grave de considérer l'élève comme « détaché » de sa famille parce qu'il est au collège ou au lycée, que de considérer la discipline comme un mécanisme monté par l'établissement et se suffisant à lui-même. Sauf pour les fautes vénielles, la discipline doit toujours se référer à la famille de l'enfant. Une sanction de quelque importance qui n'est pas administrée, en définitive, par les parents, est presque toujours superficielle et inopérante. Et aucune ingéniosité ne dispensera jamais de ce recours essentiel.

S'il y a présentement un problème disciplinaire, il réside avant tout dans la forme nouvelle que doivent prendre les sanctions, *eu égard aux parents*. Ce n'est point là une vue théorique, c'est un fait d'expérience. Une sanction qui ne sera pas avouée par les parents pourra être appliquée autant de fois qu'on voudra, elle restera sans effet. En veut-on des exemples?

C'est une faute pour un élève d'arriver tant soit peu en retard. Mais c'est la faute de qui?

C'est une faute pour un élève de ne pas rapporter le lundi matin le carnet de notes qui lui a été remis le samedi. C'est la faute de qui? Et quand le carnet n'a pas été signé? Et quand tel cahier a été oublié à la maison? etc.

Autant de responsabilités qu'il est juste d'attribuer aux vrais responsables.

Posons donc en principe qu'il convient en toute circonstance d'associer étroitement la famille à la faute de l'enfant. Une fréquentation irrégulière et intermittente, des absences trop facilement excusées, doivent faire l'objet d'un *reproche précis aux parents*. C'est moins par rapport à ses camarades qu'il faut punir l'élève coupable que par rapport à sa famille. Le traitement de la paresse en particulier nécessite une collaboration

constante avec les parents. Comparons, par exemple, l'efficacité punitive d'une retenue avec la suppression de la pièce de 5 francs, ou du cinéma, avec la privation de sortie le dimanche!

Serons-nous donc occupés toute la journée à faire de la correspondance, afin de signaler au fur et à mesure aux parents les fautes de leurs enfants? Certes non. Mais tout manquement grave occasionnera un voyage du père ou une visite au lycée. Les notes mauvaises communiquées d'ailleurs (ainsi que les bonnes) chaque semaine aux familles des externes et demi-pensionnaires tiennent les parents en éveil. Quand la famille réagit, c'est bon signe. Quand elle ne réagit pas, on lui signifiera la mesure inéluctable qui l'attend. — Et lorsque tout ce système aura été perfectionné et codifié, l'Établissement aura sur tous les élèves le maximum de prise qu'il peut espérer.

## II

### EXAMEN DES SANCTIONS EXISTANTES.

Dans tous les rapports que nous avons dépouillés, nous avons remarqué, plus ou moins nettement exprimé, un sentiment très net de la relativité, nécessaire et inévitable, dans l'emploi des sanctions. Tout le monde comprend, et presque tout le monde déclare et n'a pas de peine à prouver qu'un système de punitions et de récompences ne vaut que par l'esprit qui en anime l'application. Les facteurs de cette relativité pédagogique peuvent être ainsi énumérés :

- a) Le niveau pédagogique de l'établissement;
- b) Le niveau pédagogique de la classe, assurément variable chaque année.
- c) Le tempérament (avec les circonstances de santé) et le caractère étroitement lié au tempérament de l'enfant considéré.
- d) La famille, dont jusqu'à un âge même avancé l'enfant n'est que l'expression (nous avons déjà traité ce point dans nos considérations générales).
- e) Le professeur, enfin, dont l'autorité ne peut être empruntée ou soutenue d'une manière extérieure, et qui ne saurait compter que sur son autorité personnelle, intellectuelle et morale.

Ces réserves faites, les divers rapporteurs se partagent, presque également, en deux groupes : ceux qui insistent sur toutes les défauts du régime actuel des sanctions, — ceux au contraire qui en font ressortir les avantages et surtout la souplesse. J'ai trouvé ces deux points de vue très nettement exposés, le premier par les professeurs du lycée de Béziers, le deuxième par M. le proviseur du lycée de Montpellier. Aussi ne puis-je mieux faire que de leur donner la parole :

« — En quoi pêche notre système de punitions, écrivent les professeurs de Béziers? A notre avis, de trois manières :

« a) Tout d'abord, elles ne sont pas à la *mesure* du fait sanctionné. Réparer une leçon non sue ne punit pas. La racheter par la perte de la matinée du jeudi est excessif. S'entendre proclamer premier en composition procure sans doute une satisfaction profonde, mais ne récompense pas à proprement parler. C'est faute d'un système de sanctions graduées, en rapport avec la gravité de l'infraction ou avec le mérite déployé, que l'élève se lasse de l'effort heureux que rien ne couronne ou qu'il s'habitue à considérer comme licites une foule de peccadilles (cahier ou porte-plume oubliés, cours en retard, bavardage dans les rangs) sur lesquelles nous devons fermer les yeux.

« b) Ensuite, presque toutes nos sanctions viennent *trop tard*. Une retenue faite quatre, cinq ou six jours (parfois davantage) après la faute qui la motive n'est plus qu'une corvée prévue, dont on a oublié la cause. Glorieuse ou infamante, une lecture de notes est chose rare dans chaque spécialité; la perspective en est souvent lointaine. Le tableau d'honneur est une institution respectable certes, mais par quel avantage immédiat une inscription au tableau d'honneur se solde-t-elle pour l'élève?

« c) Enfin, l'effet moral ou psychologique que peuvent avoir sur nos élèves les sanctions dont nous disposons est fort incertain. Si les récompenses, surtout les distributions de prix, offrent encore une telle garantie, il semble en revanche — le blâme du conseil de discipline mis à part — qu'une punition arrive rarement à confondre un élève; peut-être parce que trop peu sont sensibles aux froissements d'amour-propre, mais surtout parce que nous-mêmes faisons preuve de trop d'indulgence dans l'application de la peine. La retenue faite en étude par un pensionnaire n'est qu'une plaisanterie. La tâche imposée à un élève puni est souvent impossible à lire tant la hâte et la négligence furent grandes. D'ailleurs, l'excuse du surmenage, ou de la composition de mémoire à réviser désarmera souvent le maître. Il faut parfois, faute de temps, comprendre dans la même heure de retenue deux punitions différentes cumulées par le même élève, qui ne purge ainsi que la moitié de sa peine. Comment prendre au sérieux, pour peu qu'on ait l'esprit léger, des châtimens si peu sévères? »

« Les dispositions de l'arrêté du 5 Juillet 1890, écrit de son côté M. le Proviseur du lycée de Montpellier, me paraissent amplement suffisantes. Elles ont une qualité précieuse : la souplesse. Elles laissent aux administrateurs et aux professeurs une large part d'initiative. L'échelle des punitions est complète puisqu'elle va de la mauvaise note à l'exclusion, en prévoyant, avec des modalités très nuancées, de nombreuses sanctions intermédiaires. Il est à la portée de chaque maître d'appliquer dans son intégralité et à bon escient, le système actuel des punitions. Les résultats dépendront de son autorité, de son habileté, de son tact. Des règles plus précises (s'il était possible d'en édicter) ne donneraient pas le sens des nuances à celui qui en est dépourvu, ne lui permettraient pas de trouver plus sûrement la sanction qui convient à un cas donné, de la doser plus exactement selon la gravité de la faute.

« C'est donc au professeur qu'il appartient de mettre la punition à la mesure du fait sanctionné, ou de faire à ce sujet s'il n'a pas le pouvoir d'en décider seul, les propositions utiles.

« Les manquements les plus fréquents (devoir fait sans soin, leçon non sue, un moment de dissipation, une impertinence) peuvent mériter un devoir supplémentaire ou une retenue. S'ils se reproduisent plusieurs fois, la consigne du dimanche marque d'une façon sensible une progression sur l'échelle des peines. Les retenues s'accumulent-elles, n'ont-elles que peu d'effet sur une nature indifférente et passive? Le Conseil de discipline peut être saisi à la fin du trimestre et donner à l'élève un avertissement, accompagné au besoin d'une exclusion temporaire. Les fraudes en composition seraient toujours justiciables du Conseil de discipline et frappées *durement*, surtout dans les classes supérieures où l'avertissement précédant l'exclusion, complété par deux consignes, permet, au cas de récidive, l'exclusion définitive et immédiate. Quant aux actes contraires à la probité ou à la moralité ils peuvent être réprimés sans délai par l'éviction du délinquant.

« Je suis persuadé que ces diverses sanctions, opportunément appliquées, possèdent la force préventive et la valeur d'exemple nécessaires à l'établissement d'une bonne discipline. Leur effet moral et psychologique n'est pas niable. Assurément celui de la retenue est émoussé pour l'élève qui reçoit chaque semaine une convocation rituelle incorporée, pour ainsi dire, à son horaire normal. Aussi convient-il de prendre à son égard, après un certain délai, une mesure plus grave pouvant aller, le cas échéant, jusqu'à l'exclusion définitive ».

Nous ne serions pas éloignés, en ce qui nous concerne, de nous ranger à l'avis de M. le Proviseur du lycée de Montpellier. L'instrument dont nous disposons n'est pas parfait, certes, et je ne songe pas à affaiblir la valeur des critiques qu'on peut légitimement lui adresser. Mais il existe, et il a fait ses preuves. S'il ne rend pas toujours ce qu'on attend de lui, c'est peut-être

qu'on ne s'en sert pas toujours avec tout le tact et toute la mesure désirables. Du reste, si notre système actuel de punitions était foncièrement défectueux en lui-même, il est vraisemblable, depuis le temps qu'on y réfléchit et que l'on en constate les imperfections, qu'on aurait songé à proposer la suppression de plusieurs de ces punitions, leur remplacement par des punitions nouvelles. Or, comme nous allons le voir au cours du chapitre suivant, ces propositions de suppressions ou d'innovations sont bien peu nombreuses et ne méritent guère qu'on s'y arrête. Et nous en arriverons à cette conclusion que, pour perfectionner notre système de punitions, pour pallier à ses insuffisances, c'est bien moins sur la nature des peines que sur leur mode d'application, qu'il convient de faire porter notre attention.

### III

#### MODIFICATIONS A APPORTER AU SYSTÈME ACTUEL DES PUNITIONS.

Nous aurons vite fait de répondre à une première question, celle de la suppression possible de certaines punitions considérées parfois comme inopérantes et nuisibles à la santé de l'élève. Il pouvait être bon de s'apitoyer sur les élèves punis, lorsque sévissait le régime du pain sec et du séquestre : de nos jours, vraiment cela ne saurait être pris au sérieux.

« On peut considérer comme excessifs, — écrivent les professeurs du lycée d'Alès, les scrupules d'hygiène invoqués parfois contre certaines punitions (retenues et consignes) surtout si des punitions tendent à être énergiques et rares, et si l'on empêche que l'enfant ne s'y habitue, — en sacrifiant au besoin la retenue du jeudi matin, inopérante — nous l'avons déjà établi — lorsqu'elle est trop souvent renouvelée. »

Et M. le Proviseur du lycée de Montpellier écrit de son côté très justement à notre avis :

« La retenue est-elle vraiment la brimade inefficace et barbare — sorte de vestige dérisoire de l'ancien séquestre, dénoncée par la presse à la vindicte publique? On n'aperçoit pas quels dangers peuvent faire courir à la santé des enfants deux heures passées au lycée le matin du jeudi ou du dimanche. Les parents les plus hostiles à la retenue hésitent-ils à sacrifier une sortie de plein air, l'après-midi, au profit du cinéma? Si même la punition encourue est plus longue, et s'étend jusqu'à la consigne, jamais l'élève, externe ou interne, n'est privé de promenade. »

La cause paraît entendue. Nos jeunes gens d'aujourd'hui, avec un excès et une pose souvent ridicules, se donnent volontiers pour des sportifs et des athlètes. Sans vouloir être de nouveau spartiates, ne leur donnons pas l'impression que nous voulons les élever « dans du coton »...

En ce qui concerne non plus les punitions à supprimer, mais celles qu'on propose d'ajouter à notre liste, afin de compléter notre système de sanctions disciplinaires, nous n'en relevons, au cours des rapports que nous avons dépouillés, que trois espèces : 1° des sanctions surtout destinées aux élèves des petites classes et dont certaines sont déjà en honneur dans l'enseignement primaire; 2° le piquet; 3° la punition collective.

a) Sur le premier point, la « doctrine » paraît assez vaguement arrêtée. Quelques professeurs des classes élémentaires préconisent un certain nombre de sanctions non prévues par notre règlement (retenues après la classe, suppression de la récréation, devoirs extraordinaires signés par les parents, notes totalisées et entrant en compte pour l'attribution du tableau d'honneur). Il y a là, assurément, des idées de détail assez justes, et dont on pourrait tenir compte le cas échéant. Mais en ce qui concerne la question plus générale de l'extension à l'enseignement secondaire des punitions en usage dans l'enseignement primaire, nous n'hésitons pas à nous ranger sans aucune réserve à l'opinion exprimée par les professeurs du lycée d'Alès :

« — Nous n'avons rien à emprunter, pour les punitions, à l'enseignement primaire en ce qui concerne nos classes préparatoires. Dans l'enseignement primaire, en raison du grand nombre des élèves, les punitions ont trop souvent un caractère plus défensif qu'éducatif; le devoir supplémentaire, notamment, y devient le *pensum*, servilement accepté par l'enfant et qui l'avilit dans son intelligence naissante et dans sa timide volonté. »

b) Quant à l'innovation, ou plutôt à la résurrection du « piquet » elle est préconisée par les professeurs du lycée de Béziers avec une telle éloquence que je ne résiste pas au plaisir de citer tout le passage de leur rapport :

« Pour les infractions légères... la meilleure innovation à tenter est, à notre avis, le « piquet » des écoles primaires, sorte de demi-retenu qui ne prive d'aucune promenade, ne cause aucun dérangement particulier et dont l'effet moral est certain; faite après la classe, elle donne



un léger, mais indésirable supplément à la journée de travail qui ne fut que médiocre. Quinze, trente ou quarante-cinq minutes de station debout et de pas cadencé alternés, dans la cour de récréation où jouent leurs camarades, le jour même où on les a pris en faute, inspireraient à nos élèves de la septième à la troisième, de bien plus fructueuses méditations que les confortables garderies que nous devons parfois leur infliger comme un maximum de peine applicable, même que les « retenues à la maison » — toutes semblables à un simple devoir supplémentaire — dont un de nos collègues se montre partisan. »

Nous avouons ne pas trop partager, en ce qui nous concerne, l'enthousiasme de nos collègues au sujet du « piquet ». Ce n'est pas que la peine nous paraisse ni trop inhumaine, ni trop brutale, loin de là. Mais elle nous paraît avoir le tort d'être un peu ridicule dans son exécution et sa manifestation extérieure, et rappeler trop le « peloton de chasse » en usage dans les casernes et immortalisé par quelques-unes des pages les plus hautes en couleur du « Train de 8 h. 47 » ou des « Gaîtés de l'escadron ». Donc, en abandonnant la forme nous proposerions de ne retenir du piquet que son principe, celui d'une retenue de courte durée, après la classe et dans la classe, comme sanction d'une faute commise au cours même de la classe, ou tout au moins au cours d'une des classes de la journée. Mais il conviendrait alors de tenir compte de la réserve exprimée par un de nos chefs d'établissement, lorsqu'il écrit :

« Des retenues de courte durée sont très admissibles dans les petites classes et peuvent, par leur exécution immédiate, se révéler très efficaces. Certains maîtres en usent d'ailleurs et s'en trouvent bien. Mais, comme elles exigent du professeur un supplément de service, il paraît très difficile de les prescrire officiellement : libre à chacun d'utiliser cette sanction selon ses convenances. »

c) La punition collective mérite une mention spéciale. Beaucoup l'écartent résolument comme dangereuse. Certains cependant, arguant de la « solidarité d'une classe dans les récompenses (voir à ce sujet l'intéressante initiative de M. le Proviseur du lycée d'Alès : challenge récompensant la classe dont le gain sur la moyenne des compositions a été le plus élevé) préconisent, d'une façon limitée la punition collective, étendue seulement à trois ou quatre élèves, pour une faute dont le maître n'a pu localiser le coupable qu'approximativement ».

Ce genre de punition, dont les auteurs de nos programmes et règlements n'auraient jamais songé, évidemment, ni à prévoir ni à réglementer l'application, nous paraît devoir retenir l'attention surtout parce qu'elle nous révèle un trait intéressant des mœurs scolaires actuelles. Non seulement les élèves l'acceptent plus aisément qu'on ne le croirait, mais ils seraient presque capables de la solliciter, et de réagir contre elle, suivant l'expression du D<sup>r</sup> Monsaingeon (*Famille et Lycée*, avril 1932) « avec une certaine chevalerie scolaire ». Il y a là une manifestation de cet esprit de groupe, d'équipe, de cet « esprit de corps » que la pratique des sports a certainement contribué à développer, depuis la guerre, parmi les jeunes générations.

Le devoir d'un bon éducateur est assurément d'exploiter, d'utiliser, de canaliser en quelque sorte toutes les forces morales des jeunes gens dont il a la charge. Nous croyons donc qu'on ne saurait se priver, lorsque c'est utile et nécessaire, de faire appel à cet esprit de groupe, à cet esprit de corps que nous venons de définir. Mais il conviendra de procéder avec modération, d'abord parce que « cette morale de l'équipe n'est peut-être pas la forme la plus élevée de la moralité, dont le centre reste, malgré tous les sophismes dans la conscience personnelle, dans la valeur de l'agent », puis aussi parce qu'il ne faudrait pas donner aux enfants l'impression que l'on punit le « groupe » uniquement parce qu'on trouve trop difficile, ou trop dangereux, de rechercher les culpabilités individuelles. Comme le fait justement remarquer un chef d'établissement, mieux vaudra dans les cas douteux, s'abstenir de toute sanction, mais refuser toute indulgence, pendant un certain temps, aux fautes, même légères, qui seraient commises par les membres du groupe suspect : les élèves comprendront, et la discipline sera sauvée.

\* \* \*

Ce qu'il importe de bien établir, ce n'est pas, comme nous le disions tout à l'heure, si telle ou telle punition devra être supprimée, si telle ou telle punition nouvelle pourra être appliquée dans telle ou telle circonstance particulière; ce qui importe, c'est de savoir selon quelles règles générales et dans quel esprit le

système des punitions en vigueur pourra et devra être appliqué.

Deux tendances sont ici en présence : la tendance de ceux qui estiment qu'il faut scrupuleusement respecter les degrés de l'échelle des punitions, — la tendance de ceux qui estiment qu'on peut passer plus vite sur les punitions intermédiaires.

De la première tendance, il faut retenir qu'on pourrait peut-être attribuer une plus grande importance aux notes, afin de ne pas être obligé de passer tout de suite d'une mauvaise note à un devoir supplémentaire, d'un devoir supplémentaire à une retenue, etc. On me cite un lycée dans lequel deux mauvaises notes entraînent une observation, puis, au-dessus de quatre, elles provoquent deux heures de retenue, au-dessus de six, une demi-consigne, au-dessus de huit, une consigne entière. Le système ne paraît pas mauvais, mais il appelle une observation importante : les notes ne valent que pour les devoirs dont on est sûr. Sans quoi, comment qualifier ou tarifier l'improbité pour une version, pour un problème? Ne vaut-il pas mieux renoncer à attribuer une note quand le devoir n'a pas été fait dans des conditions qui rendent la fraude, dans toutes ses formes, très difficile? S'il n'en était pas ainsi, ce serait l'encouragement aux formes les plus subtiles de la fraude, et la dévalorisation morale des notes.

De la seconde tendance, on peut retenir qu'aucune échelle continue ne peut s'appliquer aux discontinuités de la nature humaine. La punition doit toujours être aussi efficace que juste, et la stagnation aux niveaux moyens auxquels se complait l'inertie des élèves l'affaiblit et l'énerve. Si nous voulons faire cesser le scandale des éternels « abonnés » au pensum ou à la retenue, il ne faut pas hésiter à aller tout de suite jusqu'à l'exclusion temporaire ou même définitive. Et du reste, est-il équitable d'user de la même cote pour l'interne soumis à un milieu plus coercitif, et pour l'externe qui vit parfois dans une atmosphère d'excessive liberté? L'idéal du régime disciplinaire, à notre avis, ce serait un système dans lequel les punitions ne viendraient réprimer que les incartades accidentelles, les manquements individuels destinés à ne se reproduire que rarement ou presque jamais, un système dans lequel l'« épuration » du lycée, par l'élimination impitoyable des éléments indésirables,

aurait pour heureuse conséquence de ne nous laisser que des élèves dociles, disciplinés, animés d'un bon esprit, et contre lesquels nous n'aurions plus que très rarement à faire jouer les sanctions les plus sévères.

Pour en arriver là il conviendrait, évidemment, non pas d'être *durs*, suivant l'expression de je ne sais quel philosophe d'outre-Rhin, mais d'être *fermes*, et de donner toujours aux élèves et aux familles l'impression que toute faute sera sanctionnée, en ne leur laissant jamais ignorer l'importance et les conséquences de la sanction. Notre système de sanctions est certainement libéral et progressif : il marque une heureuse réaction contre le système autoritaire et à certains égards tyrannique qui a précédé. Mais, tout en ayant le sens des réalités, il est peut-être d'une prudence qui pourrait tendre à l'affaiblir et il voudrait être familial (les instructions de 1890 proposaient pour le Conseil de discipline le nom de Conseil de famille!!!) alors que la famille et le lycée, qui doivent collaborer (nous avons déjà insisté sur ce point) sont néanmoins des milieux sociaux nettement différenciés et qui doivent le rester. En tenant compte du fléchissement des mœurs familiales, de l'envoi au lycée d'enfants qui n'ont souvent pas les rudiments de la discipline personnelle on devrait songer, croyons-nous, à une application plus *stricte que souple* des sanctions existantes. Par la force des choses sociales, elles ne donnent pas tout ce qu'elles pourraient donner. Il est de plus en plus difficile de mettre ces sanctions à la mesure des coupables et de leurs fautes, parce que les générations nouvelles nous échappent. — Les instructions de 1890 veulent parfois donner aux punitions un caractère suspensif et prévenir ainsi la vivacité des maîtres. Mais il serait peut-être à souhaiter que le jeu des sanctions fût rapide, immédiat, et qu'elles fussent si possible efficaces sans laisser de traces trop profondes, qui s'envenimeraient aisément, avec les enfants à la fois moralement insensibles et susceptibles, qui nous sont confiés.

## IV

MODIFICATIONS A APPORTER AU SYSTÈME ACTUEL  
DES RÉCOMPENSES.

Sauf sur la question du maintien ou de la suppression des distributions de prix (question très nettement posée, à laquelle il a été possible de répondre par oui ou par non), nous devons reconnaître que les réponses fournies par la plupart des rapporteurs sur le sujet des récompenses sont trop souvent vagues, incomplètes, ou même à peu près inexistantes. Il faut croire que le système actuel suffit, vaille que vaille, à tous les besoins, à moins qu'on ne craigne, en proposant des innovations en cette matière, de tomber dans l'excès, de surexciter outre mesure la vanité des élèves ou au contraire de diminuer à leurs yeux notre autorité par l'institution de récompenses puérides, sans grand avantage matériel et sans grande portée morale au bénéfice de ceux qui en profiteraient. Nous allons donc pouvoir nous borner à une énumération rapide des diverses mesures proposées; aucune n'est de nature à modifier profondément l'esprit de notre système actuel de récompenses; plusieurs même ne constituent qu'une tentative pour remettre en honneur et renforcer l'application de certaines pratiques depuis longtemps déjà traditionnelles dans l'enseignement secondaire.

a) Dans les classes élémentaires on reconnaît généralement qu'il faut « stimuler l'enfant en utilisant le moins possible les punitions », et on en vient donc, logiquement, à proposer quelques récompenses nouvelles. On demande, par exemple, qu'on fasse une plus large place aux récompenses matérielles (bons points d'un intérêt géographique, ou donnant droit à une brochure). L'émulation ne devant pas encore susciter des élites, mais simplement récompenser des efforts, on demande des récompenses pour les bonnes volontés malheureuses, des prix d'accessits ou de mentions. On estime enfin qu'on pourrait faire des concours régionaux, des concours de devoirs de vacances entre les élèves des classes élémentaires.

b) En ce qui concerne le Concours général, si quelques rapporteurs en sont adversaires déterminés, d'autres le croient propre à élever le niveau des études, et ils en demandent une extension limitée à la troisième. La grande majorité, néanmoins, ne souhaite pas cette extension du Concours général, et elle en donne des raisons que nous trouvons, pour notre part, tout-à-fait décisives, et qui sont très fortement résumées dans le passage suivant du rapport des professeurs du lycée de Béziers :

« L'extension du concours général à toutes les classes n'est pas souhaitable. Trop peu d'élèves ont chance de se voir couronnés, et cette compétition nationale ne doit s'adresser qu'à des esprits à peu près mûrs, qui ont déjà donné leur mesure et sont capables d'idées personnelles. Elle reste dans les grandes classes, un stimulant utile, mais elle ne doit jamais être considérée comme une fin en soi, ni capter l'effort de toute une année scolaire : elle deviendrait alors un danger. »

c) A défaut de l'extension du Concours général, il ne manque pas, du reste, d'autres mesures, ainsi qu'on le fait remarquer un peu partout, qui sont de nature à promouvoir dans toutes les classes la notion de l'honneur scolaire, à développer le juste sentiment de l'émulation qui doit pousser les élèves à égaler les premiers et qui doit inciter chaque élève à se dépasser constamment lui-même.

Il convient, par exemple, de prendre toute leur valeur aux notes et aux places, de ne pas hésiter à faire le compte-rendu par ordre de mérite des devoirs même ordinaires (et non pas seulement des compositions), bref de secouer par tous les moyens légitimes la paresse, l'inertie, l'esprit de lourdeur qui demeure le grand vice scolaire.

« Chauffer » tous nos élèves, même dans les hautes classes, en vue du Concours général serait, nous l'avons dit, abusif et inefficace. Mais en revanche, dans les classes élémentaires et celles du premier cycle, la préparation méthodique de l'examen des bourses, de l'examen de passage en sixième et de l'examen de passage renforcé de la sixième à la cinquième peut avoir de sérieux avantages. Les succès à ces examens, en somme importants, peuvent bien être présentés aux élèves comme de véritables récompenses de leur travail et de leurs efforts.

Et puisque nous parlons des examens de passage, nous

nous en voudrions de ne pas souligner la très juste observation de M. le Proviseur du Lycée de Montpellier, lorsqu'il écrit :

« L'institution des examens de passage officiels, auxquels sont soumis les élèves qui n'ont pas atteint une moyenne déterminée, vient de créer une sanction nouvelle : l'admission sans examen, véritable récompense morale. La joie manifestée par les élèves affranchis de toute épreuve dit assez la valeur de cette récompense. »

En somme, il existe, et il y a lieu de maintenir et au besoin de développer tout un système de sanctions morales : bon classement dans les devoirs, bon classement dans les compositions, succès aux divers examens (sans parler, bien entendu, de l'inscription au Tableau d'honneur et surtout des félicitations du Conseil de discipline, qui jouissent à juste titre d'un prestige tout spécial) qui sont suffisantes pour toutes les circonstances de la vie scolaire ou l'élève, à des degrés divers, a mérité d'être distingué et encouragé.

d) Est-ce à dire que l'importance des sanctions morales les plus efficaces, croyons-nous, de toutes celles dont nous puissions disposer, doit faire négliger tout-à-fait les récompenses matérielles? Nous ne le pensons pas, et nous croyons même qu'on pourrait tenir compte de certaines suggestions de détail présentées à ce sujet par quelques rapporteurs.

Dans les petites classes, il est bien certain qu'un compliment ou un éloge, si apprécié qu'il soit, acquiert plus de poids lorsqu'il est revêtu d'une forme sensible. Pourquoi, propose quelqu'un, les bonnes notes hebdomadaires, lorsqu'elles se renouvellent plusieurs semaines de suite, ne donneraient-elles pas droit à un jeu, à un album? Pourquoi, dans les classes secondaires, les félicitations trimestrielles, déjà matérialisées par un diplôme en bonne et dûe forme, ne vaudraient-elles pas à leur titulaire l'avantage d'un livre?

Pourquoi ne songerait-on pas surtout à des récompenses spéciales pour les élèves internes qui sont, beaucoup plus que leurs camarades, exposés aux punitions, et qui devraient, en toute équité être également appelés à bénéficier de plus d'avantages. Ce serait, par exemple, la sortie avancée d'une heure pour les jours de petite sortie, le départ le samedi après la classe pour les jours de grande sortie, ou encore la mention du

motif de la sortie accordée portée sur le billet des sorties de faveur.

Toujours au bénéfice des internes, on souhaite encore des salles de détente et de récréation, avec jeux, où les élèves récompensés seraient admis. Il y aurait ainsi, dans chaque lycée, une sorte de « cercle de bons élèves ». Croit-on que la faveur d'y être admis ne serait pas recherchée?

Terminons enfin ce paragraphe des récompenses matérielles, en citant un passage du rapport des professeurs du lycée de Béziers, qui voudraient voir remettre en honneur l'ancien système, aujourd'hui tombé en désuétude, des exemptions :

« Pourquoi, écrivent nos collègues, a-t-on peu à peu renoncé aux exemptions, que nous collectionnions autrefois non sans orgueil? Nous pouvions, au cas où une défaillance attirait sur nous les foudres de nos maîtres, en verser la quantité nécessaire au rachat de nos fautes. C'est le système des « bons points » que connaissent encore beaucoup d'écoles primaires. Ces bons points, carrés, de couleurs diverses, portant la griffe du maître ou le sceau de l'établissement exemptent d'un quart d'heure, d'une demie-heure, d'une heure de retenue : infailliable monnaie d'échange, ils font, mieux que la mémoire la plus fidèle ou que la comptabilité la plus scrupuleuse, le point des droits de l'élève à l'indulgence ou à l'estime du maître. Procédé enfantin, dira-t-on. On aurait tort d'en sourire. Ces élèves sont des enfants, nous l'oublions trop, qui ressentent plus impérieusement que nous le besoin de compensations matérielles et de rétributions équitables et précises. »

En ce qui nous concerne, nous ne ferons qu'une objection, mais assez grave, à l'institution et au jeu des exemptions. On parle de monnaie d'échange, mais on oublie que les choses à échanger ne se ressemblent pas toujours assez. J'ai été premier en mathématiques avec la note 18/20 et cela m'a valu deux heures d'exemption; vais-je pour cela être dispensé des deux heures de retenue qui viennent de m'être infligées pour avoir été insolent à l'égard de M. le Censeur, ou pour être rentré hier dimanche avec une heure de retard? Bien au contraire : si j'ai été premier en mathématiques, c'est que je suis un bon élève, et il est de mon devoir de bon élève de rentrer à l'heure et d'être poli avec M. le Censeur.



## V

## CONCLUSIONS GÉNÉRALES.

Nous pouvons, semble-t-il, conclure le présent rapport, en reconnaissant que nos lycées et collèges disposent, en matière de punitions et de récompenses, d'un système souple et varié, capable de s'adapter à toutes les circonstances de la vie scolaire. Qu'on puisse l'améliorer dans son détail, le rendre plus immédiatement efficace en tel cas donné, c'est incontestable; mais, dans l'ensemble, la construction paraît solide et ne réclame ni une transformation radicale, ni même une minutieuse remise à neuf.

Peu de choses seraient nécessaires, en somme, pour que le système fonctionnât à plein rendement, sans trop d'à-coups, sans trop de mécomptes, et il est certain que de toutes les propositions que nous avons relevées, au cours des nombreux rapports dépouillés, et tendant à modifier les instructions de 1890, aucune n'a le caractère d'une révolution, ni même d'une réforme; il n'est question que de retouches, quand il s'agit simplement soit de ratifier la suppression de telle ou telle mesure pratiquement tombée en désuétude, soit au contraire de remettre en honneur telle ou telle tradition, que l'on juge bonne et que l'on ne voudrait pas voir disparaître.

Cette constatation plutôt optimiste ne doit pas nous empêcher de réfléchir à l'importance d'une question qui a été fort justement mise en lumière dans beaucoup de rapports et notamment, dans les rapports fournis par les chefs de nos principaux établissements. La discipline est impossible sans des personnalités expérimentées, dit l'un. L'autorité qui réprime et qui suscite est dans le maître plus que dans la force des sanctions, écrit un autre. Et d'autres encore rappellent la parole de G. Belot : « Les hommes ne doivent pas manquer à l'œuvre ».

N'y manquent-ils pas parfois, cependant? Nos maîtres, et je ne parle pas surtout du corps enseignant, mais notre personnel de surveillants généraux, de répétiteurs, de maîtres d'internat est-il toujours à la hauteur de sa tâche? Ont-ils tous vrai-

ment acquis une sincère formation pédagogique, ont-ils tous sérieusement réfléchi sur la technique de l'éducation morale et sur les problèmes qu'elle ne cesse de poser? Ont-ils tous, enfin, cette réelle vocation d'éducateur qui suppose un développement original de l'intelligence et de la volonté, et qui seul permet de posséder vraiment l'autorité, cette autorité qui n'est que la forme extérieure de la vie spirituelle?

Et s'il n'en est malheureusement pas ainsi, si trop de nos maîtres sont trop jeunes, ou trop peu animés de cet amour du métier, de cette foi pédagogique, de ce feu sacré qui faisait, il faut bien le dire, la force des universitaires d'autrefois, cela ne suffit-il pas à expliquer les constatations assez amères que nous relevons un peu partout, et qui se résument ainsi : Si les sanctions disciplinaires ne sont pas toujours à la mesure du fait sanctionné, la faute n'en est pas, le plus souvent, aux sanctions elles-mêmes, mais à celui qui, en les appliquant, ne sait pas les doser, de sorte que nous avons tort d'imputer au système des punitions des défaillances que nous ne devrions imputer qu'à nous-même.

Le remède ne peut être cherché et trouvé, à notre avis, que dans une action vigilante et ferme des administrateurs, des chefs d'établissement responsables de la discipline générale de leur maison et qui, en même temps que de la bonne tenue et de la bonne conduite de leurs élèves, doivent se préoccuper de la formation pédagogique, du « dressage », si on ose risquer ce ferme, du personnel de surveillance mis à leur disposition, et qui a parfois presque tout à apprendre de son métier. Nous croyons utile de reproduire en partie, à ce sujet, les excellentes observations de M. le Proviseur du Lycée de Béziers, qui a eu bien raison d'insister sur cette nécessité de faire, en même temps que l'éducation des élèves, l'éducation de ceux qui seront chargés de les surveiller, de les guider, de les récompenser ou de les punir.

« Nous avons tous connu et nous connaissons tous, écrit-il, de ces maîtres qui, quel que soit l'établissement où ils exercent — certains en changent à chaque nouvelle rentrée — quel que soit l'âge des élèves qu'ils ont à diriger, s'avèrent incapables d'obtenir la moindre discipline. Il est vrai que ces maîtres sont quelquefois très savants. Mais l'érudition ne marche pas toujours de pair avec la pédagogie appliquée, et l'Univer-

sité devrait, par une sélection sévère mais juste, exclure des fonctions d'enseignement et de surveillance, les éternels « chahutés », quitte à les mettre là où ils rendraient de réels services, dans les laboratoires ou les bibliothèques.

« D'autres maîtres, après quelques essais malheureux, réussissent à opérer le redressement nécessaire. Ici la déficience n'a été que passagère, et provenant d'un manque de formation pédagogique vraiment concrète. A leur entrée en fonctions, maîtres d'internat, répétiteurs, professeurs sont trop souvent abandonnés à eux-mêmes. Sans aucun guide, sans aucun conseil, ils sont obligés de faire eux-mêmes sur ce point, leur propre éducation, au hasard des circonstances. On leur éviterait souvent quelques « gaffes » en leur apprenant le moyen de prendre les élèves, de s'imposer à eux, ce qu'il faut faire et surtout ce qu'il faut éviter.

« De nombreux administrateurs ont souvent des difficultés avec les jeunes maîtres d'internat ou les répétiteurs encore inexpérimentés qui punissent à tort et à travers, ne tardant pas à rendre inefficaces les sanctions les plus sévères et se montrant incapables de surveiller convenablement une étude, une récréation ou un dortoir. Or, il suffit, dès le début de l'année, de réunir les maîtres d'internat, et les répétiteurs, de leur montrer les difficultés de la tâche qui leur incombe, de leur prodiguer des conseils, de leur expliquer ce qu'on attend d'eux, pour qu'ils évitent tous les excès. Ces jeunes gens, qui le plus souvent, se destinent à l'enseignement, sont pleins de bonne volonté; ils ne demandent qu'à être instruits, guidés, soutenus. Le chef d'établissement qui prendra la peine, toutes les fois que l'occasion s'en présentera, de causer avec ses maîtres d'internat et ses répétiteurs, de s'informer directement de la peine plus ou moins grande qu'ils ont à s'adapter à leurs nouvelles fonctions, qui les renseignera sur le caractère de tel ou tel élève, n'aura pas perdu son temps. Il gagnera la confiance de ses collaborateurs, et ce sera tout bénéfice pour la discipline générale de l'établissement. »

On ne saurait assurément mieux dire. La discipline de nos élèves sera ce que sera notre propre discipline, à nous, administrateurs, chefs d'établissements, professeurs, répétiteurs. Et cette discipline sera bonne, et l'éducation que nous donnerons à nos élèves aura une vraie valeur morale, si tous, et à tous les degrés de la hiérarchie, nous nous montrons profondément et sincèrement pénétrés de nos devoirs envers l'enfance, envers l'Université, envers la Patrie.



## Initiatives.

Comment constituer un recueil de textes français à apprendre à l'École primaire supérieure.

J'ai eu l'occasion de constater au cours de mes inspections dans les Écoles supérieures et les cours complémentaires que, si l'on imposait aux élèves un effort de mémoire en général suffisant au point de vue du nombre et de l'étendue des textes à apprendre, le choix de ces textes laissait souvent à désirer et variait trop d'un établissement à l'autre. Il n'y a pas lieu d'en être surpris, ce choix étant déterminé surtout par des recueils de morceaux choisis en usage dans chaque école et les auteurs de ces recueils s'efforçant, pour assurer la vente de leur livre, de le rendre aussi dissemblable que possible de ceux qui l'ont précédé.

Or, en récitation comme dans les autres disciplines, il y a des choses que tout le monde doit savoir, il y a des passages en vers ou en prose que toute personne ayant reçu un peu d'éducation ne peut ignorer sans risquer de provoquer sur sa culture un jugement sévère et humiliant. Il y a des citations, des allusions qui reviennent fréquemment dans la conversation de ceux que le XVII<sup>e</sup> siècle appelait les honnêtes gens et qu'il faut non seulement reconnaître, mais comprendre et utiliser à son tour si l'on ne veut point passer pour un Béotien.

J'invoquerai aussi un argument très utilitaire et à ce titre péremptoire aux yeux de nos élèves : il convient de savoir par

cœur certains passages de nos auteurs classiques consacrés par la tradition scolaire et constituant, pour l'élaboration toujours pénible des compositions françaises, une réserve de matériaux excellents, auxquels les examinateurs font bon accueil, pour peu qu'on sache les utiliser à propos. Comment ne pas concevoir une idée avantageuse du candidat, qui sait appuyer son opinion du témoignage d'un critique dont il rapporte les paroles, ou qui, du rapprochement de deux citations, fait jaillir un développement inattendu et intéressant? Il y a enfin des textes que tous les candidats à l'École normale doivent posséder dans leur mémoire et qui constituent la base solide sur laquelle les professeurs de l'École normale pourront appuyer leur enseignement. Or, j'ai pu m'assurer que ces textes étaient trop souvent ignorés des nouveaux normaliens, si bien que leurs professeurs étaient contraints de revenir en arrière pour combler de grosses lacunes au lieu de poursuivre une progression logiquement établie qui devrait embrasser toute la scolarité du Certificat d'études au Brevet supérieur.

Il faudrait donc qu'à côté du livre de morceaux choisis destiné à l'explication française et qui doit en effet être renouvelé assez souvent pour satisfaire la curiosité de l'élève, il y eût un recueil de ré citations, le même pour tous nos établissements d'enseignement primaire supérieur, offrant une sélection des textes dont la connaissance par cœur est tenue pour indispensable. Il faudrait que ce recueil renfermât pour chaque auteur des textes d'abord, des citations ensuite. Des citations, parce que l'essentiel d'un jugement, la beauté d'une expression peut tenir en trois lignes ou en deux vers et qu'il est tout à fait inutile de surcharger la mémoire d'un contexte sans intérêt. Il faudrait enfin que ce recueil fût constitué de telle sorte qu'il pût s'enrichir de textes et de citations nouvelles, c'est-à-dire qu'il présentât, après les textes et les citations consacrés à chaque auteur, quelques pages blanches réservées aux acquisitions futures. Chaque élève emporterait ainsi de l'école une sorte de « vade mecum » qu'il pourrait utilement consulter quand il en aurait besoin et qui lui permettrait, en y jetant de temps en temps un coup d'œil, d'entretenir précise et vivante en lui la culture littéraire reçue à l'école et que les années vien-

nent en général assez vite obscurcir. Il est profondément regrettable, et j'en ai fait la constatation attristée bien souvent, que les préoccupations diverses de la vie viennent peu à peu recouvrir, le laissant inemployé, tout ce trésor de beauté et de moralité, de vues profondes ou consolantes que nous emmagasinons dans l'esprit et le cœur de nos élèves sous la forme de récitations scolaires.

Ce recueil n'existe pas, du moins à ma connaissance. J'ai pensé que nous pourrions le constituer pour les écoles supérieures et les cours complémentaires de notre département. J'ai donc, avec l'aide des professeurs de lettres de nos Ecoles primaires supérieures, dressé d'abord la liste des textes à apprendre durant les trois ou quatre ou même cinq années (si elle comporte un cours préparatoire) que les élèves passent à l'École primaire supérieure. Cette liste fait suite à celle que nous avons publiée dans le Bulletin départemental de décembre 1929 et qui concerne les Écoles primaires élémentaires; certains morceaux figurent sur les deux listes, ce sont des pièces à apprendre au Cours supérieur des Écoles primaires qui correspond au Cours préparatoire des Écoles supérieures. Elle n'a, pas plus que celle des Écoles élémentaires, la prétention d'être complète; des auteurs estimables, des pièces justement appréciées n'y figurent pas; par contre des pièces devenues banales s'y trouvent inscrites. Je le répète, nous ne désirons pas présenter du nouveau, mais bien ce que tout le monde doit savoir, c'est-à-dire quelques belles choses récentes, mais surtout des choses dont le temps a consacré la valeur; nous ne pouvons pas non plus allonger démesurément notre liste qui doit pouvoir être étudiée en quatre années au rythme indiqué dans nos instructions.

La liste une fois dressée, il a été facile de trouver dans la bibliothèque de chaque établissement les ouvrages renfermant ces textes, de les faire recopier par une équipe d'élèves et ensuite de les reproduire au nombre d'exemplaires voulus, soit à la pâte, soit au duplicateur.

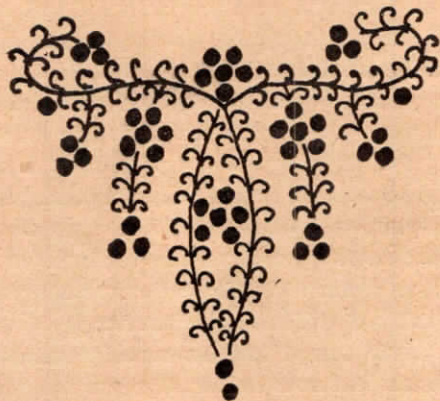
Si on ne dispose pas d'appareil à polycopier, ce qui est le cas le plus fréquent, on peut soit dicter le texte aux élèves avant la leçon de récitation à titre d'exercice orthographique, soit le leur communiquer pour qu'ils le recopient en étude ou

à la maison. Les feuillets, de format identique, sont conservés par l'élève dans une chemise-reliure, ce qui lui permettra d'adjoindre des intercalaires. Ces derniers, en effet, seront nécessaires pour recueillir et conserver, comme je l'ai dit, les pensées, les expressions les plus belles et les plus rares que l'on rencontrera en classe au cours des explications d'auteurs français, et celles que l'élève, sorti de l'école, récoltera au cours de ses lectures personnelles. Point n'est besoin de souligner le profit que les élèves retirent de cette « cueillette » lorsqu'elle est bien dirigée et se prolonge; point n'est besoin de souligner les heureux effets, à la veille d'un examen, d'une révision rapide du recueil ainsi composé.

Les textes que nous indiquons sont dans beaucoup de cas des « extraits », c'est-à-dire des fragments d'une pièce de poésie ou d'un discours ou d'une scène. Il est bien évident que le professeur doit toujours, avant de faire apprendre un passage, l'expliquer et pour cela d'abord le replacer dans le contexte; les passages que nous avons choisis sont beaux en eux-mêmes certes, mais ils ne prennent toute leur valeur qu'à la condition qu'on connaisse ce qui précède et ce qui suit. Les élèves ne possèdent que l'extrait à apprendre; mais le professeur doit avoir, soit dans la bibliothèque de l'École, soit dans sa bibliothèque personnelle, le texte in extenso; il lui appartient de présenter à ses élèves l'œuvre dans son ensemble et de faire le raccord de l'extrait à l'œuvre.

J'aurai, je crois, fourni tous les renseignements nécessaires à ceux qui voudraient nous imiter, si je leur indique la dépense que représente pour chaque élève la constitution de tels recueils. Lorsque l'élève copie ses textes à la maison, il n'a qu'à payer les feuillets de papier et la chemise-couverture. Le feuillet (0,30 × 0,19) revient à 0 fr. 03, ce qui, pour 65 feuillets environ nécessaires au recueil de chacune des trois années, fait une somme de 1 fr. 95 par recueil, de 5 fr. 85 pour les recueils des trois années. La chemise-couverture très résistante avec deux tirettes sous ressort vaut 2 fr. 75. Pour 8 fr. 60 chaque élève a donc, sous bonne reliure, la collection complète des textes étudiés au cours de sa scolarité à l'École primaire supérieure. Dans les écoles qui possèdent un appareil à polycopier, le travail

étant fait par les élèves, chaque feuillet polycopié revient à 0 fr. 06 (0 fr. 03 de papier, 0 fr. 03 pour le matériel de tirage). Un recueil de 65 feuillets représente une somme de 3 fr. 90, soit 11 fr. 70 pour les trois recueils avec, en plus, le prix de la chemise-couverture. Ce procédé a, outre ses autres avantages, celui d'être économique.







## A travers les périodiques français.

Des courants divers continuent à traverser nos divers ordres d'enseignement. Naturellement la question de la réforme des Écoles normales est toujours à l'ordre du jour et les discussions dont elle est l'objet se multiplient. Tel grand journal, qui serait heureux de voir disparaître tout ce qui peut avoir un caractère moderne dans notre système d'éducation nationale, réclame avec plus d'ardeur que jamais, non seulement la suppression de ces mêmes Écoles normales, mais encore la suppression de l'enseignement primaire supérieur tout entier. Incertitudes aussi du côté de l'enseignement secondaire. D'aucuns demandent la suppression du baccalauréat. D'autres plaident son maintien. Certains réclament l'institution d'un double baccalauréat. Il en est enfin qui se prononcent pour la création d'une année de « propédeutique » avant l'admission des étudiants dans les Facultés. Notre régime universitaire serait-il à refondre ?

### Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation.

1. *L'Europe Nouvelle* (19<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 943) décrit en un large tableau la physionomie de « L'État totalitaire allemand ». Un chapitre de ce travail est consacré à « La culture dirigée », telle que la conçoit le régime hitlérien. On peut y lire : « L'activité des représentants de la culture allemande est appréciée selon les services rendus aux maîtres du pouvoir politique. La culture devient une annexe de la propagande. Elle est conforme à l'intérêt commun si elle glorifie la substance germanique, les valeurs du sang, du sol, de la race et de l'honneur. Elle porte préjudice à l'État raciste, si elle prête assistance, soit expressément, soit d'une manière indirecte, aux idées d'une époque périmée : Liberté, Égalité, Droits de l'homme. Toutes les conceptions contraires aux idées nazies sont dénoncées comme « bolchévisme culturel ». Avec ce mode de « culture dirigée », les hitlériens fournissent un magnifique modèle

à tous ceux qui peuvent être désireux d'opérer, sous le voile d'un effort culturel, un magistral rétrécissement de l'âme d'une nation.

2. D'un opuscule de M. A. Joussain, Professeur de Philosophie, le *Bulletin mensuel de l'Union Nationale des Membres de l'Enseignement Public* (n° 60, janvier 1936) extrait un passage consacré à « L'enseignement de la sociologie ». Cet enseignement, pas plus que les doctrines de Durkheim dont il découle, ne donnent satisfaction à M. Joussain. Il déclare : « Force nous est malheureusement de constater que cet enseignement, à l'heure actuelle, laisse beaucoup à désirer. C'est l'opinion des directeurs d'écoles normales que j'ai consultés et je me trouve pleinement d'accord avec eux ». Or, à la même date, au *Journal des Instituteurs* (18 janvier 1936), M. G. Guy-Grand a fait état d'une enquête où Directeurs d'Écoles normales, Inspecteurs de l'Enseignement Primaire, et jusqu'aux Élèves-Maitres, disaient exactement le contraire. Ces résultats contradictoires ne doivent point nous déconcerter. Ils font ressortir que, quand nous conduisons une enquête, il y a toujours intérêt à puiser nos informations près des personnes qui sont en communauté d'idées, de sentiments, voire même de préjugés, avec nous.

3. L'étude de la sociologie dans les Écoles normales est un des grands griefs qu'invoquent contre ces établissements les adversaires de la laïcité. Elle ne cause pas des craintes aussi vives à M. Guy-Grand qui, au *Journal des Instituteurs* (82<sup>e</sup> année, n° 10), dans un article sur « l'enseignement moral et la sociologie », s'exprime ainsi : « L'étude bien comprise de la sociologie fait ressortir les caractères essentiels de la civilisation et la plus haute nature de l'homme. La morale proprement dite consistera donc, à faire comprendre et aimer la plus haute idée de l'homme civilisé. Cette conception, sans doute, est elle-même progressive, car la connaissance de l'homme et des sociétés n'est pas achevée. Mais elle présente, dès maintenant, assez de caractères admis par les grands esprits de toutes les nations civilisées pour qu'on puisse en faire l'objet d'un enseignement moral efficace, aussi éloigné d'un rationalisme sans rapport avec les faits que d'un subjectivisme absolu ». Ce sera là l'avis de tous ceux qui ne se laissent point entraîner à la passion rétrograde et que n'aveugle point l'esprit de parti.

#### Les problèmes généraux.

1. Dans le « Rapport sur le Concours de l'agrégation de grammaire (session de 1935) », tel que le publie la *Revue Universitaire* (45<sup>e</sup> année, n° 2), l'observation qui paraît avoir la portée la plus générale a trait aux épreuves orales. Au sujet de ces épreuves, le Président du Jury, M. René Durand, écrit en effet : « Elles n'ont donné lieu à aucune observation nouvelle, et j'ai trop souvent rappelé, dans des rapports antérieurs, les conditions qu'elles doivent remplir pour que, à ce sujet, les candidats aient rien à apprendre. Ils savent, ou ils devraient savoir, qu'expli-

quer ne consiste pas à juxtaposer à une interprétation littérale, presque toujours trop minutieuse ou traînante, une sorte de petite leçon, presque indépendante, sur l'ouvrage d'où le texte est tiré, ou même sur l'auteur; ils savent, où ils devaient savoir, que l'explication doit former un tout animé et vivant, où le commentaire sort directement du texte et où le commentateur montre ses mérites personnels d'intelligence et de savoir, par les observations que le passage semble lui suggérer de lui-même ».

La répétition annuelle de ces conseils, l'insistance avec laquelle ils sont soulignés suffit à établir que les candidats rencontrent encore quelques difficultés à les mettre en pratique.

2. Dans *L'Homme nouveau* (3<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 25), M. Henry Hauck souhaite voir s'engager une action « Pour un plan éducatif français ». Il reconnaît que d'utiles transformations ont été opérées dans l'Université Française. « Mais, dit-il, l'essentiel reste à réaliser ». Il voudrait donc que, dans l'édifice universitaire, on pût « abattre des cloisons intérieures, ouvrir de larges fenêtres sur l'extérieur, faire communiquer entre eux des enseignements qui s'ignorent, et les mettre tous en contact avec la vie, entourer l'enfant dès sa naissance, le jeune homme et la jeune fille jusqu'à leur majorité, d'un réseau d'institutions d'hygiène, de culture et de délassement qui leur permettent d'épanouir librement leur personnalité physique, intellectuelle et morale ». Ce programme est d'inspiration généreuse; mais il est conçu en termes très généraux; et ce qui importerait ce serait de savoir jusque dans le détail quelles modifications il introduirait dans notre régime scolaire s'il devait recevoir une application pratique.

3. « Paul Valéry et l'éducation » : M. G. Guy-Grand consacre à ce sujet un article au *Journal des Instituteurs* (82<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 23). Après avoir relevé la forte opposition que marque le célèbre écrivain entre le système d'éducation en honneur dans les régimes totalitaires, système qui n'est qu'un dressage à des fins politiques et le système français, qui s'inspire de l'esprit de liberté, M. Guy-Grand aborde deux points particuliers qui, dans notre conception de l'enseignement ont retenu l'attention de M. Valéry, celui du « diplôme » et celui du « contrôle ». Il écrit : « Le diplôme, selon Valéry, est l'ennemi mortel de la culture. Plus les diplômes ont pris d'importance dans la vie (et cette importance n'a fait que s'accroître à cause des circonstances économiques) plus le rendement de l'enseignement a été [faible]. Et parmi ces diplômes, c'est au baccalauréat que le poète s'attaque de préférence. Quant au contrôle, « plus il s'est exercé, multiplié, plus les résultats ont été mauvais. Le contrôle, en toute matière, aboutit à vicier l'action ». Il y a quelque vérité dans ces opinions de M. Valéry, et il est possible que nous ayons trop de diplômes et d'examens. Cependant, M. Guy-Grand le remarque à juste titre, diplômes et examens sont encore un des plus sûrs remèdes « au favoritisme et à l'arbitraire ». Et le contrôle, lui aussi, est probablement un préservatif indispensable contre les défaillances qui sont le lot d'un grand nombre d'entre les humains,

4. Parmi les solutions envisagées pour remédier à « La crise de la jeunesse », M. F. Achère expose, — *L'École et la Vie* (19<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 24), — qu'il conviendrait de travailler à faire disparaître « le chaos et le désordre de nos institutions scolaires » Il écrit : « C'est la thèse que développe un autre correspondant, M. Naud, en souhaitant que soit établi le régime des équivalences entre examens et concours de difficulté égale, afin de permettre l'accès des Facultés aux « primaires » bien doués, désireux de poursuivre leurs études ou de favoriser l'entrée dans les cadres de l'enseignement primaire à des candidats pourvus de titres secondaires. Cette équivalence est aujourd'hui reconnue pour le brevet supérieur et le baccalauréat, ajoute M. Naud. Le récent décret-loi sur la réorganisation des Écoles normales se propose, d'ailleurs, de consacrer plus étroitement encore cette assimilation ». Il est difficile de prévoir toutes les conséquences que pourra entraîner l'application de ce décret fameux. Mais dès à présent, on peut discerner qu'il a eu pour effet de mettre en cause tout notre régime scolaire.

5. E. A. constate, — *L'Information Universitaire* (15<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 712), — que la « Préparation professionnelle ne rencontre plus la même défaveur qu'autrefois parmi les professeurs de l'enseignement secondaire. De ce revirement, il donne plusieurs raisons. Il tire l'une d'elles de la difficulté croissante que rencontre dans sa tâche le professeur de Lycée. Cette difficulté, il en parle ainsi :

« A la hiérarchie des disciplines s'est substituée la concurrence. Chacune tend davantage à se considérer comme fin en soi et réclame plus avidement sa bonne part. Dans le même temps la science marche à pas de géant dans tous les domaines, sans se demander comment les écoliers feront pour la suivre. Et de même que la densité de l'enseignement s'accroît sans cesse, son rythme s'accélère jusqu'à l'essoufflement. La classe d'une heure veut être aussi efficace que celle de deux heures d'autrefois. Elle fragmente les efforts, multiplie à l'excès les indispensables réadaptations, accumule les exigences. Et, par un étirement progressif, les jours de congé égalent maintenant les jours ouvrables, les dépassent si l'on tient compte des dates des examens ».

Les exigences de l'enseignement du second degré ayant grandi, le souci de la préparation professionnelle chez ceux qui le donnent grandit parallèlement et diminue chez eux la traditionnelle hostilité contre la « pédagogie ».

6. Au *Journal des Collèges* (29<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 293), M. R. Béranger donne son opinion « sur la formation des maîtres ». Cette opinion, il l'étaye sur le passage que voici :

« M. Hérault, professeur au Lycée de Bordeaux, écrit dans la *Quinzaine Universitaire* du 1<sup>er</sup> février : « L'enseignement supérieur forme des savants suivant une méthode analytique (et critique), il ne prépare nullement à enseigner dans le secondaire, En présence d'enfants de 10 à 12 ans, finies les discussions subtiles, les rapprochements ingénieux, les « curiosités » grammaticales et autres. A son tour, le maître doit aussi

renoncer. Il s'agit maintenant pour lui de trouver dans « les meilleurs écrivains » une dictée de quinze lignes exactement, qui « forme un tout cohérent et éducatif ». Comme c'est facile? Bien mieux, ce jeune licencié doit se défaire de la forme habituelle de sa pensée : il doit réduire son vocabulaire au millier de mots accessibles à ses élèves et pourtant tout leur expliquer. « Inutile d'ajouter que la psychologie de l'enfant ne s'apprend pas à la Faculté, et que, sans elle, ni la science, ni la conscience, ni même le caractère ne suffisent à établir l'autorité du maître et à assurer l'efficacité de son enseignement. Et ce métier écrasant, on demande à des débutants de l'exercer d'emblée... N'est-ce pas une gageure? Entre toutes les causes invoquées pour expliquer certaine déficience de notre enseignement, ne faut-il pas indiquer d'abord la présence de trop d'apprentis malhabiles mêlés à d'excellents maîtres? Quelle industrie, quelle maison de commerce s'accommoderait d'un tel désordre? »

Après avoir signalé d'autres difficultés qui s'offrent aux maîtres à leurs débuts, M. Béranger formule le vœu « que l'État organise lui-même la formation de ses professeurs ». C'est là un signe de plus que le souci de la préparation professionnelle envahit chaque jour davantage l'enseignement secondaire.

7. « Comment écrire? » Cette question nous vaut au *Journal des Instituteurs* (82<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 22) une série de judicieux conseils de M. P. Bernard. Avec raison, M. Bernard insiste sur l'effort qu'exige l'art de composer et auquel il faut se garder de se dérober. « Une loi naturelle, remarque-t-il, s'oppose, semble-t-il, à ce que l'écrivain arrive d'emblée à l'ordre logique dans la composition et à l'adéquation dans l'expression. Les longs essais sont la règle. Tels « cris d'amour », tels « purs sanglots » passent pour spontanés : ils ont été ciselés sous la lampe ».

8. Dans un article qu'il intitule « Histoire et culture », et que publie *L'École Libératrice* (7<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 19), M. G. Lefranc dresse la liste des éfautes que lui paraît avoir « l'enseignement historique traditionnel ». Cet enseignement, il le juge trop systématiquement orienté vers certaines périodes du passé, vers celles surtout qui furent des périodes de compression sociale. Il voudrait le voir, par une véritable rénovation, faire une place plus large aux temps contemporains. « Le bachelier d'aujourd'hui, dit-il, a le devoir de connaître le problème financier sous la Révolution Française ou le problème agraire dans la Rome antique; il a le droit d'ignorer tout des problèmes économiques, sociaux et internationaux de l'heure présente... » M. Lefranc croit donc « indispensable d'ajouter à l'enseignement historique proprement dit, un enseignement qui, aux frontières de la géographie, de l'histoire, de l'économie politique et de la sociologie, serait une explication du présent. N'est-on pas déjà entré dans cette voie? Mais on comprend aisément pour quelles raisons au lycée ou à l'école primaire un tel dessein ne peut-être poursuivi qu'avec un certain esprit de mesure.

■ 9. Les points de vue des professeurs agrégés et des professeurs non-

agréés continuent à s'opposer. C'est ainsi que dans une « Lettre ouverte à M. le Président de la Société des agrégés », lettre que publie le *Journal des Collèges* (30<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 295), sous la signature de M. L. Duchemin, Professeur à l'École Colbert, on peut lire : « L'homme selon vous, s'est manifesté avant 25 ans; s'il se montre supérieur après, c'est trop tard. Ainsi du moins parle votre note. Laissez-moi vous assurer qu'on en juge autrement dans d'autres pays. L'homme, mon cher collègue, vaut parce qu'il donne et non parce qu'il a donné. Vous dirai-je que, à mon sens, l'Agrégé mauvais maître devrait pouvoir être rétrogradé et le non-agrégé bon maître avancé. Doctrine impie à vos yeux, sans doute N'y a-t-il donc pas parmi vous des esprits ouverts? C'est à eux que j'adresse cette lettre ». La thèse de M. Duchemin n'est pas sans force. Elle a cependant son point faible, celui-ci : Dans l'état actuel de nos mœurs, quelle autorité osera dire au professeur médiocre, mais bardé de diplômes, qu'il est un maître insuffisant et que la situation appelle des sanctions? Qui osera aussi faire passer avant des professeurs très diplômés des maîtres moins chargés de parchemins, mais jugés d'une valeur supérieure? La valeur se discute. Le diplôme, comme l'ancienneté attestée par l'état-civil, ne se discute pas : Le plaidoyer si pressant de M. Duchemin amènera-t-il la Société des Agrégés à renoncer à défendre contre les revendications des non-agrégés quelques-uns des avantages dont jouissent ses membres? C'est douteux. Les nuits du 4 août sont rares dans l'histoire.

#### Les enseignements du second degré.

1. Dans une étude sur l'œuvre du philosophe Xavier Léon, — *Le Temps* (1<sup>er</sup> mars 1936), — M. Louis Lavelle s'exprime en ces termes sur l'enseignement de la philosophie dans les Lycées : « On peut médire de cet enseignement que la France seule adjoint au cycle des études classiques, et qui, selon la disposition intérieure des esprits, peut paraître abstrait, stérile et verbal, ou bien créer une atmosphère qui donne au monde un immense arrière-plan. Car il n'apprend point à connaître des choses nouvelles, mais il montre dans celles que l'on connaît déjà une signification qui les fait paraître nouvelles : et ce qui est pour les uns une source d'ennui est pour les autres un émerveillement ». Comme les autres enseignements, l'enseignement de la philosophie vaut ce que vaut le professeur.

2. P. E. C. consacre dans *L'Illustration* (11 janvier 1936) un article à « L'orientation intellectuelle et professionnelle de l'enfance ». Il y formule quelques réserves au sujet de l'examen de passage qui, avant la sixième, ouvre aux élèves l'accès des classes d'enseignement secondaire et il part de là pour signaler « les inconvénients d'une sélection prématurée ». A propos d'une enquête récente, il écrit : « L'enquête menée à travers toute la France par l'Assemblée française de médecine géné-

rale reflète non seulement l'opinion des médecins, mais celle des parents et des éducateurs. Dans l'ensemble, elle se révèle peu favorable à l'examen de passage. Le doyen Euzière, de Montpellier déclare en une formule typique : « Dans quarante ans, l'Institut accueillera en grande pompe des hommes que l'on aura chassés des établissements scolaires de l'État pour infériorité intellectuelle et, d'ici là, j'aurai signé beaucoup de certificats pour envoyer dans un asile des élèves sacrés sujets d'élite et espoirs de la nation ». C'est tout à fait possible. Mais cela ne prouve nullement qu'il faille admettre dans les Lycées tous les cancren qui peuvent appartenir à des familles aisées et laisser en dehors tous les enfants qui marquent des aptitudes intellectuelles pour la raison qu'ils appartiennent à des familles pauvres. Or, pour opérer la discrimination nécessaire l'examen est encore ce qu'il y a de plus probant et de moins injuste. D'ailleurs n'en déplaie aux compétences de la médecine, les hommes distingués qui s'affirment dans la vie se recrutent en beaucoup plus grand nombre parmi les élèves laborieux que parmi les cancren.

3. *Famille et Lycée* (mars 1936) enregistre un remarquable exposé de M. P. Lemoine, Directeur du Muséum, sur « Le rôle éducateur des sciences naturelles ». Au cours de son plaidoyer en faveur du développement de l'esprit d'observation, il arrive à M. Lemoine de noter :

« Au Havre, toutes les écoles vont, une fois du moins par an, au Muséum d'Histoire naturelle de cette ville. A Paris, il ne se passe pas de jour, où je ne reçoive une ou plusieurs demandes d'entrées pour un groupe d'enfants d'écoles primaires; je n'en reçois jamais pour des enfants de l'Enseignement secondaire, et, cependant, la loi leur accordant l'entrée gratuite sous la conduite des maîtres est la même pour tous.

« Je dois ajouter que cette différence entre l'Enseignement primaire et secondaire s'observe aussi bien pour les Écoles de l'État que pour les Institutions libres.

« Serait-ce une règle de l'Enseignement secondaire de ne pas vouloir apprendre à regarder?

« Je crains que, dans la lutte pour la vie, cette règle ne soit une tare pour nos enfants ».

Y aurait-il donc des compartiments pédagogiques où ces primaires, réputés d'esprit étroit, seraient en avance sur l'Enseignement secondaire lui-même? C'est possible après tout. Dispensés de se plonger jusqu'à satiété dans un passé aboli, les primaires ont quelques disponibilités d'attention à tourner vers l'étude directe du milieu où ils vivent.

4. « L'enseignement des langues vivantes ne devrait-il pas être orienté dans un sens plus pratique? » demande M. L. Guyot, Ingénieur, dans la revue *Famille et Lycée* (31<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 30, février 1936). De cette insuffisance pratique de l'enseignement des langues vivantes, M. Guyot donne ce témoignage vécu :

« Je ne surprendrai personne en affirmant que, à l'exception des privilégiés ayant pu séjourner à l'étranger, tous nos bacheliers sont incapables

de se rendre seuls en Angleterre ou en Allemagne et d'y demander ce dont-ils auront besoin à la gare, dans la rue, au restaurant.

« J'ai une fille de quinze ans. Elle en est à sa quatrième année d'allemand.

« Elle étudie dans le livre de M. Bouchez (1<sup>re</sup> partie) qui traite « de la culture et de la Littérature allemande de 1200 à 1648? »

« Je fais moi-même de l'allemand depuis vingt-deux ans, mais je déclare qu'il m'est impossible d'aider ma fille dans ses devoirs ou ses leçons, car il faut être un véritable érudit en langue allemande pour lire et traduire un pareil bouquin. On y parle de la vie des chevaliers du moyen âge, de la Wartburg, des Niebelungen, de la légende de Sainte Élisabeth... et ma fille doit apprendre par cœur toutes les pièces composant une armure. Mais jamais on ne lui enseignera comment on demande un billet aller et retour Cologne-Berlin ou un bifteck avec des frites!

« Avant que nos enfants soient en mesure de traduire Goethe, Schiller, Kant ou Nietzsche, nous voudrions qu'ils sachent faire une lettre ou lire le journal ».

Les défenseurs des vieilles traditions scolaires n'auront pas de peine à objecter à M. Guyot que son langage respire un modernisme effroyable et que la vraie culture suppose des études marquées au coin d'un parfait désintéressement.

5. Dans les colonnes de *Famille et Lycée* (mars 1936) se poursuit la « Controverse autour de l'enseignement des langues vivantes ». M. G. Wolfromm, dans ce débat, se prononce ainsi : « L'opinion de M. Léon Guyot sur l'orientation de l'enseignement des langues vivantes reflète une tendance déplorable qui veut que le lycée forme les enfants à l'action. Une autre tendance, à laquelle je me rattache — je suis navré si elle n'est pas celle de la majorité des parents d'élèves — se contente de demander au lycée de former les enfants à la pensée ». Dans l'article qui suit, M. P. Couvreur, Secrétaire général du Cercle Polyglotte de Roubaix se prononce exactement en sens contraire. Éternelle querelle entre ceux qui instruisent les enfants comme si tous devaient devenir des professeurs ou des « traducteurs littéraires » et ceux qui voudraient commencer à les préparer à la vie.

6. Faut-il créer : Un baccalauréat supérieur » qui, seul, ouvrirait à la jeunesse studieuse l'accès des Facultés? E. A., qui appartient à l'enseignement secondaire, soulève la question dans *L'Information Universitaire* (15<sup>e</sup> année, n° 708). Il estime que, dans le recrutement de ses étudiants, l'enseignement supérieur s'est, au cours de ces derniers temps, montré trop libéral et trop accommodant. « Il fut un temps, dit-il, où le Supérieur s'inquiétait de ses chaises sans auditeurs. Pour garnir ses banquettes, il a ouvert la petite porte et fait signe par dessus notre tête au Primaire enchanté de l'aubaine. Il a attiré ainsi des étudiants de grande valeur et nous sommes d'autant plus fondés à nous en réjouir que beaucoup enseignent maintenant chez nous. Mais d'autres



aussi sont venus, présomptueux. Et puis on a débité la licence au détail, sous forme de certificats au choix et successifs, en oubliant que l'effort d'acquisition doit être autrement profond et durable pour un examen global que pour une épreuve fragmentaire à court terme. On voulait une source, on a eu un flot ». Au terme de son argumentation, E. A. ne se montre point favorable à l'institution d'un baccalauréat supérieur. Peut-être est-il possible d'élever d'autres barrières contre les facilités excessives d'accès à l'enseignement supérieur. Il suffirait seulement que ces barrières ne fussent point de nature à interdire les Facultés à ceux, quelles que soient leur origine et leur formation, qui peuvent les fréquenter avec fruit, voire même à ces primaires qui ne sont pas tous, selon E. A., des dogmatiques, dénués d'esprit critique, incultes et sans valeur, comme le soutiennent avec éclat certains défenseurs patentés des vieilles humanités.

7. Le *Journal des Collèges* (30<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 295) emprunte au *Journal des Lycées* (janvier 1936) un extrait d'un article de M. Camille Pitollet sur « La Réforme nécessaire du Baccalauréat ». M. Pitollet déclare : « Il reste qu'une fondamentale modification de l'examen du baccalauréat rendrait tout infiniment plus aisé. Mais on ne la veut pas et on ne la voudra pas de longtemps. Le baccalauréat fonctionne, cependant, dans d'autres pays cultivés de façon fort différente de notre système. Pourquoi ne pas étudier sa pratique ailleurs qu'en France et tirer des conclusions qui s'imposent ? Il est inadmissible que l'on persiste dans des errements, qui d'un examen qui ne doit être qu'une attestation de bonnes études secondaires, ont fait une vague loterie, une foire d'empoigne où triomphent trop souvent d'audacieux aventuriers ». Sans cesse, de hardis novateurs, tel M. Pitollet, montent à l'assaut du baccalauréat. Mais, solidement appuyé sur la tradition, le vieux diplôme résiste.

8. Du rapport de M. Hunziker sur « L'éducation du caractère », tel qu'on le trouve dans *Famille et Lycée* (30<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 29), extrayons le passage suivant concernant l'institution, selon le vœu de M. Bergson, académicien et de M. Le Roy, Professeur au Collège de France, d'un double baccalauréat :

« M. Le Roy m'a engagé vivement à recommander aux parents de pousser à la création de deux sortes de baccalauréats, qui existeraient comme il existe deux sortes de licences conférant des droits différents. Un des deux baccalauréats ouvrirait les Facultés et les grandes écoles aux élèves qui poursuivraient des études supérieures, l'autre constituerait une attestation de bonnes études de culture générale. Je veux me souvenir aussi de l'idée de M. Colson qui fut vice-président du Conseil d'État et professeur à l'École polytechnique, réunissant ainsi une supériorité remarquable en deux ordres de compétences; reconnaissant que tous les élèves n'ont pas une égale facilité de travail ni les mêmes aptitudes, il proposa pour tous un petit nombre de matières obligatoires plus spécialement susceptibles de former l'esprit, et auxquelles certains joindraient des études de matières facultativement choisies, dont le

diplôme final ferait mention. Un des Congrès des associations de parents d'élèves avait approuvé cette conception dont la souplesse reproduit celle de la vie. Le rapprochement s'impose avec les deux programmes, programme minimum et programme d'extension, mis en pratique dans les écoles du canton de Neuchâtel, le second réservé aux élèves les mieux doués ».

L'allègement des programmes qui pourrait résulter d'une réforme de ce genre pour les élèves les moins doués, — ou les moins ambitieux, — est grandement désirable. Néanmoins, on éprouve quelque inquiétude à l'idée de voir se multiplier sans cesse le nombre des examens.

9. Il y a intérêt à lire les extraits du « Rapport sur les examens du baccalauréat de l'Enseignement secondaire en 1935, à Paris », rapport que publie d'après *L'Enseignement Scientifique* (25 février 1936) la *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (9<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 12). Voici par exemple l'une des remarques que formule l'auteur du rapport, M. Piobetta, Directeur de l'Office du Baccalauréat de l'Université de Paris : « Parmi toutes ces observations, je crois devoir mettre tout particulièrement en lumière celle qui revient sous la plume de tous les examinateurs : trop de copies fourmillent de fautes d'orthographe et d'in-corrrections. A un professeur de première qui, en juillet, trouvait que ses candidats avaient obtenu en français des notes très au-dessous de leur valeur et qui attribuait ce résultat à un excès de sévérité, j'ai dû répondre que le correcteur avait relevé dans leurs compositions jusqu'à trente fautes d'orthographe ». De toute évidence, il y a là une éducation première qui a été mal donnée. Il est permis de savoir peu. Mais ce qu'on doit savoir, il faudrait le savoir.

10. D'un rapport que reproduit le *Bulletin mensuel de l'Union Nationale des Membres de l'Enseignement Public* (n<sup>o</sup> 81, février 1936), rapport qui fut discuté et adopté par une assemblée régionale de l'Union, tenue à Orléans, retenons ce passage qui concerne les maîtres des Écoles normales, « Quelle que soit la valeur de ces derniers, il nous paraît souhaitable que les maîtres des Lycées et Écoles normales soient les mêmes; que les mêmes professeurs puissent dans deux établissements différents, appliquer des programmes différents; ce sont les disciplines elles-mêmes, qui d'un côté comme de l'autre, se trouveraient ravivées et ce serait sans doute aussi pour l'avenir du pays un ferment d'union heureusement fécond. Ce ne sont pas les Écoles Normales qu'il faut supprimer, c'est — les situations actuelles étant respectées et la réforme proposée se réalisant progressivement, les postes administratifs des Écoles normales pouvant continuer d'être recrutés dans le personnel primaire — c'est le recrutement spécial des professeurs d'Écoles normales qu'il faut tarir; et ce ne serait pas encore suffisant ». C'est bien cela! C'est Saint-Cloud, Fontenay qu'il faut d'abord abattre. C'est la pensée des Buisson, des Jacoulet, des Pécaut qu'il faut porter en terre. On tolérera quelques primaires dans les « postes administratifs » des Écoles normales. Ils auront licence de jeter un coup d'œil sur la

cuisine, sur le dortoir, sur le jardin. Cela n'excédera pas leurs capacités. On espère qu'ils seront discrets, comme quand on a l'honneur d'être admis dans la bonne société. Bientôt, d'ailleurs, ils cesseront de se recruter. Pas de méthode plus sûre et plus délicate pour faire disparaître enfin, sans le dire, les Écoles normales.

11. Dans la *Quinzaine des Ecoles normales* (9<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 112), « Le Projet de réforme des E. N. » est vigoureusement combattu par M. Paul Labbé, Professeur d'École normale, ancien Président de l'Association des Professeurs d'Écoles normales. Une idée très importante que se plaît à souligner M. Labbé, c'est que les maîtres des Écoles normales ne perdent jamais de vue qu'ils ont à former de futurs instituteurs, que cette préoccupation est sans cesse présente à leur esprit et qu'il y a une *manière d'enseigner* qui correspond inévitablement à cette préoccupation. C'est ce qui fait qu'aucun autre établissement ne peut être substitué à la préparation, non seulement professionnelle mais intellectuelle et morale, de l'élève-maître. Et c'est aussi ce qui amène M. Labbé à cette conclusion : « Dans ces conditions, nous pensons que le projet de réforme, qui restreint singulièrement le rôle des Écoles normales dans la préparation des futurs instituteurs et qui, surtout, la subordonne à une condition difficile à remplir, la formation intellectuelle et morale des candidats jusqu'à dix-huit ans dans des établissements dont les méthodes et les fins sont et resteront toujours autres, est dangereux pour l'avenir de nos écoles et pour celui de l'enseignement primaire tout entier et nous sommes persuadés qu'il faut chercher ailleurs les conditions du recrutement des Écoles normales et concevoir de toute autre façon leur orientation ».

12. Parlant de « La culture gréco-latine des élèves-maîtres », M. G. Prévot, Inspecteur de l'Académie, écrit dans le *Manuel général* (103<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 25) : « Il y a en fait, urgente nécessité d'assurer aux élèves-maîtres issus de l'enseignement primaire une assez forte culture gréco-latine, à laquelle ne manquera que la connaissance des langues latine et grecque. La vertu des bonnes traductions n'est pas contestable, et les humanités sans grec ni latin ne sont nullement un leurre ». Les lectures tirées des grands écrivains de l'antiquité sont intéressantes. L'histoire de l'antiquité l'est également. Ne pas oublier cependant que MM. Langlois et Seignobos, considérant les siècles passés, ont formulé ce jugement : « L'évolution des sociétés s'est accélérée à un tel point depuis cent ans que, pour l'intelligence de leur forme actuelle, l'histoire de ces cent ans importe plus que celle des dix siècles antérieurs. Comme explication du présent, l'histoire se réduirait presque à l'étude de la période contemporaine ». Éléves-maîtres et élèves-maîtresses ont évidemment besoin de faire quelques excursions parmi les beautés et les grandeurs du passé, mais plus encore d'avoir une explication du temps présent.

## Méthodes et programmes de l'École élémentaire.

1. M. F. Bérenger se prononce, — *Journal des Instituteurs* (82<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 11), — « Contre les méthodes de facilité. » « Il semble, dit-il, que toute la pédagogie contemporaine soit installée sur un postulat qui tendrait à faire admettre universellement — comme tout postulat qui se respecte — la répugnance de l'enfant à l'effort ». M. Bérenger dénonce l'erreur qu'il y a à méconnaître de la sorte les aspirations véritables de l'enfance. Et il en arrive à solliciter à l'école « une réhabilitation de l'effort sous toutes ses formes : effort de recherche personnelle, effort de mémoire, effort en tout... ». Cette réhabilitation de l'effort, en opposition avec les méthodes de facilité, mérite d'être accueillie. Mais ne suppose-t-elle pas tout d'abord une réaction contre la dispersion de l'effort à laquelle nous la convions la jeunesse?

2. *L'École et la Vie*, (19<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 14), pose ce point d'interrogation. « Faut-il apprendre par cœur des résumés d'histoire? » C'est là une question très controversée. Pour la résoudre, M. H. Canac, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, s'arrête à un compromis. Il déclare :

« Pour nous résumer en quelques indications pratiques, nous proscriptions donc absolument les résumés de plus de deux à quatre lignes; mais il nous semble indispensable que toute leçon soit fortement charpentée sur un schéma, que le résumé peut exprimer; à partir du Cours moyen, tout au moins, ce résumé peut être appris par cœur par les élèves, à moins qu'on ne préfère leur demander de développer le plan de la leçon; enfin une interrogation de contrôle ne peut consister uniquement dans la récitation littérale du résumé, mais doit nécessairement comporter des questions librement posées, seules capables de ranimer les détails vivants de la précédente leçon. »

Cette discrétion est louable qui rejette le « par cœur » chaque fois qu'il s'agit de textes incompris et qui le réduit le plus qu'il se peut chaque fois qu'il s'agit de textes dépourvus de valeur littéraire.

3. « Dogmatique ou occasionnel? » Tel est le point d'interrogation qu'au sujet de l'enseignement de la morale pose, — *Journal des Instituteurs* (28 mars 1936), — M. J. Fuster, Inspecteur d'Académie. Son étude terminée, M. Fuster aboutit à cette sage conclusion :

« En réalité, ces deux méthodes d'enseignement moral ne s'opposent pas; elles se complètent.

« L'enseignement occasionnel commence et finit. Au milieu, l'enseignement dogmatique continue comme l'armature solide de l'éducation morale. Mais, dans cette marche au progrès spirituel, avant-garde et arrière-garde, — comme le gros de la troupe. — tout concourt, et d'un seul élan, à la commune victoire sur les mauvais instincts ».

4. M. Gay met en garde, *Manuel général* (102<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 33), ceux qui enseignent la langue française contre « Les mauvais sujets ». Il n'entend point par cette expression les élèves indociles ou rebelles.

Il s'agit des sujets de composition française mal choisis, de ces pensées que nous donnons à développer à nos élèves, alors que détachées de leur contexte, elles risquent de rester incomprises ou d'être mal interprétées. M. Gay voit là, et sans doute à juste titre, une grave erreur pédagogique. Il écrit.

« Le plus grave n'est pas que les écoliers ou les candidats s'efforcent de justifier une pensée qu'ils interprètent mal. Quand, partant d'un faux sens ou s'un contresens, ils la discutent, quand ils critiquent ce qu'ils ne comprennent pas à la faveur de ce qu'ils ne le comprennent pas ils sont, par notre faute, dans une posture non seulement ridicule, mais, en outre, contraire à toute bonne éducation de l'esprit ».

5. On a beaucoup travaillé à perfectionner l'enseignement de l'orthographe. Tous les perfectionnements mis en honneur furent-ils heureux? M. Richard, Inspecteur de l'Enseignement primaire, ne semble pas le croire. Dans un article sur « La dictée préparée », *Journal des Instituteurs* (82<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 21), il écrit en effet : « Or le jour de la dictée de contrôle, je vois le nombre des fautes monter : 5, 6, 8, 12, 15 fautes. Le jour du certificat d'études, j'entends les supplications des examinateurs qui voudraient apprécier les erreurs en demie et en quart de faute. Quelquefois même en huitième de faute! Alors, je dis que les traces laissées dans les esprits ne sont ni assez profondes ni assez durables ». M. Richard part de ces constatations pour indiquer comment, d'après lui, doit être conçu l'enseignement orthographique.

6. M. L. Canet, Inspecteur d'Académie, émet cette opinion, *L'Ecole et la Vie* (18<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 38) sur l'enseignement « De l'histoire locale à l'école primaire :

« L'histoire locale, ne l'oublions jamais, a comme base et comme point de départ et même d'arrivée, l'Histoire générale. Elle exige de ceux qui ne sont ni érudits ni archéologues de profession, une culture étendue, et, préalablement, des lectures nombreuses, des recherches précises, si réellement on veut comprendre et savoir soi-même avant d'enseigner et de faire comprendre aux autres. Ne disons donc pas trop à la légère à nos maîtres ruraux : « Faites de l'Histoire locale », mais bien, tout d'abord, « de l'Histoire générale ». C'est celle-ci qui soutiendra celle-là, et plus vous réfléchirez, plus vous verrez bien que celle-là aboutit toujours, en fin de compte, à celle-ci. D'un mot, l'histoire locale est un moyen; ce n'est et ce ne sera jamais une fin ».

Il y a là une vue très juste et dont il convient de tenir grand compte si l'on veut éviter à la fois des engouements et des déceptions qui seraient les uns et les autres préjudiciables à l'enseignement historique.

7. M. H. Soulier condamne à la fois, *L'Ecole Libératrice* (7<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 14), le « cahier trop bien tenu », qui ne présente que des séries d'exercices de copie, et le « cahier négligé ». De ce dernier il dit :

« Il indispose tous ceux qui le feuilletent. Les parents ne ménagent pas leurs réflexions quand ils voient apparaître, le soir, un cahier froissé, taché, et le maître n'est pas toujours épargné. L'élève lui-même finit

par gâcher les dernières pages pour le terminer rapidement et commencer enfin un cahier neuf. Il lui tarde de se réconcilier avec son désir de mieux faire, mais en vérité, le pouvait-il avec un cahier aussi négligé? »

C'est bien cela : Il faut proscrire dans les classes, et dans le travail écrit comme ailleurs, tout ce qui indique relâchement de l'attention, défaillance de la volonté, absence de goût pour les tâches bien faites.

### A travers les Écoles maternelles.

1. A propos de « La Journée Bourguignonne », consacrée aux Écoles maternelles, M<sup>lle</sup> Lafond, Directrice d'École maternelle, préconise, dans la revue *Nous les Petits*, (2<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 15), d'après les directions de M<sup>me</sup> Herbinière-Lebert, le travail par groupes. Elle s'appuie pour cela sur l'opinion de pédagogues célèbres, en particulier sur celle de Frœbel qui a écrit : « L'enfant, membre de la société humaine, ne doit pas être élevé comme un enfant; il faut qu'il apprenne à se connaître comme faisant partie d'un ensemble social et qu'il s'habitue à agir en conséquence ». M<sup>lle</sup> Lafond indique ensuite comment doit être conçu le travail par groupes et quels avantages on peut en attendre.

2. Sous la signature E. Rion, *L'Éducation enfantine* (33<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 4), signale l'embarras des enfants qui épelant les lettres b, d, f, doivent prononcer dans la famille et dans certaines écoles bé, dé, effe, et, dans d'autres écoles be, de, fe. « Il conviendrait, dit l'Éducation enfantine, de fixer l'appellation des lettres et de conserver la même dénomination pendant toute la scolarité. L'école primaire n'a qu'à gagner à l'emploi du be, fe, de, et nos débutants se trouveront fort bien d'une seule manière de nommer les lettres ». L'unification demandée serait certes un bienfait. Mais qui pourrait, par exemple, obliger les familles à s'y rallier? L'administration en pareille matière ne pourrait guère exercer son action que sur les écoles publiques.

3. M<sup>me</sup> L. Trouillon, Directrice d'École maternelle, regrette que la pédagogie contemporaine n'ait pas encore réussi à assurer suffisamment le contact entre « L'École maternelle et la nature ». Elle s'écrie dans *L'Éducation enfantine* (33<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 3) :

« Cessez de polycopier à tour de bras, cessez, mesdames, d'amonceler des tas et des tas de jeux de carton ennuyeux à plaisir pour les pauvres gosses que tout ce matériel finit par horripiler, eux qui ont tant besoin d'agir, de se dégourdir les jambes, d'échafauder des châteaux dans le sable, de manipuler de vraies briques, de vrais blocs de bois, ou de fureter, de chercher des escargots, « coquille, ma mie », des fourmis et autres bestioles si amusantes à voir remuer et vivre, « hanneton, vole, vole... ».

Plus loin, dans la même note, elle dit également :

« On peint, on ripoline boîtes, casiers, même durant la journée scolaire. Et, pendant ce temps, les petits enfants assis, immobiles, s'occupent

avec les sempiternels cubes ou s'ennuient « bien sages » à crayonner sur l'ardoise, ou à faire pire. Et, dehors, le soleil flamboie, l'herbe verdoie... les mille bestioles sortent, s'affairent, des nuages flottent dans le ciel; tous ces riens merveilleux qui enchantent les yeux et tous les sens des petits des hommes les appellent au dehors, dans la simple cour de récréation, si modeste soit-elle, où il y a tout un monde à découvrir. »

C'est, on le voit, avec un véritable enthousiasme que M<sup>me</sup> Trouillon entend assurer la victoire à l'École maternelle de la nature et de la vie sur l'inerte matériel scolaire.

L. BROSSOLETTE.





## EXAMENS

CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES  
ET DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES ET CONCOURS D'AD-  
MISSION A L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE FONTENAY-AUX-  
ROSES.

*(Session de 1935. Première partie, ordre des Lettres)*

201 candidates étaient inscrites,

16 étaient absentes,

185 se sont présentées,

9 se sont retirées avant la fin des épreuves,

176 ont fait toutes les compositions,

41 ont été admissibles aux épreuves orales,

30 ont été admises définitivement avec un total de 93 points, (*la moyenne étant 90*).

Les 12 premières candidates, qui se trouvaient dans les conditions d'âge indiquées, et après avoir passé l'examen d'aptitude physique imposé, ont été nommées élèves de l'École de Fontenay-aux-Roses.

### *I. — ÉPREUVES ÉCRITES.*

#### **Composition de littérature.**

L'épreuve présente la même allure générale que dans les derniers concours. Le nombre des notes égales ou supérieures à la moyenne est un peu plus élevé qu'en 1934; celui des notes bonnes est le même; celui des notes honorables est légèrement supérieur; celui des notes faibles (de 5 à 9) est un peu moins fort.



La statistique comparée des notes des trois dernières années montre que, si les progrès sont peu sensibles, ils sont du moins continus.

	inférieures à 10	supérieures à 10
1933 .....	51,50	48,50
1934 .....	45,78	54,19
1935 .....	44,32	48,50

Le jury a récompensé par un 18 une copie qui dénotait un vrai talent; il a attribué un 16 et trois 15. Quatorze copies très faibles s'échelonnent de 2 à 6.

Les candidates avaient à traiter cette année le sujet suivant : *George Sand déclare, dans « L'Histoire de ma vie », que, pour elle, le roman doit être « une œuvre de poésie autant que d'analyse ».*

*En quoi consiste, selon vous, la poésie des *Maitres Sonneurs*?*

Cette question à laquelle se limitait le sujet, était très précise; il ne s'agissait ni d'exposer les idées et les doctrines littéraires de G. Sand, ni de faire dans les *Maitres Sonneurs* l'analyse des caractères; elle pouvait toutefois donner lieu à des réponses variées, puisque le jury demandait à chaque candidate ce qu'elle jugeait poétique dans ce roman, et que chacun comprend et sent la poésie à sa manière.

Un problème littéraire — on l'a rappelé bien des fois — ne comporte pas de solution unique et rigoureuse; les correcteurs laissent aux candidats la liberté entière de résoudre celui qui leur est proposé selon leurs idées personnelles, leurs sentiments et leurs goûts. Ils n'ont dans l'esprit ni idée préconçue sur le sujet, ni plan-modèle préétabli. Ils tiennent toutes les appréciations pour légitimes, à condition qu'elles soient fondées sur des observations précises et qu'elles découlent logiquement d'une discussion bien conduite.

La question posée permettait aux candidates d'organiser à leur gré la composition et les invitait même à faire preuve de quelque fantaisie. Or, ce n'est ni par la fantaisie, ni par la variété que brillent ces copies de français. Beaucoup présentent moins l'expression d'un sentiment personnel et sincère que l'écho affaibli et souvent déformé d'un enseignement magistral mal assimilé; plusieurs candidates, obsédées par le souvenir d'exercices antérieurs, recommencent machinalement des compositions déjà faites et se laissent entraîner hors du sujet.

Cependant il apparaît qu'elles possédaient toutes les connaissances nécessaires pour le traiter convenablement. Leur préparation a été très sérieuse; toutes ont étudié très soigneusement les *Maitres Sonneurs* en entier sans se contenter des quelques veillées inscrites au programme. Elles sont capables de faire des allusions très précises aux principaux épisodes du roman et même des citations d'une certaine étendue. Mais la plupart ont fondé leur étude sur la connaissance de l'œuvre entière de G. Sand, de sa biographie, de son tour d'esprit, de son caractère. Ces notions générales sont sans doute utiles; elles donnent à l'étude d'une œuvre particulière des assises solides; elles permettent de prendre pour

l'examiner un juste point de perspective. Mais il faut savoir résister à la tentation de faire hors de propos étalage de son érudition; il faut se garder des rapprochements vains et factices; il faut surtout s'interdire absolument de parler de ce qu'on ignore, ou de ce qu'on ne connaît que par ouï-dire, sans l'avoir lu de ses yeux.

— A quoi bon, par exemple, faire ici l'histoire du roman champêtre ou du roman tout court, depuis l'Antiquité ou même depuis la Renaissance? A quoi bon rappeler la Princesse de Clèves « roman du XVIII<sup>e</sup> siècle », l'Astrée, Théocrite, Virgile et Longus, la comtesse de Rambouillet, Balzac, romancier du XVII<sup>e</sup> siècle, l'esthétique de Boileau, le duel d'Olivier et de Roland, Don Juan, Nausicaa? Pourquoi citer du latin à contre-sens « la nature source de toute beauté » : *quanta bella naturae* ?

Ces superfluités et ces bévues ne se rencontrent heureusement que dans les copies médiocres. A côté de ces compositions maladroïtement prétentieuses le jury a eu la satisfaction de lire un certain nombre de pages écrites avec aisance et sincérité, exemptes de tout pédantisme.

Pourtant beaucoup de copies, par ailleurs distinguées, sont pleines d'in corrections : les fautes d'orthographe, de langue, les impropriétés de termes les déparent fâcheusement. Dans les copies mauvaises, ces fautes fourmillent, monstrueuses et paradoxales. Les mots usuels y sont bizarrement déformés, la règle des participes est constamment dédaignée, l'accord se fait au hasard du voisinage sans souci du rapport syntaxique des termes.

Pour la dernière fois, le jury a excusé certaines défaillances de plume lorsque les copies qu'elles gâtaient se recommandaient par des mérites moins élémentaires que la simple correction. Il se propose d'être à l'avenir très sévère sur ce chapitre de l'orthographe et de la grammaire : le respect de la langue est un mérite essentiel dont le talent même ne dispense pas. Il exigera même une présentation soignée et une écriture lisible : la malpropreté d'une copie, les ratures innombrables, les caractères mal formés sont des tâches matérielles qui trahissent l'incertitude de la pensée, le désordre de l'esprit, la précipitation, l'inattention ou la négligence, tous défauts impardonnables chez des futurs professeurs.

### Philosophie.

Les candidates avaient à expliquer ce mot de Brochard : *Il n'y a rien qui soit plus à nous que nos erreurs.*

Sur cent-quatre-vingt trois copies, une seule fut récompensée par la note 16 pour ses qualités de composition, d'expression et d'information. Au-dessous de ce 16 unique se classent sept copies entre 12  $\frac{1}{2}$  et 14  $\frac{1}{2}$ , vingt-six entre 11 et 12. Dix-neuf obtiennent la moyenne 10  $\frac{1}{2}$ , 10, 9  $\frac{1}{2}$ . Quarante-neuf s'arrêtent à 9 et 8. Quatre-vingt une ne méritent plus que des notes tout à fait inférieures.

La phrase de Brochard fut, très souvent, faussement interprétée.

On a montré à propos des erreurs des sens la relativité de la connaissance sensible et, passant aux erreurs de l'entendement, la relativité de la connaissance intellectuelle. Dans la première démonstration on ne manque pas de fixer les limites entre lesquelles les organes des sens captent les vibrations extérieures. Dans la seconde on invoque les concepts de l'entendement humain qui laissent échapper l'être des choses. Ainsi toute la connaissance serait viciée dans son développement comme dans son origine. Le contre-sens porte à la fois sur *nôtre*, puisqu'on cherche à montrer que l'erreur est *de l'homme*, et sur *erreur*, puisque *vérité relative* n'en est pas moins vérité, et non *erreur*, sans quoi le mot « vérité » n'aurait plus de sens.

Un contre-sens plus rare mérite d'être également signalé, parce qu'il est un exemple de l'outrance de la pensée et de l'excès qui en peut sortir par un développement logique. On considère l'erreur comme essentielle, constitutive de l'intelligence. Toute perception est limitation puisque nombre de vibrations échappent à nos organes, mais l'idée est limitation encore, car elle se construit par l'abstraction qui ne retient qu'une part des éléments sensibles. Mieux encore, l'erreur est à la base de la science puisque axiomes, postulats, définition manquent de démonstration. Les candidates oublient que l'erreur est *nôtre* dans ce sens, comme *nôtre* est la science. Ainsi à force de confusion on en vient à l'absurde!

Ces cas extrêmes une fois écartés, on peut dire que la phrase à expliquer a été pour un trop grand nombre de candidates l'occasion de passer en revue, et sans ordre le plus souvent, toutes les catégories d'erreurs, ce qui les a jetées dans une singulière confusion lorsqu'elles en sont venues à expliquer l'expression *plus à nous*. Les erreurs des sens ne sont pas en cause, et pourtant c'est le plus souvent par l'exemple du bâton plongé dans l'eau et qui paraît brisé que l'on commence. S'il est une erreur qui soit commune à tous les hommes c'est bien celle-là, et l'on a beau démontrer que ce n'est pas le sens qui se trompe, mais bien l'esprit, erreur et redressement sont déterminés par les lois générales de la connaissance.

C'est ajouter à la confusion que d'invoquer encore, pour justifier la phrase de Brochard, les erreurs que nous tenons de notre milieu ou de notre éducation; ce n'est pas prouver qu'elles sont nôtres que de montrer qu'elles changent en nous avec l'évolution des préjugés dans la société, et qu'elles cèdent la place en nous à la vérité à mesure que celle-ci apparaît dans l'opinion commune. Ici encore, l'erreur et le redressement sont déterminés par les lois générales qui régissent dans les consciences individuelles les représentations collectives. Non que les erreurs que celles-ci enveloppent ne puissent s'associer avec celles qui sont *le plus à nous*, mais à une condition que, seul, met en évidence l'examen direct du sujet.

Les idées sur lesquelles repose cette étude directe du sujet, partiellement présentées d'ailleurs dans quelques bonnes copies, peuvent s'énumérer de la façon suivante :

1° Les lois qui président aux fonctions intellectuelles, mémoire, imagination, raisonnement, admettent bien des variétés d'application et produisent des erreurs qui varient avec les esprits : mémoires plus ou moins fidèles ou tenaces, imaginations plus ou moins vives ou originales, raisonnements plus ou moins éloignés d'une induction ou d'une déduction correctes. Mais, dans un tel développement, il faut mettre l'accent sur ce que l'erreur traduit de vraiment individuel, sur l'écart qu'elle accuse dans une conscience particulière entre la fonction normale et la fonction défectueuse, montrer le caractère universel que donne à toute vérité une méthode et une discipline essentielles à l'entendement.

2° Mémoire, imagination, raisonnement, sont en outre la plupart du temps au service de mobiles secrets. Le désir d'une vérité qui serve nos intérêts, nos ambitions, nos amours ou nos haines incline notre jugement. C'est évidemment ce thème qui offrait aux candidates attentives et bien informées l'occasion de se distinguer. Quelques-unes, en effet, ne se sont pas bornées à accuser notre paresse, notre orgueil, la passion qui corrompt à leur source nos jugements sur les êtres, les faits et les choses. Telle a développé avec bonheur l'idée que toute vie consciente est suspendue à un faisceau de jugements qui non seulement exprime son unité, mais encore lui assure une stabilité dans la durée, si bien que la reconnaissance d'une erreur est pour cette unité et cette stabilité une menace que l'individu écarte d'instinct. Quelques candidates ont présenté cette réaction sous la forme d'un besoin de certitude qui se traduit par l'acceptation hâtive de jugements où se fixe la conscience et qui restent la base même de la personnalité. Si on ajoute l'effet de cette recherche d'un équilibre mental et moral à la partialité de la passion, on peut affirmer que *rien n'est plus à nous que nos erreurs*.

3° A l'égard de ce faisceau de jugements la conscience individuelle n'est point passive; d'autre part l'idée de vérité ne lui est pas étrangère, c'est la vérité qu'on veut même à travers l'erreur. Voici donc un autre aspect essentiel du sujet. En écartant la méthode et la discipline par lesquelles le vrai se conquiert, l'esprit s'attache à l'erreur, la chérit, la fait *plus sienne* encore. L'erreur est plus à nous-même, à mesure qu'elle est voulue, avec sincérité peut-être, mais une sincérité coupable, puisque de propos délibéré, c'est au jugement faux, inspiré par la passion, que nous nous fixons. Ce qu'il faut bien voir, c'est la différence qu'il y a entre les deux façons d'entendre l'expression *le plus à nous*. Autre chose est dire que l'erreur est nôtre parce que le moi y est engagé avec ses tendances innées et obscures, que dire qu'elle est *nôtre* parce que notre volonté est défaillante dans l'examen, dans la critique, dans l'affirmation. Là, c'est le *moi profond* souvent inconscient qui s'exprime, ici, c'est le moi de l'intelligence, de la volonté à qui le faux jugement est imputable comme une faute. Après cette analyse on peut expliquer, par un recours à la théorie cartésienne de l'erreur, le mauvais usage que l'homme fait de sa liberté en affirmant au-delà des clartés qu'il tient de l'entendement. Mais jeter cette théorie dans la discussion, sans explication préa-

table des termes mêmes du texte, ne peut conduire qu'à la confusion.

C'est dans cette partie du sujet que peuvent être citées les erreurs qui sont en nous sans être à nous. Mais les représentations collectives dont est imprégnée toute conscience cessent d'être exclusivement collectives lorsque s'y applique la réflexion. Si les erreurs qu'elles enveloppent sont accueillies, consenties, intégrées à nos états de conscience, elles engagent notre responsabilité au même titre que celles qui proviennent du fonctionnement spontané de nos facultés et que doivent ruiner des règles de méthode et de discipline.

4° Il était possible de faire sur la pensée de Brochard quelques réserves qui en limiteraient la portée. Est-il bien vrai que notre être s'exprime plus nettement par l'erreur que par la vérité? La vérité a un caractère d'universalité, plus d'une aspirante l'a dit, elle est commune à toutes les intelligences. Mais elle est pourtant, pour chacun de nous, la conquête, la réussite d'un effort personnel, le résultat d'une discipline qui réduit au silence les passions créatrices des fausses croyances et met en œuvre des règles précises de méthode pour la direction de la pensée. Et ce bon usage de la liberté crée l'unité supérieure du moi, celle qui tient à la maîtrise de soi. En ce sens qu'y a-t-il de *plus à nous* que la vérité?

### Histoire.

Les candidates avaient à étudier la *politique étrangère de Bismarck après l'achèvement de l'unité allemande*.

Une telle étude exigeait des connaissances précises, des qualités d'intelligence et de réflexion, une méthode de composition : il est permis de les attendre d'aspirantes au professorat. On ne saurait affirmer que le plus grand nombre des copies ait répondu à cette attente. Sur cent-quatre-vingts copies, cinquante seulement obtiennent une note égale ou supérieure à la moyenne, cent-trente restent au-dessous, trente et une sont franchement mauvaises avec des notes allant de 0 à 3, trente-quatre, très faibles (de 4 à 6), trente-neuf, médiocres (7-8), quarante-neuf, qui avec les notes 9 ou 10 sont passables, vingt-sept enfin sont meilleures, dont dix-huit sont acceptables, treize seulement sont assez bonnes (13 et 14). A comparer ces notes avec celles des concours antérieurs, il apparaît que la moyenne générale est un peu plus élevée, mais on est frappé du petit nombre de notes satisfaisantes et de l'absence de compositions vraiment bonnes.

On note une ignorance vraiment excessive, une abondance de fâcheuses méprises — il serait oiseux d'en dresser la liste monotone. — On sourit quand des candidates font de Palmerston, de Wellington, voire de Salisbury le délégué français au congrès de Berlin — égarées sans doute par le nom de Waddington — ou prêtent à Schnœbéle la qualité d'officier, de préfet ou plus simplement de douanier; mais il est grave de faire de Bismarck l'apôtre du germanisme, ou de l'impérialisme colonial; il est grave d'écrire que l'Autriche entretenait avec l'Allemagne des relations cordiales depuis la guerre de 1866 qui lui avait donné la *Lombardie*,

que Bismarck admet l'Autriche dans le Zollverein ou que la Russie est obligée de reconnaître au Congrès de Berlin la neutralité de la mer Noire : ce sont là des contre-sens qui témoignent d'un défaut surprenant d'éducation historique. En particulier les relations de l'Allemagne victorieuse avec la France n'ont pas été définies avec une suffisante exactitude, sans parler des erreurs grossières qui attribuent à Bismarck les chicanes marocaines, et lui font grief d'Algésiras et d'Agadir ; il arrive trop souvent qu'on interprète faussement les alertes de 1873, et surtout de 1875 ou l'incident Schnœbélé ; on ne fait pas la part d'une nervosité de l'opinion française assez explicable et justifiée par les procédés d'intimidation du vainqueur.

On ne saurait trop recommander aux candidates de ne pas prendre avec les faits comme avec l'ordre de succession chronologique des libertés vraiment abusives, de se garder des généralités vagues, de fuir les formules prétentieuses, pour s'attacher à l'exposé exact, simple, précis des faits, qui rende compte des événements en s'efforçant d'en déterminer le caractère et d'en expliquer l'évolution.

De quoi s'agissait-il ici ? De définir et préciser les changements intervenus dans la situation de l'Allemagne en Europe, les préoccupations nouvelles qui s'imposaient à l'esprit de Bismarck après le traité de Francfort. Trois guerres victorieuses avaient permis à la Prusse d'opérer à son profit l'unité allemande et valaient au chancelier du nouvel Empire la direction politique de l'Europe. Bismarck, après la victoire, prend soin d'accroître encore la puissance militaire de l'Allemagne ; il fait ainsi peser sur l'Europe le régime de la paix armée. Mais, son ambition satisfaite, il n'aspire qu'à maintenir l'œuvre créée, à conserver les avantages acquis. En dépit d'apparences restées brutales, irritantes pour l'opinion française, sa politique devient pacifique et s'empreint de modération, de désintéressement au moins relatifs.

Il n'ignore pas l'hostilité de la France mutilée ; il redoute d'éventuelles coalitions. Il va s'efforcer d'isoler la France, de grouper autour de l'Allemagne de fermes alliances, et s'applique à devenir l'arbitre des différents conflits qui opposent les puissances.

Au lendemain du traité de Francfort, un rapprochement s'opère avec l'Autriche, sans nuire à l'amitié traditionnelle avec la Russie ; ainsi s'établit l'*alliance* des trois Empereurs. La France isolée est soumise à un régime alterné de correction courtoise et de menaces irritées dont on s'est parfois exagéré, semble-t-il, la gravité.

La guerre d'Orient, le Congrès de Berlin, rompent l'entente des trois Empereurs, et Bismarck s'engage fermement dans un système d'alliance défensive avec l'Autriche que l'adhésion de l'Italie transformera bientôt en *Triplée*. Il sauvegarde toutefois l'amitié russe par un traité. Par ailleurs il trouve dans les événements de politique coloniale l'occasion de satisfaire la France. Les troubles en Bulgarie, l'appui donné à la politique balkanique de l'Autriche, troublent les relations avec la Russie, la France reste méfiante, prête à se jeter dans l'agitation boulangiste.

Mais la Triple Alliance est renouvelée, affermie; la Grande-Bretagne s'y agrège indirectement; Bismarck réussit même à dissiper le ressentiment du tsar et conclut avec lui une convention de contre assurance, tandis que l'incident Schnœbélé alarme et irrite l'opinion française. C'est l'apogée du système bismarckien. Mais la France reste inquiète, la Russie mécontente, et on peut saisir des indices de rapprochement franco-russe, quand, à l'avènement de Guillaume II, survient la chute du puissant chancelier.

Bismarck a réussi grâce à une énergie et à une habileté incontestables à préserver, avec la paix en Occident, la prédominance de l'Allemagne. Des menaces apparaissent, sans doute, et grosses de dangers pour l'avenir; la prudence de sa politique avait su les détourner. Des successeurs moins experts allaient au contraire conduire son œuvre à la ruine.

### Géographie.

Décrire en France un type de montagne jeune et un type de montagne vieille en dégagant leurs caractéristiques principales (physiques et humaines) et les différences qui les opposent.

Le sujet de géographie proposé pour le Professorat 1<sup>re</sup> partie, faisait une part moins grande que d'habitude à l'érudition, par contre il exigeait un effort de mise en œuvre, de composition, qui permettait de mieux apercevoir les qualités d'esprit des candidates, habileté du plan, clarté de l'exposé, suite logique des idées. En faisant appel à des connaissances à la fois de géographie générale et régionale, il permettait de réduire au minimum les hasards heureux ou malheureux inhérents à tout examen. Nous ne cacherons pas que le résultat nous a causé une déception certaine. Si les copies à peu près nulles ont presque disparu (7 notes seulement au-dessous de 5), nous devons convenir que la grande majorité des devoirs prouvent une absence de sens littéraire, scientifique et pédagogique inquiétante chez les jeunes filles qui se destinent au professorat. L'examen des notes traduit cette faiblesse générale des copies.

63	de	5	à	8
13	de	8	à	10
42	de	10	à	12
20	de	12	à	14
2	au-dessus	de		14

Le défaut général consiste dans ce fait : les candidates n'ont pas traité le sujet.

La grande majorité n'a pas su analyser les termes du sujet et, par conséquent, construire une composition en fonction du problème à résoudre. Les aspirantes, après une introduction de quelques lignes, ont simplement reproduit, de mémoire, tels ou tels paragraphes des cours entendus, en les ajustant plus ou moins maladroitement. Ainsi on annonce

« Je prends les Alpes comme type de montagnes jeunes, les Vosges comme type de montagnes vieilles » ; puis suit toute la description des Alpes avec leurs subdivisions et la liste de leurs sommets et de leurs ressources, en oubliant totalement de dégager leurs caractères de montagnes *jeunes* et de les opposer à ceux des montagnes *vieilles*. On étudie les Vosges avec la même indifférence quant à la question posée; on ajoute quelques lignes qui doivent servir de conclusion, et c'est tout.

Ces copies offrent par suite un contraste un peu irritant entre une documentation très souvent abondante et la maladresse des candidates qui ne savent pas en faire usage. On attendait des copies de professeurs, on n'a trouvé le plus souvent que des copies de très jeunes élèves. Même parmi les candidates qui ont entrevu la question, que d'erreurs de méthode à signaler, d'imperfections facilement évitables, qui montrent d'indéracinables mauvaises habitudes !

Lorsqu'il s'agit de décrire un *type* de montagnes vieilles, un *type* de montagnes jeunes, le premier souci devait être de choisir des *types* caractéristiques. Plusieurs candidates ont réfléchi à cette question primordiale et leur introduction porte la trace de cette réflexion. Mais combien d'autres sont parties au hasard et ont choisi les noms qui leur venaient à l'esprit et, en cours de route seulement, ont aperçu que leur choix ne permettait pas de dégager les caractères essentiels des montagnes vieilles ou jeunes. Il en est même dont le choix n'est fait qu'au cours de la rédaction. Il va sans dire que toute latitude était laissée sur ce choix. De même l'extension du massif montagneux était laissée à l'appréciation des candidates; certaines ont voulu faire un travail trop vaste et ont choisi par exemple toutes les Alpes; d'autres au contraire ont trop restreint leur choix, et ont pris le massif du Mont-Blanc. Quelques-unes seulement ont eu une vue juste du milieu convenable et ont choisi les Alpes du Nord qui, assez limitées pour ne pas conduire à la dispersion, sont assez variées pour fournir tous les exemples caractéristiques de montagnes jeunes.

Il s'agissait, le choix étant fait, d'élaborer un plan, souci que n'ont pas eu un trop grand nombre de candidates qui paraissent croire qu'en géographie on peut dire n'importe quoi dans n'importe quel ordre. Beaucoup escamotent ce travail préliminaire en prenant une sorte de plan type qui peut servir à décrire une région quelconque : géologie, relief, climat, hydrographie, végétation. C'est se résigner à ne pas dégager les caractères essentiels d'une région, c'est remplacer l'art de la composition par l'artifice du compilateur.

L'élaboration du plan doit être menée de front avec la recherche des idées, ce qui permet d'éviter les digressions, les souvenirs inopportuns de cours entendus, qui viennent si souvent se substituer à la recherche personnelle et sincère.

La moitié des candidates qui ont surmonté ces premières difficultés vont encore sombrer sur d'autres écueils. Le sujet portait textuellement le mot *décrire*. Or, la plupart de ces descriptions sont ternes, vagues,



incomplètes. Une vingtaine de copies à peine ont présenté les deux qualités essentielles de la description, la précision et le pouvoir d'évocation. Partout ailleurs, lorsqu'on a affirmé que la montagne jeune était « hardie, altière, escarpée », qu'elle prenait la forme de pics et de « dents », que la montagne vieille était par contre formée de « croupes arrondies et monotones », on a estimé la description suffisante et on aborde un autre paragraphe. Bien peu ont compris l'importance de ce point et ont analysé avec soin les grandes formes alpines d'une part et analysé, d'autre part, la notion complexe de *pénéplaine*.

Par contre, on note avec plaisir qu'un assez grand nombre de copies — une cinquantaine — montrent ce que ces mots de « montagnes vieilles », « montagnes jeunes » ont de trop absolu, et ont tenté de décrire toute la variété complexe de la nature qui rapproche dans la même montagne des formes jeunes et des formes vieilles.

Les erreurs énormes ont été plus rares que d'habitude. Certaines sont sans doute de simples erreurs de plume (Nancy au lieu d'Annecy, Besançon pour Briançon). D'autres révèlent un usage insuffisant de l'atlas : placer Lyon dans les Alpes, les potasses, le pétrole dans les Vosges, c'est montrer qu'on ne voit pas la carte. D'autres, trop nombreuses encore, prouvent que l'on ne sait pas réfléchir, que toutes ces connaissances ne sont que dans la mémoire, c'est ce qui explique que deux candidates aient choisi les Pyrénées comme type de montagne vieille, et d'autres les monts volcaniques d'Auvergne. Il faut enfin signaler l'incertitude trop fréquente des termes de géographie générale, et les fautes d'orthographe plus fréquentes encore et qu'on trouve même dans de bonnes copies.

## II. — ÉPREUVES ORALES

### Explication de textes.

Quarante et une candidates ont passé cette épreuve. On ne trouve que cinq notes inférieures à la moyenne. La moyenne générale est de 23,53 (un 30 et un 32). La commission serait en contradiction avec elle-même si elle ne se déclarait satisfaite. Mais elle a tenu à nuancer sa satisfaction, et, parce qu'elle était rarement obligée de descendre très bas, elle a dû pour marquer les distances montrer très haut. Il n'est pas nécessaire d'ajouter qu'elle avait oublié les épreuves écrites. S'il y a eu des confirmations, il y a eu aussi des déceptions et des révélations. Telle candidate de l'an dernier qui, parce qu'elle avait travaillé seule, avait échoué, faute de méthode, est revenue transformée. Les conseils ne sont donc pas perdus et il ne faut pas craindre de se répéter.

Si on a noté avec joie le progrès, il faut avouer que le blâme, cette année encore, l'emporte sur l'éloge. L'impression générale ne varie guère. On constate comme d'habitude que les maîtres ont travaillé avec beau-

coup de conscience, et les élèves avec la même docilité passive. Elles ne se contentent pas d'utiliser d'anciennes explications, ce sont des leçons générales qu'on détaille et qu'on adopte avec plus ou moins d'adresse. L'explication trop souvent tourne à la dissertation. Il faudrait qu'un beau texte, même lu cent fois, soit toujours nouveau; il faut avoir des réserves de possibilités, d'émotion, la fraîcheur de l'expression, la chaleur de l'accent, et surtout il ne faut pas adopter un modèle unique pour tous les textes, ce qui n'est qu'une méthode paresseuse. Le jury n'impose pas; on lui propose; il vérifie; il conteste ou il accepte. Ce sont là des choses bien connues, mais nous ne nous lasserons pas de les répéter, pour qui veut entendre. Il ne déplairait pas au jury — qui en a déjà exprimé le vœu — de voir adjoindre à cet oral une épreuve improvisée, qui serait peut-être très significative.

Le défaut le plus commun est dans la paraphrase. Passe encore, si elle était ordonnée et rapide! Mais on s'enlise dans l'exorde — qui est toujours la partie dangereuse du discours —; si par hasard on s'en dégage, c'est pour tomber dans la digression. Chaque candidate suivant son goût choisit dans les généralités : l'une est psychologue (souvent avec finesse) l'autre est moraliste (parfois sans indulgence et sans grâce) : le pauvre Musset est souvent traduit à la barre!...

Cette année la versification était à la mode et l'on oubliait la poésie. Tout cela d'ailleurs dans l'esprit le plus conciliant, avec le désir sincère de faire plaisir à tout le monde; à quoi bon défendre ce à quoi on ne tient guère? On capitulait sans héroïsme à la première sommation!

Même avec ces gentillesses, on n'aura jamais que des commentaires partiels. Une explication doit être totale. Les textes sont peu nombreux, le jury a le droit d'être exigeant, si c'est de l'exigence qu'un besoin de clarté instinctif chez tout lecteur sérieux. Quand des hauteurs de la pensée on descendait à l'examen des mots, il était courant de constater que les mots n'étaient pas compris, ou suscitaient des interprétations d'une lamentable pauvreté. Exemples : *Jaillir donne l'exemple d'un jaillissement*. Huriel appelle Brûlette *Ma mignonne*. On explique : *Il est sans grande politesse*. Courier écrit : *qu'il ait ses invalides*; cela signifie successivement que le comte de Chambord aura son palais sur l'Esplanade ou sa garde de vieux guerriers. Passe encore pour Rabelais, auteur difficile pour beaucoup de candidates, mais des écrivains d'hier, du français d'aujourd'hui!

Les erreurs historiques ont été nombreuses et graves. Il suffit de citer deux noms. Rousseau cite de mémoire; comment le juger, si l'on n'a soi-même qu'un souvenir vague du Misanthrope, si on ignore Bérénice? Courier écrit l'histoire moderne à sa manière toute d'insinuation et d'allusions. Il n'a plus d'esprit pour qui ne sait rien.

Dans l'épreuve d'explication, les petites choses ont aussi leur importance. On lit mal, sans goût, parfois sans intelligence. La prononciation n'est pas correcte, il ne s'agit pas des accents de terroir, toujours sympathiques, mais des défauts qu'on peut et doit éviter. Toutes les variétés

de timidité étaient représentées : timidité rougissante, timidité galopante, timidité paralysante. Le spectacle est pénible pour un jury qui s'efforce de laisser aux candidates tous leurs moyens. C'est une infirmité particulièrement étrange chez certaines qui ont déjà elles-mêmes des élèves. Ainsi s'expliquent des échecs qu'on déplore, mais qu'il ne tient pas au jury d'éviter.

### Histoire.

Quarante et une candidates admissibles ont subi les épreuves orales. Les résultats confirment les appréciations de l'examen écrit. 23 notes atteignent ou dépassent la moyenne, dont une dizaine seulement sont assez bonnes (6 notes 13; 3 notes 14, une note 16). Mais 18 restent inférieures, parmi lesquelles 9 sont médiocres (de 6 à 8), 4 tout à fait faibles (de 3 à 5).

Le jury s'est efforcé de faire appel de préférence à la réflexion, au jugement : les aspirantes, qui disposaient d'une demi-heure de préparation ont été invitées à établir un plan méthodique de la question à exposer, avant de répondre aux interrogations. On a dû constater des ignorances singulières; on a été frappé de l'embarras causé aux candidates — à une seule exception près — par les questions d'histoire de la civilisation sur lesquelles elles n'apportaient que des indications éparses, des généralités vagues et superficielles. Mais ce qui paraît plus grave encore, c'est l'impuissance de ces candidates à ordonner leurs connaissances, à présenter un exposé méthodique et suivi, à dégager les traits essentiels et les événements marquants, sans s'attarder à des considérations oiseuses et à des faits de médiocre intérêt. Il y a là une insuffisance qui tient sans doute à un manque d'entraînement, on espère que l'avenir viendra l'atténuer.

### Géographie.

Les impressions qu'ont laissées les épreuves orales sont exactement les mêmes que celles qu'ont laissées les épreuves écrites. Pourtant il faudrait y ajouter l'énumération si souvent faite des défauts d'élocution de certaines candidates. Il semble qu'on ne fasse aucun effort sur ce point, on oublie qu'une parole incorrecte, un débit monotone, pénible ou trop rapide enlèvent une grande partie de sa valeur même à une leçon pleine d'informations exactes.

En soulignant toutes ces imperfections, que trop peu de candidates ont évitées, on espère obtenir les années suivantes une amélioration dans les méthodes de travail de ces jeunes filles dont la conscience et l'effort ne sont pas contestables, mais qui ne cherchent pas à acquérir les qualités qui font vraiment le professeur.

**Langues vivantes.***Anglais.*

Les candidates avaient à étudier une pièce de Bernard Schaw *Candida* et quelques poèmes modernes.

Dans son ensemble l'épreuve d'anglais a été meilleure que l'an dernier. Les candidates n'ont, sans doute, pas toujours compris l'ironie de Schaw; et le commentaire est resté insuffisant et s'est réduit parfois à une simple paraphrase. On s'exprime difficilement en anglais, et sur ce point il reste encore un gros effort à faire. C'est dans la traduction qu'est apparu un véritable progrès : on traduit avec plus de facilité et même de probité. La plupart des candidates donnent l'impression d'avoir fait une étude personnelle des textes, au lieu de s'en tenir exclusivement à des traductions plus ou moins bien faites.

*Allemand.*

Le niveau moyen a paru cette année assez élevé dans l'ensemble, et marqué un progrès sur les années précédentes. Les connaissances des candidates en grammaire, syntaxe et vocabulaire, étaient précises, la traduction était souvent aisée, la compréhension du texte exacte, parfois pénétrante.

Ce qui reste, c'est la difficulté à se servir de la langue étrangère, pour présenter un commentaire du texte lu, voire même un simple résumé. Cette inaptitude à manier la langue, à la parler naturellement s'explique évidemment par sa difficulté même, mais aussi par le peu de temps que les élèves ont pu lui consacrer.

*Espagnol.*

L'épreuve a été satisfaisante pour les trois candidates qui l'ont subie. L'explication du texte était méthodique, l'élocution facile. Sans doute, on voudrait parfois une explication plus poussée, moins superficielle, mais elle exigerait une connaissance et une habitude de la langue qu'on ne peut pas demander à ces jeunes filles.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION DES ÉCOLES PRIMAIRES  
ET A LA DIRECTION DES ÉCOLES NORMALES. (SESSION DE 1935).

## PREMIÈRE PARTIE

*Statistique.*

139 candidats et 41 candidates ont subi les épreuves écrites. Un seul de ces candidats avait eu l'excellente idée de profiter de l'autorisation accordée par M. le Directeur de l'Enseignement primaire aux anciens admissibles de passer à nouveau l'écrit, les notes du meilleur écrit devant leur être attribuées en fin de compte. Il en a si bien profité qu'il a dû à cela son admission définitive.

Sur ces 180, 23 hommes et 9 femmes ont été déclarés admissibles; et, comme il restait de la session précédente 14 hommes et 5 femmes, en réalité 51 personnes ont subi les épreuves de la deuxième série.

Sur les 37 hommes, on comptait parmi les anciens admissibles 7 professeurs et 7 instituteurs, parmi les nouveaux 13 professeurs et 10 instituteurs.

Sur les 14 candidates; parmi les anciennes 4 professeurs et 1 institutrice; parmi les nouvelles 7 professeurs, 1 institutrice.

Enfin, finalement ont été admis :

1° 20 hommes dont 11 professeurs (3 anciens, 8 nouveaux) et 9 instituteurs (4 anciens, 5 nouveaux).

2° 5 femmes toutes pourvues du professorat (1 ancienne, 4 nouvelles)

22 points étaient nécessaires à l'écrit pour être admissible, aussi bien du côté des hommes que du côté des femmes.

La liste définitive a été arrêtée à 63 points pour les hommes, à 76 points pour les femmes, le minimum d'oral restant toujours 40.

Cette disproportion, si pénible qu'elle nous ait paru, nous était imposée par les exigences du service. Cet examen s'est transformé fatalement en un concours où le nombre des admis se règle sur le nombre des vacances probables. Or il est à prévoir que 15 ou 16 nominations seront nécessaires du côté des hommes, 3 ou 4 seulement du côté des femmes. Et comme il reste une douzaine de candidates à la Direction reçues dans les 5 ou 6 dernières années, il nous était bien malaisé de recevoir plus de 5 femmes, malgré les notes excellentes qu'avaient obtenues plusieurs autres à l'oral comme à l'écrit.

## DEUXIÈME PARTIE

## ÉPREUVES ÉCRITES

Cette année encore les candidats avaient à choisir, pour chaque épreuve, entre deux sujets. La démarcation entre le sujet littéraire et le sujet scientifique était moins nette que l'an dernier, mais nous prions les futurs candidats de ne pas voir là le symptôme d'une nouvelle orientation de l'examen, nous voudrions au contraire l'an prochain insister sur cette démarcation pour encourager les scientifiques à se présenter.

Quel que soit le sujet choisi, on retrouve malheureusement dans un grand nombre de copies les défauts que nos rapports ne se lassent pas de signaler dans *l'Enseignement public*. Mais tous les candidats lisent-ils cette revue? Beaucoup trop parmi eux se plaisent dans les généralités vagues et les développements oiseux au lieu de recourir aux réalités. Certains se maintiennent encore dans la région des pensées puériles, et quelques-uns ne savent pas ce que c'est que « composer », c'est-à-dire organiser un exposé et une démonstration.

## I. Composition de Psychologie et Pédagogie.

## A) Premier sujet.

Au cours d'une discussion récente sur l'esprit moderne, un savant anglais a exprimé l'opinion que : « La régression indéniable de notre génération vers le dogmatisme économique, politique, scientifique, éthique, et que sais-je encore, est un phénomène que les futurs historiens auront de la peine à expliquer, sauf peut-être par la mélancolique supposition que l'éducation moderne a créé une race dont la capacité de lire dépasse sans proportion la capacité de penser, et pour qui, par suite, toute parole moins affirmative que le dogme est embarrassante, agaçante et insuffisante, comme il en est communément pour les enfants ».

Que pensez-vous de cette opinion sur l'éducation moderne et quelles conséquences en résultent pour les programmes et les méthodes dans l'enseignement primaire élémentaire?

Soixante-neuf candidats et candidates avaient choisi ce sujet. Il ne fallait pas s'étendre trop sur la question de savoir si nos contemporains reviennent à des façons de penser dogmatiques. Néanmoins il ne fallait pas non plus l'admettre comme une vérité déjà démontrée. A vrai dire, on a rarement omis cette démarche préliminaire; quelques-uns même en ont fait le principal de leur dissertation. Mais on s'est contenté un peu trop de citer comme exemples les dogmes politiques qui inspirent des régimes dictatoriaux dans trois ou quatre pays d'Europe. Comme s'il n'y avait de dogmes que les doctrines politiques que nous n'acceptons pas! Ce qui fait le caractère dogmatique d'une opinion n'est pas son

contenu, la nature des formules en lesquelles elle se résume. C'est plutôt le fait que ce sont des formules acceptées telles quelles, des formules qui ont presque une vie propre et entrent dans la croyance plus fortement que des démonstrations complexes, aux conclusions simplement probables. En second lieu un dogme prend sa force le plus souvent dans son origine sociale; c'est une conviction collective dont l'intelligence de chacun est imprégnée, sans que nous ayons à son égard une indépendance intellectuelle suffisante pour pouvoir la remettre en question. Ce second caractère des dogmes a été mis en lumière mieux que le premier par un assez grand nombre de candidats, et leur a permis de conclure que le dogmatisme croissant de nos contemporains ne peut tenir à une éducation scolaire qui se borne à des éléments de connaissances enseignées en général avec tout un appareil de faits, d'analyses et de démonstrations.

Mais ce dogmatisme existe-t-il? On le remarque assez bien dans tous les domaines de la vie pratique où, suivant une expression mise à la mode il y a une trentaine d'années, « la mystique » remplace pour beaucoup la réflexion et la critique personnelles. Doctrines et formules de partis politiques, qui inspirent dans des pays étrangers auxquels la plupart des candidats ont pensé, mais qui inspirent chez nous également, mais dans des sens contradictoires, des groupes violemment portés à l'action; formules et doctrines économiques considérées comme des panacées (économie dirigée, N. E. P., etc.) s'opposant à des dogmes révolus (laissez faire, laissez passer), ou cachant sous une allure technique et presque noble des défaillances qu'en des temps plus heureux on aurait nommées banqueroutes (dévaluation, moratorium, crédits gelés, etc.); dans la vie morale une acceptation enthousiaste de ce que Ch. Péguy appelait sans ironie « la morale de bande », et, à l'inverse, dogmatisme de maintes formules exaltant un droit absolu, antisocial (« droit de vivre sa vie » dont le thème a inspiré tant de romans et d'œuvres de théâtre), etc., etc. Cette tendance au dogmatisme se manifeste d'autant plus que le dogme est davantage un stimulant de l'action, et que la nécessité d'agir contraint chacun à une conviction ferme et rapide. Mais on la trouve aussi dans le domaine plus spéculatif de la science, de la philosophie, de l'esthétique. Les hommes de science et ceux qui suivent leurs travaux sont-ils toujours, même dans leur spécialité, de parfaits modèles d'impartialité intellectuelle, de libre jugement, sans routine ni parti pris? Quelques candidats ont remarqué que la science elle-même a créé un certain dogme : celui de sa valeur absolue, de sa capacité à résoudre toutes les questions, même les questions morales, à fonder tous les jugements, même des jugements de valeur comme les jugements de goût artistique ou littéraire, dogme qu'on a nommé le scientisme. A l'inverse, on a vu fleurir un dogme opposé au précédent, affirmant la supériorité de « l'intuition », la prééminence du « dynamisme » sur l'activité méthodique, dogme dont on a signalé l'influence dans les domaines les plus inattendus, jusque dans le dogme de tactique militaire de « l'offensive

à outrance ». Que de dogmatisme ne trouverait-on pas dans les affirmations des écoles d'art, notamment en peinture, et dans les formules qu'elles ont trouvées pour caractériser leur manière! Que de dogmatisme dans la science médicale où des doctrines, des rubriques médicales et des remèdes ont l'allure de modes tour à tour acceptées par tous, puis abandonnées, etc., etc.

Le fait admis, reste à voir s'il s'explique par une « capacité de lire supérieure à la capacité de penser ». La plupart des candidats ne le croient pas. Ils disent que l'homme moderne est saisi dans un engrenage de rouages ou de mécanismes sociaux de plus en plus enchevêtrés; dans chacun d'eux nous recevons sans même nous en rendre compte les consignes d'opinion nécessaires pour y vivre et y agir. Nous ne pouvons ni ne désirons redécouvrir ces dogmes, les justifier ou les rejeter. D'autre part, à chaque moment il nous faut agir et décider, et une croyance est nécessaire pour chaque décision, sans que nous ayons le temps ni le moyen de la fonder en raison. Enfin, chacun est étourdi par les manifestations toujours plus nombreuses de la voix publique offrant des réponses toutes faites à toutes les curiosités possibles. L'esprit de chacun, subjugué par le prestige du texte écrit, serait la victime du journal, quotidien ou biquotidien, de la T. S. F., de la Revue, du théâtre, du livre.

Mais ce dernier trait de la vie contemporaine aurait pu servir à trouver une part de vérité dans l'explication donnée par le savant anglais. Pourquoi ces renseignements sommaires, ces affirmations données par les livres et la presse captent-ils notre attention et reçoivent-ils notre crédit, sinon parce que nous avons le désir de savoir ce qu'il faut penser sur tout, sans être capables de le chercher nous-mêmes? Nous n'acceptons pas des vérités toutes faites seulement dans notre action au sein d'un parti politique, d'un clan de confrères, d'un groupe civique. Nous les recherchons sur beaucoup de questions qui sont pour nous sans conséquences pratiques. Peut-être est-ce l'effet d'une curiosité encyclopédique, d'un désir d'être informé sur tout ce qui passe à notre portée. L'auteur veut-il dire qu'on lit trop? Non, sans doute, mais qu'on lit mal, trop vite, sans choisir et sans réfléchir longuement. Car même en s'enfermant dans ses lectures, si on les pratiquait avec la volonté de chercher une vérité, la diversité d'opinions qu'on y trouve suffirait pour nous préserver du dogmatisme. Nous nous informons en hâte pour ne pas sentir la gêne d'une ignorance ou d'une incertitude. On pourrait presque dire de certains qu'ils lisent pour lire, la lecture n'étant plus pour eux un moyen, mais une fin.

L'auteur de cette pensée a-t-il cru que la formation scolaire est responsable de ce travers? Cela n'est pas probable, et il ne l'a pas dit. Néanmoins, n'y aurait-il pas à tirer de ces constatations une conséquence pratique touchant nos programmes et nos méthodes? Pour les programmes de l'enseignement élémentaire, les candidats ne croient pas qu'ils puissent créer un penchant à l'information irraisonnée et au dogma-



tisme. Ils sont d'une grande simplicité et excluent l'enseignement des formules toutes faites. Mais il n'en serait pas de même si on les étendait beaucoup, au delà de « la capacité de penser » des élèves. En revanche, en ce qui concerne les méthodes, et l'esprit dans lequel éducation et instruction sont données, il faut éviter le reproche qu'on a parfois adressé à l'enseignement primaire d'être dogmatique. Car ce terme est précisément un de ceux sous lesquels ses adversaires l'accablent. Il ne peut pas ne pas l'être quand il s'agit d'éducation morale et civique. On ne peut créer de fortes convictions morales et civiques chez l'enfant par un simple travail d'analyse et de critique des idées. Néanmoins, il y a une manière de susciter et de fortifier des sentiments moraux qui comporte un appel à l'observation des hommes, de leurs rapports, et qui n'est pas le pur et simple dogmatisme. Et de même pour les autres enseignements. L'histoire ne doit pas s'enseigner avec la préoccupation principale de juger les hommes du passé, de les classer en bons et mauvais, de simplifier à l'excès le passé pour le critiquer et exalter sans mesure les temps où nous vivons. Savoir ce qu'a été le passé avant tout pour le comprendre est une tâche plus éducative que celle de dogmatiser dans un esprit de propagande. La lecture des textes doit éveiller le goût personnel, habituer à pénétrer dans une pensée par l'étude de ses moyens d'expression, autant que le permet l'âge des élèves. Il faut proscrire la lecture hâtive, superficielle, sans écho personnel dans l'intelligence enfantine. De même l'enseignement des sciences doit donner aux élèves une disposition à observer et à raisonner analogue à celle qui constitue l'esprit scientifique, quoique évidemment plus rudimentaire.

Tout cela, les candidats l'ont assez bien vu. Mais dans certaines dissertations le développement destiné à montrer le caractère libéral et éducatif de nos méthodes apparaît un peu trop comme fait d'avance et plaqué sur les développements précédents.

Dans l'ensemble, les dissertations ne sont pas mauvaises. Il semble que, par son aspect pittoresque, le sujet a permis à beaucoup de candidats d'éviter la dissertation omnibus, réminiscence banale des traités de pédagogie. Mais quelques-uns ont un peu trop cédé à la tentation, et, s'égarant sur un aspect du problème et sur les associations d'idées qu'éveillait en eux le mot dogmatisme, ils ont un peu trop fait un simple article de journal. En général, on s'est attaché surtout à une des trois parties que le sujet semble comporter, et de préférence à la première.

Les compositions pleinement équilibrées, s'efforçant de trouver la part de vérité et la part d'erreur ou d'exagération de la pensée à juger, sont peu nombreuses. La forme est correcte, en général, mais trop souvent verbeuse et délayée. Les fautes d'orthographe ne déparent qu'un petit nombre de compositions. Nous n'avons rencontré que deux ou trois dissertations réellement faibles, décousues ou incorrectes.

## B) Deuxième sujet.

« Le rôle de l'autorité en éducation est d'aider une conscience et une raison à naître et à se former. Mais comment l'autorité peut-elle obtenir un tel résultat? Ne doit-elle pas au contraire aboutir à les empêcher de naître ou à les étouffer? Agir par soumission à une autorité, c'est être dirigé; agir par conscience et par raison, c'est se diriger soi-même. Comment l'un peut-il mener à l'autre?... si étrange que paraisse ce problème... c'est la réalité elle-même qui le pose. »

Qu'en pensez-vous? et comment les éducateurs peuvent-ils résoudre ce problème, en particulier à l'école primaire élémentaire.

Ce sujet a été traité par cent dix candidats et candidates.

Pour ce qui regarde le fond, on ne peut qu'être frappé ou de l'ignorance ou, du moins, des méprises touchant des doctrines classiques ou fondamentales : Rousseau, Tolstoï, Freud, Decroly, M<sup>me</sup> Montessori sont mentionnés avec plus de respect que d'opportunité et d'intelligence exacte de leurs thèses respectives.

Mais on trouve éparses dans les copies les idées qui convenablement liées en un système cohérent constituent l'essentiel du sujet à traiter :

1° La vieille conception de l'éducation autoritaire — qui était avant tout un dressage — est judicieusement critiquée à l'aide d'arguments fournis par Montaigne. On donne des exemples (on cite « L'Empreinte » d'Estaunié). On insiste comme il convient sur les dangers que l'exercice d'une autorité despotique fait courir à l'enfant à cause de son extrême suggestibilité. On ne manque pas, en recourant à l'étude des sociétés primitives, de montrer que l'indépendance individuelle est en raison inverse de la pression sociale.

2° Inversement, dans l'examen critique des doctrines de l'école libérale, on n'hésite pas à faire leur part à l'autorité et à la discipline. On repousse, à cause de ses conséquences néfastes, la conception « libérale » de l'éducation, telle qu'elle était pratiquée à l'école ouverte par Tolstoï à Iasnaïa-Poliana. Sans une autorité s'exerçant avec toute la mesure convenable, c'est, dit-on, le déchaînement des instincts. Et dans l'enseignement collectif surtout une discipline imposée est nécessaire. Pas de société — même de sociétés spontanées comme il s'en forme chez les enfants — sans un chef et sans une loi. Toute activité productrice — d'ordre intellectuel ou d'ordre technique — suppose la soumission à des règles. Au demeurant, il n'y a pas contradiction entre la liberté de l'individu et la loi, et le respect de la règle n'exclut pas l'autonomie. Éduquer c'est élever, c'est imposer au cours de la nature une direction nouvelle, et toute éducation est une contrainte du maître sur l'élève et de l'élève sur lui-même. L'important est donc de faire accepter par l'élève cette contrainte, en lui en expliquant la nécessité et en lui montrant que le maître qui commande et auquel il faut obéir n'est que l'interprète d'une puissance morale supérieure : la raison qui veut s'affirmer et se

développer dans le monde, ou, disent certains, la Société qui se propose les fins les plus hautes pour le bien même des individus.

3° Mais, sortant du domaine de la dialectique, beaucoup de candidats — qui y étaient d'ailleurs invités par le texte même du sujet — se sont reportés aux instructions de 1923 qui indiquent par quels moyens peut être assurée dans l'ordre et la discipline indispensables la formation chez l'enfant du caractère moral et du sens de la responsabilité : par un enseignement *actif* qui demande plus à l'initiative de l'élève qu'à sa docilité et s'applique pour la provoquer à adapter les connaissances aux aptitudes, aux goûts et à l'âge des élèves, — et par ces pratiques que recommandent les partisans de l'Éducation nouvelle (sociétés scolaires diverses, coopératives, missions de confiance, ligues de bonté, self-government, etc.).

En somme, il ne semble pas que la majorité des candidats se soient crus obligés de choisir entre la méthode autoritaire et la méthode libérale. Dans les pays où règne par tradition le conformisme, des éducateurs ont pu se trouver qui ont préconisé par une réaction naturelle une éducation libérale à l'excès et comme une démission de l'autorité magistrale. Mais dans un pays, comme le nôtre, où la liberté s'est installée dans les mœurs et dans toutes les manifestations de l'activité, les éducateurs se gardent en général de tomber dans l'excès et de méconnaître la nécessité de la règle et de l'autorité : elles sont le fondement même d'une démocratie, c'est-à-dire d'une société d'hommes libres.

## II. Composition de Morale ou Sociologie.

### A) Premier sujet.

« Il y a une conscience générale, comme il y a une grammaire générale, et puis des exceptions dans chaque langue, des idiotismes. Eh bien, chaque état a ses exceptions de la conscience générale auxquelles je donnerais volontiers le nom d'idiotismes de métier. Le souverain, le ministre, le financier, le magistrat, le militaire, l'homme de lettres, le procureur, l'avocat, le commerçant, le banquier, l'artisan, le maître à chanter sont de forts honnêtes gens, quoique leur conduite s'écarte en plusieurs points de la conscience générale et soit remplie d'idiotismes moraux. Plus l'institution des choses est ancienne, plus il y a d'idiotismes; plus les temps sont malheureux, plus les idiotismes se multiplient. Tant vaut l'homme, tant vaut le métier; et réciproquement, à la fin, tant vaut le métier, tant vaut l'homme. »

Cette pensée vous paraît-elle exacte? Est-elle vraie de toute profession, en particulier de celle d'instituteur? Et comment les éducateurs peuvent-ils se prémunir contre les idiotismes de conduite?

- Cent candidats et candidates ont choisi ce sujet.

- La formule paradoxale de Diderot n'a point égaré les candidats;

mais plus d'un, la traduisant en sa langue, s'est trompé sur la signification et sur la portée de l'expression « idiotisme moral ». La plus grosse erreur, — non, il est vrai, la plus commune, — a été d'entendre par là les travers propres à la déformation « professionnelle » ; et quelques-uns l'ont aggravée en soumettant à la critique non seulement les habitudes intellectuelles, une certaine manière de concevoir et de juger acquise dans l'exercice du métier, mais encore les manies, et jusqu'à une façon singulière de se tenir, de se vêtir, de se mouvoir. Autre chose sont les idiotismes moraux : jugements de valeur par lesquels la conscience propre à l'homme de métier s'écarte des exigences de la morale commune. Ainsi l'acte illégal auquel se résout l'homme public par raison d'État ; — l'injustice dont le médecin se rend complice par respect du secret professionnel, — les réclames du commerçant sans rapport avec la valeur réelle des marchandises. Au sens strict, les « idiotismes moraux » s'expliquent par les conditions sous lesquelles la fonction ou le métier réalise ses fins.

C'était donc une erreur encore, moins grave que la confusion précédente, — (en retour, elle fut plus fréquente) — que de comprendre par « idiotismes moraux » les plus graves manquements à la probité. Le juge prévaricateur, le financier qui dépouille les épargnants, le commerçant qui fraude, ne sont pas de « fort honnêtes gens ». Leurs fautes ne trouvent ni justification ni excuse dans les conditions propres à l'exercice du métier, elles ne s'expliquent que par le parti-pris d'exploiter le métier aux fins de l'égoïsme individuel.

Ce n'est pas que les actions réprouvées par une conscience droite n'aient point de place dans l'examen de ce sujet. Précisément, et sans aller d'abord aux cas extrêmes : délit ou crime, il convenait d'expliquer que trop souvent s'opère le passage de l'« idiotisme moral » qui est « exception » à une règle vicieuse de conduite. C'est l'intérêt d'abord qui pousse l'homme à multiplier par degrés les bénéfices ou les privilèges de sa profession. C'est ensuite « l'esprit de corps » qui altère ses jugements moraux. Il n'est pas indispensable de recourir ici aux thèses, d'ailleurs ignorées de Diderot, qui réduisent la morale à l'expression de la volonté collective, et les consciences individuelles aux jugements de valeur imposés par les groupes sociaux. Il suffit de montrer que l'influence de « l'esprit de corps » grandit avec l'ancienneté des institutions professionnelles et la détresse des époques malheureuses. Mais l'essentiel est de montrer que la morale qui pour un groupe autorise les abus ou justifie les exactions, est le terme extrême d'un mouvement insensible.

A faire moins de sociologie, les candidats eussent été plus à l'aise pour traiter la deuxième partie du sujet « Tant vaut l'homme, tant vaut le métier », précisément parce que les consciences individuelles ne sont pas seulement contraintes par la conscience des groupes, parce qu'il est en leur pouvoir d'assurer en elles-mêmes le triomphe de l'altruisme que le métier doit servir sur l'intérêt individuel, et celui de

la réflexion personnelle sur « l'esprit de corps ». Mais il est bien vrai que cette victoire est difficile à qui exerce un métier n'impliquant aucun degré de hauteur morale ou de dignité. Tandis qu'il y a des professions dont la morale propre se rapproche de la conscience générale, et qui exigent de l'individu un certain degré de droiture ou de hauteur; et comme l'habitude est la secrète loi qui gouverne nos actes, une telle fonction nous façonne à l'image de l'idéal qu'elle requiert. En ce sens : tant vaut le métier, tant vaut l'homme.

La troisième partie du développement devait être consacrée à la profession d'Instituteur. S'il est une profession où la conscience qui lui est propre se rapproche de la conscience générale, c'est bien celle-là; c'est une nécessité, puisque l'instituteur, par l'enseignement et par l'exemple, doit promouvoir la morale dans les consciences enfantines. Sans doute il ne professe point sans risquer de contracter quelques défauts : pour apprendre lui-même et pour enseigner aux autres, il est enclin à exagérer la valeur de son savoir, à le présenter comme définitif, et son dogmatisme s'accroît par l'absence de toute contradiction. D'autre part il doit souvent, pour rendre accessible le premier contact des enfants avec la vérité, simplifier les questions. Il croit enfin, et avec raison, à sa mission, et il lui arrive d'en concevoir de l'orgueil. Mais rien de tout cela n'est « idiotisme moral », tant qu'il demeure à son métier. Tout au plus le maître qui pêche par excès de dogmatisme, de « simplisme », de pédantisme, est-il exposé à manquer pour une part la formation des jeunes esprits!

C'est hors de l'école qu'il peut commettre, par l'effet de ces mêmes travers d'esprit, des « idiotismes de conduite », soit qu'il prêche mal à propos, comme le maître de la fable qui harangue l'écolier tombé dans l'eau, soit qu'il applique aux adultes les méthodes qui conviennent aux enfants, soit qu'il veuille diriger les hommes selon une vérité dont il se croit le privilégié dépositaire. Et il se peut que dans cette action le mobile de l'intérêt et l'influence du corps social auquel il appartient aient plus de part que le mobile de l'altruisme et l'influence de la réflexion.

Il n'est pas difficile de placer en regard de ces « idiotismes de conduite » les moyens que l'instituteur doit mettre en œuvre pour s'en préserver. Qu'il conserve le contact des réalités; qu'il éprouve, par l'observation et par l'étude, la complexité des problèmes; qu'il entretienne en lui les vertus de modestie et de réflexion, sans cesser d'enrichir sa culture. Sur ces divers points il y a dans les copies des développements nourris. Le tort du plus grand nombre est de tout y mêler, et certains, qui dans les premières parties du sujet avaient appelé à leur secours toute la sociologie, ne manquent pas dans la dernière d'embrasser toute la pédagogie, en une forme souvent banale. A tous, le jury rappelle qu'une telle composition repose sur un choix judicieux des idées et des faits, et qu'elle ne prend toute sa valeur que par une expression qui réponde à l'effort personnel de la pensée.

B). *Deuxième sujet.*

« L'essentiel, en toutes choses, est toujours accompli par des êtres très obscurs, non distincts et sans valeur chacun. S'ils n'étaient pas, s'ils n'étaient pas tels, rien ne se ferait... Les grands événements ne sont peut-être tels que pour les petits esprits. Pour les esprits plus attentifs, ce sont les événements insensibles et continuels qui comptent. »

Que pensez-vous de cette idée de P. Valéry?

Ce sujet délicat a été traité dans soixante-dix-sept copies.

P. Valéry n'est pas un de ces écrivains qui se flattent de s'adresser au grand public, et ce serait sans doute lui faire le compliment le plus inattendu que de le considérer comme un vulgarisateur, fût-il de génie. Il faut souvent peiner un peu pour le comprendre. D'autre part, il ne s'est jamais donné comme un doctrinaire en matière de philosophie sociale, et il serait sans doute le premier surpris d'apprendre qu'on puisse le considérer comme un disciple de Durkheim ou de Karl Marx.

Enfin, par son tempérament et par ses dons d'artiste, il répugne à tout système. Les opinions qu'il professe, quelle qu'en soit la matière, valent certes qu'on s'y arrête et qu'on les considère avec attention et même avec respect, comme venant d'un penseur toujours profond, même lorsqu'il se laisse aller au paradoxe : mais ces opinions ne sont pas des dogmes. Lui-même a pris soin d'intituler le livre dont est extraite la pensée que les candidats avaient à expliquer et à commenter « Regards sur le monde actuel ». Le mot indique bien qu'il s'agit là uniquement de vues sujettes à discussion et à critique.

Ces simples considérations auraient dû mettre en garde les candidats contre le danger de commenter la pensée de Valéry au travers de telle ou telle doctrine philosophique. Il ne s'agissait pas ici d'exposer des systèmes, mais d'essayer de regarder, comme il nous y convie, et de voir si les perspectives qu'il nous ouvre sur certains aspects de l'histoire nous paraissent bien correspondre aux faits. « Paraissent » n'est pas ici un mot inutile : car, en pareille matière, il est bien évident qu'on ne saurait aboutir à aucune certitude.

Mais, outre cet avertissement d'ordre particulier qui touche à l'auteur et au sujet dont il traite, les candidats auraient dû mieux se souvenir des conseils qui leur ont été prodigués au cours des années précédentes. Quand on les invite à dire ce qu'ils pensent d'une idée, le premier soin qu'ils ont à prendre, c'est de l'expliquer. Quelques-uns y ont pensé et ont été conduits naturellement par là à mettre de la clarté, de la précision et de l'ordre dans leur développement. Mais la plupart s'en sont simplement servis comme d'un tremplin pour prendre leur élan et pour exposer des vues qui n'avaient qu'un rapport assez lointain avec le sujet. C'est un défaut qui est toujours jugé sévèrement par la commission, et, comme il se répète chaque année, il convient d'y insister de nouveau.

Il fallait donc s'attacher à expliquer, et, dans la mesure du possible à justifier les mots dont s'est servi l'auteur : *l'essentiel, les êtres non distincts et sans valeur, s'ils n'étaient pas tels, les petits esprits et les esprits attentifs*, etc... On se serait alors aperçu que la pensée de Valéry, contient sans doute une grande part de vérité, mais qu'elle a toutes les apparences d'un paradoxe, même d'une erreur, quand on veut à toute force y trouver l'explication intégrale du progrès humain.

Il y a, dans toute société, — *primum vivere* — des fonctions pour ainsi dire vitales, qui assurent sa subsistance matérielle, au sens le plus large du mot, sans lesquelles par conséquent elle ne pourrait exister, et ces fonctions sont précisément celles de ces êtres obscurs et indistincts. c'est-à-dire sans personnalité, dont parle Valéry, et qui n'ont d'autre valeur que celle de leur travail, — une valeur qui pouvait d'ailleurs donner lieu à un premier correctif. On peut donc, à juste titre, les considérer comme essentiels, puisque, sans elles, rien ne serait.

D'autre part, si les êtres qui les assument n'étaient pas tels, rien ne se ferait. Une armée où chacun voudrait être général ne serait pas une armée. On entend souvent de nos jours parler d'une nation de cadres. Un cadre où il n'y aurait rien serait vide et ne servirait à rien.

Les événements sont comme les hommes : les plus grands ne sont pas toujours ceux qu'on pense. Les gens à courte vue ne perçoivent pas leurs antécédents lointains : ceux qui savent prendre le recul nécessaire distinguent mieux les éléments multiples, et souvent obscurs, qui les ont préparés, et dont ils ne sont que la synthèse. Cette partie du sujet a été la mieux comprise et la mieux traitée. Des livres excellents comme celui de M. Seignobos ont été ici d'un utile secours aux candidats.

Mais ce qui est vrai, d'ailleurs sous réserve des rectifications qui font leur place nécessaire aux grands hommes, lorsqu'il s'agit de l'histoire des institutions et, en particulier, de l'évolution économique, l'est beaucoup moins lorsqu'il s'agit des produits de l'activité intellectuelle, artistique ou scientifique, et c'est avec raison que les grandes découvertes de la science, en particulier, portent le nom de ceux qui les ont faites.

A ce point de vue, il est tout à fait faux de considérer les productions du génie comme des créations de la société, et Durkheim lui-même, qui a su mettre en valeur la part qui revient au travail social dans la découverte, s'est bien gardé de verser dans cette mystique. Il est bon de rappeler, à ce propos, que Durkheim s'est défendu tout au long de son œuvre contre une interprétation de sa doctrine qui consiste à considérer la Société comme une espèce d'entité distincte des individus qui la composent. Interpréter dans ce sens, comme le font beaucoup de candidats, la doctrine des représentations collectives, c'est en dénaturer assez profondément la signification et la portée, et c'est surtout lui enlever la souplesse qu'elle conserve sous son apparente rigidité.

A plus forte raison s'interdit-on par là toute possibilité d'expliquer une pensée aussi nuancée que celle de Valéry. On oublie, par exemple, qu'il est le premier à intercaler dans ses affirmations un « peut-être ».

qui en limite la portée. Et l'on en arrive à trancher sans embarras une question qui peut sans doute servir de thème à des réflexions utiles, mais qui, par son caractère d'extrême complexité, échappe à toute détermination rigoureuse.

Dans l'ensemble, le sujet qui a tenté beaucoup de candidats, parce qu'il était, pour ainsi dire, dans l'air, n'a pas été traité d'une façon très satisfaisante. Il y a quelques bonnes notes, qui se tiennent autour de 14 : mais beaucoup sont au-dessous de la moyenne, et descendent jusqu'à 5, et même jusqu'à 2. La forme est, en général, assez correcte : mais il y a encore trop de mots vagues, de constructions pénibles, de phrases ampoulées. On se saurait trop recommander aux candidats de viser avant tout à la précision et à la clarté. L'originalité, quand on y parvient, ne saurait être achetée au prix de ces qualités fondamentales.

### TROISIÈME PARTIE

#### ÉPREUVES DE LA DEUXIÈME SÉRIE

##### I. Explication d'auteurs français.

Comprendre un passage, c'est le saisir d'ensemble, mais grâce à l'interprétation du détail, interprétation juste, liée, où se développe une pensée, se composent un sentiment, tel aspect d'un personnage, d'une situation, et s'accuse en même temps le tour qui les exprime. Or dans les épreuves médiocres ou faibles cette part fondamentale a manqué. On l'a parfois esquissée, de deux façons : tantôt on s'en est tenu à la paraphrase : sans distinguer ce qui était clair et parlait de soi-même de ce qu'il fallait au contraire traduire ou souligner, on a tout repris en d'autres termes sans rien dégager de précis ; tantôt on s'est borné à analyser la forme, sans jamais rien manifester de la substance ni de l'art du texte. Plusieurs se sont attardés ; il fallait rattacher d'un mot le morceau à ce qui précédait — s'il y avait lieu — d'un mot aussi en définir l'objet ou mieux encore aborder tout de suite le détail : on s'est au contraire étendu sur l'œuvre ou l'écrivain ; on a aussi, malgré les avertissements des années précédentes, divisé le texte, quand il fallait simplement en montrer le plan au cours de l'explication et ne pas défranchir le passage en le résumant d'avance. La vraie façon de toucher, c'est de le suivre et de le prendre dans les termes où il est écrit. Puis quand on a dû entrer dans l'épreuve même on l'a réduite tant qu'on a pu. Souvent on a rencontré des endroits difficiles, on ne s'y est guère arrêté : il fallait avoir réfléchi ou s'être informé ; on les a pris pour tout ordinaires, on a passé sans comprendre et sans expliquer. La difficulté pouvait venir, surtout pour les textes du XVII<sup>e</sup> siècle, du sens des mots qui s'est affaibli ou transformé : il eût fallu pratiquer les glossaires de la langue du temps,



ceux de Huguet ou de Cayrou, ou les éditions indiquées au programme dont quelques-unes sont précises là-dessus. Mais de toutes façons il faut examiner, pendant l'année de préparation, les auteurs désignés, ne pas croire qu'il suffit d'improviser le jour de l'examen. Et ce n'est pas le sens seulement qui en a souffert : dans l'analyse des moyens poétiques par exemple on a été généralement court ou vague; on donne des vues théoriques bien vaines, on parle quelquefois du rythme, des sonorités plus encore, mais sans montrer en quoi ils servent au passage, ou en leur accordant un rôle qu'ils n'ont pas; surtout ces vues, bien pauvres ou sommaires déjà, sont incomplètes : on ne se rend pas compte de la valeur à la fois agréable et expressive de l'articulation dans ce jeu phonétique que permet la prononciation de la poésie. Les bons candidats mêmes n'en ont rien dit.

Il semble une fois de plus que ces textes imprimés ne parlent guère, et ils ne parlent guère parce qu'on ne veut pas les lire de près. Pourtant nous sommes tous sensibles à une lecture bien faite, à une représentation : nous avons l'impression d'en être renouvelés. Attentifs, ne pouvons-nous ranimer de nous-mêmes les émotions et les pensées d'un livre qui le mérite, nous élargir, nous enrichir? Mais on n'a pas toujours cherché ce qu'il y avait de neuf dans la substance et l'accent, on n'a pas conclu en en donnant l'impression nette et vive. On a préféré des traits banals, assez conventionnels, à l'occasion injustes. Le ton a été souvent morne; il ne gardait rien du texte qui se reflète, se prolonge dans celui qui le sent. Quelques-uns ont lu des notes, comme si le passage ne les soutenait pas; d'autres ont couvert de solennité une explication vide.

Ces critiques et ces conseils s'appliquent aux épreuves malheureuses. Mais vingt-trois candidats sur cinquante ont atteint ou franchi la moyenne, plusieurs l'ont largement dépassée; la meilleure note s'est élevée jusqu'à dix-sept.

## II. Exposé de pédagogie.

Sur les cinquante sujets d'exposés, trente-trois concernaient l'école primaire, dix-sept l'école maternelle, la proportion inverse se retrouvait dans les questions connexes. La nature des sujets attire l'attention des candidats et des candidates sur l'importance de la psychologie des jeunes enfants et des débuts de leur éducation.

Très peu de candidats ont paru ignorer les caractères propres de nos écoles maternelles et les occupations des enfants selon leur degré de développement. Tous ceux qui préparent le concours de l'inspection savent qu'ils doivent connaître les instructions officielles de 1921, de 1922, de 1927, aussi bien que les plus anciennes (1905-1918). Ils ont grand intérêt à visiter de bonnes écoles maternelles, à assister dans leurs départements aux conférences spéciales souvent suivies de séances de démonstration qui sont faites à l'intention des institutrices maternelles,

à consulter le compte-rendu du Congrès international de l'Enfance de 1931 et les articles de fond de la presse pédagogique. Une information plus étendue les empêcherait de répéter des critiques que nos écoles maternelles ne méritent plus depuis une trentaine d'années. Les ouvrages de M<sup>me</sup> Montessori, de Decroly, de Claparède, de Piaget sont connus, on abonde dans leurs idées avec une complaisance parfois excessive, alors qu'il serait plus intéressant de les discuter et d'en chercher judicieusement les applications pratiques dans nos écoles maternelles nombreuses. On n'insiste pas assez sur les qualités de l'imagination, du goût, sur la délicate sensibilité, sur les vertus de patience et de dévouement qui font les excellentes éducatrices maternelles.

Parmi les sujets d'exposés sur l'école primaire, quatre concernaient l'éducation physique, : distinction entre éducation physique, sport, athlétisme; différentes méthodes d'éducation physique; progression des leçons selon l'âge, le sexe, la saison; l'éducation physique dans ses rapports avec les loisirs. Trois des auteurs d'exposés ont montré une compétence remarquable. Pour bien choisir entre les méthodes, entre les exercices, il faut posséder de solides connaissances sur la physiologie et notamment sur les fonctions respiratoires et circulatoires, comme sur les muscles et les nerfs.

On peut rapprocher de ces sujets ceux qui portaient sur les écoles de plein air, sur les colonies de vacances. Ce sont des questions qu'il n'est plus permis d'ignorer, puisque les fondations se multiplient. La revue de l'Hygiène par exemple, la Revue de l'Enseignement public, offrent des renseignements précieux. Il ne faudrait pas penser uniquement à tout ce qui favorise la santé des enfants; une pédagogie spéciale convient à leur instruction et à leur formation morale dans ces milieux nouveaux.

En matière scientifique, les candidats et candidates ont eu à traiter plusieurs sujets sur le calcul mental, sur la géométrie qui, « à l'école primaire est l'art de voir et non l'art de raisonner », sur le programme de géométrie du cours supérieur. Une candidate, professeur de lettres, s'est tirée honorablement d'un sujet éloigné de son expérience, grâce aux lumières du bon sens. Sur les leçons de choses, sur l'enseignement des sciences, les candidats ont développé des idées justes, mais sans aller au fond des choses. Ils n'avaient pas assez médité le texte des Instructions officielles de 1923, qui disent tout le nécessaire et qui font penser aux applications pratiques.

Les sujets d'ordre littéraire ont été en général bien compris. La meilleure note — 17 — a été attribuée à un candidat instituteur qui avait à établir et à justifier une liste de réitations pour le cours moyen; on a été charmé par l'élégance de sa parole, par son goût littéraire et encore plus par les observations qu'il avait faites sur les réactions de ses élèves en face des beaux textes choisis. Un exposé du même genre, la récitation au cours supérieur, n'a pas atteint la même valeur, parce que la culture littéraire ne peut toute seule fournir ce qui s'acquiert par l'expérience

réfléchi et prolongée. Les questions de géographie et d'histoire n'ont pas toutes été traitées avec assez d'ampleur et de précision.

Les questions de morale et les textes tirés des ouvrages des pédagogues et des philosophes semblent favoriser les candidats et candidates qui ont acquis des diplômes d'ordre philosophique. Mais il faut savoir les traiter au point de vue de l'école primaire, ce qui est assez difficile si on n'a pas observé les enfants, individuellement et en groupes, avec assez de sympathie, assez de pénétration. Quelques candidats n'ont pas su dominer leur érudition et s'élever jusqu'à la simplicité; les uns ont cherché des subtilités, d'autres ont revêtu des lieux-communs trop usés de termes pédantesques, comme s'ils étaient intoxiqués de jargon philosophique par des lectures faites sans choix et sans esprit critique. Aussi les notes ont été très inégales. Ce que la commission apprécie au-dessus du savoir, ce sont les qualités du jugement, indispensables à un inspecteur.

### III. *Épreuves de législation.*

La moyenne des notes obtenues est à peu près la même que l'an dernier : légèrement supérieure à 10 chez les hommes et à 11 chez les femmes, Peu de réponses réellement faibles — 30 % des notes attribuées aux aspirants et 35 % des notes méritées par les aspirantes sont inférieures à 10 — mais à peine deux ou trois vraiment bonnes réponses : dans l'ensemble examen honorable sans plus.

Les questions avaient été choisies et rédigées de façon à placer autant que possible les candidats devant un des problèmes qu'ils seront fréquemment appelés à résoudre au cours de leur carrière d'inspecteur primaire. Pour y répondre comme il convenait, il ne suffisait donc pas seulement de connaître les textes. Il fallait montrer qu'on savait faire le tour des difficultés présentées par le problème et se rendre compte que les textes n'apportent pas toujours les moyens de les régler. Connaître le Code est bien. Mais ce savoir sera d'un secours insuffisant à l'inspecteur s'il ne possède pas en même temps les qualités de bon sens et de pondération, le tact et la perspicacité dont la réunion constitue ce que l'on est convenu d'appeler le sens administratif.

La Commission exprime le regret qu'un trop grand nombre de candidats et de candidates ne se soient, cette année encore, pas suffisamment rendu compte de ce caractère particulier de l'épreuve de législation. Trop d'entre eux, la question une fois rapidement lue, se précipitent sur le Code mis à leur disposition pour en extraire les textes qu'ils estiment s'y rapporter et croiront l'avoir traitée de façon satisfaisante pourvu que, dans leur exposé, ils n'aient omis aucune disposition des règlements consultés.

Ce défaut apparaît plus nettement dans les questions comportant l'examen d'un plan de construction scolaire. Certains bornent leurs commentaires à une vérification des données du plan, le Code en mains,

ligne par ligne du règlement. L'épaisseur des murs sera contrôlée au centimètre, mais les dangers d'accident que présenteront certaines dispositions des locaux seront passés sous silence. Quant au côté financier de la question, il échappe à la plupart des candidats.

La Commission recommande à tous ceux qui comptent se présenter à l'examen de s'inspirer de ces indications. Qu'ils lisent avec attention les questions posées. Elles traitent toutes de difficultés que l'inspecteur est appelé à rencontrer. Qu'ils consultent les textes, puis qu'ils réfléchissent. Qu'ils se représentent autant que faire se peut les circonstances de l'incident soumis à leur appréciation, ses conséquences et ses répercussions possibles, le caractère des personnes en présence, les mobiles qui peuvent les faire agir. De toutes ces contingences leur action devra tenir compte. Savoir éviter les écueils qu'elles feront surgir sur leur route, c'est posséder le sens administratif. Le métier d'administrateur serait trop facile, s'il suffisait de bien connaître les textes pour bien administrer.

#### IV. Épreuves pratiques.

Les défauts les plus habituels des candidats sont, comme les années précédentes, les suivantes :

1° Ils ne savent pas distinguer ce qui est essentiel et ce qui est secondaire. Ils signalent beaucoup de détails insignifiants et ils négligent, ou n'indiquent que superficiellement ce qui est important.

2° Plusieurs d'entre eux, — qui feraient une bonne composition écrite de Pédagogie — ne songent pas suffisamment à utiliser les principes de cette science pour justifier ou condamner les procédés de la pratique.

3° Les notes accordées par les candidats aux leçons entendues sont, parfois trop indulgentes, mais le plus souvent trop sévères. Il convient de savoir s'élever à une vue d'ensemble de la marche de la classe et des procédés du maître.

Les candidats s'expriment en général avec aisance et correction; on aurait souhaité parfois un peu plus d'ordre dans l'exposé du compte-rendu de l'inspection. La plupart d'entre eux se présentent très bien et ont une tenue excellente. Une des sous-commissions a dû faire à cet égard quelques réserves sur un candidat. Cette remarque a bien son importance, à cause des fonctions auxquelles peut donner accès le Certificat d'aptitude à l'Inspection primaire et à la Direction des Écoles Normales.

Quinze admissibles (sept candidats et huit candidates) ont subi les épreuves pratiques dans une École maternelle. Cette année encore, il semble que ces épreuves n'aient pas été suffisamment préparées. Les instructions officielles concernant l'installation matérielle et l'organisation pédagogique sont assez bien connues et donnent lieu le plus souvent à des observations judicieuses, parfois même à des développements trop abondants. Mais les méthodes propres à l'École maternelle

sont, au moins dans leurs applications variées, trop peu familières aux candidats. Ils qualifient souvent de façon inexacte la manière de conduire les exercices, en particulier les exercices d'initiation à la lecture. Bien des confusions leur seraient évitées s'ils avaient pu voir plus d'Écoles et y suivre plus souvent les occupations des enfants.

D'ailleurs, la préoccupation de donner à la méthode de la maîtresse un qualificatif connu ne doit pas être dominante. La valeur des exercices ne consiste pas surtout dans l'application de tels ou tels procédés extérieurs. Tenir compte des conditions dans lesquelles se trouve l'institutrice, de sa personnalité agissante, de la Communication qui s'établit entre elle et les enfants, de l'activité joyeuse de ceux-ci, conduit à une critique d'ensemble plus intéressante et plus valable. Quelques candidats se sont trompés assez gravement (6 notes seulement, sur 15, sont supérieures à la moyenne). D'autres en sont restés à une description des exercices suivis. Bien peu ont su allier à une critique à la fois bienveillante et avertie les conseils judicieux et les vues générales qu'on est en droit de demander à de futurs inspecteurs.

#### *Conclusions.*

Le certificat d'aptitude à l'Inspection était autrefois d'un niveau beaucoup plus élevé pour les candidates que pour la moyenne des candidats. C'est qu'il ne permettait guère aux femmes, en dehors des très grandes villes, que l'accès à la Direction. L'Inspection s'est ouverte peu à peu à un certain nombre de candidates et, pour des raisons très diverses d'ailleurs, les deux examens se sont quelque peu uniformisés. Ils tendent de nouveau à diverger. L'Inspection s'est révélée trop pénible pour les femmes dans beaucoup de régions; M. le Directeur de l'Enseignement primaire a eu l'heureuse idée de confier à la même personne l'Inspection des Écoles Maternelles d'un département et l'Inspection des écoles de filles du chef-lieu. Mais cela ne peut se faire partout et suppose d'ailleurs la possession des deux diplômes. L'inspection féminine redevient donc très difficile d'accès : nous en avons eu cette année un exemple douloureux, plus frappant encore que les dernières années.

Il ne faudrait pas cependant que les candidates se découragent. L'admissibilité s'est faite dans les deux listes, avec le même minimum de points, l'admission définitive n'est pas plus difficile pour les femmes que pour les candidats reçus dont nous pouvons prévoir qu'ils arriveront sans doute à la Direction. La tentative d'ouvrir plus largement l'Inspection aux femmes, malgré les quelques déboires naturels éprouvés, peut être reprise. Elle le serait plus aisément si des candidates nombreuses possédaient à la fois le double diplôme.

De même nous souhaitons vivement que les scientifiques ne se détournent point de l'examen, pour les raisons que nous avons développées dans les précédents rapports.

Nous pourrions d'ailleurs accroître le nombre des nouveaux admissibles

surtout pour les hommes, si nous n'avions pas chaque année trop d'anciens admissibles à bénéficier de leur admissibilité. Cette année ont été reçus définitivement presque autant d'anciens que de nouveaux. Mais c'est une exception. La plupart du temps la fraction d'anciens admissibles reçus est insignifiante. Et nous nous demandons s'il ne serait pas plus profitable à la grande majorité des candidats que nous supprimions — naturellement avec une période de transition nécessaire — ce bénéfice de l'admissibilité. On pourrait à la rigueur, comme dans certaines grandes Écoles, conserver ce privilège, mais obliger tous ces candidats à se représenter à l'écrit et ajouter, pour l'admission définitive, les points du nouvel écrit aux points des autres épreuves. Mais cela est bien compliqué; et peut-être le plus sage serait-il d'abolir purement et simplement ce privilège de l'admissibilité, afin de laisser aux nouveaux une plus large part!





## Les Livres.

**L'École primaire en France**, par ALEXIS LÉAUD et ÉMILE GLAY,  
2 vol. in-quarto. — La Cité Française, 88, rue Bonaparte, Paris.

MM. A. Léaud et E. Glay consacrent deux très beaux volumes à l'École primaire en France. Ils y retracent ses origines, ses différents aspects au cours des siècles, ses luttes, ses victoires, sa mission dans la démocratie. Le premier de ces volumes suit, à travers les âges, le déroulement de l'enseignement populaire depuis les plus lointaines influences qui ont pu s'exercer sur lui jusqu'à la fin du second Empire. Le second volume est un large tableau de la vie de l'école populaire seulement au temps de la Troisième République. Disproportion dans l'ouvrage? Non pas. Il n'y a un véritable enseignement du peuple que depuis le moment où le peuple a su se rendre maître de ses destinées. L'école primaire telle que nous la voulons a été conçue par la Révolution, réalisée par notre actuelle République. Ce qui précède n'a été qu'une lente préparation et une sorte d'immense préface. C'est ce qu'ont fort bien compris MM. Léaud et Glay.

Que nous apprend en substance leur œuvre? Quelles leçons, quels motifs d'action pouvons-nous y puiser? Quelles idées maîtresses devons-nous y trouver? Et vers quelles cimes se propose-t-elle de nous orienter?

Un point de vue qui est cher à ses auteurs, comme il le fut à Herbert Spencer et à Durkheim, c'est qu'il existe « nécessairement un rapport entre les systèmes successifs d'éducation et les états sociaux successifs avec lesquels ils coexistent ». Comment en serait-il autrement d'ailleurs? Si la société, comme par exemple au Moyen Age, a des fondements essentiellement religieux, si un clergé fixe la croyance, le dogme et les impose, si la cathédrale dans la cité, l'église dans le village sont le centre, non seulement de la vie religieuse, mais de la vie civile, voire même des affaires, si la sonnerie qui s'envole du clocher règle l'existence des populations, comment l'école pourrait-elle se proposer un autre but que de préparer des croyants, des chrétiens? Un État militaire, à Sparte, dans la Rome des patriciens, ou à Paris avec

un Napoléon, sans parler des États totalitaires qui sont à nos frontières, demandera surtout à l'éducation de lui fournir des soldats, des officiers, des techniciens de la guerre. Si la Cour et la Ville sont tout dans la nation, les écoles achemineront l'enfant de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie vers ce type de « l'honnête homme » que le xvii<sup>e</sup> siècle mit en honneur. Seule une démocratie, fût-elle établie sur l'odieux support de l'esclavage, comme à Athènes, demandera à ses éducateurs de former l'homme libre et le citoyen. La solidarité est telle entre un système social donné et les diverses institutions qui en dérivent qu'à considérer seulement parmi ces dernières celles qui ont trait à l'éducation on voit apparaître comme une vue totale de la société dont elles relèvent. Ce n'est certes pas là un des moindres intérêts du livre de MM. Léaud et Glay.

En voici maintenant un autre. A suivre à travers leurs pages nos deux auteurs, on discerne de bonne heure les deux courants entre lesquels va se partager la pensée française et, corrélativement, les systèmes d'éducation. D'un côté, la tradition d'autorité, qui sera celle de l'Église. De l'autre, la tradition de liberté, qui sera fondée et maintenue par l'effort de grands esprits, avides d'émancipation. Ainsi, au Moyen Age, l'Église, armée de la scolastique, enseigne la foi que ses écoles maintiennent à l'abri des audaces de la pensée. Mais, dès le xii<sup>e</sup> siècle, paraît Abélard. Il lance la parole, dont le retentissement se prolongera à travers les siècles et que rien désormais ne pourra faire oublier : « Comprendre avant de croire ! » Sans doute quand ce mouvement de libération s'accroîtra avec la Renaissance, avec Rabelais, avec Montaigne, avec l'effort incomplet, mais précieux cependant de la Réforme, on pourra brûler Etienne Dolet, assassiner Ramus, acharnés, l'un et l'autre, à promener une pensée libre hors des voies tracées par le Moyen Age ; on pourra de même, à l'appel de la Contre-Réforme, confier aux grands ordres religieux, surtout à celui des Jésuites, le soin de rétablir au bénéfice de la foi, les disciplines nécessaires dans la philosophie comme dans l'éducation : on ne réussira pas à tuer l'indépendance des esprits. Tout à l'heure, Descartes va donner ses titres à la raison ; et il sera entendu même par des éducateurs comme les Oratoriens. Tout à l'heure, J.-J. Rousseau, Condorcet, la phalange hardie des Encyclopédistes, invoquant la nature, la raison, la liberté, l'humanité introduisent la révolution dans l'école comme dans la société. Libéralisme, naturalisme, optimisme sont les mots d'ordre nouveaux, devant lesquels s'écroulent les vieilles traditions d'autorité et d'ascétisme de la pédagogie ecclésiastique. Cette grande lutte au sein du monde enseignant, de l'esprit de liberté et de la conception d'autorité est, de toute évidence, la plus considérable de celles que MM. Léaud et Glay ont entendu retracer.

Cette longue bataille qui, d'un mouvement parallèle se livre à la fois dans la nation et dans l'école pour la liberté, aura pour la nation et pour l'école un aboutissement marqué d'un caractère commun : l'État laïque, l'enseignement laïque. Au souffle émancipateur de 1789, il faudra



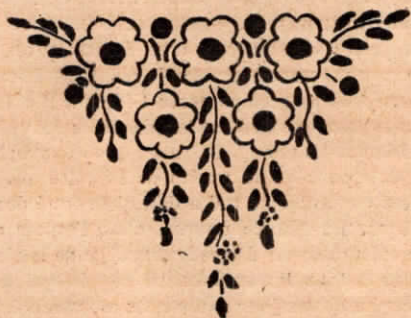
bien admettre que l'Église et l'État se meuvent dans deux sphères indépendantes l'une de l'autre, que la force publique n'est plus au service du dogme, et que, désormais, la religion est une pure affaire de conscience individuelle. Aussi, au cours des années, va-t-on voir se laïciser progressivement le droit, la justice, l'état-civil, l'assistance publique, tous les services qui relèvent de l'État. Il était inévitable que l'école figurât à sa place dans cette œuvre d'émancipation. Mais comme l'Église tient par-dessus tout à pétrir l'âme enfantine et à garder la maîtrise sur les jeunes générations, l'école primaire se trouva l'enjeu de la lutte suprême entre les tenants du passé et les démocrates, héritiers et continuateurs de la Révolution. C'est pourquoi, dans leur ouvrage, MM. Léaud et Glay ont fait, à juste titre, une si large place à Jules Ferry, à Paul Bert, à leurs grands collaborateurs, qui élaborèrent, et, en dépit de toutes les résistances, firent accepter et appliquer les lois scolaires, fondement inébranlable de l'école laïque.

Est-ce à dire que notre édifice scolaire national soit dès maintenant achevé et ait pris une physionomie qui désormais restera invariable? MM. Léaud et Glay ne le pensent certainement pas. Ils ont mesuré la lenteur avec laquelle nous sommes arrivés à ces conceptions de gratuité, d'obligation, de laïcité de l'instruction. Ils ont aperçu combien, en pédagogie, le progrès des méthodes est resté en retard sur celui des idées. Ils ont senti que, même à l'heure actuelle, tout ce qu'il y a de fécond dans la pensée d'un Rabelais, d'un Rousseau ou d'un Condorcet ne s'est peut-être pas encore inscrit dans la réalité scolaire. Ils ont démêlé tout ce que, même très longtemps après Fénelon, il a fallu de ténacité aux amis de l'école pour que l'éducation des filles fût considérée comme une entreprise sérieuse. Ils savent d'ailleurs que des problèmes nouveaux se posent. N'en évoquons qu'un : celui de l'égalité des enfants devant l'instruction. C'est un problème qui a déjà provoqué des cheminements vers l'École unique. Et l'École unique, c'est l'espoir caressé de voir bientôt la haute culture cesser d'être le privilège de la richesse pour être largement ouverte à tous les enfants du peuple qui peuvent en être dignes. M. Poincaré a dit un jour : « La paix est une création continue ». D'autres ont dit depuis : « La liberté est une création continue ». Après avoir entendu MM. Léaud et Glay rappeler le long effort scolaire du passé et annoncer l'effort scolaire de l'avenir, il est permis de dire de même : « L'école est une création continue ».

Au terme de ce voyage auquel nous ont convié MM. Léaud et Glay à travers les doctrines, les systèmes, les méthodes d'éducation, à travers les institutions et les réalisations scolaires, à travers même les livres et les jeux des enfants, il serait impardonnable de ne point noter que ce voyage est loin d'être dépourvu d'agrément. Cet agrément, il le doit beaucoup à une illustration de qualité tout à fait supérieure, et dont, dans la préface qu'il a écrite pour l'ouvrage, M. Herriot a pu dire : « Il suffira, croyons-nous, d'ouvrir ces deux volumes pour être étonné et séduit par la richesse de la documentation, surtout celle des gravures

qui viennent à chaque page préciser le texte, lui donner en même temps la couleur et la vie. L'effort est magistral qui, puisant aux grandes collections de nos Musées, de la Bibliothèque Nationale, du Cabinet des Estampes, ainsi que dans les œuvres des grands artistes, a pu ressusciter pour ainsi dire toutes les institutions scolaires du passé. Or ce n'est pas seulement plaisir des yeux : l'esprit est encore heureusement satisfait par les légendes accompagnant cette illustration aussi bien que par la forme concrète, pittoresque et directe que les auteurs ont de préférence adoptée. Ils sont non pas de ceux qui dogmatisent, mais de ceux qui veulent faire comprendre l'École primaire de chez nous pour la faire aimer ».

Faire aimer l'école, quel noble dessein ! puisque notre école s'identifie aujourd'hui avec la nation et la démocratie, et qu'elle est, comme se plaisent à le répéter nos hommes d'État, « la pierre angulaire de la République ».



Ne partez pas en vacances sans le

## GUIDE OFFICIEL

### DES CHEMINS DE FER DE L'ÉTAT

Vous y trouverez une documentation touristique intéressante (photographies et cartes des régions desservies) et une foule de renseignements pratiques.

## PRIX : 4 FRANCS

dans les bibliothèques des Gares du Réseau  
et Bureaux de Tourisme

Envoi à domicile contre paiement préalable de la somme de 5 francs,  
au Service de la Publicité, 13, Rue d'Amsterdam à Paris-VIII°.

### CHEMINS DE FER DE L'ÉTAT

## Faites tous vos envois urgents par COLIS-EXPRESS

TRANSPORT PAR TRAINS EXPRESS OU RAPIDES

LIVRAISON EN GARE OU A DOMICILE MÊME LE DIMANCHE

Exemple : Colis de 10 kilos de PARIS

remis trente minutes avant le départ du train

GARE St-LAZARE (Cour du Havre) Guichet d'Enregistrement des Bagages		GARE MONTPARNASSE Guichet d'Enregistrement des Bagages	
à	à	à	à
<b>CAEN</b>	<b>ROUEN</b>	<b>BREST</b>	<b>NIORT</b>
4 heures	2 h. 30	8 heures	7 heures
13 francs	13 francs	21 francs	16 francs

Livraison à domicile par porteur spécial dans les deux heures suivant l'arrivée  
Pour tous renseignements complémentaires, adressez-vous aux gares du réseau

### P.O.-MIDI

## OUVERTURE D'UNE STATION-TOILETTE

### A LA GARE DU QUAI-D'ORSAY

Les Chemins de Fer de Paris-Orléans et du Midi, informent les voyageurs qu'une Station-Toilette vient d'être aménagée à l'entresol du Palais-d'Orsay.

Cette station à laquelle le public aura accès soit par le vestibule d'arrivée, soit par la cour d'arrivée (porte près de l'angle du Quai-d'Orsay) offre aux voyageurs, à un tarif très modéré, une installation des plus modernes comprenant :

**W.-C. - TOILETTES**

**SALLES DE BAINS - DOUCHES**

**MANUCURE - SALON DE COIFFURES**

pour hommes ou dames

**DOMICILIATION POSTALE ET TÉLÉPHONE**

LIBRAIRIE DELAGRAVE, 15, RUE SOUFFLOT, PARIS

NOUVEAUTÉS :

# LE JEU D'ADAM ET ÈVE

Mystère du XII<sup>e</sup> 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 »

PRÉPARATION AU BACCALAURÉAT

# LE PROBLÈME DE PHYSIQUE AU BACCALAURÉAT

*1<sup>re</sup> Partie*

par

**André BERTRAN**

*Professeur agrégé au Lycée Louis-le-Grand*

Un vol. (12,5 × 18), couverture souple... 8 »

**LE BACCALAURÉAT**

Organe de préparation

Abonnement annuel . . . . . 25 »

Imprimé en France

TYP. FIRMIN-DIDOT & C<sup>ie</sup>. — PARIS. — 1036.