

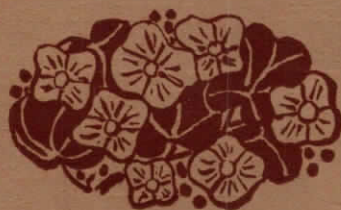
L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

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° 6

	Pages.
A. FONTAINE. — Vers de collège de Verlaine.....	481
CH. BRUNOLD. — Y a-t-il une place dans notre enseignement pour des humanités scientifiques ?.....	492
M ^{lle} MAUCOURANT. — L'initiation à la lecture.....	496
G. DANGON. — Le souvenir de Guillaume Fichet, introducteur de l'imprimerie en France.....	504
<i>Variétés.</i> — L'œuvre d'un instituteur Pyrénéen.....	511
<i>Initiatives</i>	516
L. BROSOLETTTE. — <i>A travers les périodiques français</i>	521
<i>Examens</i>	537
<i>Les Livres</i>	571
Table des Matières du tome CXV.....	573

CONDITIONS D'ABONNEMENT

10 numéros par an

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

Les abonnements partent du 1^{er} janvier.

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

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

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

Abonnements et annonces, librairie DELAGRAVE.

Les ANNÉES ÉCOULÉES depuis 1878 forment chacune deux semestres.

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

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

Nouveauté

POUR LES DISTRIBUTIONS DE PRIX

LA GROTTTE 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 »



Vers de collège de Verlaine.

Malgré tant de découvertes récentes, beaucoup de lecteurs, sensibles aux délicates et tendres mélodies de Verlaine murmurées à mi-voix, à ses velléités de pécheur converti qui aspire à la sainteté et, comme le chien de l'Écriture, retourne toujours à son vomissement, sensibles aussi à ses mystérieuses et troublantes réticences comme aux provocants aveux que semble lui arracher un cynisme insurmontable, beaucoup de lecteurs donc considèrent encore le pauvre Lélian comme un malheureux incapable de s'arracher à son destin et qui jamais ne songea ni à l'argent, ni à la gloire. *Homo duplex*, disent-ils, l'ange et la bête, mais toujours l'ange dans la bête, — bref, le contraire de l'homme de lettres à la recherche du succès et des contrats avantageux : ne laissait-il pas traîner ses chefs-d'œuvre sur les tables de café ? ne les semait-il pas de logis en logis, dans les bouges de hasard et les taudis de rencontre ? Un poète, un rêveur, victime de l'alcoolisme et de l'érotomanie !

Il faut un certain courage pour se libérer des légendes. Mais qui veut comprendre l'art des poètes doit lire dans leur pensée et même dans leur arrière-pensée. Les hommes de ma génération ont longtemps ignoré l'existence de M^{me} Charles ou de M^{me} Drouet et ne s'en sont pas moins enchantés des stances du *Lac* ou de la *Tristesse d'Olympio*. Cependant personne n'admettrait plus aujourd'hui de telles omissions dans l'étude de Lamartine ou de Hugo. Pourquoi s'obstiner à ne rechercher dans la vie de Verlaine que ce qu'il y eut de scandaleux ou de déplaisant, sans tenir suffisamment compte des autres traits

de son caractère où peut apparaître aussi nettement, quoique sous un jour différent, le secret de sa production littéraire? Pourquoi fermer les yeux sur son ambition, sur son habileté à défendre ses intérêts, sur la sûreté (et parfois la maladresse) de ses manœuvres dans le milieu littéraire? Des documents viennent au jour peu à peu : la vente de bibliothèques, tantôt célèbres, tantôt cachées à tous les yeux comme un trésor, en révèle parfois dont il serait dangereux pour l'historien ou le critique de se désintéresser. Il n'y a pas quinze ans qu'a été entreprise la publication de la correspondance de Verlaine; il n'y en a pas dix que celle de ses œuvres posthumes est achevée, et on continuerait à parler de lui comme si rien de nouveau n'était à découvrir dans ces six volumes où se révèle sa nature mieux encore que dans ses poèmes étudiés, œuvres de volonté tout autant que de spontanéité!

A qui interroge impartialement les textes sortant ainsi de l'ombre, il me semble impossible de ne pas reconnaître chez lui un souci constant de ne rien perdre de ce qu'il avait une fois écrit, malgré ce qu'en a pu dire son camarade, avocat et biographe Edmond Lepelletier, une réelle attention à tirer parti de toutes ses productions pour assurer sa subsistance et sa gloire à la fois, une sorte de rouerie aussi, lorsqu'il s'agit soit de cacher à ses intimes ce qu'il veut ou espère leur cacher, soit d'orienter ses lecteurs vers une obscure et fausse piste lorsque tel lui semble être son intérêt, soit enfin de se présenter systématiquement sous le jour le plus favorable, entreprise d'ailleurs — lui-même s'en rendait bien compte — singulièrement ardue parfois! Un poète, oui, mais aussi un homme de lettres — et qui savait compter et discuter avec son éditeur! Il ne lui a manqué pour être poète parfait et homme de lettres parfait — les deux choses ne sont pas absolument inconciliables — que d'avoir prolongé son séjour à la prison de Mons, loin des dangereuses tentations. C'est de là qu'il envoya ses plus beaux poèmes à ses amis et donna les plus sages conseils à Lepelletier pour la distribution et même le lancement — si on peut dire — des *Romances sans paroles*. Mais Lepelletier fut, semble-t-il, un courtier un peu mou.

Il serait excessif de prétendre que, dès l'enfance, Verlaine ait

songé à sa carrière littéraire future. Il vaut pourtant la peine de rechercher — d'après de rares documents, il est vrai — quelles dispositions il apporta dans ses premières études et comment ses souvenirs d'enfance se déformèrent de façon fantaisiste, quand il essaya de les recueillir pour s'en faire des droits d'auteur.

Voici une de ses confidences sur les sept années qu'il passa au lycée Bonaparte, aujourd'hui Condorcet : « Je commençai comme je devais finir, avec du zèle et du succès dans l'intervalle, par être un cancre, mot affreux, sens large et plus clément que rébarbatif au fond... Le latin m'amusaît encore un peu..., mais l'histoire (des dates !), la géographie (des noms !) m'embêtaient ferme¹. » Il faut toujours, quelles qu'elles soient, contrôler les confessions de Verlaine. Il entre en septième au mois d'octobre 1855 : en 1856, il remporte un deuxième prix de version latine; un an plus tard, un premier prix de version latine et un sixième accessit d'histoire et géographie; en 1858, il achève sa cinquième en s'adjugeant un premier prix de grammaire française, un deuxième accessit de thème latin, un troisième de version latine et un quatrième de version grecque. Le cancre — si cancre il y eut — ne se révéla donc qu'à partir de la quatrième; encore obtint-il en 1859 un cinquième accessit d'histoire et de géographie, après quoi il ne figura jamais plus au palmarès. Mais lorsqu'il quitte la cinquième, il a déjà quatorze ans et demi : mauvais âge pour un garçon tel que lui! Cette simple constatation explique peut-être l'interruption de ses succès scolaires.

Et pourtant le goût des lettres ne cesse de s'affirmer et de se développer chez Verlaine : déjà, le 12 décembre 1858, il a

1. *Confessions*, première partie, fin du chapitre ix. — A noter, en passant, que, quelques pages plus loin, Verlaine parle de M. Desjardins, « professeur d'histoire, très intéressant et très éloquent, parlant des Mérovingiens et (de) M. Camille Rousset, qui nous lisait parfois des fragments de son *Histoire de Louvois*, de sa grosse voix de petit homme vif! » Le 16 septembre 1862, contant à son camarade Lepelletier son succès en histoire au baccalauréat, il déclare : « On n'est pas un élève à Rousset pour rien ». (*Correspondance*, T. I, p. 3).

adressé à Victor Hugo une pièce de vers — sur la mort — d'une étonnante facilité pour un élève de quatrième et d'une belle sûreté de rythme :

Telle qu'un moissonneur, dont l'aveugle faucille
Abat le frais bleuet comme le dur chardon,
Telle qu'un plomb cruel qui, dans sa course, brille,
Siffle, et, fendant les airs, vous frappe sans pardon,

Telle l'affreuse mort sur son dragon se montre,
Passant comme un tonnerre au milieu des humains,
Renversant, foudroyant tout ce qu'elle rencontre
Et tenant une faux dans ses livides mains...¹.

En seconde, quels progrès ! « J'avais seize ans... J'avais déjà fait plusieurs pièces, les plus « enfantinement » farouches et intransigeantes, tous les *Poèmes saturniens* tels qu'ils parurent en 1866, sans compter bien d'autres « poèmes » qu'un goût meilleur me fit écarter de ce premier livre². » Il va de soi que, sur cette dernière affirmation, nous le verrons tout à l'heure, les plus strictes réserves s'imposent. Mais, pour un cancre, les résultats ainsi avoués ne sont pas décourageants.

Peut-être le latin a-t-il été un peu négligé... Et cependant, c'est Verlaine lui-même qui nous assure avoir remis à un professeur de rhétorique, Monsieur Deltour, « auteur des *Ennemis de Racine*, un esprit exquis, qui fut indulgent à ma paresse », des « traductions en vers de Properce, entre autres un... sonnet ! où la fin — *in cauda* — que voici :

L'humble table de chêne et le lit de noyer³.

Or cette traduction nous a été conservée et s'est vendue récemment à l'hôtel Drouot pour une somme qu'à ma connaissance n'a jamais atteinte aucune copie d'élève. La signature de

1. *Correspondance*, T. III, p. 140. La pièce se compose de cinq strophes de quatre vers.

2. *Confessions*, première partie, début du chapitre XIII.

3. *Confessions*, première partie, vers le milieu du chapitre X. La phrase de Verlaine n'est guère correcte, ce qui n'étonnera pas les lecteurs ayant pratiqué ses dernières œuvres.

Verlaine au paraphe un peu prétentieux, comme il sied à un jeune poète, s'y étale en tête et à la fin. Un *Lege, quaeso* souligné, dont la tradition ne s'est perdue qu'à la fin du XIX^e siècle, requiert la lecture et la correction du professeur. Bien entendu, les vers de Propertius sont de Catulle, et celui que cite Verlaine comme le dernier du sonnet est le deuxième du premier tercet et doit être ainsi corrigé :

Et qu'il est doux, le vieux lit de noyer.

Mais la pièce xxxi de Catulle : *Ad Sirmionem, Peninsulam*, a bien pris chez Verlaine la forme inattendue du sonnet ; il est vrai que le texte latin a quatorze vers ; la coïncidence devait tenter un curieux de rythmes. Voici la traduction avec l'orthographe et la ponctuation adoptées par l'auteur :

O Sirmium, cap au gazon fleuri,
Enfin, c'est toi, je te revois encore
Et les rayons consolants de l'aurore
M'ont révélé ton rivage chéri.

J'ai peine encor à croire l'évidence
Que j'ai quitté les bords Bithyniens,
Ces flots, ô cap Sirmium, sont les tiens,
Je puis enfin te voir en assurance,

Ah! qu'il est bon au retour, le foyer,
Et qu'il est doux, le vieux lit de noyer,
Quand on s'y couche après un long voyage.

Aussi, salut, cap Sirmium et toi, son
Bleu miroir, lac qu'une forêt ombrage.
Gai! que la joie remplisse la maison¹.

On ne peut dire que ce sonnet soit sans défaut, malgré toutes les libertés prises avec le texte. Le nom même de la presqu'île

1. Pour être tout à fait précis, je tiens à dire que la copie de Verlaine contient la traduction de trois pièces de vers et que celle-ci est la dernière. Cette copie débute par la traduction d'une pièce de vers de Cicéron extraite du *De Divinatione*, sous le titre : *Premier morceau*; puis vient celle de la pièce XIII de Catulle sous le titre : *Deuxième morceau*, et enfin, avec la simple indication 3°, le sonnet. Aucune référence aux textes originaux.

n'a pas été respecté, puisque la lettre *m* s'est muée en *n* et que *Sirmio* est devenue *Sirnum* en deux syllabes seulement. Le professeur que Verlaine, dans le passage cité plus haut, disait « sévère à ses traductions en vers » s'est contenté de biffer les trois mots : *son bleu miroir*, beaucoup plus, je crois, à cause du rejet provocant qu'en réprobation d'une incontestable platitude dont le latin n'était pas responsable. La pièce charmante de Catulle s'est banalisée et vulgarisée. Le dernier vers de la traduction n'est-il pas vraiment misérable pour rendre ce délicieux et, j'avoue, intraduisible

Ridete, quicquid est domi cachinnorum ?

Il fallait que M. Deltour (si le correcteur de la copie est vraiment M. Deltour) se plût particulièrement aux essais poétiques de ses élèves pour octroyer la note 10 (le maximum, vers 1860!) à un travail aussi inexpérimenté.

Cette note, il est vrai, s'appliquait non seulement au sonnet, mais à la traduction d'une petite pièce en vers de Cicéron et à celle d'une poésie bien connue de Catulle, *Ad Fabullum*. Le texte de Cicéron est si court que je n'hésite pas à le transcrire pour que d'un seul coup d'œil on puisse lui comparer la traduction :

Hic Jovis altisoni subito pinnata satelles,
 Arboris e trunco serpentis saucia morsu,
 Subigit, ipsa feris transfigens unguibus, anguem
 Semianimum et varia graviter cervice micantem ;
 Quem se intorquentem lanians rostroque cruentans
 Jam satiata animos, jam duros ulta dolores,
 Abicit eclantem et laceratum adfligit in unda,
 Seque obitu a solis nitidos convertit ad ortus.

Verlaine de ces huit vers a tiré trois quatrains que je reproduis avec les annotations du professeur :

2 bons vers { Un serpent s'élançant du tronc creux d'un vieux chêne
 Darde son noir venin sur l'aigle ami des dieux.
 Le noble oiseau s'abaisse et sa serre *hautaine*
 A bientôt châtié le reptile odieux.

La bête qui tordait ses anneaux *avec gloire*
 A son tour est blessée au flanc et le bec d'or
Du roi des airs | *tout rouge encor de sa victoire*
 Déchire en vingt tronçons son adversaire mort,

Ayant bien *satisfait ses vengeances sublimes*
 Et bien *rassasié son œil de sang vermeil*

bourdes } L'aigle alors jette au loin ses dépouilles *opimes*¹
 } Et, l'œil ouvert au vent, vole vers le soleil.

La traduction, il faut le reconnaître, n'a que de lointains rapports avec le texte. N'ayant pu recourir qu'à elle pour identifier l'original, j'ai quelque peu hésité. Mais enfin les deux premiers vers de la troisième strophe témoignaient d'un effort évident pour traduire *satiata animos* et *duros ulta labores*; les diverses phases du récit de Cicéron étaient exactement suivies par l'élève dont les « bourdes » elles-mêmes indiquaient qu'il s'était référé aux deux derniers vers du morceau. Il n'y avait plus à douter. Le professeur n'avait donc apprécié que la valeur propre des vers français, abstraction faite des mérites négatifs de la traduction. Il s'est montré généreux; car les vers sont des plus médiocres, si l'on excepte, et encore avec indulgence, le premier quatrain. Qu'en conclure, sinon que le maître ne considérait pas son élève comme un « cancre », mais plutôt comme un fantaisiste, ce qui est tout autre chose? Il n'espérait sans doute pas faire de lui un latiniste expert, mais qui oserait dire qu'il ne lui avait pas reconnu peut-être dans d'autres travaux que celui-ci, la vocation poétique?

Au reste, la souplesse avec laquelle Verlaine traduisit le même jour le poème de Catulle *Ad Fabullum*, écrit en hendécasyllabes phalécien, est tout à fait étonnante en dépit de quelques maladresses. Pour rendre une suite de vers tous semblables entre eux par la coupe et le mètre, il a emprunté la forme savante du joli poème de Rémy Belleau, *Avril*, forme si chère aux poètes de la Renaissance. Est-ce pure inspiration de la Muse? J'en doute, et je crois plutôt que le professeur avait indiqué à ses élèves que Baïf avait employé la même strophe de six vers inégaux et

1. Les mots en caractère italiques ont été soulignés par le professeur.

impairs pour traduire une autre prière de Catulle plus célèbre encore, *Ad Lesbiam* (V) et composée, elle aussi, en hendécasyllabes phaléciens :

Viens, mignonne, vivons
Et suivons
Les ébats qu'Amour nous donne
Sans que des vieux rechignés
Renfrognés
Le sot babil nous étonne¹.

Comment, sans cela, l'idée serait-elle venue à Verlaine de choisir une forme si imprévue pour traduire une pièce dont les vers se suivent avec une régularité d'apparence absolument monotone? Quoi qu'il en soit, l'apprenti-poète s'est tiré à son honneur de la délicate épreuve. Qu'on en juge :

Quel délicieux repas
Tu feras
(Si les dieux te prêtent vie)
Chez moi, pourvu toutefois
Qu'avec toi
Tu portes, toute servie
Une table, avec bons vins,
Mets divins,
Sainte couronne de roses,
Quel délicieux repas
Tu feras...
Moyennant toutes ces choses².

1. Voici le texte de Catulle que Baïff, lui, a eu le mérite de suivre de près :

*Vivamus, mea Lesbia atque amemus,
Rumoresque senum severiorum
Omnes unius aestimemus assis.*

2. Je soupçonne que le professeur en dictant son texte a omis deux vers :

*..... non sine candida puella,
Et vino et sale, et omnibus cachinnis.*

Car Verlaine n'aurait certainement pas manqué de les traduire.

C'est, vois-tu, mon doux ami,
 Qu'à demi
 Ma bourse n'est ruinée
 Et qu'au fond du sac de ton
 Apollon
 Fait sa toile l'araignée.

Moi, je dirai les atours
 Des Amours
 Et des grâces sadinettes
 Et ferai naître en ton cœur
 Le bonheur
 En te sonnand mes sornettes.

Dame, je n'ai point de nard
 Mais mon art
 A ta narine altérée
 Ami, fera monter un
 Doux parfum
 Que m'a donné Cythérée.

Ce festin sera, gourmand,
 Si charmant
 Et cette odeur si divine
 Que, toute pudeur en bas
 Tu voudras
 N'être plus qu'une narine¹.

Les réelles difficultés d'adaptation ont été résolues non sans habileté et on pressent déjà le rythmeur et le rimeur qui, dans le *Parnasse contemporain* de 1866, donnera *Sub urbe* et *Marine*, conservés quelques mois plus tard dans les *Poèmes saturniens*. N'empêche que des puérilités, des gaucheries — ne parlons pas

1. Le professeur, judicieusement avare de corrections, s'est contenté de souligner dans la première strophe *toutefoi*, dans la seconde *mets divins* et *toutes ces choses*. Il s'est montré plus sévère dans la troisième : deux points d'exclamation à la fin du deuxième et du troisième vers où les mots *n'est ruinée* sont biffés ; un trait de plume réprobateur enveloppe les trois derniers vers à demi biffés eux aussi. Dans la quatrième strophe les mots *atours* et *Amours* sont soulignés et le mot *sadinettes* a provoqué deux points d'exclamation. Dans la cinquième strophe, le *dame* et le *nard* sont soulignés, et même tout le premier vers porte une marque de désapprobation, cependant que le rejet *un — doux parfum* s'accompagne de deux points d'exclamation. Dans la dernière strophe *en bas* est souligné deux fois.

des erreurs où des inventions du traducteur — mettent cette pièce bien au-dessous de toutes celles qui paraîtront dans le premier recueil du poète. Est-ce le latin qui a gêné son libre vol? Mais il s'en est si-peu soucié! Est-ce le rythme? Mais c'est lui qui l'a choisi, et la meilleure des trois traductions est précisément celle où il a eu recours au mètre le plus raffiné! Aurait-il bâclé cette curieuse version qu'un heureux hasard nous a conservée? Il est difficile de le croire; il a formellement demandé au professeur de la lire, et, plus de trente ans après, il a conservé le souvenir de son curieux essai, dont il cite un vers de mémoire.

Comment expliquer qu'en 1858 il développe facilement un lieu commun sur la mort et que, quatre ans plus tard, il s'empêtre si fâcheusement dans un sonnet célébrant les charmes de la retraite et dans trois pauvres quatrains décrivant le combat d'un aigle et d'un serpent? En 1861, il aurait composé *tous les Poèmes saturniens*, y compris *Chanson d'automne* et *La Chanson des Ingénues*, ces deux chefs-d'œuvre, et en 1862, il se serait traîné péniblement à la remorque de Catulle et de Cicéron pour produire trois médiocres essais qui ne sont dignes ni d'un latiniste, ni d'un poète? Je veux bien que l'étude du latin n'ait guère contribué à la formation du talent de Verlaine qui se distingua vite de tout autre, parce que, précisément, spontanément, le futur auteur de *Sagesse* renonça à toute imitation. Mais qu'elle l'ait amené directement à une production enfantine, en régression désespérante sur une œuvre déjà riche, je n'arrive pas à l'admettre.

Et alors je suis bien obligé de me poser la question : la copie non datée est-elle vraiment de 1862, la seule année où Verlaine ait pu être l'élève de Monsieur Deltour¹? Sans doute le poète affirme qu'il la remit à ce professeur, et il en cite presque exactement un hémistiche. Je n'irai pas jusqu'à dire que cette affirmation est la preuve même de l'erreur, quoique l'erreur soit cons-

1. La copie porte au crayon la date de 1862 et le nom de M. Deltour; mais il est évident que cette double indication, qui n'est pas de Verlaine, a été inscrite très postérieurement par un lecteur qui s'était référé aux *Confessions*, parues seulement en 1895.

tante chez Verlaine pour qui la vérité n'est guère que la pensée se présentant à lui au moment où il l'exprime. Mais il est fort possible que cette traduction des pièces de Catulle et de Cicéron ait été destinée, en 1858 ou 1859, au professeur de quatrième ou à celui de troisième, sans préjudice de travaux du même genre dont aurait un peu plus tard bénéficié M. Deltour.

Le texte, objectera-t-on, est bien difficile pour des enfants de quatorze ou quinze ans; mais l'étude du latin commençait autrefois en huitième, et je me rappelle fort bien qu'en quatrième mon excellent professeur, petit-neveu des « grands Burnouf », n'hésitait pas, pour éprouver notre force, à nous dicter des textes de versions tirés de Lucrèce, et singulièrement ardu. N'en était-il pas de même vingt-cinq ans plus tôt au lycée Bonaparte? Et, dans ce cas, Verlaine, traducteur de Catulle redeviendrait l'élève encore novice, mais tout épris de poésie, qui se serait attaqué à une besogne au-dessus de ses forces. Je ne croirai jamais, sauf documents probants, qu'après avoir écrit les *Poèmes saturniens*, il ait pu faire tordre au serpent ses anneaux « avec gloire ». Il est vrai que je ne crois pas non plus qu'il ait écrit les *Poèmes saturniens* étant élève de seconde. S'étant vanté à tort d'être un cancre, il s'est vanté contradictoirement et non moins à tort d'un génie par trop précoce. La vérité probable, c'est qu'ayant cessé, dès la quatrième, de s'intéresser à la plupart des exercices scolaires, il a cherché sa voie dans la poésie en s'inspirant par hasard de quelques textes antiques, mais surtout romantiques et Parnassiens, jusqu'au jour où il sentit, vers 1866, se dégager son étrange et admirable personnalité.

André FONTAINE.





Y a-t-il une place dans notre enseignement pour des humanités scientifiques?

L'enseignement scientifique subit une crise grave. D'excellents esprits discutent sa valeur comme instrument de culture ; d'autres, plus hardis, demandent que les sciences expérimentales soient bannies de nos programmes. Leur étude, pour être productive, ne nécessite-t-elle pas une culture mathématique déjà poussée et une maturité d'esprit que ne peuvent avoir les élèves des classes secondaires des lycées et collèges? Puisque l'enseignement secondaire est essentiellement un enseignement de culture, ne convient-il pas de le limiter strictement aux disciplines essentielles qui peuvent le mieux contribuer à la formation de cette culture : l'étude des humanités anciennes ou modernes se complètera par celle des mathématiques. Du même coup, les programmes seront allégés, une part plus grande pourra être faite au travail personnel, à la réflexion et à la vie physique.

Je ne veux point discuter ici l'ensemble de ce vaste problème. Qu'il soit indispensable de sauvegarder le développement physique de ceux qui formeront nos élites, qu'il soit nécessaire de permettre à leur personnalité de se former, en donnant une part plus grande, dans notre système scolaire, à l'effort libre et désintéressé, à la méditation et à la lecture, cela ne saurait être discuté. Mais ces résultats ne peuvent être atteints que par une réforme d'ensemble de nos programmes et de nos méthodes et

non par des solutions de paresse qui n'ont d'autre résultat que de briser l'unité de la culture secondaire, car cette culture est faite d'une harmonie et chaque discipline apporte à cette harmonie quelque chose qui lui appartient en propre et qu'on ne saurait supprimer sans inconvénient.

L'enseignement des sciences expérimentales et, en particulier, celui de la physique et de la chimie, s'il a des détracteurs dans les rangs des savants eux-mêmes, a aussi des défenseurs parmi ceux qui regrettent peut-être de ne pouvoir comprendre le fonctionnement d'un appareil de T. S. F. ou d'un moteur à explosion. Il y a des connaissances, pensent-ils, qu'un honnête homme de notre époque doit posséder. Ces connaissances, l'enseignement secondaire doit les donner, puisque beaucoup de nos élèves de nos lycées et collèges n'auront plus l'occasion de les acquérir.

Est-ce là vraiment tout ce qu'on peut attendre, pour la formation de l'esprit, de disciplines aussi riches que la physique et la chimie? Qui ne voit que c'est rabaisser notre culture secondaire que d'en faire un instrument exclusif d'acquisition de connaissances? Certes, il est utile, peut-être même indispensable, de posséder sur les questions qui relèvent de la physique et de la chimie quelques notions nous permettant de comprendre ceux des phénomènes qui se présentent le plus souvent à nous : une éclipse de lune, l'arc-en-ciel ou l'altération à l'air de certains métaux. Mais ce n'est là, affirmons-le hautement, qu'un maigre bénéfice d'une culture qui doit avoir des buts beaucoup plus élevés.

La formation et le développement vertigineux de la science expérimentale constituent incontestablement le phénomène historique le plus important de notre époque. Cette importance se mesure à la transformation profonde qui a été apportée dans les conditions matérielles de notre existence : l'invention de la machine à vapeur, les progrès de l'aviation, la découverte du cinéma sont et resteront, comme l'invention de la poudre à canon et de l'imprimerie, quelques-uns des plus grands faits de l'histoire des peuples. Mais cette importance n'est pas due seulement au bouleversement technique qui a si profondément modifié l'aspect de notre planète et la vie que nous y menons. Elle tient

surtout aux habitudes d'esprit que de telles inventions ont fait naître. La rapidité des communications terrestres, océaniques ou aériennes, la diffusion du livre, du journal, la transmission instantanée des nouvelles par la télégraphie sans fil, en facilitant les échanges dans le domaine économique comme dans celui de la pensée, nous ont rendu faciles des choses auxquelles nous n'eussions jamais songé, il y a quelques lustres. D'excellents esprits, certes, se refusent à considérer les modifications apportées par ces découvertes comme des progrès, car pour eux la destinée de notre race est beaucoup plus liée au progrès moral qu'au progrès matériel de l'humanité. Peut-être même ce dernier s'est-il accompagné d'une régression dans l'ordre moral.

Il y a peu de choses à objecter à des critiques que notre époque semble bien mériter, si ce n'est qu'elles méconnaissent un aspect, qui nous paraît essentiel, du progrès scientifique. Ce que nous devons à la science, en effet, ce n'est pas tant le progrès matériel qui se traduit par un accroissement incessant, dans tous les domaines, de la vitesse et de la surproduction, c'est surtout le progrès qu'elle nous a apporté dans la compréhension de l'Univers, le goût de la contemplation objective qu'elle a fait naître chez nous en même temps que celui de l'expérimentation désintéressée et de la connaissance raisonnée. Si l'homme de notre époque ne voit plus le Monde comme un philosophe grec, comme un alchimiste, ou même comme Descartes, c'est que l'Astronomie, la Mécanique et la Physique se sont constituées et que des savants comme Galilée, Newton ou Lavoisier nous ont appris l'art d'interroger la Nature et de trouver, sous le chaos confus de notre connaissance sensible, l'ordre et l'harmonie dont l'esprit des hommes n'a pu que rêver, jusqu'à ce que naisse une science digne de ce nom.

La science est avant tout un grand effort humain pour comprendre et expliquer l'Univers. Dans la formation et le développement de la science, on peut trouver l'un des plus beaux titres de gloire de l'esprit humain. C'est en raison de ce caractère humain que l'étude des sciences doit avoir une place de choix parmi les « humanités » qui forment un enseignement de culture.

Il y a indiscutablement une place pour des humanités scientifiques dans notre culture secondaire ; mais pour atteindre ce but, il faut que l'étude des sciences ne soit pas seulement l'occasion d'acquérir des connaissances pratiques, si indispensables qu'elles puissent nous paraître. L'histoire de l'effort accompli par l'esprit pour comprendre le Monde et l'expliquer est peut-être plus riche d'enseignements que l'explication des phénomènes les plus merveilleux qu'il nous soit donné d'observer ou de provoquer. Un jour est proche, peut-être, où l'histoire de cet effort nous paraîtra plus nécessaire que l'énumération de ses résultats et où l'histoire des sciences remplacera dans nos programmes l'étude des sciences.

Sans vouloir anticiper sur ce qui se fera demain dans ce domaine, nous pouvons aujourd'hui, sans toucher à nos programmes et à nos horaires, apporter une modification profonde à l'esprit de notre enseignement scientifique, en faisant de lui un enseignement d'idées plutôt qu'un enseignement de faits, un enseignement de méthode plutôt qu'un enseignement de connaissances, c'est-à-dire un enseignement où les faits ne seront pas pour cela négligés, bien au contraire, mais où ils seront étudiés toujours en relation avec l'idée qui doit servir de support. Chacune des questions inscrites à nos programmes pourrait permettre d'illustrer ces idées générales.

L'enseignement de la physique et de la chimie, solidement appuyé sur l'expérience comme il l'est aujourd'hui, doit montrer nettement que l'expérience n'est pas un but, mais un moyen, que le savant fait une expérience pour confirmer ou pour infirmer une idée, pour éprouver une méthode, ou pour discuter ou vérifier un système d'explications. Quand cet enseignement révélera à l'élève le rôle que remplit l'esprit dans le découpage et l'organisation du réel, dans le choix même des données de l'expérience qu'il dirige et devant laquelle pourtant il sait s'incliner, ce jour-là, que nous souhaitons proche, l'étude des sciences sera peut-être moins discutée, parce qu'elle se sera intégrée dans les « humanités ».

Ch. BRUNOLD.



L'initiation à la lecture¹.

Le titre même de cette conférence en indique l'objet limité. Il ne s'agit pas de l'acquisition complète de la lecture pour tous les élèves prêts à passer à l'École primaire ; le Cours Préparatoire de l'école primaire est par définition le cours où l'on apprend à lire, de six à sept ans. Les écoles maternelles et les classes enfantines n'ont pas pour but une instruction prématurée, qui dispensera leurs élèves de suivre à l'école primaire le cours préparatoire et les fera entrer à six ans au cours élémentaire. Les maîtresses oublieraient le rôle véritable de l'école maternelle, si elles sacrifiaient l'éducation générale à l'enseignement d'une technique proprement scolaire.

L'initiation est un commencement. C'est la première ouverture sur des choses ignorées, non leur acquisition totale.

Pour la lecture notre rôle avec des enfants de moins de six ans est de faire pas à pas avec eux le chemin qui mène du désir de savoir lire, à la possession des moyens qui permettent d'acquérir l'art de la lecture ; puis de résoudre avec eux très patiemment, les premières difficultés du déchiffrage. On ne peut fixer à cette initiation une limite tout à fait précise, avec défense d'aller plus loin. L'initiation qui a débuté lentement pour tous les enfants progresse avec la croissance intellectuelle de chacun, sans la devancer. La lecture courante de textes simples des livres destinés au Cours préparatoire peut être atteinte par des enfants dont le niveau intellectuel est supé-

1. Conférence pédagogique faite aux Institutrices des Ecoles maternelles et des Classes enfantines.

rieur à la moyenne des camarades de leur âge ; personne ne voudrait leur imposer de piétiner sur place, mais la grande majorité des élèves de cinq à six ans ne dépasse pas beaucoup le stade où chaque mot à lire exige un effort : les enfants lisent mot après mot, et n'arrivent au sens du texte qu'à la suite de plusieurs lectures.

L'initiation est une préparation. Les préparatifs ne sont jamais superflus. Plus ils sont complets et soignés, plus le travail qui doit plus tard s'accomplir se fera aisément et parfaitement.

Quelle erreur d'aborder la lecture en mettant un livre, et même un alphabet ou un syllabaire, entre les mains des jeunes enfants dès leur entrée à l'École ! Les parents, victimes de vieilles idées, achèteraient volontiers un livre à leur marmot de deux ans, comme ils achètent une ardoise, un cartable, un plumier. Dans certaines écoles, on désire avant tout donner satisfaction à ce préjugé des familles et l'on fait lire les enfants beaucoup trop tôt et beaucoup trop souvent ; c'est une erreur qui flatte les parents, mais qui nuit aux progrès des enfants. Le temps passé à une préparation intelligente est vraiment du temps gagné ! En quelques mois, dans la section des grands, les enfants feront des progrès rapides, plus que s'ils avaient machinalement et ennuyeusement répété et répété pendant des années.

La culture de l'attention est la première préparation à la lecture ; elle commence après l'âge de trois ans et dure environ jusqu'à cinq ans et demi. Les éléments de la lecture sont enseignés de cinq à six ans et demi. Autrement dit, on doit préparer à la lecture sans livres, sans lettres, sans leçons spéciales au tableau noir, jusqu'à la dernière année du séjour des enfants à l'école maternelle.

La méthode de l'initiation à la lecture doit être fondée d'une part sur la psychologie de l'enfant, d'autre part sur la nature même des efforts que la lecture exige.

Les enfants qui ne savent pas en quoi consiste la lecture n'éprouvent aucun besoin de lire. Leur vie se déroule dans le plan des sensations et des sentiments, des impulsions et de l'activité physique. Il y faut demeurer d'abord avec eux.

Tout effort d'attention part de l'intérêt. Un enfant ne peut être attentif à ce qui lui est complètement étranger. Entre trois et quatre ans, les enfants normaux s'habituent à prolonger leur attention d'abord fugace; mais toujours il leur est nécessaire d'être attentifs par les mains, par les yeux, par les oreilles. — Après une période d'impressions globales, ils s'habituent à remarquer des différences et des ressemblances entre des objets et des parties d'objets, ils deviennent capables d'une attention distinctive. C'est le commencement très humble de l'analyse. La vision des mots qui commence par être globale conduit nécessairement, et plus qu'on ne le pense, à l'analyse. Avant de faire essayer par un enfant l'analyse d'un mot composé de caractères assez peu différenciés, à ses yeux, il est plus facile de l'exercer auparavant à analyser par exemple les couleurs composant une mosaïque à reconstituer avec des carrés ou des triangles colorés, à reconstruire une image coupée en morceaux pour faire un jeu de patience, à apprécier des différences de grandeur ou de forme dans des objets de bois et de carton de petites dimensions.

Non seulement les préliminaires de la lecture réclament des exercices sensoriels passant graduellement du simple au complexe, mais l'enseignement des éléments de la lecture demande encore une base sensorielle. On n'a pas besoin d'un « matériel pour la lecture » s'il s'agit d'enseigner à lire à un adulte, il suffit d'un livre. Mais les enfants de cinq à six ans doivent avoir en mains des objets servant à stimuler leur effort intellectuel de lecture : des lettres mobiles, des cartons avec des mots, des syllabes, mieux encore des jeux de lecture, avec des images, aussi variés que possible. Il est capital, de mettre à leur disposition un riche matériel, riche par la quantité, riche surtout par la variété et l'ingéniosité de ses objets manipulés. Une partie de ce matériel peut s'acheter; les maisons d'édition en proposent chaque année du nouveau. Mais le meilleur est celui que la maîtresse invente elle-même et fabrique de ses doigts; c'est celui qu'elle sait le mieux utiliser. L'apprentissage de la lecture ne sera pas un exercice étranger à l'ensemble de la culture de l'intelligence par les sens. Dès lors il convient de rechercher quelles sont les conditions propres à l'étude de la lecture.

Lire, c'est d'abord comprendre la signification de signes écrits qui s'adressent à la vue; lire tout haut, c'est traduire en parole articulée les signes visuels. Lire silencieusement par les yeux, c'est la première étape; la seconde est de parler ce qu'on a ainsi lu et compris. Cette affirmation surprend les personnes qui ont commencé à apprendre à lire en répétant *a, e, i, o, u, ba, be, bi, bo, bu, la pipe de papa*, et qui ne conçoivent pas d'autre procédé pédagogique. Mais c'est une affaire de s'égosiller, et une autre affaire de lire; la lecture est un exercice de l'esprit avant d'être un exercice de la voix.

Pour exprimer nos idées, les langues modernes n'utilisent pas des dessins représentant les choses ou symbolisant les idées, comme les inscriptions hiéroglyphiques. Nos idées sont exprimées par des mots et les mots sont écrits à l'aide de signes conventionnels qui transcrivent la parole, articulations et diction. Nous lisons les pages de haut en bas et les lignes de gauche à droite; dans les lignes les mots sont séparés par des blancs, et les membres des phrases par des signes divers. Il faut donc initier petit à petit nos élèves à regarder les signes dans l'ordre où ils sont placés.

Notre langage écrit ou imprimé est fait d'une analyse des mots par l'oreille, et même si on veut remonter plus haut, d'une analyse de la phrase où l'on a d'abord distingué et séparé les mots. Dans un mot nous percevons des syllabes, dans les syllabes, l'oreille exercée distingue le son précédé ou suivi d'une articulation. Voilà les derniers éléments de l'analyse figurés très conventionnellement par des lettres. D'où il suit que la lettre n'a aucune signification par elle-même; que la syllabe n'en a une que si elle forme à elle seule un mot de la langue ou si elle est une désinence de la conjugaison, un préfixe ou un suffixe. Mais nos élèves ne sont pas à la hauteur de ces complications grammaticales; pour eux, seuls ont un sens les mots désignant un objet concret, une action, une qualité attachée à des objets. L'intelligence doit donc aller d'abord au mot pour saisir le sens, et ces mots sont d'abord choisis dans le vocabulaire concret.

Les débuts de la méthode globale sont incontestablement les mieux fondés. Un mot est une sorte de dessin, d'image dont la

vue évoque l'idée et en même temps que l'idée la parole qui l'exprime; chaque mot a une physionomie un peu différente. Par une suite de répétitions, l'association entre l'image visuelle d'un mot, la signification et la prononciation de ce mot devient solide et prompte. C'est le premier moment d'une lecture intelligente : le signe a un sens. Toutes sortes de procédés servent au contrôle de cette acquisition de mots entiers non disséqués : jeux composés d'images et de cartons, étiquettes à placer sur des objets, reproduction du mot par le moulage en plastiline, par le pinceau, par la copie au crayon qui devient de plus en plus conforme au modèle. Un mot est bien connu si on peut le lire et le reproduire sans voir l'objet, ou la simple image qu'il désigne; dès les premiers exercices se combinent effort d'attention visuelle, association d'idées, reconnaissance de signes, lecture orale, dessin-écriture et même dictée. La méthode, en ses débuts, est conforme aux démarches spontanées de l'intelligence enfantine, elle évite l'abstraction.

Des erreurs ont dû être commises quand on a commencé à employer la méthode globale. Les livres ont quelquefois péché par exagération. Parmi les ouvrages certains donnent beaucoup trop de mots à retenir globalement; les exercices deviennent fastidieux et les images enregistrées se brouillent dans la mémoire des enfants; ils ne font plus attention, ils se contentent d'un coup d'œil et devinent, le plus souvent à côté : *bobine* et *bottine*, *crochel* et *coucher*, etc. Quand les enfants ont pris l'habitude de deviner au lieu d'observer, on a bien du mal à rediscipliner leur attention. Bon nombre d'instituteurs ont pu accuser ainsi la méthode globale et l'école maternelle qui l'emploie de compliquer leur tâche au lieu de la rendre facile, et de nuire à l'orthographe.

Dans d'autres ouvrages, les mots à lire globalement sont choisis pour des raisons étrangères à la lecture même. On prend des mots dans le vocabulaire du centre d'intérêt, comme s'il était obligatoire de tout subordonner à un sujet de causerie saisonnier ou accidentel. On fait choisir le mot par les enfants; cela s'appelle s'en remettre à l'ignorance. On recherche des mots qui aient une physionomie soi-disant plus originale, comme *lys* avec *y* et *chrysanthème*, ou *prestidigitateur* (à cause

de la foire). Bien entendu, les enfants retiennent ces mots-là comme ils en retiendraient d'autres, et même un peu plus vite; les contrastes d'apparence, de longueur, de boucles en haut ou en bas, de répétitions de lettres aident la mémoire visuelle; on distingue bien les mots *fourmi* et *libellule*, les mots *pain* et *confiture*. Mais ce sont des procédés de premiers exercices qu'il ne faut pas ériger en règles générales.

Il faut songer à la décomposition des mots connus en syllabes, à la composition d'autres mots avec ces menues syllabes. Les vingt ou trente premiers mots lus globalement doivent donc se prêter à une analyse facile et contenir les éléments syllabiques les plus fréquents dans les mots français. Ce choix est capital. Il ne s'agit pas d'épeler des lettres, ni de syllaber, mais de reconnaître dans l'image de deux mots différents des éléments identiques. Ne croyez pas que tous les élèves puissent arriver tout seuls un beau jour à décomposer des mots et utiliser les syllabes ainsi isolées pour composer des mots nouveaux. Il faut les aiguiller dans cette direction, les aider à franchir le pas. L'analyse est faite d'abord par la maîtresse sous leurs yeux, par eux-mêmes ensuite, avec des ciseaux qui découpent en éléments un mot connu écrit sur du carton. Le mot découpé est recomposé en remettant les fragments en bon ordre. Les fragments syllabiques qui ont été découpés et isolés sont recherchés dans d'autres mots restés intacts et entiers. Si la liste des mots à découper est composée soigneusement, dès les premiers exercices nous pourrons découper, isoler les syllabes et composer des mots. Certains livrets de lecture en fournissent les exemples et la preuve. Et l'on procède de même pour décomposer les syllabes en voyelles et en consonnes.

Ce que nous conseillons, c'est donc une méthode qui part du souvenir global, de la mémoire totale des mots, pour arriver graduellement à isoler des syllabes, puis des lettres par une analyse mise à la portée des enfants. Par cette méthode, on attire l'attention des petits sur les éléments des mots, et sur cette orthographe usuelle qu'on prétend à tort sacrifiée par la méthode globale, et qui au contraire y est favorisée par une application intelligente.

A partir du moment où la plupart des éléments syllabiques

sont connus, la mémoire globale cède peu à peu le pas à la lecture par analyse. Mais il reste l'habitude intellectuelle précieuse de vouloir comprendre le mot entier avant de prononcer la première syllabe. Le sens du texte est compris; on transforme les signes écrits en sons parlés, et on sait qu'ils ont une signification. Beaucoup de jeux de lecture silencieux maintiennent chez nos enfants qui approchent de six ans ce besoin de comprendre en lisant; leurs yeux lisent pour leur esprit, et non pas seulement pour l'oreille de la maîtresse ou des camarades.

Cette méthode conserve une étroite association entre lecture et écriture, au cours des mêmes exercices. Des enfants peuvent écrire des mots, de petites phrases que les autres liron; l'écriture, la lecture sont les deux aspects inséparables de l'échange des pensées. On ne doit plus voir ce qu'on est bien fâché de constater quelquefois : des enfants qui ne savent pas lire leur propre cahier d'écriture, des maîtresses qui font copier des mots qui n'ont pas été lus; d'autres qui utilisant une méthode nouvelle en lecture conservent les vieux cahiers d'écriture aux lettres séparées, à la mode des calligraphes d'avant 1870.

Nous conseillons, nous n'imposons pas cette méthode. Des institutrices, des instituteurs habitués à la méthode traditionnelle enseignent les voyelles et les consonnes, puis des syllabes où une même consonne forme des syllabes avec deux, trois, quatre voyelles, réussissent fort bien à enseigner la lecture et dans le même laps de temps. C'est que l'action du maître est supérieure à tous les procédés d'enseignement. Un maître intelligent rend tout intelligent; avec des enfants à l'esprit éveillé, la méthode la plus antique réussit dans le présent comme elle a réussi pendant des siècles. Les enfants Arabes apprennent depuis Mahomet à lire et à écrire leur langue en chantant en mesure et en copiant sans relâche les versets du Coran sous la baguette magistrale. Mais cette pédagogie n'a pas réputation d'éveiller particulièrement les esprits; peut-être même mécanise-t-elle le maître tout le premier.

Les syllabaires ne sont pas tous d'égale valeur; on en voit qui mériteraient d'entrer aux archives de la pédagogie, vrai fatras de mots sans suite, purs exercices mécaniques. Les

syllabaires plus récents ont un aspect moins barbare; illustrés, ils ne contiennent que des mots du vocabulaire courant, des phrases qui ont un sens clair, de gaies petites histoires. Ils présentent des modèles d'écriture qui rappellent la leçon de lecture. Les tableaux pour les révisions collectives ne sont plus accrochés aux murs à demeure. Quelques maîtresses d'école maternelle utilisent le syllabaire en usage chez leurs collègues de l'école primaire du cours préparatoire. Intention louable pour la liaison entre les exercices et les méthodes des deux écoles. Mais que cette liaison ne se fasse pas au détriment des enfants! Que le mécanisme ne passe pas avant l'intelligence! que les enfants ne bornent pas leur effort à déchiffrer une syllabe, puis une seconde, puis une troisième et ainsi de suite, sans lire des mots entiers, et moins encore une petite phrase entière! que la lecture collective ne devienne pas une mauvaise espèce de récitation! Il faut exercer les enfants individuellement, ne pas contraindre les plus intelligents à rabâcher une même page sur laquelle les esprits moins vifs s'attardent avec raison. On sait qu'un enfant comprend ce qu'il lit, quand on l'observe en face de son livret, réduit à son propre effort pour déchiffrer les mots et pour comprendre le sens. Les jeux de lecture sont tout aussi utiles dans les classes où l'on syllabe que dans les classes où on lit globalement; ils fournissent la matière aux exercices de lecture silencieuse, qui est le début et le thème de la vraie lecture.

Dans tout cet effort quotidien, les maîtresses se préoccupent avec raison d'initier leurs petits enfants aux techniques scolaires de la lecture, du calcul et de l'écriture. Mais ce n'est qu'une partie de leur tâche, leur dévouement social, leur action morale sur les enfants et sur les familles en ont plus encore, plus d'importance et plus de prix. Ce qu'un enfant n'aura pas appris à l'école maternelle, il l'apprendra à l'école primaire. Mais si nous n'avons pas donné à ces petits de la santé, du bonheur, de l'activité joyeuse, personne ne le fera à notre place, et les années les plus favorables seront perdues.

M^{lle} MAUCOURANT,
Inspectrice générale des Ecoles Maternelles.



Le souvenir de Guillaume Fichet introduceur de l'imprimerie en France

En terminant, en 1885, son magistral ouvrage sur l'*Origine de l'Imprimerie à Paris*, Jules Philippe a écrit :

Les humbles travailleurs n'obtiennent généralement pas des peuples les marques de la reconnaissance à laquelle ils ont droit : on glorifie à l'envi les conquérants dont l'humanité n'a retiré que des désastres, et on laisse souvent tomber dans l'oubli ces hommes courageux et modestes qui ont ouvert les voies nouvelles de la science, cette conquérante bienfaisante à qui nous devons l'amélioration de notre sort matériel et la possession de notre liberté intellectuelle. (Jules Philippe, *Origine de l'Imprimerie à Paris d'après les documents inédits*, Paris, Charavay frères, éditeurs, 1885. Pages 240-241.)

C'est un devoir d'assurer aux hommes qui firent faire un pas de géant à la science et qui ouvrirent les portes du monde moderne, la place à laquelle ils ont droit dans le souvenir des Français et dans celui de tous les hommes.

Guillaume Fichet, introduceur de l'Imprimerie en France, fut un de ces bienfaiteurs, à qui manque encore le témoignage de la reconnaissance de la postérité.

Il y a une injustice à réparer.

Les élèves des écoles et des lycées, les étudiants et leurs maîtres peuvent être les artisans de cette réparation.

* * *

Guillaume Fichet est né au Petit-Bornand le 16 septembre 1433. Cette commune du département de la Haute-Savoie,

n'était pas alors comprise dans le royaume de France, mais dans la partie cisalpine du Duché de Savoie. On y parlait néanmoins la langue française avec une pureté remarquable. Après avoir acquis les rudiments de l'instruction dans son village natal, puis au séminaire de La Roche-sur-Foron, Fichet alla achever ses études en Avignon au collège Saint-Nicolas, qui avait été fondé en 1424 par son compatriote le cardinal de Brogny.

Issu d'une vieille famille de robe, il se destinait à la magistrature. En 1459 il vint à Paris. Il avait renoncé au droit pour aborder la carrière ecclésiastique qui fut aussi celle de son frère, l'évêque Mamert Fichet. Il fut étudiant en Sorbonne.

Le 16 décembre 1461 il est reçu associé de l'illustre maison. Ses études furent brillantes. Il prit rapidement tous ses grades. Le *Registre Original des Prieurs de Sorbonne*, conservé au fonds latin de la Bibliothèque Nationale, indique qu'il fut licencié le 13 janvier 1468 et reçu docteur en théologie et maître ès arts le 7 avril de la même année. Dans l'intervalle, le 25 mars 1465, il avait été élu prieur de la Maison de Sorbonne et, à la fin de son priorat, recteur de l'Université de Paris, le 25 mars 1466.

Le rectorat ne durait que trois mois. Celui de Fichet fut marqué par un événement capital. Louis XI était alors roi de France.

Il avait « ordonné que toutes personnes estans et residens à Paris feroient des bannieres, et que en chacune desdictes bannieres auroit des gouverneurs qui seroient nommez principaulx et soubz principaulx, qui auroient la conduite et gouvernement desdictes bannieres, et que tous les subgetz estans soubz icelle seroient armez de jaques, de brigandines, sallades et harnoyz blanc, voulges, haches et autres qui y appartiennent, pour estre bien armez, tant gens de mestier, officiers, nobles, marchans, gens d'église que autre. »

« Laquelle chose fut faite », ajoute le chroniqueur Jean de Roye. Mais elle n'était pas du goût des étudiants qui refusaient d'être transformés en « gens d'armes ». C'était aussi l'avis des professeurs et du recteur en particulier. Du Boulay dans son *Histoire de l'Université*, rapporte que, le 8 juillet :

« Les suppôts de l'Université se réunirent pour protester contre l'injonction que les gens du roi leur avait transmise de sa part d'avoir à pren-

dre les armes et à souffrir que des armes fussent déposées dans les collèges. »

Louis XI manda Guillaume Fichet qui avait comme recteur la défense des « escoliers », pour lui demander compte de son attitude. Fichet défendit devant le roi, avec finesse et diplomatie, mais aussi avec un grand courage civique, le point de vue des suppôts de l'Université. Non seulement il sut convaincre le roi, mais encore il gagna la confiance du roi qui le chargea d'un certain nombre de missions secrètes. Deux furent particulièrement importantes, l'une auprès du jeune duc de Bourgogne, Charles le Téméraire, l'autre du Duc de Milan, Galéas-Marie Sforza.

*
*
*

C'est au cours de l'année 1470 que se place dans la vie de Fichet un événement capital.

Dès son arrivée à Paris, Fichet avait constaté que « personne n'y savait tourner des vers, ni même apprécier la cadence des vers des meilleurs auteurs ». Il ajouta que « l'école de Paris, déshabituée de la latinité, était presque tombée dans la barbarie du langage ».

D'autre part, dès 1470, Fichet et ses amis de la Sorbonne s'étaient lamentés sur « le fléau de la déformation indéfinie des textes » répandu par les erreurs matérielles des copistes.

Pour y remédier, il songea à ces artisans de Rhénanie qu'on avait dénommés les « Enfants de Gutenberg ». L'invention de l'imprimerie était connue. Depuis plusieurs années déjà des livres se colportaient en France. Charles VII, intrigué, avait même envoyé à Mayence un habile graveur de la monnaie de Tours, Nicolas Jenson, pour connaître le secret de Gutenberg. Jenson ne revint pas pour rendre compte de sa mission. Il passa en Italie et il installa à Venise un atelier d'imprimerie. Dans leur *Histoire de l'Imprimerie*, Lacroix, Fournier et Séré disent que Charles VII étant mort, Louis XI régnant, Jenson était « peu soucieux de venir se mettre aux mains d'un maître dont il connaissait les défiances, et qui, ainsi qu'il le craignait peut-être avec raison, l'eût tenu séquestré dans quelque geôle de Plessis-les-Tours ».

On peut penser que Jenson craignait moins le roi que ceux que l'introduction de l'imprimerie pouvait léser et qui avaient déjà obtenu la saisie des livres imprimés. Étaient en effet intéressés au maintien de l'ancienne routine les enlumineurs, les rubricateurs, les copistes, les graveurs xylographes. Déjà toute la corporation, comprenant plus de six mille ouvriers, criait hautement contre l'invention nouvelle, présentait force requêtes, lesquelles, si elles n'avaient pas pour elles la raison et le droit, avaient la logique du nombre.

La situation était délicate. Mais un homme qui avait bravé la volonté royale ne devait pas s'arrêter à l'hostilité d'une corporation, d'autant plus qu'il s'agissait de l'avenir des lettres et de la science. L'idée fixe de Fichet était d'appeler à Paris ces *librarii* de Germanie « que nous appelons, disait-il dans une lettre à Heynlin, *imprimeurs* ». Mais comment les faire venir ?

Heynlin est l'homme qui va procurer à Fichet les imprimeurs qu'il recherche, Heynlin a habité Mayence, il a connu les associés de Gutenberg, Fust et Schoiffher. Il conserve d'eux les livres qu'ils imprimèrent. A Bâle, il a rencontré des artisans qui connaissaient le nouvel art grâce auquel, « sans emploi du roseau ou de plume, mais au moyen de caractères métalliques, des livres sont fabriqués rapidement, correctement, élégamment ».

C'est à Bâle qu'Heynlin va recruter les imprimeurs que Fichet attend pour « la restauration des études de l'humanité qui devront un puissant foyer de lumière à cette nouvelle espèce de libraires sortis de la Germanie, comme des flancs d'un cheval de Troie, pour se répandre sur tous les points du monde civilisé ».

Et bientôt arrivaient à Paris, venant de Bâle : Ulrich Gering, Michel Friburger et Martin Crantz. Gering, originaire de Munster, en Suisse, typographe, était aussi un savant. L'Université de Bâle en avait fait un bachelier ès arts en 1467. Friburger, autre typographe, était originaire de Colmar ; c'était également un bachelier de l'Université de Bâle depuis 1463. Crantz, fondeur en caractères et pressier, paraît être originaire de Stein. Tous les trois avaient appris à Mayence l'art de l'imprimerie.

C'est dans les bâtiments de la Sorbonne que l'atelier d'impri-

merie fut installé. N'ayant pas apporté avec eux autre chose que des matrices, les trois imprimeurs durent procéder à la construction d'une presse et à la fonte des caractères.

On ne sait pas exactement quand l'atelier commença à fonctionner. On sait seulement que le premier livre qui en sortit était le *Gasparini bergamensis clarissimi oratoris epistolarum liber*. On le sait parce que, l'ouvrage terminé, des distiques latins ont été ajoutés pour le tirage de l'ultime feuille. Ces distiques se traduisent ainsi :

Comme le soleil répand la lumière, toi, ville royale de Paris, nourrice des Muses, toi verses la science sur le monde.

Reçois, toi qui en es digne, cet art d'écrire presque divin qu'inventa l'Allemagne.

Voici les premiers livres qu'a produits cette industrie sur la terre de France, et dans ta propre maison.

Les maîtres Michel, Ulric et Martin, les ont imprimés et se préparent à en imprimer d'autres.

D'autre part ce premier livre comporte une lettre de Fichet qui constitue une véritable préface.

Cette lettre, en latin, est adressée à Jean de la Pierre, surnom de Heynlin. Fichet le félicite de la manière dont ont été reproduites par ses « imprimeurs allemands » les épîtres de Gasparin de Bergame : « avec une remarquable netteté ». Un passage particulièrement important fixe l'importance de l'invention de l'imprimerie pour les lettres :

Outre les plus graves et nombreuses mésaventures dont les lettres ont été frappées, il faut dire qu'elles semblent avoir été prolongées presque dans la barbarie par suite des incorrections commises par les copistes. Aussi n'est-ce pas sans la plus grande satisfaction qu'on doit voir ce fléau s'éloigner de la cité parisienne, grâce à votre sage prévoyance. En effet, les imprimeurs que vous avez fait venir d'Allemagne dans cette ville, reproduisent correctement les livres d'après les manuscrits.

Nous ne citerons pas les livres qui sortirent ensuite de la Sorbonne. En tout, il y en eut trente, de 1470 à 1472, tous en latin, comportant 1.026 feuillets in-4^o et 1.148 in-folio.

Nous indiquerons cependant le quatrième : la fameuse *Rhétorique* de Fichet. Cet ouvrage n'a pas de titre précis, mais on a pris l'habitude de le mentionner sur les catalogues d'incunables

de la manière suivante : *Fichetti Guillelmi, atticum et theologiae doctoris, Rhetoricarum libri III. in Parisianum Sorbona.*

Vers la fin de l'année 1472, l'atelier d'imprimerie de la Sorbonne semble ne plus avoir travaillé sous la direction exclusive de Fichet. Son attention s'était portée sur une autre grande cause : l'organisation d'une nouvelle croisade contre les Turcs. Fichet fit venir de Rome à Paris, en août 1472, le cardinal Bessarion pour convaincre Louis XI de prendre l'initiative de cette croisade, mais Bessarion échoua.

Désolé de cet échec, en butte aux intrigues des envieux, aux attaques des jaloux, Fichet, sur la fin de l'année 1472, s'en fut à Rome. A la cour papale, il sut vite conquérir une situation brillante et il allait revêtir la pourpre cardinalice lorsqu'il mourut, probablement au cours de l'année 1478.

Fichet parti, les imprimeurs quittèrent la Sorbonne pour la rue, Saint-Jacques, près Saint-Benoît, à l'enseigne du Soleil d'Or.

En février 1474 ceux qui, dans le premier distique cité plus haut, avaient appelé pour la première fois Paris : « Ville Lumière », reçurent de Louis XI leurs lettres de naturalité, à savoir :

« Nos bien amez Michel Friburgier, Uldaric Quering et Martin Crantz, natifz du pays d'Alemaigne.... venus demourer en nostre royaume... pour l'exercice de leurs ars et mestiers de faire livres de plusieurs manières d'escriptures en moslé et autrement de les vendre en ceste nostre ville de Paris, où ils demeurent à présent.... » (*Archives Nationales.*)

*
* *
*

L'introducteur de l'imprimerie en France n'a pas encore son effigie sur une place publique.

Des plaques célèbrent son souvenir à l'intérieur de la Bibliothèque Saint-Genève et à l'intérieur de la Sorbonne. Est-ce suffisant pour témoigner de la reconnaissance d'une nation ?

Il y a une injustice à réparer. L'effigie de Gutenberg, en marbre, en bronze, en pierre est un peu partout.

Avec juste raison, devant l'Imprimerie Nationale, Théophraste Renaudot, promoteur du journalisme en France, est

assis sur son fauteuil devant la cour de Mai, face au Palais de Justice, non loin de l'emplacement de la Maison du Coq où il publia la *Gazette*, premier journal français ; Gering est à la Bibliothèque Sainte-Geneviève ; Fichet, introducteur de l'imprimerie en France, n'est nulle part.

L'injustice va disparaître. Ce grand Français va avoir son monument dans sa province natale, à Bonneville (Haute-Savoie).

Il rappellera l'initiative, la volonté, la ténacité et la perspicacité de Guillaume Fichet, prieur de Sorbonne, recteur de l'Université de Paris, ambassadeur du roi de France et camérier du Saint-Père. Grâce au comité qui s'est constitué en septembre 1934, sous le patronage des parlementaires, des présidents des assemblées départementales et des Chambres de Commerce et des grands dignitaires des diocèses savoyards, sous la présidence d'honneur de M. Georges Lecomte, membre de l'Académie française, directeur honoraire de l'Ecole municipale Estienne, et de M. Sébastien Charléty, recteur de l'Université de Paris comme Guillaume Fichet, et Savoyard comme Guillaume Fichet.

Ce Comité fait appel aux associations de presse, groupements corporatifs et techniques de la presse et du livre, à toutes les sociétés qui se doivent de célébrer la mémoire d'un des meilleurs artisans des lettres françaises. Tout citoyen de ce pays, doit quelque chose à Fichet : le livre qui fit son instruction, la gazette qu'il lit chaque jour.

Il faut à Guillaume Fichet un monument digne de son œuvre. Il faut réunir le plus possible de souscriptions individuelles pour que la mémoire de Fichet soit commémorée par la nation tout entière.

Les écoliers, les étudiants et leurs maîtres : instituteurs et professeurs, doivent être au premier rang.

Georges DANGON,
Maître-Imprimeur.



Variétés.

L'ŒUVRE D'UN INSTITUTEUR PYRÉNÉEN

Le 16 décembre 1935 s'éteignait à Gèdre, près de Gavarnie, un vieillard de 75 ans dont le destin paradoxal fut de passer toute son existence dans le village qui l'avait vu naître et d'acquérir par ses travaux et par ses recherches en certains domaines de la connaissance une réputation qui lui valut d'être connu de diverses personnalités du monde entier.

Ce vieillard s'appelaît Rondou. C'était un ancien instituteur.

Né en 1860, M. Rondou n'obtient son certificat d'études qu'en 1878. Mais en 1879, il était reçu à l'examen du brevet élémentaire. Et tout en enseignant à Lourdes, puis à Gèdre, à partir de 1880, le jeune maître prépare son brevet supérieur qu'il obtient en 1882. Il a un moment l'intention de faire plus, de préparer le professorat des écoles normales ou la licence ès sciences. Mais il renonce aux parchemins universitaires pour se livrer aux joies de l'alpinisme et de la découverte méthodique et totale du milieu local.

De sa vie d'instituteur on ne dira pas grand chose, sinon qu'il la remplit en toute conscience. Conseiller de ses compatriotes, conseiller de sa commune, notamment dans cette épineuse question des pâturages frontières, animateur de la Caisse locale agricole, il fut à ce point de vue ce qu'ont été et ce que sont encore nos maîtres d'école : des serviteurs passionnés du bien public. Aussi les trente-neuf années pendant lesquelles il exerça les fonctions d'instituteur, s'écoulèrent-elles à Gèdre

sans qu'aucun de ces menus incidents qui ponctuent même la carrière des meilleurs, soit venu jeter le moindre voile entre la population et lui. En 1919, il prit sa retraite. Veuf, accablé par la perte récente de sa fille unique, isolé du monde par une infirmité déjà ancienne, il se consacra tout entier à ses travaux personnels.

L'œuvre essentielle de M. Rondou est constituée par quatre grands volumes manuscrits in-folio sur *La vallée de Barèges*. Commencé en 1892, ce travail considérable s'est étendu sur 42 années puisqu'il n'a été terminé qu'en 1934. Il est difficile d'imaginer qu'au siècle de la machine à écrire et du stylo un bénédictin laïque se soit trouvé pour oser entreprendre et mener à bonne fin une besogne matérielle aussi accablante. La calligraphie de l'ouvrage est parfaite; les dessins à la plume, les cartes géographiques et les reproductions qui l'illustrent témoignent du goût, de l'habileté et de la passion d'exactitude de l'auteur. Il n'est pas jusqu'à la reliure qui ne soit une œuvre d'art.

Le premier volume traite de la géographie physique, politique et économique de Barèges. C'est une mine de renseignements puisés aux bonnes sources. Tant d'écrits ont été inspirés par notre petite patrie « depuis l'Arioste qui, dans son Roland Furieux, a décrit le Caussibet, le Marboré et la Brèche de Roland » qu'il faut être un bibliophile comme Béraldi pour pouvoir se procurer tout ce qui a été publié sur Barèges. Aussi, l'idée de M. Rondou est-elle de présenter un travail d'ensemble, du moins en ce qui concerne la topographie de la vallée, sorte d'anthologie composée « en empruntant à chaque auteur ce qu'il a dit de mieux ou de plus exact sur la région décrite, corrigeant les erreurs qui ont pu se produire, et comblant les lacunes par la connaissance personnelle que j'ai de mon pays ». Par contre, la géographie politique et économique est œuvre personnelle tirée directement des cadastres, budgets, statistiques, registres d'état civil, etc...

Le deuxième volume est relatif à la faune, à la flore et à la géologie. Une partie seulement des chapitres de ce livre est travail personnel de l'auteur; d'autres sont la copie, appropriée à la vallée, de mémoires relatifs au sujet traité. Ainsi,

dans la faune, les oiseaux sont étudiés d'après Philippe et Cazes, les mollusques d'après Fagot et Nansouty, les hyménoptères d'après Pérez et Mac Léod. Dans la flore, les champignons le sont d'après Tessier et Elissague, les lichens d'après A. de Lugo, et dans la géologie, la stratigraphie et la tectonique sont de A. Bresson, les lacunes des terrains ayant été complétées d'après Carez.

En ce qui concerne le troisième volume qui contient la Langue et les Mœurs, M. Rondou note dans l'avant-propos : « La grammaire du patois régional, ainsi que le vocabulaire ont été traités par M. Lespy, et d'une façon magistrale; il n'y avait pas à revenir sur une œuvre semblable que je me suis contenté de modifier en l'appliquant à notre patois local; autant que possible j'ai introduit dans le vocabulaire les mots propres à notre parler. »

En étudiant la langue, auprès des vieux surtout, M. Rondou ne manque pas de fixer des expressions savoureuses, des proverbes et des dictons fortement imagés et relevés. Le patois a ceci de commun avec le latin qu'il brave l'honnêteté : « eres barauls no puden »¹.

Les chapitres relatifs aux Habitudes (organisation de la famille avant 1786 et après), à l'habitation, au costume, à la chaussure, aux travaux d'hiver et d'été, à l'élevage des bêtes (sonnailles, marques, transhumance, pâturages), aux mœurs (caractère, charivari, obsèques, sorcellerie, contes, légendes, chants du pays), permettent de plonger jusqu'au tréfonds de l'âme d'un peuple.

Le quatrième et dernier volume est consacré à l'histoire et au pyrénéisme. Que va devenir *L'Histoire de la Vallée de Barèges*? Du vivant de l'auteur, des Allemands avaient voulu l'acheter, la traduire, et l'auteur avait refusé...

On n'aurait qu'une idée incomplète de M. Rondou si on se bornait à ne voir en lui que l'historien intégral de la vallée de Barèges. Pour le grand public, M. Rondou était l'homme aux cent mille papillons, dont la collection faisait chatoyer aux

1. Les paroles ne sentent pas, n'ont pas de mauvaise odeur.

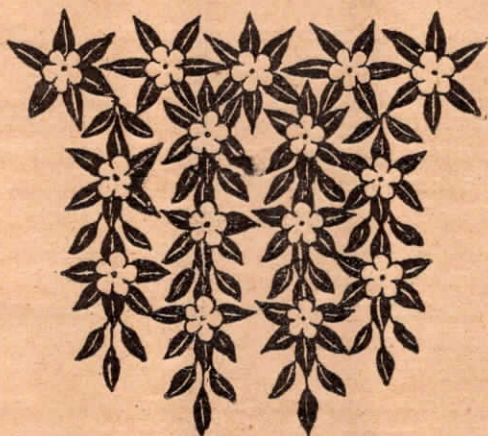
yeux des visiteurs la gamme infinie des couleurs et des nuances. Pour les initiés, il était de plus l'auteur du *Catalogue raisonné des Lépidoptères des Pyrénées*, qui a eu deux éditions, le savant entomologiste et botaniste dont les nombreuses recherches et observations ont enrichi la connaissance que nous avons de l'insecte et de la plante. Vivant toute l'année dans un pays particulièrement favorable — grâce à la constitution géologique du sol — à une flore, et par suite à une faune variées, sa connaissance parfaite des lieux, son instinct de chasse, le goût très vif de la nature et la méthode qu'il apportait en tout lui avaient permis de réaliser de vraies découvertes, de capturer dans ses filets des espèces nouvelles. Rien que dans la Vallée de Barèges il en avait déterminé 2.500. Et certaines étaient si petites qu'il fallait s'armer d'une loupe pour s'apercevoir qu'il s'agissait de papillons. Que de courses à toute heure du jour et de la nuit et à toutes les altitudes, que de patience, que de soin et d'observation méthodique cela représente, on a peine à l'imaginer. Songeons que les papillons cela vit quelques heures ou quelques jours, qu'il faut par conséquent arriver à la minute précise pour les cueillir et que la cueillette ne va pas toujours toute seule.

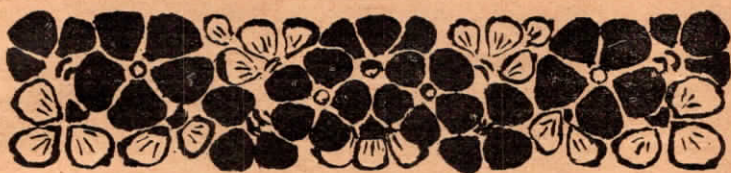
En échangeant ses papillons de Barèges contre d'autres qui ne « fleurissent » que sous d'autres cieux, M. Rondou avait constitué une magnifique collection qu'il entretenait avec soin et montrait avec orgueil à ses visiteurs. Ils venaient de l'Alaska, du Thibet ou de Cayenne, et il savait sur chacun d'eux les détails les plus précis touchant son habitat, son degré de mimétisme et sa nature plus ou moins éphémère. Il eût pu faire de fructueuses opérations en vendant tel spécimen plutôt rare, en monnayant telle espèce particulière à Gèdre et fort recherchée : d'un couple minuscule et rarissime on lui avait offert plus de 200 francs qu'il avait refusés.

La façade de la maison habitée par M. Rondou porte déjà cette inscription :

DANS CETTE MAISON A VÉCU M. BORDÈRES (1825-1889)
 INSTITUTEUR, CHEVALIER DE LA LÉGIION D'HONNEUR.
 CE FUT UN SAVANT MODESTE ET UN HONNÊTE HOMME DE BIEN.

Elle est appelée à en porter une autre semblable, consacrée à M. Rondou. Après le botaniste, l'entomologiste et l'historien. Quelle belle continuité dans la recherche et dans l'effort ! Gèdre peut être fier de ses maîtres d'école.





Initiatives.

L'activité scolaire et sociale dans une circonscription d'Enseignement primaire.

La circonscription de B... a une physionomie propre qu'elle doit aux caractères démographiques de son puissant bassin industriel : accroissement régulier de la population scolaire (on semble atteindre un palier) et recrutement cosmopolite (à T. T. par exemple 18 nationalités) imposant aux écoles des vallées industrielles, une instabilité qui complique l'organisation pédagogique. Les écoles rurales des plateaux connaissent par contre la vie régulière et les méthodes traditionnelles de toutes les écoles de la campagne française.

Depuis 15 ans le nombre des classes de la circonscription a doublé. En décembre 1935, 204 écoles publiques avaient 542 classes dont 7 de cours complémentaire (fréquentation en décembre 1934 : 97,7 %) et 24.065 élèves, 2.691 enfants fréquentent 73 classes libres. De puissantes écoles privées sont entretenues par certaines usines (à N. 52 classes privées dont 6 classes de C. C.), avec préparation au B. S. et au C. A. P. Au contraire les écoles paroissiales ne comptent que 9 classes.

Les installations des écoles publiques sont généralement irréprochables. Des groupes modèles ont été édifiés pendant les années de prospérité qui ont suivi la guerre. Un effort intelligent de restauration a été fait parallèlement par les municipalités rurales.

Aux yeux du personnel le pays de B. passe — à tort d'ailleurs — pour une circonscription déshéritée. Rares étaient jusqu'à ces dernières années les normaliens nommés dans ces écoles. A l'époque où le recrutement des maîtres était difficile, l'Administration a dû confier la direction de grosses écoles à des maîtres pourvus du seul B. E. Aujourd'hui encore le personnel adjoint, est assez instable ; il est, pour une bonne part, composé de jeunes maîtres encore peu préparés à leur tâche (90 C. A. P. en 1935). Un cercle d'Études a été créé pour les aider à leur culture professionnelle. Le personnel est très dévoué. Il fait face courageusement aux difficultés particulières du recrutement : classes chargées (moyenne 44 élèves), grosse proportion d'éléments étrangers (90 % dans certaines classes), œuvres scolaires très actives.

L'organisation pédagogique des écoles appelle quelques remarques : dans les campagnes, les classes enfantines comprennent aussi la section préparatoire et le cours élémentaire. Dans les centres industriels le recrutement étranger complique la répartition des élèves dans les différents cours. Beaucoup d'enfants italiens et polonais arrivent à l'école sans savoir les premiers éléments de notre langue et doivent faire deux ans de section préparatoire¹. Ceux qui ont commencé leur scolarité dans leur pays d'origine arrivent difficilement au cours supérieur. Sur ce point la statistique des examens permet cependant d'enregistrer un progrès réel : 675 candidats au C. E. P. et 229 candidats au C. E. P. complémentaire en 1931, mais en 1935 : 1.727 candidats au C. E. P. et 785 candidats au C. E. P. complémentaire. Le cours supérieur est devenu presque partout un cours méthodiquement organisé. La 2^e année recueille de nombreux élèves de plus de 13 ans et prépare la prolongation de la scolarité obligatoire.

L'activité post-scolaire est à peu près stationnaire. En 1934-35, 93 cours d'adultes étaient suivis par subventions. Ces chiffres donnent une idée fort incomplète de la réalité. D'importants cours professionnels, créés en application de la Loi Astier ou

1. Je dis section préparatoire et le cours élémentaire.

directement contrôlés par les usines, préparent chaque année, avec le concours des instituteurs publics, des ouvriers qualifiés très appréciés.

Les œuvres de l'école ont une prospérité que la crise n'atteint pas grâce à la conscience des maîtres. Le budget des Pupilles est, dans chaque canton, en progression régulière (35.568 Frs en 1935 pour un seul canton, de L.). 68 Coopératives scolaires ont un budget annuel de 148.986 Frs. A la suite du congrès des œuvres scolaires (13 Janvier 1936) les 21 Coopératives du canton de L. qui groupent 2.116 petits coopérateurs se sont fédérées sous le patronage de l'Office Central de la Coopération à l'École.

La diminution des salaires a eu sur l'alimentation des enfants et sur leur santé des conséquences désastreuses. L'école a dû, dans les centres les plus éprouvés par la crise, créer des œuvres d'assistance : Cantines et tasse de Lait. En octobre 1934, 270 enfants seulement étaient secourus ; en janvier 1936, 3.260 enfants reçoivent chaque jour un repas scolaire gratuit pendant les quatre mois d'hiver (900 tasses de lait par jour à L.). A l'exception de quelques centres modèles, il n'y a pas d'inspection médicale. On cherche à organiser une inspection départementale, il y a là un progrès à faire, parmi beaucoup de difficultés, en attendant l'organisation départementale qu'on dit prochaine.

Un service de « ramassage ».

A C... en 1913. — Depuis plusieurs années, les habitants de plusieurs villages situés à 4 et même 5 kilomètres du bourg, demandaient la création d'une école de hameau. Le maire estima préférable, économiquement et pédagogiquement, de réunir tous les enfants de la commune dans les deux écoles à plusieurs classes du chef-lieu. Sur son initiative la Société « les Amis de l'Instruction », fut fondée pour faciliter la fréquentation des écoles de C... et contribuer à l'organisation et au fonctionnement des cantines scolaires.

Un service de transport par char à bancs à cheval fut organisé

et fonctionna pendant les hivers 1913-1914, 1915-1916, 1919-1920. Puis la Société interrompit son activité jusqu'en 1928. A cette date, elle se reconstitua, et le transport des enfants fut assuré à nouveau, cette fois par auto-car.

Mais bientôt, devant les exigences croissantes de l'entrepreneur, qui, pour le circuit nord, intéressant les hameaux les plus éloignés, demanda 26 francs par jour en 1918, 50 francs en 1919, 60 francs en 1930, 80 francs en 1931, la Société décida d'acheter une voiture automobile pouvant transporter une cinquantaine d'enfants. Les fonds nécessaires sont dès le lendemain offerts par des donateurs anonymes; et depuis 1931, chaque hiver, le service fonctionne régulièrement du 15 novembre au 31 mars, assurant le transport quotidien de plus de 50 enfants.

Les ressources sont constituées par les cotisations familiales (20 francs pour un enfant, 25 francs pour deux, 30 francs pour trois ou plus de trois, les familles nécessiteuses ne payant pas), et surtout par les cotisations des membres honoraires ou bienfaiteurs, par les subventions de la commune, du Conseil général et de l'État, par le produit des dons et des quêtes faites lors des distributions de prix.

Le budget, pour 1933-1934, s'établit ainsi :

Aux Recettes: subventions de la commune, 500 francs; du département, 550 francs; de l'État, 6.100 francs; 1.005 francs de cotisations et dons. — Total, 8.155 francs.

Aux Dépenses : Conducteur, 1.335 francs; pour l'entretien et l'usage de la voiture, 4.215 francs; frais de bureau, 15 francs. — Total : 5.565 francs.

Quant aux résultats de cette initiative, le Rapport de l'Inspecteur nous les résume ainsi : « Associé à une cantine qui chaque jour sert aux enfants d'excellents repas, le transport des élèves a d'heureux effets sur la fréquentation scolaire, même chez les plus jeunes écoliers, ceux de cinq à sept ans. On n'enregistre plus d'absences provoquées par les intempéries. »

* * *

Le chauffage électrique d'un groupe scolaire.

Dans la même commune de C... — Le nouveau groupe scolaire à trois classes, mis en service au printemps de 1933, devait être pourvu de chauffage central au mazout. Sur la proposition du maire, il est décidé de procéder à un essai de chauffage électrique.

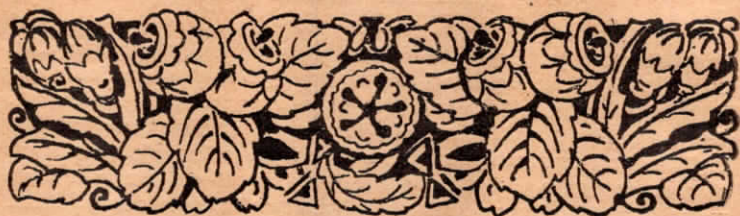
La Société « L'Énergie industrielle » assure l'installation dans tous les locaux du rez-de-chaussée et du sous-sol moyennant le prix forfaitaire de 32.000 francs, somme prévue pour l'installation du chauffage au mazout. Cette somme sera payée un an après l'achèvement des travaux si, à l'expiration de ce délai, « les résultats escomptés donnent entière satisfaction ». Dans le cas contraire, la commune pourra inviter la société à enlever l'installation « sans indemnité de part ni d'autre ».

Des appareils horaires, commandés par thermostats, assurent le fonctionnement automatique de l'installation tout entière; il suffit d'un réglage général effectué au début de chaque saison de chauffage.

Pendant l'hiver 1933-1934, la température prévue (17° dans les classes) a été obtenue dans tous les locaux : classes, vestibules, couloirs, w.-c. des petits, bains-douches, du rez-de-chaussée et du sous-sol. La dépense sera de l'ordre de 4.000 à 4.500 francs, sur un prix de base de 0 fr. 30 le kilowatt.

La municipalité envisage de passer avec la société un contrat de cinq ans pour une dépense annuelle ne dépassant pas 4.000 francs.





A travers les périodiques français.

Les associations corporatives des divers ordres d'enseignement ont tenu, comme de coutume, leurs réunions à la faveur des vacances de Pâques. Les questions qui ont retenu le plus fortement leur attention sont celles qui ont trait à la défense des intérêts du personnel, au malaise causé dans l'enseignement secondaire par le surpeuplement de certaines classes, aux attaques dirigées contre le baccalauréat, à la préparation des maîtres et tout spécialement au projet de réforme des Écoles Normales. Un congrès d'un autre ordre a travaillé à la création d'une Fédération nationale des Comités de parents d'élèves. Cette Fédération se donne pour objet « de faire reconnaître par voie juridique le droit de regard des parents sur l'éducation à l'école de leurs enfants ». Elle se propose d'agir contre tous les « manquements » qui lui paraîtront de nature à « discréditer la fonction de l'éducateur primaire ». Cette formule laisse assez clairement entendre qu'entre tous les éducateurs « l'éducateur primaire » est, au point de vue national particulièrement, le seul qui puisse errer. Il sera donc strictement surveillé par les soins de la Fédération. A la fois dans la grande presse et dans la presse scolaire on a vu aussi reparaitre, ces derniers temps, une question qui est toujours d'actualité, celle des illettrés. Des remèdes à ce mal ont été proposés. Ce n'est pas la première fois. Et il est probable que, comme il arrive, nous ne manquerons qu'à les appliquer.

Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation.

1. M. A. Oltramare, Professeur à l'Université de Genève croit, — *L'École Libératrice* (7^e année, n^o 31), — à « La décadence de la culture bourgeoise ». Il estime que malgré les services qu'elle a rendus, la culture bourgeoise a son déclin lié à celui du capitalisme. A son avis, elle doit périr des « contradictions » qu'elle recèle, contradictions dont il dresse ce tableau : « Tous les exemples d'héroïsme, de désintéressement, de dévouement que fournissent les leçons de littérature, de morale et d'his-

toire, finissent par apparaître à l'enfant bourgeois comme ceux d'un monde irréel et forgé par la fantaisie, car il ne voit autour de lui que la lutte pour des intérêts matériels et le triomphe de la roublardise. On lui parle d'évolution sociale, de progrès humain d'une manière idyllique, et il sent sourdre autour de lui les colères, les haines et s'élever des cris de guerre civile. Partout il voit l'argent qui corrompt tout, même la famille. L'argent lui est présenté par les siens comme le but suprême de ses efforts; il voit qu'en dehors de l'école on juge les hommes d'après le poids de leur bourse et dans l'école selon leur utilité sociale. Tout l'enseignement qu'il reçoit lui semble un jeu malfaisant, une sinistre plaisanterie! On lui parle de culture, on vante les savants et les artistes devant lui, mais il se rendra compte, dès qu'il sera entré dans la vie, que les animateurs du travail humain sont les financiers et que, dans la Banque, se trouvent les vrais chefs de la société ». Bref, pour M. Oltramare, le problème consiste donc à libérer la société, et par voie de conséquence, l'éducation de la domination de l'argent.

2. Réunie à Oxford du 12 au 14 août 1935, la Conférence de la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs a étudié les moyens de faire prévaloir dans les divers pays un enseignement de la paix. A cet effet, elle a adopté un ensemble de résolutions dont le *Bulletin de la Fédération* (n° 24, janvier 1936) nous apporte le texte. Une de ces résolutions a tout naturellement trait à l'enseignement de l'histoire. Une autre a reçu cette expression : « Tous les moyens propres à établir des relations directes ou indirectes, à réaliser des communions de pensées et de sentiments entre enfants — jeunes gens, adultes de divers pays (voyages individuels ou collectifs, camps de vacances et échanges internationaux d'enfants, correspondance interscolaire, jour de bonne volonté, etc.), la compréhension mutuelle d'homme à homme et de peuple à peuple créeront le climat favorable à une paix durable ». Tel est, d'après la Conférence d'Oxford, l'effort à tenter. Il apparaît très nécessaire en un temps où beaucoup de peuples ne songent qu'à s'enfermer chez eux pour y développer des instincts de nationalisme et y caresser des idées d'autarchie.

3. « Quand la volonté s'en va », M. Da Costa, Inspecteur général des Écoles primaires, juge, — *Journal des Instituteurs* (81^e année, n° 37). — que l'école est qualifiée pour la restaurer. « Sa tâche, affirme-t-il, peut se résumer en quelques mots. D'une part, éduquer et fortifier la volonté de l'enfant, non seulement par la voie des exhortations et des conseils, mais aussi et surtout par la pratique des vertus qui font l'homme fort et courageux, et qui presque toutes, qu'elles soient d'ordre physique ou d'ordre moral, reviennent à savoir se dominer et se vaincre soi-même; cultiver avec soin et encourager en lui l'éveil et le progrès des sentiments nobles, qui sont capables d'exalter son âme et de lui donner conscience de sa propre dignité, comme celui de l'honneur, de l'honnêteté et de la justice. D'autre part, essayer de lui montrer, en utilisant toutes les disciplines scolaires, mais en particulier l'enseignement

de la morale et de l'instruction civique, que la liberté et la raison ouvrent à l'homme un champ de conquêtes illimitées, et dont la réalisation exigera beaucoup de désintéressement. En un mot, susciter, par la culture de l'énergie et la lutte contre l'égoïsme sous toutes ses formes, cette mystique républicaine que nous avons laissé faiblir en nous parce que nous nous sommes crus trop tôt au bout de notre tâche, alors que nous n'étions qu'au commencement, et dans laquelle nous pourrions puiser une force de cohésion sociale capable de rivaliser victorieusement avec celles qu'ont réussi à créer autour de nous des dictatures étrangères ». Qui ne souhaiterait de voir, dans nos écoles, se réaliser un tel programme?

Les problèmes généraux.

1. Sous le titre « Culture et modestie », M. P. Bernard rappelle, — *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 31), — que « c'est la modestie qui rend « instruisable ». Elle est, dit-il, la condition même de l'esprit d'objectivité, de discipline et d'application. Elle est donc le principe de tout progrès intellectuel, de toute culture ». Après avoir condamné la présomption qui « doit être tenue pour le fléau de la culture », il poursuit : « La modestie est la marque et comme le sceau de la vraie culture. Elle perce dans le ton et dans les manières. Discret et courtois, l'homme cultivé ne parle pas de soi, ne fait pas étalage de son savoir. Il exprime sa pensée en termes clairs, concis et toujours mesurés ». Donc, point de véritable culture si, à de solides qualités intellectuelles, ne s'allient de hautes vertus morales.

2. Dans les *Archives belges des Sciences de l'éducation* (1^{er} octobre 1935), M. René Jadot traite ce problème « Milieu et éducation ». Il s'efforce de déterminer le rôle éducatif du « milieu » dont il parle ainsi : « Quant au milieu, il peut, lui aussi, contribuer puissamment à l'éclosion des facultés de chacun, et à en promouvoir les aptitudes. Mais, il advient le plus fréquemment que son action s'exerce sans contrôle et sans même que les éducateurs s'en soucient. Dans les pires cas, les milieux, sont à ce point nuisibles que nulle éducation ne peut en compenser l'action néfaste. En d'autres, les milieux s'avèrent si ternes, si indifférents, si pauvres que les éducateurs y trouveraient malaisément de passionnants sujets d'intérêt. Enfin, des milieux favorables, riches en ressources de tous genres, sont ignorés de l'éducateur, ou restent sans emploi ordonné et harmonisé avec le travail scolaire proprement dit ». Il est facile de conclure de là à la nécessité pour l'éducateur de savoir pénétrer le milieu où vit l'enfant et d'agir, quand il y a lieu, pour le rendre plus favorable.

3. L'article « Surmenage, culture et éducation » de M. V. Dentan dans *L'Éducateur de Lausanne* (71^e année, n^o 28) dessine une vigoureuse réaction contre un mode d'instruction jugé à la fois trop utilitaire et trop exclusivement intellectuel. M. V. Dentan affirme : « On a voulu cultiver et on n'a réussi qu'à surmener. On a voulu « préparer à la vie » et on

ne réussit qu'à fatiguer et à dégoûter. On ne s'est pas entendu sur le sens et le but à donner à l'instruction et à la culture, ou plutôt on a confondu ces deux termes, et l'on ne voit qu'une forme de la culture : l'intellectuelle. Le développement du corps, de la sensibilité, du caractère, l'épanouissement des qualités du cœur ne comptent que pour quelques pédagogues qu'on serait vite disposé à traiter d'illuminés ou d'esprits trop avancés. Et que font nos autorités scolaires responsables, que répondent-elles à ces réclamations angoissées? Elles ne bougent pas, ou bien... elles ajoutent une prétention nouvelle aux exigences des programmes et des examens sous prétexte que, le nombre des candidats augmentant sans cesse, il faut coûte que coûte opérer une sélection; la loi du moindre effort jouant merveilleusement, on ne tient compte que des facultés « intellectuelles » des candidats, comme si, dans la vie et dans les activités si diverses que l'adolescent devra exercer, les qualités physiques, le savoir-vivre, la conscience, l'honnêteté, la force du caractère n'avaient aucun rôle à jouer. Mais voilà, ce sont autant de valeurs qu'il est difficile d'apprécier objectivement et il est infiniment plus simple de compter le nombre de fautes d'une dictée ou de vérifier la solution d'un problème. »

Ces critiques visent les écoles helvétiques. Ce qui se passe dans nos écoles n'est pas très différent de ce qui se passe dans celles de nos voisins. C'est pourquoi il convient de prêter attention aux paroles de M. Dentan. Elles peuvent suggérer des idées de réformes et d'amélioration.

4. « Que souhaitez-vous? » Sous ce titre, Hachel déclare souhaiter, — *L'Information Universitaire* (15^e année, n^o 713), — une course moins rapide des hommes à travers la vie, une course moins rapide des élèves à travers les études. Sur ce dernier point il remarque : « On glane vite, après le baccalauréat, les certificats de licence, les diplômes après les diplômes, et on arrive, après cette course, des papiers sous le bras, à une gare en plein champ, sans métier, sans culture profonde, avide de tout, n'ayant rien.

« Il y a en classe une autre vitesse, celle du maître qui se presse de parler, croyant enseigner, celle des élèves qui se pressent d'entendre, croyant apprendre. Car il est facile de parler et d'entendre. Mais on enseigne lentement, cherchant ces portes de l'esprit, dissimulées, nombreuses, qui ne s'ouvrent qu'avec peine. Et on apprend lentement montant comme d'une cave, degré par degré, vers la lumière, ou plutôt comme on sort d'une grotte avec le danger de ces impasses qui s'ouvrent de chaque côté, continuelles. »

Pour terminer, Hachel, s'écrie : « Méfiez-vous de la vitesse! » Il a raison. C'est, il est vrai, une assez grosse entreprise que de vouloir ralentir le rythme de la vie, ou même simplement des études modernes. C'est peut-être une raison de plus de s'y appliquer.

5. Alain Gérard rappelle, — *Manuel Général* (103^e année, n^o 4), — qu'un groupe s'est constitué qui s'appelle « L'École des Parents ». Cette association se propose de parfaire la collaboration qui doit exister entre

le personnel et la famille. Alain Gérard voudrait que, par l'intervention des instituteurs, un tel dessein trouvât un écho dans tout le pays. « La tâche, assure-t-il, sera moins lourde qu'elle n'apparaît au premier abord. Le milieu social où se recrute l'école primaire est, en effet, en contact étroit avec le personnel qui y donne l'enseignement. Il ne tient qu'à l'instituteur de conquérir et de conserver dans ce milieu une autorité morale que le personnel des enseignements des autres ordres n'est pas également à même d'acquérir sur les parents de ses élèves. Qu'il mette à profit cette autorité pour « éduquer les parents ». Les enfants en retireront tout bénéfice et lui-même en tirera un avantage certain dans son labeur quotidien ». Cette action de l'instituteur sera toujours bienfaisante, même si elle ne réussit pas à vaincre tout à fait l'indifférence de certaines familles à l'égard de l'école.

6. M. E. Schlesinger donne dans les colonnes de l'hebdomadaire *Vendredi* (n° 13) un « Plaidoyer pour l'enfant menteur ». Après avoir analysé les causes qui portent l'enfant à déformer la réalité, il prescrit ces remèdes suivants : « Il faut, premièrement, devant les mensonges des enfants, non se fâcher, mais les reconduire avec sollicitude, de l'irréalité où ils s'égarant, à la franche réalité de la vie. Et, deuxièmement, il faudra leur donner l'exemple, même dans les choses les plus banales, de la vérité.

« Les membres d'une expédition contraints à séjourner longtemps dans les régions polaires ne se sont jamais enrhumés, malgré le froid intense. C'est que l'air ne contenait pas de microbes. On y respirait un air absolument pur. Cette pureté manque à la société où grandissent nos enfants. Elle est encore loin d'être basée sur la raison. Acquittons donc nos enfants s'ils s'éloignent de la réalité. Transformons-nous et nous les transformerons ».

Bon conseil ! Un grand progrès sera accompli quand nous nous ferons une loi d'avoir toutes les vertus des enfants.

6. M. Gay voudrait voir, — *Manuel général* (102^e année, n° 37), — « L'enfance aux champs ». Il s'écrie : « Notre civilisation urbaine agréée sans doute aux adultes, puisqu'elle les attire et qu'elle les retient même après les avoir déçus. Pour les enfants, il faut le grand large, où la vie s'étale et s'épanouit; rien ne vaut pour eux la plaine ou la montagne, la mer ou la rivière, la forêt ou la prairie. Il n'a pas connu le plein bonheur d'être enfant, celui qui ne l'a pas été dans la liberté des champs. Pussions-nous en convaincre tous les parents que n'appellent pas à la ville des nécessités ou des intérêts majeurs! »

Ce vœu, dans l'état actuel de nos mœurs est peut-être destiné à rester platonique. C'est grand dommage au triple point de vue de la santé physique, intellectuelle et morale des enfants.

8. « L'École et la vie » : H. S. signale, — *L'Éducateur de Lausanne* (71^e année, n° 30), — que, de l'avis de certains « milieux professionnels, industriels et commerciaux » de Suisse ces deux termes s'accordent

mal ensemble. Ces milieux prétendent que l'école helvétique prépare fort mal à la vie. Ils font donc campagne contre l'organisation actuelle de cette école, contre ses méthodes, ses tendances libérales. Un journal de Soleure traduit sous cette forme quelques-uns des griefs de ces mécontents :

« Sous l'influence des tendances modernes, le maître s'est vu priver de presque tous les moyens efficaces de contrainte en présence de la paresse et de la négligence, et les punitions sont devenues si légères qu'elles se révèlent complètement inutiles dans la plupart des cas... Les châtimens corporels sont formellement interdits; un soufflet, qui, pour certains enfans, est la seule sanction redoutée, n'est pas toléré; les arrêts même sont vus de mauvais œil. A quoi riment un blâme ou une copie? Mais il ne faut pas exciter la nervosité de l'enfant, il faut lui épargner toute secousse; de même qu'on est moins sévère pour soi, on n'exige plus un travail consciencieux des autres ».

Qu'il y ait des précautions à prendre, dès qu'on rêve d'école active et d'éducation émancipatrice, pour éviter de tomber dans de fâcheux excès, on en demeurera généralement d'accord. Toutefois, ce n'est peut-être pas une raison suffisante pour restaurer avec les enfans des disciplines coercitives qui rappellent le Moyen Age.

9. M. R. Pitrou, Professeur d'Université, étudie au *Bulletin mensuel de l'Union Nationale des membres de l'Enseignement Public* (n° 79) « La politique scolaire du III^e Reich ». Après avoir marqué les réserves qu'elle lui inspire, il se demande en quoi cependant nous pourrions profiter de l'expérience hitlérienne. Il écrit : « D'abord, me semble-t-il, en réagissant, enfin, contre le désastreux surmenage qui impose à nos garçons et à nos filles un effort sans proportion avec le bénéfice qu'ils en retirent. Nous confondons quantité et qualité. L'exercice physique obligatoire, le retour au plein air, aux champs ne nuirait peut-être pas à nos jeunes gens qui n'ont pas deux heures par jour pour s'ébattre et respirer. Nous pourrions aussi faire à la formation du caractère une plus large place dans notre éducation : nos enfans manquent d'initiative. Peut-être aussi ne serait-il pas mauvais, sans donner dans les excès d'outre-Rhin, de réexalter devant nos élèves la valeur spirituelle du lien national. Pas mauvais non plus d'abandonner nos essais de coéducation des sexes comme le font des régions pourtant septentrionales et de renoncer à nos velléités d'éducation sexuelle collective ». On voit la tendance. M. Pitrou la précise dans cette formule : « Le progrès consiste parfois à revenir sur ses pas... » Libre à d'autres d'estimer qu'il se fait plus souvent encore par la marche en avant que par le retour en arrière.

10. D'après le journal *La Française*, la *Revue Universitaire* (45^e année, n° 2) insère quelques extraits d'un discours de distribution de prix où M. Mahieu, Professeur de Sixième au Lycée de Vesoul, rend compte d'une expérience de coéducation qu'il a tentée. Ce discours aboutissait

à la conclusion suivante : « Bien loin d'apporter le désarroi dans la classe, la coéducation se révélait utile à tous : les filles donnaient aux garçons l'exemple de la ténacité et du zèle, mais elles pouvaient acquiescer à leur contact un peu de cette philosophie qui les tenait également éloignés de tout enthousiasme excessif et de tout découragement trop profond, un peu de cette égalité d'humeur qui leur faisait accepter sans aigreur et sans récrimination tous les coups du sort ». De telles constatations devraient suffire à déraciner les préjugés que rencontre encore, dans certains milieux, la pratique de la coéducation.

11. On lit dans le *Bulletin du Bureau international d'Éducation de Genève* (9^e année, n^o 35), au sujet du perfectionnement des maîtres dans les écoles de Pologne :

« Le travail des maîtres a été apprécié jusqu'ici par les inspecteurs de l'enseignement primaire, mais l'inspection n'avait lieu qu'une fois par an et chaque maître ne voyait l'inspecteur qu'une ou deux heures, ce qui était insuffisant pour l'appréciation des méthodes employées et de leur rendement, etc. Dorénavant les directeurs d'école devront observer en détail le travail de chaque membre de leur personnel scolaire, d'après un questionnaire élaboré par le ministère de l'Instruction publique; ces feuilles d'observation devront servir ensuite aux inspecteurs pour leurs appréciations. Les directeurs et les maîtres craignent que ce nouveau système ne produise des malentendus entre directeur et personnel. »

Il est fort possible que cette crainte qui se manifeste à la fois chez les directeurs et chez leurs collaborateurs ne soit pas tout à fait vaine.

12. Sous la rubrique « Mon franc parler », Alain Gérard s'en prend, — *Manuel général* (103^e année, n^o 22), — à un projet soumis au Parlement dans le but de faire nommer les instituteurs par le ministre. Ce projet, Alain Gérard, l'exécute en ces termes : « Matériellement, il eût été à peu près impossible de l'appliquer. Voit-on les bureaux de la rue de Grenelle s'occupant de la nomination des cent trente-trois mille instituteurs et institutrices de France? Il faudrait tout ignorer du fonctionnement de notre machine administrative pour ne pas se rendre compte que, loin de restreindre la part de l'action politique dans ces nominations, la proposition l'eût au contraire considérablement accrue et surtout rendue plus efficace et, par suite, plus dangereuse ». C'est l'évidence même, et l'accueil médiocre réservé à un tel projet par les parlementaires n'a rien qui doive étonner.

Les enseignements du second degré.

1. La revue belge *Les Études classiques* (n^o 4, octobre 1935) publie en tête de ses colonnes un article auquel elle donne comme titre « Pour les humanités ». L'auteur de cet article, M. G. Colle assure que « pour pouvoir prétendre au titre d'humaniste, il faut être solidement chré-

tien, non pas de conviction peut-être, mais de culture ». Si une distinction est ainsi établie entre la « culture » et la « conviction » chrétienne c'est qu'il ne convient pas tout de même « que nous traitions de primaires les plus habiles écrivains de la dernière génération, les Flaubert, les Renan, les Sainte-Beuve, les Jules Lemaitre, les Anatole France », toute une équipe en effet d'assez médiocres chrétiens. « Mais quant à ceux, écrivains ou autres, qui n'ont pas reçu une solide instruction religieuse, qui ne savent ni leur catéchisme, ni leur histoire sainte, qui ignorent tout de l'Église et de sa liturgie, je dis qu'ils n'ont pas fait de vraies Humanités tous ceux-là et qu'ils sont donc une sorte de primaires ». C'est là une conception curieuse de ces humanités que l'on fonde d'ordinaire sur l'étude des écrivains anciens. Mais ces écrivains, Homère, Sophocle, Thucydide, Platon, Lucrèce, Virgile, Tacite pour n'avoir ni su le catéchisme, ni connu la liturgie, sont-ils autre chose que des primaires et, de nos jours, pourraient-ils être considérés comme des humanistes?

2. Sous le titre « La Société des Nations et la défense des humanités », la *Revue Universitaire* (45^e année, n^o 1) reproduit un appel de la *Nouvelle Revue de Hongrie*, en faveur de l'organisation d'une « défense internationale » des humanités. En voici un extrait : « Il y a quelques années, nous avons soulevé une idée qui a fait depuis ce temps des progrès... Cette idée était la suivante : les études classiques sont la base commune sur laquelle reposent la culture, la morale et la sensibilité européennes. Cette base commune est battue en brèche, depuis un certain nombre d'années, par l'incompétence et la démagogie; ce n'est pas seulement pour l'enseignement secondaire que ces attaques sont un danger incessant, car elles menacent le niveau des études universitaires et ébranlent jusqu'aux fondements de l'activité scientifique internationale. Et ce n'est pas tout encore : le déclin des humanités met en péril l'idéal d'une humanité supérieure. » Les attaques dirigées contre la culture classique par « l'incompétence et la démagogie » sont-elles aussi redoutables que le croit la *Nouvelle Revue de Hongrie*? Ce n'est pas sûr. Ou bien elles ne reposent sur rien de solide et sont injustifiées; alors elles tomberont d'elles-mêmes. Ou bien elles correspondent à quelques nécessités du temps où nous vivons. Dans ce cas, il faut les adapter aux besoins des sociétés modernes; alors elles défieront leurs détracteurs.

3. Dans sa réponse à l'enquête ouverte sur « l'Éducation morale en Sixième », par la *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (9^e année, n^o 8), M^{lle} Y. Farenc, Professeur au Lycée de Sèvres, exprime le souhait de voir se former dans les différentes divisions d'élèves un certain « esprit de classe ». Elle constate que « dans la classe et surtout dans la classe nombreuse, les élèves agissent peu ensemble tout en agissant simultanément ». Elle juge que « c'est dans les interclasses (récréations) et dans les travaux en commun (musique et surtout gymnastique) que se rencontre plus particulièrement la possibilité de développer la

« camaraderie ». « Et alors, dit-elle, je ne puis m'empêcher de déplorer l'absence quasi totale dans nos lycées de véritables sports, de jeux organisés, de mouvements en commun, les seuls exercices scolaires qui puissent favoriser le développement du caractère en société ». Il est possible que l'habitude de se discipliner collectivement, voire même un certain sens de l'équipe, ne soient point inutiles pour atténuer chez les élèves de nos classes les excès de l'esprit individualiste.

4. Au cours d'un article de la *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (9^e année, n^o 4) sur « L'Histoire des Sciences dans l'Enseignement du second degré », M. Ginat, Professeur de Lycée, demande que, pour chaque discipline, le professeur soit tenu de faire l'histoire de la spécialité à laquelle il consacre son effort. Il justifie en ces termes son opinion : « Les historiens, sauf leur respect, ne sont pas qualifiés pour traiter de l'histoire des sciences, ni parfois même de l'art; reste l'histoire politique et économique, peu accessible aux jeunes élèves, parce que à base psychologique. L'histoire militaire elle-même est du ressort scientifique. Mais alors faut-il souhaiter le démembrement de cette discipline? C'est un peu ce que nous poursuivons en demandant que chaque spécialité s'occupe de l'histoire de sa spécialité. Il resterait à définir un rôle de synthèse à l'usage des historiens, mais ceci est un autre problème ». En présence de ces vues, d'ailleurs intéressantes, peut-on objecter qu'il n'est pas certain que l'histoire des lois de la physique soit beaucoup plus accessible à de jeunes élèves que le récit historique traditionnel, quand celui-ci est adapté à leur âge? Ne pourrait-on soutenir aussi que si chaque professeur était chargé de l'histoire, qu'il voudrait approfondir, de sa spécialité, ce ne serait sans doute pas un achèvement vers l'allègement des programmes?

5. D'après la *Revue Universitaire* (mars 1936, p. 272), M. Koszul, Professeur à la Faculté des Lettres de Strasbourg, s'est plaint dans la revue *Les Langues Modernes* (février 1936, p. 101-102), de la faiblesse des épreuves de langues vivantes au concours de l'École Navale en un rapport dont voici un extrait : « Un nombre considérable de candidats affiche pour cette épreuve le mépris le plus désinvolte : l'anglais, la langue obligatoire, reste dans cette catégorie sensiblement inférieure à ce que nous demandons pour un « passable » au baccalauréat. Les jeunes gens qui, par hypothèse, doivent aimer la mer et la marine, en sont encore à ignorer comment s'appelle en anglais un « vaisseau » (on trouve *vaisseau*, et bien pis encore *a shoop, a nave*), une « voile » (on trouve *veil, veal, voal*), une « flotte » (on trouve *a float et a floot*). Il paraît qu'il en est de même en ce qui a trait à la langue allemande. Ces constatations, relatives au concours de 1935, sont affligeantes. Notre infériorité sur les étrangers en matière de langues vivantes a été longtemps éclatante. On croyait qu'elle s'était atténuée. Serait-ce une erreur?

6. A la *Revue de l'Enseignement Secondaire des Jeunes Filles* (9^e année, n^o 12), à propos de « L'éducation morale en Sixième », M^{lle} H. Guenet

demande que l'on tente de faire saisir aux fillettes « ce qu'est la véritable indépendance ». Il faudrait leur rendre sensible « la fierté de travailler seules, de ne pas imiter servilement, de ne pas admirer ou blâmer avec les autres, sans savoir pourquoi, — de pouvoir se distraire sans avoir besoin de mendier à droite et à gauche des amusements ou des compagnons de jeu; par contre, on ferait sentir le plus vivement possible, la médiocrité de celles qui se laissent « entraîner » et se montrent uniquement capables de sentir, de penser, d'agir « comme les autres ». Il y a certainement à accomplir sur ces données un travail intéressant, et qui peut être fructueux, en vue de la formation du caractère.

7. Dans un article intitulé « Encore le baccalauréat », M. J. Nathan, Professeur de Première, émet — *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (9^e année, n^o 9) — cette opinion sur le choix, à cet examen, des sujets de composition française : « L'option entre trois sujets me paraît la sagesse même, mais à la condition qu'on la comprenne autrement. On peut demander à un élève moyen des lectures suffisantes pour traiter convenablement (et sans aucune érudition) un sujet bien posé sur n'importe quel auteur du programme, mais il est beaucoup plus difficile pour lui de se plier à n'importe quel genre de devoir. Certains sont plus à l'aise dans une explication, d'autres dans une dissertation, d'autres encore dans un devoir d'imagination. Leur travail et même leur valeur intellectuelle ne sont pas en cause. La solution sage ne serait-elle pas de proposer à chaque session sur un seul auteur (et pas forcément l'un des six) trois devoirs de forme totalement différente? » Que les sujets soient ou non empruntés à l'un des six auteurs du programme, il semble que la réforme préconisée pourrait s'accomplir sans grands inconvénients.

8. Le *Bulletin trimestriel de la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs* (n^o 24, janvier 1936) contient le compte rendu des travaux que les représentants de la Fédération ont accomplis à la Conférence d'Oxford du 12 au 14 août 1935. Une des questions qui ont retenu l'attention de l'assemblée a trait à la nécessité pour les Instituteurs en fonctions de poursuivre sans cesse le perfectionnement de leur culture générale et professionnelle. C'est dans cet esprit qu'a été adoptée la résolution suivante : « La Conférence de la F. I. A. I. décide que le Secrétariat étudiera la possibilité d'organiser, sous les auspices de l'Institut international de Coopération intellectuelle, une Université internationale d'information intellectuelle où, pendant la période de vacances scolaires, des savants, des philosophes, des artistes, des écrivains, des professeurs, parmi les plus qualifiés, feraient connaître la situation actuelle de leur spécialité ou le résultat de leurs travaux à un public plus particulièrement composé d'éducateurs ». Si une institution de ce genre arrivait à voir le jour, elle constituerait, dans le domaine de l'enseignement international, quelque chose d'assez nouveau.

9. La *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (9^e année,

n° 10), sous le titre « Préparation professionnelle », rappelle comment, à partir d'octobre 1922, fut organisée, au Lycée annexé à l'École Normale Supérieure de Sèvres, une préparation d'une durée de deux ans au bénéfice des futures maîtresses destinées à enseigner dans les Jardins d'Enfants ou dans les lycées et collèges de Jeunes Filles. Le principe central de cette préparation était « la connaissance de l'enfant ». Travaux, exercices, stages des futures institutrices étaient sans exception subordonnés à cette idée dominante. La Revue estime que les résultats obtenus furent encourageants et que cette tentative, dont elle dégage les caractères généraux, pourrait, bien qu'elle ait pris fin en 1931, fournir d'utiles suggestions à ceux qui caressent le projet de réformer les Écoles Normales.

10. *L'École Libératrice* (25 avril 1936) continue à combattre « Pour la défense des Écoles Normales ». Sous ce titre, M. André Delmas affirme que le décret-loi qui a amorcé la réforme de ces établissements a pour objet d'en modifier la structure et d'en transformer l'esprit dans un dessein de réaction.

« Pour se convaincre, dit-il, du danger que recèlent les deux articles, en apparence dépourvus de nocivité, au bas desquels M. Mario Roustan a apposé sa signature ministérielle, il suffit de relire ces lignes extraites d'un commentaire du *Temps*, daté du 13 novembre 1935, où s'expriment imprudemment les espoirs des milieux conservateurs :

« Qu'en vertu du même principe, les Écoles Normales soient appelées à disparaître et que la préparation professionnelle, théorique et pratique, doive se faire, pour les instituteurs comme pour tous les autres éducateurs, au siège des universités, la conséquence est inévitable. La vérité s'imposera avant qu'il soit longtemps. »

La plupart des adversaires de l'école laïque sont d'accord là-dessus avec le *Temps*. Et les craintes de M. Delmas n'apparaissent que trop justifiées.

11. Dans un article qu'elle intitule « Notre beau métier », M^{lle} Billotey célèbre au *Manuel général* (18 avril 1936) la tâche qui est celle des instituteurs. Amenée à parler de l'école normale où ceux-ci se forment et qu'on prétend réformer, elle écrit : « A l'heure où la réforme projetée se précise et s'annonce prochaine, le devoir qu'elle a toujours eu et auquel elle n'a pas failli, celui de pénétrer les normaliens de la foi qui fait les vrais maîtres, prend une importance capitale ». Mais n'est-ce pas justement cette foi que l'on condamne sous le nom d'« esprit primaire », et qui porte d'aucuns à réclamer avec ardeur la suppression de ces « séminaires » que sont les Écoles Normales ?

12. « Une vieille connaissance », c'est, M. Gay le rappelle au *Manuel général* (103^e année, n° 19), « l'épreuve de l'ancien concours aux écoles normales, qui consistait en deux comptes rendus de leçons ». Cette épreuve, il est question de la ressusciter. Après en avoir montré les avantages et les inconvénients, M. Gay exprime cette opinion « qu'en théorie l'idée de ce compte rendu est louable et qu'on peut y trouver,

semble-t-il, un utile élément de comparaison et de sélection ». Il déclare ensuite qu'il sera « trop heureux de voir restaurer, sous couleur d'innovation, ce qu'on avait démolì sous même couleur, trop friand aussi de constater qu'un progrès peut être un retour en arrière ». Cette dernière phrase doit être à l'adresse de ceux qui sont enclins à considérer notre régime scolaire comme un perpétuel champ de démolitions.

13. La médiocrité de la composition française a été signalée dans beaucoup d'examens. Elle a été signalée en particulier au Brevet élémentaire. M. A. Moreau, Directeur d'École Normale, aborde cette question au *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 12) dans un article qu'il intitule « L'épreuve de composition française au B. E. et l'enseignement du français ». M. Moreau aperçoit la principale cause de l'insuffisance de la rédaction au B. E. dans le choix des sujets, généralement d'un degré trop élevé pour le niveau de développement auquel sont parvenus les candidats. « On vise trop haut, affirme-t-il. On veut situer l'examen à un niveau élevé. Encore faut-il que les candidats puissent y atteindre. Si la plupart en sont incapables parce qu'ils ne peuvent encore posséder a maturité d'esprit et les connaissances requises, la difficulté de l'épreuve est un trompe-l'œil. Les examinateurs, qui reconnaissent que l'épreuve dépasse les moyens des candidats, sont contraints de mettre des notes indulgentes et peu significatives ». M. Moreau n'oublie pas d'ailleurs que les ambitions excessives qu'il dénonce se manifestent généralement, plus ou moins accentuées, dans d'autres matières, ce qui l'amène à cette conclusion : « La nécessité de simplifier l'enseignement, de le concentrer, de l'orienter vers des fins particulièrement importantes, peu nombreuses, bien définies que nous constatons dans l'enseignement du français, apparaît d'ailleurs aujourd'hui dans la plupart des autres disciplines et aux diverses étapes de l'éducation ». Et c'est vraiment un des gros problèmes de l'éducation que de savoir adapter l'enseignement au progrès de l'esprit chez les élèves.

14. Parlant du « concours d'entrée » dans les Écoles Normales, M. Gourvest, Directeur d'École Normale, exprime, — *L'École et la Vie* (19^e année, n^o 12), — ce regret : « On a cru bon de supprimer la page d'écriture dans les examens qui donnent accès à la carrière de l'enseignement. Le résultat ne s'est pas fait attendre. Les jeunes instituteurs ne savent plus écrire et la valeur de l'écriture dans les Écoles primaires a bien baissé, surtout depuis la guerre ». M. Gourvest estime, et il paraît bien qu'il n'a pas tort, qu'il y a là « une perte sensible ». Il y voit le signe de graves défauts et se réfère à cette parole d'Alain : « Une belle page d'écriture est une œuvre d'art qui révèle une âme pure et une main sûre ».

Méthodes et programmes de l'École élémentaire.

1. M. H. Baudraz conseille à l'instituteur, — *L'Éducateur de Lausanne* (71^e année, n^o 26), — de « Ne jamais se croire arrivé ». Il justifie ainsi cette formule :

« Tout maître qui se croit « arrivé », et qui s'assied en disant : « Je suis là, je n'ai plus besoin de bouger; je suis au sommet de la montagne », risque bel et bien de s'endormir; s'il croit de ne plus avoir besoin de préparer ses leçons, il commence à tourner dans un cercle qui engendre bien vite l'ennui chez ses élèves. Son activité lui devient une charge; il trouve les heures longues, interminables. Des résultats peuvent encore être acquis, mais sans joie. Les enfants s'instruisent malgré le maître dont l'intérêt primordial est ailleurs. Le cycle de son enseignement revenant à périodes fixes, les leçons se suivent toujours les mêmes, sans détails intéressants; il n'y a plus de souffle, plus d'élan, et la routine, la hideuse routine s'installe, bannissant l'intérêt. »

L'intérêt et la vie de l'enseignement tiennent en effet au renouvellement que l'étude et la réflexion apportent dans l'esprit du maître.

2. « Prépare ta classe » conseille M. E. Denante, Instituteur, dans *L'École émancipée* (26^e année, n^o 4) : « Note soigneusement la leçon à faire, l'idée essentielle à faire retenir, les exercices d'application, le n^o et la page du livre où tu les trouveras au moment voulu, ainsi que tout ce que tu jugeras prudent d'inscrire pour ne pas l'oublier. Cela t'évitera de perdre du temps à chercher devant un auditoire qui profiterait aussitôt de ton inattention pour se dissiper, et de t'énerver. La discipline de ta classe est fonction pour les 9/10 de la bonne organisation du travail. »

Excellents conseils pour les débutants qui ne savent pas encore très bien leur métier. Excellents conseils aussi, pour ceux qui ne sont plus des débutants : Par une préparation sérieuse, ils s'obligent à penser de nouveau leur enseignement et ils évitent de succomber aux atteintes funestes entre toutes de la routine.

3. M. Peynaud, Inspecteur de l'Enseignement primaire s'étend, — *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 29), — sur cette question qui ne cesse pas d'être à l'ordre du jour de « La préparation de la classe ». Il se déclare, lui aussi, en pareille matière, partisan de l'emploi des fiches. « Elles recevront, dit-il, les modifications, les enrichissements suggérés par l'expérience et elles ne seront sans doute pas très belles à voir au bout de quelques années, mais précisément ces retouches, ces ratures, telle la pierre de Zadig, porteront témoignage de la probité intellectuelle d'un maître qui a le désir de donner un enseignement toujours plus vivant et toujours plus profitable ».

4. A l'instituteur débutant, M. H. Soulier recommande, — *L'École Libératrice* (7^e année, n^o 29), — de préparer efficacement sa classe. Il lui conseille d'utiliser le système des « fiches » et dans un exposé qu'il intitule « Fiches et dossiers » lui indique comment il faut le pratiquer. Avantage de la fiche sur le journal de classe : « Toute leçon qui semble insuffisante peut être complétée ou changée. Une demi-heure de travail et une fiche nouvelle remplace l'ancienne ». Ces exhortations de M. Soulier conviennent aux instituteurs débutants auxquels il s'adresse. Mais il n'est pas mauvais que ceux qui ne sont plus des débutants s'en inspirent également.

5. « L'expérience » est nécessaire dans toutes les professions. Elle l'est particulièrement dans la profession d'instituteur. Comment un jeune maître arrivera-t-il à l'acquérir? Voici une attitude que lui conseille de prendre. — *Manuel Général* (103^e année, n^o 2), — M. Issaurat, Inspecteur de l'Enseignement Primaire : « Elle consiste, en présence d'un échec, à ne point s'en prendre d'abord à l'inintelligence, à l'inattention, à la paresse des enfants, — réelles, cependant, dans bien des cas, — mais, plus volontiers, et en premier lieu, à soi, et à sa maladresse. La recherche des causes de l'insuccès, et de nouveaux essais, patiemment poursuivis, voilà ce qui triomphe, en général, des obstacles, et ce qui conduit à plus de sûreté dans la marche en avant. C'est ainsi, en tout cas, qu'on acquiert, chaque jour, un peu plus d'expérience ».

6. M. G. Prévôt, Inspecteur d'Académie marque le désir, — *Manuel général* (103^e année, n^o 17), — que, dans le travail des classes, une plus large place soit faite, surtout au point de vue des sciences, aux « événements contemporains ». « A la seule condition qu'on observe beaucoup de mesure et de simplicité, écrit-il, ce complément de culture, — qu'il soit donné par le maître, par la T. S. F. ou par des publications enfantines, — ne peut être pour nos écoliers qu'un grand bénéfice à la fois intellectuel et moral ». Si le souci est réel de prendre les précautions indiquées et d'éviter d'alourdir les programmes, il y a certainement là un moyen efficace de vivifier le travail scolaire.

7. M. A. Richard, Inspecteur de l'Enseignement primaire pose dans *L'École et la Vie* (19^e année, n^o 19) ce point d'interrogation : « Faut-il supprimer la lecture à haute voix? » Il ne croit pas, en tous cas, qu'il faille la supprimer quand il s'agit des œuvres de grande valeur; car il écrit : « Il semble donc qu'une certaine prose et plus souvent encore le vers, par la fraîcheur, la légèreté, la grâce, la richesse, l'éclat, la nature en un mot, des sonorités, et par leur savante distribution, par une parfaite ordonnance rythmique exigent le concours de la voix. Les lire mentalement, c'est les dépouiller d'une parure, c'est les priver d'une partie de leur beauté et de leur parure ». Cela paraît incontestable. Et l'école fait beaucoup quand elle apprend aux élèves à bien lire.

8. Au *Manuel général* (102^e année, n^o 30), M. Besnier, Inspecteur de l'Enseignement primaire, aborde la question de l'« Enseignement de l'histoire ». Le sous-titre de son article « Les ruines inspirées », indique assez que la leçon d'histoire qui s'adresse aux élèves sous la forme d'un pur et simple discours ne suffit pas à le satisfaire. Il souhaiterait que le maître, pour vivifier son enseignement, fit appel aux vestiges du passé qui peuvent se rencontrer au voisinage de l'école. Il précise : « Les témoins du passé répondent à qui sait les interroger. Qu'on les sollicite en nos classes plus souvent qu'on ne fait, qu'on se préoccupe surtout, au cours de nos leçons, de les questionner. Ce n'est point l'histoire locale que je prône, mais l'histoire-témoignage. Bien sûr, on ne peut mettre partout l'enfant en présence des textes authentiques, des choses elles-mêmes. Mais il est facile de lui en présenter de fidèles reproductions.

Nous avons besoin de voir et de toucher. Le document intéresse et émeut, et il est riche d'enseignements : nécessairement, le passé s'y est inséré. Michelet était souvent conduit en sa prime jeunesse au Musée des monuments français. « C'est là, dit-il, et nulle autre part que j'ai ressenti la vive intuition de l'histoire ».

Le maître voudra donc interroger les « ruines inspirées » et les « témoins du passé ». Mais pour arriver à savoir les interroger toujours avec plus de fruit, il devra avoir soin de pousser sans cesse plus loin sa culture historique.

9. M^{lle} Kremer décrit, — *Les Annales de l'Enfance* (n° 89), — la vie de « L'école de perfectionnement de Poitiers », école qu'elle dirige et qui a pour objet l'éducation des enfants arriérés. Au chapitre de l'éducation intellectuelle elle écrit : « Poitiers est si riche en souvenirs historiques qu'on peut dire d'elle que toutes ses pierres parlent. Alors nous allons voir ses vieilles pierres, nous déambulons à travers ses rues au pavés inégaux pour retrouver quelques vestiges historiques. En passant, nous parlons d'un accident géographique ou nous entrons dans l'atelier d'un artisan. C'est toujours l'enseignement vivant ». Cette pratique de l'enseignement vivant est excellente avec des enfants arriérés. Elle l'est également, quand elle peut être utilisée, avec des enfants normaux.

10. M. E. Martin, Inspecteur de l'Enseignement primaire, consacre, — *L'École et la Vie* (19^e année, n° 18), — un article à « La science qui se fait : la géographie ». Il proclame que « peu de sciences sont, en fait aussi compréhensives et d'une utilité si générale ». Il insiste sur ses mérites en ces termes : « Et quand j'aurai redit qu'elle est, dans le même temps, essentiellement éducative; qu'elle satisfait en l'homme tout comme chez l'enfant le goût du merveilleux, l'attrait de l'inconnu, le besoin d'émotion et de sentiment; qu'elle contribue beaucoup à élargir l'esprit; qu'elle développe le sens social, et, comme auxiliaire de l'histoire, donne au patriotisme une base concrète, on conviendra sans peine des services qu'elle rend, ou mieux, qu'elle prépare et qu'il n'est pas vain de conclure qu'en aidant tous les peuples à se mieux pénétrer, en donnant une forme à leurs aspirations elle contribue aussi, sur un plan général, à les rapprocher ». Sur ce dernier point, tout dépend évidemment du désir que possèdent, ou ne possèdent pas, les éducateurs de voir les nations s'entendre et se rapprocher. Il en est encore, dans certains États, qui ne demandent ni à la géographie, ni à l'histoire, ni à la biologie de concilier les ambitions et les rivalités qui peuvent exister entre les divers groupements humains.

11. A son tour, M. G. Lalire, Instituteur, critique au *Journal des Instituteurs* (82^e année, n° 15), « Les méthodes dites de facilité ». Entre l'enseignement à l'excès attrayant et l'enseignement par trop rébarbatif, il fixe ainsi sa pensée. « Autant il est nécessaire, croyons-nous que l'enfant prenne plaisir à ce qu'il fait, autant il est dangereux de lui laisser faire tout ce qui lui procure du plaisir. N'y a-t-il pas en lui, des instincts à canaliser? Ne devons-nous pas lui imposer le respect

de certaines valeurs morales qu'il ne lui appartient pas de choisir? Il faut que l'enfant se soumette, bon gré mal gré, aux règles nécessaires à la vie individuelle et à la vie sociale : propreté, exactitude, franchise, honnêteté, bonne camaraderie etc. ; et qu'il obéisse à ceux qui sont chargés de les lui faire respecter. Sinon, comment se soumettrait-il plus tard aux grandes lois humaines et aux exigences d'un idéal? » Et d'accord avec le bon sens, M. Lalire proclame : « La sagesse nous commande, ici comme ailleurs, de tenir un juste milieu ».

A travers les Écoles maternelles.

1. M^{lle} Maucourant, Inspectrice générale, traite dans *L'Éducation Enfantine* (1^{er} octobre 1935) la question de « La préparation des maîtresses des écoles de jeunes enfants en Angleterre ». Elle marque en ces termes les traits les plus caractéristiques de cette préparation : « Ce qui caractérise bien l'esprit anglais, c'est que l'importance des acquisitions intellectuelles est moindre que celle qu'on attache aux qualités du caractère, surtout à l'équilibre, à la possession de soi-même, à la sympathie agissante, qualités qui établiront dans l'école une atmosphère de sérénité et de bonheur. C'est en présence des enfants dont elle a provisoirement la charge que la stagiaire est jugée par sa directrice et son inspectrice. La note professionnelle décide l'obtention du certificat d'aptitude. »

Un autre trait à remarquer est la condition de posséder une voix agréable, pour parler comme pour chanter. « La manière de parler, l'articulation, le choix des termes, la correction de la syntaxe, doivent servir de modèle aux enfants à qui l'on apprend à parler, à lire et à chanter. »

De là, la nécessité d'une étude spéciale de la diction et du chant. Peut-être est-il possible de trouver là des suggestions pour la préparation des maîtresses des écoles maternelles françaises.

2. M^{me} Radureau, Inspectrice de l'Enseignement Primaire, s'occupe, — *L'École et la Vie* (19^e année, n^{os} 7 et 8), — de « L'exercice d'observation » à l'École maternelle. Au cours de son article, elle multiplie les conseils concernant le choix du sujet, la préparation et la conduite de l'exercice, les écueils à éviter. Pour terminer, elle manifeste sa foi dans la possibilité de développer l'esprit d'observation chez les tout petits, ce qui l'amène à cette conclusion : « Temps perdu que tout cela, déclarent les gens grincheux! Enseignez à lire, à écrire et à compter : le reste s'apprend sans maître. Laissez dire et continuez. D'abord parce que les programmes en font une loi; ensuite parce que vous ne pouvez rendre de plus précieux services à nos petits que de leur donner de bons outils intellectuels. Une vision sûre, des doigts exercés, — car on n'observe pas seulement avec ses yeux, — le goût de la précision, la curiosité des choses de la nature valent mieux, certes, pour le jeune écolier que la possession prématurée du B-A, BA ».

L. BROSSETTE.



Examens

Session d'Examen de 1936.

Certificat d'aptitude au Professorat des Écoles Normales et des Écoles Normales supérieures 2^e partie. — Ordre des Lettres. — Section Langue et Littérature françaises.

STATISTIQUE

I

Nombre de candidats inscrits.....	40
Nombre de candidats absents.....	7
Nombre de candidats ayant composé.....	33
sur ce nombre	
32 ont fait toutes les compositions	
1 n'a fait qu'une composition.	
Nombre de candidats admissibles.....	14
Nombre de candidats définitivement admis.....	12

II

Nombre de candidates inscrites.....	98
Nombre de candidates absentes.....	11
Nombre de candidates ayant composé.....	87
sur ce nombre :	
81 candidates ont fait toutes les compositions;	
1 candidate a fait 3 compositions;	
3 candidates ont fait 2 compositions;	
2 candidates n'ont fait qu'une composition.	
Nombre de candidates admissibles.....	19
Nombre de candidates définitivement admises.....	13

III

Nombre de points exigés pour l'admissibilité :

- 1° Pour les candidats : 70 points.
- 2° Pour les candidates : 75 points.

A. ÉPREUVES ÉCRITES

I. — Littérature française.

« Au moment de l'apparition des *Quatre Vents de l'Esprit*, un critique définissait le *livre épique* « une vision d'Apocalypse historique ». Vous étudierez d'après cette partie du recueil l'inspiration apocalyptique de Hugo, et vous essayerez de montrer les qualités et les défauts qu'il doit à son imagination de visionnaire. »

Le sujet de composition française portait sur le *Livre épique des Quatre Vents de l'esprit*, dont deux parties, la première (*les Statues*) et la troisième (*l'Arrivée*) étaient inscrites au programme. On demandait aux candidats d'essayer, en s'inspirant de ce texte, qualifié par un critique contemporain de « vision d'apocalypse historique », de définir les caractères de l'inspiration apocalyptique de Hugo et de montrer les qualités et les défauts qu'il doit à son imagination de visionnaire. Les résultats de l'épreuve apparaissent assez décevants. Ils sont nettement inférieurs à ceux de la même épreuve pour les années précédentes : la moyenne générale des notes, qui avait été de 10, 33 sur 20 en 1933, et de 10, 15 sur 20 en 1934, tombe cette année à 8,95 sur 20.

La principale raison de cette médiocrité de beaucoup de devoirs est, à l'évidence, une préparation insuffisante du programme et une connaissance très superficielle, parfois même à peu près nulle des auteurs. Il y a tel candidat dont on est en droit de douter qu'il ait lu ou même parcouru le *Livre épique des Quatre Vents de l'esprit*. Il n'en a pas moins rédigé une copie, où, avec une assurance imperturbable, il parle de l'inspiration apocalyptique de Hugo, tout en évitant prudemment toute allusion aux *Quatre Vents de l'esprit*, bien entendu. Ce n'est là heureusement qu'un cas isolé, et qui représente en quelque sorte une *limite*, au sens mathématique du mot. Mais, en deçà de cette *limite*, que d'erreurs et d'omissions graves, scandaleuses même, qui démontrent que les candidats ont une très vague notion de ce dont ils traitent. Au lieu de Henri IV, de Louis XIII, et de Louis XIV, les rois qui prennent part à la chevauchée nocturne imaginée par le poète deviennent Charlemagne, Louis XII, Louis XV, sous la plume d'aspirants mal renseignés; de trois, leur nombre tantôt se réduit à deux et tantôt s'élève à quatre; le but de leur course, oublié de beaucoup, est souvent passé

sous silence; mais aussi il est à l'occasion singulièrement transformé : deux ou trois copies assurent par exemple que ces rois se dirigent vers la place de la Révolution pour y chercher la statue de Louis XIV. Presque personne n'a daigné prendre la peine de lire la partie du poème qui n'était pas inscrite au programme, la seconde (les Cariatides) : on s'abstient donc d'en toucher mot. Si les grandes lignes du *Livre épique* échappent ainsi aux mémoires défaillantes, qu'on juge par là de ce que celles-ci ont retenu des détails. Aussi se cantonne-t-on couramment dans des généralités sans intérêt, alors que le sujet réclamait l'étude précise d'un texte.

Encore si la pauvreté du fond était, dans ces devoirs, compensée par la valeur de la forme, pourrait-on considérer que l'abaissement de la moyenne générale est le fait d'un simple accident et ne se serait pas produit avec un autre sujet. Mais c'est justement ce qu'il n'a pas permis de croire. L'art de la présentation, c'est-à-dire celui de choisir et de classer les idées, devient, sauf quelques exceptions, de plus en plus étranger aux candidats. Et quant à l'art de s'exprimer, en employant les ressources de la langue et du style à la mise en valeur de ce que l'on veut dire, beaucoup semblent en ignorer même l'existence. Il suffira, pour établir jusqu'où certains poussent le culte de l'impropriété des termes et du bouleversement de la syntaxe, de citer deux ou trois phrases typiques glanées çà et là : « Un monde merveilleux auquel l'art du poète nous rend accessible; » — « cette gigantesque et antithétique énumération des mœurs et des atmosphères de ce temps; » — « V. Hugo rappelle et insiste sur le bruit d'apocalypse du cheval d'airain. » Ajoutons pourtant que les phrases correctes, mais absurdes, comme : « il passe dans la Révolution un souffle dionysiaque; » — ou : « le roi Henri ne remue pas dès le premier vers; » qui témoignent de l'ingénuité des aspirants dans leur manière d'écrire, ne se comptent point. Notons enfin, pour terminer cet affligeant tableau, que l'orthographe elle-même est loin d'être en progrès : au contraire, les copies qui sont entièrement en règle avec elle se font de plus en plus rares.

Il serait injuste de ne pas constater qu'un nombre raisonnable de candidats ont traité le sujet de façon honorable ou même distinguée : 49 copies sur 118 atteignent ou dépassent 10/20, et, parmi celles-ci, 11 ont obtenu des notes allant de 13 à 15/20. Mais, en 1933, les copies atteignant la moyenne s'élevaient à 63 sur 103, et en 1934, on en trouvait dans cette catégorie 65 sur 107. En outre — et le fait est bien significatif —, pour la première fois à cette épreuve, de mémoire d'examineur, la commission a dû recourir, pour coter quelques copies, aux notes les plus basses dont elle dispose, et attribuer par deux fois 1/20 à des devoirs particulièrement mauvais.

II. Composition de langue française.

I. *Ce qui m'est arrivé, Monsieur le juge? Est-ce que je le sais seulement? Celui qui pourrait vous le dire, c'est lui, l'auteur de mon accident; mais il arrange les choses à sa manière. Ah! c'est un grand malheur vraiment que cet accident n'ait pas eu de témoin.*

Ce matin-là, c'était le 15 janvier, j'allais faire des emplettes dans le magasin de la grande rue où il a y ces beaux tableaux. Tout à coup, j'entends derrière moi un coup de klakson, je me retourne, l'auto était sur moi. Je veux reculer, mais ce faisant, je glisse, je tombe, — et c'est tout ce dont je me souviens. — Mais, est-ce possible que ce soit sur moi, maintenant, qu'on veuille rejeter une imprudence qui est toute à ce Monsieur?

Après avoir réparti les mots démonstratifs du texte en diverses catégories de pronoms et d'adjectifs, vous expliquerez à des élèves de 3^e année d'école normale le sens et l'emploi de ces démonstratifs.

II. Un professeur d'école normale, en conclusion de ses leçons sur le vers français, résume à ses élèves de 3^e année ce qu'ils devront, étant instituteurs, enseigner à leurs élèves d'école primaire élémentaire au cours supérieur, 2^e année, sur le vers alexandrin, sur les rimes et les coupes, en leur donnant à apprendre le passage suivant de Musset (*La Nuit de Mai*).

Lorsque le pélican, lassé d'un long voyage,
 Dans les brouillards du soir retourne à ses roseaux,
 Ses petits affamés courent sur le rivage
 En le voyant au loin s'abattre sur les eaux.
 Déjà, croyant saisir et partager leur proie,
 Ils courent à leur père avec des cris de joie
 En secouant leurs becs sur leurs goîtres hideux;
 Lui, gagnant à pas lents une roche élevée,
 De son aile pendante abritant sa couvée,
 Pêcheur mélancolique il regarde les cieus.
 Le sang coule à longs flots de sa poitrine ouverte;
 En vain il a des mers fouillé la profondeur :
 L'océan était vide et la plage déserte;
 Pour toute nourriture il apporte son cœur.
 Sombre et silencieux, étendu sur la pierre,
 Partageant à ses fils ses entrailles de père,
 Dans son amour sublime il berce sa douleur,
 Et, regardant couler sa sanglante mamelle,
 Sur son festin de mort il s'affaisse et chancelle,
 Ivre de volupté, de tendresse et d'horreur.

Le rapport du Jury sur cette épreuve n'est pas parvenu.

III. Composition de philosophie.

« La doctrine de La Rochefoucauld sur l'égoïsme foncier de l'homme a obtenu au xvii^e siècle et même au xviii^e un très vif succès non seulement littéraire mais philosophique. Depuis lors, les doctrines de Smith et de Schopenhauer, les théories évolutionnistes, les études sur la formation de l'idée du moi, sur les maladies de la personnalité, sur l'imitation, etc., etc... les théories sociologiques elles-mêmes semblent avoir affaibli la valeur et la portée de l'opinion de La Rochefoucauld. Qu'en pensez-vous? »

L'examen est faible. La commission n'a pu attribuer que peu de bonnes notes : il n'en est pas de très bonnes.

Un grand nombre de candidats sont visiblement dépourvus de la culture philosophique indispensable pour aborder ce concours. Ils ont entendu parler de certains auteurs, mais n'en ont retenu que des formules mal comprises; ils les emploient à tort et à travers et mélangent maladroitement les hommes, les siècles et les doctrines.

D'autres ont étudié davantage quelques philosophes ou quelques ouvrages spéciaux, et se plaisent à faire étalage d'une érudition excessive.

Nous voudrions profiter du caractère assez ample du sujet pour montrer ce que nous attendions d'eux. Nous ne leur demandions point de connaître à fond les systèmes philosophiques auxquels il est fait allusion dans le texte, mais d'en savoir au moins ce sans quoi l'on ne comprend rien à l'évolution des idées depuis le xvii^e siècle et au retentissement de ces idées sur les lettres, les sciences, la société.

Cette doctrine de La Rochefoucauld a été tellement « à la mode » dans les « Salons » que tout de même les candidats auraient pu en retenir un peu plus que les formules célèbres : « Toutes les vertus se perdent dans l'amour-propre... » et il n'eût pas été excessif de montrer par quelques analyses psychologiques précises comment il l'entendait et quelle était exactement la portée de sa doctrine. Il était au contraire fort malaisé d'expliquer comment cet individualisme outrancier s'apparente ou s'oppose par exemple au « goût de l'universel » cher au xvii^e siècle ou à la doctrine de Descartes. Nous sommes reconnaissants à ceux qui l'ont tenté, même si leur analyse est un peu fantaisiste; mais nous ne songions pas à leur imposer une telle recherche.

De même est-il délicat d'expliquer comment l'émouvant individualisme de Rousseau, qui trouvera son écho dans le lyrisme romantique, — comment son horreur de la société le dresse pourtant en face de la sèche et froide doctrine de La Rochefoucauld grâce au détour de la bonté naturelle de l'homme primitif. Mais en tous cas c'est un fait évident que le grand courant sentimental déclanché par Rousseau, aussi bien que le goût de ses ennemis les Encyclopédistes pour les questions sociales ont également contribué à détourner la philosophie de cette

conviction que l'homme ne peut penser qu'à son intérêt égoïste le plus étroit.

Mais c'est à propos des doctrines évolutionnistes qu'il faut bien voir à quel point de vue très simple il fallait se placer. Beaucoup de candidats ont cru devoir se lancer dans une étude minutieuse et savante de ces doctrines. Or au point de vue du sujet la chose était beaucoup plus simple. L'originalité de Darwin a consisté non pas à inventer la « lutte pour la vie » chantée magnifiquement par Lucrèce, pas plus que la « sélection » pratiquée depuis si longtemps artificiellement par les éleveurs, mais à découvrir le lien de ces deux idées, à les souder, à en tirer la « sélection naturelle » et le « triomphe des plus aptes ».

N'est-ce pas là, semble-t-il au premier abord, l'apologie de l'égoïsme sous une forme bien plus brutale, bien plus grossière encore que l'égoïsme de La Rochefoucauld. Oui, mais la lutte n'est pas simplement entre les individus, elle est entre les espèces, et comme « l'union fait la force » la lutte a consacré le triomphe des sociétés où la capacité de se dévouer pour les autres a su triompher de l'égoïsme. — C'est là dessus que Spencer a fondé tout son « utilitarisme social »; et il est si persuadé de cette influence bienfaisante de l'évolution qu'il envisage l'époque heureuse, où — l'altruïsme compensant et corrigeant l'égoïsme, — on arrivera enfin à une société pacifiée et définitivement équilibrée. Quelques candidats seulement y ont songé, la plupart n'ont même point fait allusion à Spencer qui représente pourtant l'effort le plus ingénieux et le mieux coordonné pour démontrer que l'altruïsme est aussi naturel que l'égoïsme.

Il était aisé de voir quel parti on peut tirer de toute la psychologie et de toute la sociologie modernes. S'il est vrai que l'idée du moi a tant de peine à se former, si elle redevient si fragile, dès qu'elle n'est plus contrôlée par la raison, — si la Société pèse d'un poids si lourd sur les opinions et sur la conduite de l'homme, — tout cela ne tend-il pas à prouver que La Rochefoucauld se trompe quand il s'imagine que naturellement, spontanément, l'homme amène tout à lui-même et qu'il n'est susceptible d'obéir qu'à des préoccupations égoïstes? Tout cela pourtant laisse subsister une question angoissante : Spencer avait très bien vu, malgré sa confiance en l'avenir moral de l'humanité, que l'homme d'aujourd'hui, l'homme, qui pense est peut-être d'autant plus tenté de mal faire qu'il sait à quoi s'en tenir sur le caractère fallacieux de notre sentiment du devoir. De même ne peut-on soutenir que toutes ces études psychologiques et sociales ne portent que sur les malades d'une part, sur la formation complexe de nos sentiments primitifs de l'autre, — mais que l'homme sain, adulte, capable de réfléchir et de choisir peut sacrifier de gaieté de cœur tout cet altruïsme dont nous portons le poids? Et l'affreux désarroi qui suit les guerres n'est-il pas de nature à faire croire que si, théoriquement, La Rochefoucauld a tort, — pratiquement, à l'heure actuelle, et pour ce qui regarde les actes réels (ou ce qui regarde l'origine de nos sentiments), il a déplorablement raison?

C'est là un aspect de la question que quelques-uns ont entrevu, ils ont eu raison de ne point y insister outre mesure mais tout au moins était-il sage d'indiquer brièvement que la question pouvait être soulevée.

Toute la culture nécessaire pour développer ces idées peut s'acquérir, à l'âge de nos candidats, avec du travail, de la méthode, de la réflexion.

Mais la commission a constaté avec regret quelque chose de plus profond et de plus grave : trop de copies manquent aux règles les plus élémentaires de l'art d'écrire, et présentent les fautes lourdes que, professeurs, nos aspirants et aspirantes d'aujourd'hui auront à combattre demain. On ponctue mal et à contre-sens. On néglige des règles enfantines d'orthographe. On manifeste un superbe mépris pour la forme de noms propres que l'on a rencontrés cent fois au cours de la préparation du concours. Schopenhauer est au programme : son nom a été mis à toutes les sauces. Hobbes devient *Hops*. Hegel et Schlegel se fondent en une seule et même personne. Un candidat ne sait pas écrire « misanthrope ».

Les clichés et les ties abondent. On retrouve dans 50 % environ des copies l'expression « mettre l'accent sur... » On met l'accent sur le groupe, sur l'espèce, sur le contraire, et un candidat met, ce qui est un comble, « l'accent sur le point ». Un autre ne craint pas de nous entretenir d'une époque où l'on raisonne « sous le signe de l'indifférenciation ».

Que dire enfin des aspirants et aspirantes qui abusent des parenthèses au point d'inclure entre leurs branches environ la moitié de la page, en cinq ou six fois? Ceux-là s'épargnent la peine de construire leurs phrases, et finissent par user d'une sorte de style de notes. Chez certains d'entre eux, le verbe finit par disparaître, ou du moins son emploi à un mode personnel.

Beaucoup de compositions sont trop longues. Leurs auteurs n'ont pas le temps de les relire, ce qui explique bien des négligences, mais n'excuse pas les écritures illisibles qui alourdissent souvent la tâche des correcteurs. Ajoutons que la marge devient d'un usage de moins en moins répandu, que l'alinéa disparaît, et que certaines copies coulent à pleins bords, ou même comme des fleuves débordés, pendant huit, dix, douze ou seize pages, sans coupure, sans arrêt, sans repos.

Un professeur de lettres peut être plus ou moins philosophe. Aucun n'a le droit d'écrire sans soin et de mépriser le travail bien fait.

IV. Version latine et versions de langues vivantes.

A. Version Latine.

VERCINGÉTORIX, ASSIÉGÉ DANS ALÉSIA, RENVOIE SA CAVALERIE AVEC ORDRE DE RAMENER AU SECOURS DE LA PLACE TOUT CE QUI EST CAPABLE DE PORTER LES ARMES, ET ORGANISE LA DÉFENSE.

Vercingetorix, priusquam munitiones ab Romanis perficiantur, consilium capit omnem ab se equitatum noctu dimittere. Discendentibus mandat ut suam quisque eorum civitatem adeat, omnesque, qui

per aetatem arma ferre possint, ad bellum cogant. Sua in illos merita proponit, obtestaturque ut suae salutis rationem habeant, neu se, optime de communi libertate meritum, hostibus in cruciatum dedant. Quod si indiligentiores fuerint, milia hominum delecta LXXX una secum interitura demonstrat. Ratione inita¹, frumentum se exigue dierum XXX habere, sed paulo etiam longius tolerare posse parcendo. His datis mandatis, qua romanum opus erat intermissum, secunda vigilia silentio equitatum mittit.

Frumentum omne ad se referri jubet, capitis poenam iis qui non paruerint constituit; pecus, cujus magna erat copia, viritim distribuit; frumentum parce et paulatim metiri instituit.

CÉSAR, *De bello Gallico*, VII, LXXI.

Vingt-quatre candidats cette année, contre treize en 1934, avaient choisi l'épreuve de version latine.

Les résultats n'en ont pas moins été aussi satisfaisants proportionnellement, puisque la moyenne des notes s'établit à 9,87 sur 20, et que treize d'entre elles ont été supérieures à la moyenne dont un 17, un 15 et trois 14, les notes très basses étant un 3, un 4, un 4 $\frac{1}{2}$ et trois 5 $\frac{1}{2}$.

On pouvait, dans la première moitié du texte, hésiter à rapporter certains des adjectifs et des pronoms réfléchis à Vercingétorix lui-même ou aux cavaliers à qui il s'adressait. Parfois (*se optime de communi libertate meritum*) il suffisait de reconnaître les accords; ailleurs (*suae salutis*) quelque esprit de finesse pouvait être utile; dans l'ensemble le texte n'offrait pas de grosses difficultés.

Aussi a-t-il été compris par la majorité des candidats, auxquels on peut reprocher surtout une certaine gaucherie avec des inexactitudes dans la traduction. Mais il en est encore dont les connaissances semblent bien insuffisantes, tel celui qui fait de *optime* un adjectif, et qui traduit *optime meritum* par « un suprême bienfait »; et que dire de celui qui traduit *optime de libertate communi meritum* par « aux dépens de la liberté comme le plus grand des biens » ou de cet autre qui construit ensemble *consilium capit omnem ab se* et en tire cette traduction inattendue : « prend conseil de tous et de soi-même »?

Nous ne pouvons, à l'usage de ces candidats, que rappeler ce que nous disions l'an dernier de la nécessité de savoir au moins les éléments de la grammaire et de construire avec soin, après avoir exactement reconnu, en particulier, les cas, les genres et les formes verbales.

1. Ratione inita : « tout compte fait ».

B. Version Anglaise.

SOAMES PUZZLES OVER THE MODERN SOUL OF HIS DAUGHTER FLEUR.

The modern soul, in the intricate turmoil of its sophistication, was to Soames a book which, if not sealed, had its pages still uncut. "Crying for the moon" had become a principle when he was already much too old for principles. Recognition of the limits of human life and happiness was in his blood, and had certainly been fostered by his experience. Without, exactly, defining existence as "making the best of a bad job", he would have contended that though, when you had almost everything, you had better ask for more, you must not fash yourself if you did not get it. The virus of a time-worn religion which had made the really irreligious old Forsytes say their prayers to the death, in a muddled belief that they would get something for them after death, still worked inhibitive in the blood of their prayerless offspring. Soames, so that, although fairly certain that he would get nothing after death, he still believed that he would not get everything before death. He lagged, in fact, behing the beliefs of a new century in whose "make-up" resignation played no part — a century which either believed, with spiritualism, that there were plenty of chances to get things after death, or that, since one died for good and all, one must see to it that one had everything before death. Resignation! Soames would have denied, of course, that he believed in any such thing; and certainly he thought nothing too good for his daughter! And, yet, somehow, he felt in his bones that there was a limit, and Fleur did not — this little distinction, established by the difference in their epochs, accounted for his inability to follow so much of her restive search.

Nombre des copies, 55; notes extrêmes, 18 — $\frac{1}{2}$; nombre de copies ayant 10 ou plus, 29; moyenne des notes, 9,2.

Le texte choisi avait l'avantage de présenter une gamme étendue de difficultés et de permettre un classement équitable des candidats. Dans l'ensemble, il demandait du jugement et une certaine aisance dans le maniement du français, plutôt qu'une connaissance étendue de l'anglais. Cependant, les fautes qui reviennent le plus souvent sont d'origine grammaticale.

Whose make-up. Quel que soit le sens attribué à « make-up », « whose » aurait dû donner la certitude que c'était un complément et non un... adjectif!

Crying for the moon. pleurer pour avoir la lune; demander l'impossible, est une construction banale sur le patron de « Send for the doctor » : envoyer chercher le médecin.

Say their prayers to the death. dire leurs prières jusqu'à la mort et

non à la mort. La présence de *the* aurait dû faire comprendre qu'il ne s'agissait pas de la mort, mais de leur mort à eux.

That they would have job something for them aples death. Si « them » s'était rapporté aux Forsytes, l'auteur aurait écrit « themselves », il s'agit des prières.

On trouve aussi des erreurs étranges sur des mots ou des expressions usuelles : *Since*, signifie bien depuis, mais aussi *puisque*. *Fairly* devant un adjectif n'a jamais qu'un sens : *assez*.

For good and all, signifie « pour tout de bon ». *See to it*, « veiller à » ;

Et aussi sur quelques mots moins communs, mais dont le contexte indiquait nettement le sens. :

« *Contended* » = soutenait, « *accounted for* » = expliquait, « *sophistication* » = qui a embarrassé tout le monde signifie ici *émancipation*.

L'épreuve n'a été ni meilleure, ni plus mauvaise que d'habitude. Sur les cinquante-cinq candidats, quatre ou cinq esprits vigoureux ont saisi la pensée dès le début et l'ont suivie fidèlement — non sans erreurs de détail — dans son développement parfois hésitant — deux ou trois ont réussi à donner à leur traduction de la fermeté et quelquefois du mouvement. — Les notes tiennent compte des circonstances et n'indiquent pas la valeur intrinsèque des copies.

C. Version allemande.

In den letzten Strahlen der Abendsonne wurde auf der grünen Höhe ein junger Reiter sichtbar, der zwischen den Jauchzen der Hirten und heimkehrenden Spaziergänger fröhlich nach dem freundlichen Städtchen hinabritt, das wie in einem Blütenmeere im Grunde lag.

Er sann lange nach, was ihm hier mit so altbekannten Augen ansah, und sang immerfort ein längst verklungenes Lied leise in sich hinein, ohne zu wissen, woher der Nachhall kam. Da fiel es ihm plötzlich aufs Herz : wie in Heidelberg lagen die Häuser da unten zwischen den Gärten und Felsen und Abendlichtern, wie in Heidelberg rauschte der Strom aus dem Grunde und der Wald von allen Höhen ! So war er als Student manchen lauen Abend sommermüde von den Bergen heimgekehrt und hatte über die Feuersäule, die das Abendrot über den Neckar warf, in die duftige Talferne gleichwie in sein künftiges, noch ungewisses Leben hinausgeschaut.

« Mein Gott », rief er endlich, « da in dem Städtchen unten musz ja Walter wohnen, mein treuer Heidelberger Kamerad, mit dem ich manchen stillen, fröhlichen Abend auf den Bergen verlebt ! Was musz der wackere Gesell nicht alles schon wissen, wenn er fortfuhr, so fleiszig zu sein, wie damals ! ». Er gab ungeduldig seinem Pferde die Sporen und hatte bald das dunkle Tor der Stadt erreicht. Walters Wohnung ward in dem kleinen Orte leicht erfragt : ein buntes, freundliches Häuschen am Markte, mit hohen Linden vor den Fenstern, in denen unzählige Sperlinge beim letzten Abendschimmer einen gewaltigen Lärm machten.

Der Reisende sprang eilig die enge, etwas dunkle Treppe hinan und risz die ihm bezeichnete Tür auf; die Abendsonne, durch das Laub vor den Fenstern zitternd, vergoldete soeben die ganze, stille Stube; Walter saß im Schlafrock am Schreibtische neben groszen Aktenstößen, Tabacksbüchse, Kaffeekanne und eine halbgeleerte Tasse vor sich. Er sah den Hereintretenden erstaunt und ungewisz an, seine Gipspfeife langsam weglegend. « Baron Fortunat! » rief er dann, « mein lieber Fortunat! » und beide Freunde lagen einander in den Armen. « Also, so sieht man aus in Amt und Brot? » sagte Fortunat nach der ersten Begrüßung, während er Walter von allen Seiten umging und betrachtete...

EICHENDORFF.

Le texte proposé pouvait être assez facilement compris par un candidat de valeur moyenne. Il demandait par contre beaucoup de méthode et une bonne connaissance du français pour être traduit dans une langue claire et idiomatique, avec toutes ses nuances, sans infidélité ni gaucherie.

L'examineur classerait volontiers les versions qu'il a corrigées en trois catégories :

1° Dans nombre de traductions apparaissent, à côté d'une fine et exacte compréhension du texte allemand, l'habitude de pratiquer une méthode précise de transcription, et une connaissance étendue des ressources et des possibilités qu'offrent, pour ce délicat travail, notre vocabulaire, notre grammaire et notre syntaxe.

2° En corrigeant quelques autres versions, l'examineur a deviné que le candidat avait bien compris toutes les nuances et toutes les valeurs du texte de Eichendorff; mais il a dû constater aussi l'incapacité du traducteur à les transcrire fidèlement en bon français; cette incapacité est due tantôt à une connaissance insuffisante de notre langue, tantôt à l'absence de méthode, parfois à ces deux causes. Dans ces copies (peu nombreuses) abondent les incorrections, les impropriétés, les tournures gauches, les phrases boiteuses, etc.

3° Quelques traductions (en très petit nombre) ont été visiblement rédigées par des candidats insuffisamment préparés et ignorant les mots et les formes les plus élémentaires de la langue allemande.

L'impression générale est très bonne : sur dix-sept candidats et candidates, onze ont, à cette épreuve, atteint ou dépassé le note moyenne. Viennent ensuite deux versions cotées 8/20, une 7/20. Les trois autres sont franchement mauvaises.

D. Version Italienne.

UN GIARDINO SOTTERRANEO NELLE CAVE DI SICILIA, DETTE « LATOMIE »

Una stradetta conduce al giardino incantato. Giardino sotterraneo : si sprofonda placido fra pareti di rocce tagliate verticali, fra caverne, burroni, antri scivoli, in un tumulto di massi enormi tenuti in equilibrio

da chi sa quali forze misteriose. Sagome di archi colossali, pilastri, portali senza frontone, muraglie senza finestre, si disegnano in proporzioni da giganti.

Una caverna manda bagliori rossi, pare che vi flammeggi un incendio. Luci azzurre spolverano delicate i piani fuggevoli di macigni grandiosi, fasci luminosi menano sciabolate gialle fra alberi e pietre, in portentosi giochi d'ombre.

Quando gli alberi oscillano lievi nella brezza, pare che questa montagna rovesciata in profondità si muova.

In alto in alto, tra fratture di massi, scampoli di cielo mostrano pattuglie di stelle.

Cespugli che sembrano metallici scattano dalle pareti di pietra, alberi contorti si snodano fuori dai macigni. Come vivono? Di che?

I sentieri scavati nelle rocce sono vialetti, d'una sbalorditiva forza di vegetazione. Guerriglia di fiori per farsi posto. Negli spiazzi, frenesia d'orti e di giardini.

Vado innanzi in una atmosfera di incantamento, a ogni passo si apre un nuovo inaspettato panorama in questo paesaggio di sogno. E non è forse veramente un sogno?

Devo avere lasciato la realtà alla scaletta d'ingresso, come si lascia il soprabito alla guardaroba di un teatro.

La fantasia gioca con la notte e le luci e i fiori e le pietre un prestigioso gioco di poesia. Giardino di fiaba?

No. Giardino sotterraneo di latomia. Latomia dei Cappuccini.

Più di duemila anni addietro, squadre di operai innumerevoli tagliavano scavavano le rocce per trarne massi e lastre di calcare biancogrigio biancogiallo, da costruire la reggia i templi gli acquedotti i palazzi.

Tagliavano a larghi tratti verticali, con un certo gusto architettonico di costruzione anche in questo sventramento di rocce: staccavano i massi con simmetria, e i vastissimi vani prodotti prendevano forma di enormi saloni sotterranei, di gallerie, di volte sorrette da piloni naturali.

Nel cavare le pietre per costruire la città sopra la terra, creavano quest'altra città sotterranea, a cinquanta a cento metri di profondità. Così nacquero le latomie famose.

Diventarono luoghi di ritrovo, rifugi, prigioni.

Chi sa di storia ricorda che qui furono chiusi per otto mesi settemila soldati ateniesi superstiti del formidabile esercito di quarantamila uomini che Atene aveva mandato contro Siracusa al comando di Nicia.

Le texte de version italienne était une description des fameuses carrières de Sicile, appelées « latomies ». L'étude de la littérature italienne offre, entre autres avantages, pour qui n'a pas fait de latin, celui d'entretenir le lecteur des grands événements de l'antiquité, en évoquant sans cesse le cadre où ils se sont déroulés. Le texte n'offrant que quelques difficultés de vocabulaire, les faux sens ont porté en général sur les mots *cave*, qui signifie carrières et non caves, *burrioni* (ravins),

scivoli (pentes glissantes), *spolverano* (qui avait le sens de *spolverizzano*, poudroient), *portentosi* (prodigieux), *rovesciale in profondita* (renversés en profondeur), *atmosfera d'incantamento* (atmosphère d'enchantement, et non d'incantation!), *calcare* (adjectif : *calcare* est un verbe à l'infinif : presser), *volle* (voûtes et non fois), *scavare* (creuser), *cavare* (extraire), etc. Plusieurs candidats semblent s'être donné le mot pour ne pas faire accorder le participe passé avec le complément direct qui le précède.

B. ÉPREUVES ORALES

I. Exposé sur un sujet de littérature.

L'épreuve a donné les résultats suivants : Aspirants : notes extrêmes 19 — 30; moyenne générale 24,14; une seule note inférieure à la moyenne.

Aspirantes : notes extrêmes 12 — 32; moyenne générale 23,61; quatre notes inférieures à la moyenne.

La commission n'a donc pas lieu d'être mécontente; la sélection sévère de l'écrit n'avait guère laissé en présence que des concurrents qualifiés; au surplus, en matière de concours, les chiffres n'ont qu'une valeur relative, et les candidats futurs auraient tort de compter sur une molle et universelle bienveillance. Entre le passable et l'excellent, la marge reste assez grande.

Une constatation s'impose, qu'avaient faite déjà les correcteurs des compositions françaises; l'équipe masculine se défend par l'homogénéité; les femmes vont du meilleur au pire. Plus nombreuses, plus diverses d'origine, très inégalement et, d'aventure, nullement préparées, elles ont leurs sympathies et leurs antipathies. Si nous n'avons eu à déplorer aucun désastre comparable à ceux qu'avaient soufflés les *Quatre Vents de l'Esprit*, les occasions ne nous ont pas manqué de souhaiter un effort mieux réparti et une compréhension plus sereine.

Nous ne croyons pas nécessaire de dresser la liste des sujets donnés. Nos principes n'ont pas varié; le choix est toujours aussi délicat, les auteurs sont peu nombreux; la moitié d'entre eux figuraient sur la liste antérieure, et nous avons devant nous d'anciens admissibles; il faudrait éviter de tomber dans le traditionnel, et il faut se garder de déconcerter. Nous n'avons pu éviter les questions générales, les problèmes techniques; nous les avons du moins appropriés aussi exactement que possible aux textes du programme; nous avons emprunté aux critiques des jugements qui obligeaient à une interprétation et à une composition, et qui, parfois, par leur injustice paradoxale, auraient dû heurter les sensibilités (mais le heurt s'est rarement produit); les romans et le théâtre nous ont fourni assez de psychologie pour essayer de susciter encore des réactions personnelles; enfin nous nous sommes permis de faire

appel quelquefois à la fantaisie. (*Pourquoi Pantagruel, toute sa vie, aima-t-il Panurge?* — *D'après Voiture, Balzac, Trissotin, Vadius, Fontenelle, vous supposez que vous faites devant des élèves un exposé mi-sérieux mi-plaisant, sur ce thème : Les beaux esprits dans le monde. — Plaidoyer pour Philaminte*). Avions-nous tort? avions-nous raison? Nous avouons en toute humilité que l'événement nous a donné tort.

Sauf les exceptions que nous avons signalées, les candidats ne péchaient pas par ignorance. Il s'en faut qu'ils aient toujours eu l'esprit juste. Les erreurs totales ont été rares; mais en vain nous nous évertuons à préciser et à limiter. On persiste à croire que tout est dans tout; on fait appel, dans sa détresse, à l'ancien devoir, à l'ancienne leçon, au livre sauveur. Tel exposé sur *les paysages lyriques* dans les *Quatre Vents de l'Esprit* aurait pu s'intituler : *La philosophie de Victor Hugo*. Ces constructions ambitieuses reposaient souvent sur des fondements peu solides. Chose notable; elles ont été généralement l'œuvre de licenciés qui, de par leurs certificats, s'étaient peut-être crus dispensés d'une étude méticuleuse. Encore convient-il d'établir une différence entre le vague débit de souvenirs confus et l'habitude d'ordre, l'expression intelligente des idées générales. Le bon et le mauvais licencié ne sont pas personnages de légende.

Il n'y a point de temps à perdre; on en perd beaucoup; on se traîne dans les préambules, on se complait dans l'accessoire; on fait venir de loin les rapprochements spécieux. Qui se serait attendu à voir arriver dans une leçon sur *Rabelais peintre des hommes et des choses*, M. André Gide et Dostoïevski, l'un traînant l'autre? Il ne nous déplaît pas de voyager à travers les siècles, mais nous ne disposons que de vingt-cinq minutes.

La diction est en progrès. Moins nombreux sont les timides qui n'osent se détacher de leurs notes. A peine une candidate, d'ailleurs fort bonne, nous a-t-elle lu, avec un masque de tragédienne et d'une voix tremblante, des lignes qui, à la réflexion, se sont révélées fines et spirituelles. Mais il reste des tics de langage; les débuts de phrase s'accrochent à des *naturellement*, à des *évidemment*, à des *alors* qui ne passeraient pas inaperçus dans une classe; les citations sont trop longues, sans qu'aucune nuance les distingue. Ce qui manque surtout, c'est le désir de persuader, la vie, et, pour tout dire, la jeunesse. Ne vient-elle qu'avec l'âge? « Ennuyeux », c'est un mot que nous retrouvons souvent dans nos notes, et nous ne nous serions pas permis de l'écrire : les jugements les plus irrévocables sont ceux que la plume trace toute seule!

II. Explication littéraire et grammaticale.

Le progrès, constaté depuis plusieurs années déjà, dans l'explication littéraire et grammaticale, s'est affirmé à nouveau en 1935. Après 10,40/20 en 1933, et 11/20 en 1934, la moyenne générale de l'épreuve a atteint 11,97/20 cette année. Trente-trois aspirants (dix-neuf femmes et qua-

torze hommes) ont été admis aux épreuves orales : aucune note n'a été inférieure à 7,50/20, deux seulement sont inférieures à 9/20, et six en tout, soit moins du cinquième, se tiennent en dessous de 10/20; des vingt-sept notes supérieures à 10, treize, soit presque la moitié, vont de 13 à 15/20. Ces résultats peuvent être considérés comme nettement satisfaisants.

La méthode tend à devenir d'année en année plus sûre. On n'a plus à déplorer de ces explications écrites tout entières d'avance et lues d'un bout à l'autre : tout au plus quelques candidats ont-ils cru à tort pouvoir se permettre de rédiger et de lire leur entrée en matière et leur conclusion. Il reste çà et là quelques défauts : étudier un morceau de manière sommaire et superficielle, plutôt que d'essayer d'en atteindre le fond et d'en mettre en relief toutes les nuances; éparpiller les remarques, au lieu de les grouper, comme la logique et l'art y invitent; se laisser aller au verbiage, alors qu'il faudrait viser à être aussi succinct et précis que possible, pour tirer de son temps le meilleur parti. Sans doute ne saurait-on espérer que ces défauts disparaîtront jamais complètement : du moins est-il nécessaire de les signaler à l'attention des candidats futurs, comme autant d'écueils à éviter : à mesure en effet que le niveau de l'explication tend à s'élever davantage, ils doivent viser de plus en plus à ne négliger aucun moyen de donner à celle qu'ils sont appelés à faire la plus grande valeur possible.

III. Interrogation de philosophie.

Que le candidat tombe dans une question du programme ou sur un texte à commenter, nous lui donnons un quart d'heure environ pour expliquer ce qui lui paraît essentiel, et nous nous réservons un quart d'heure pour pouvoir causer avec lui. Il ne s'agit pas en effet de lire et d'expliquer ce texte de façon suivie, mais simplement de dire ce qui caractérise ces pages, ce qui en fait l'intérêt philosophique. De même il ne s'agit point d'une leçon sur un point du programme, il suffit de dégager ce qui fait l'intérêt de cette question. Cette épreuve permet de voir assez aisément si le candidat est capable de porter ainsi immédiatement l'attention sur l'essentiel du sujet, et la causerie qui suit révèle également s'il a quelque culture philosophique.

Nous avons été agréablement surpris de constater qu'un ouvrage que nous avions hésité à mettre au programme : *La critique de la morale de Kant* par Schopenhauer avait été bien compris et a donné lieu à d'ingénieuses remarques de la part des candidats.

Nous voudrions seulement que ces candidats s'habituent à mettre un peu plus d'ordre dans leurs connaissances : les relations des grands systèmes philosophiques, l'évolution des idées à travers les âges leur échappent un peu trop souvent.

IV. Langues vivantes.

A. Allemand.

Traduction du texte étranger : Cinq candidats et une candidate ont subi ces épreuves; trois ont obtenu des notes supérieures à la moyenne, trois n'ont pu atteindre cette moyenne; deux notamment avaient de l'allemand (prononciation, vocabulaire, grammaire) une connaissance insuffisante, et avaient visiblement négligé la préparation de cette épreuve.

Le Jury estime que le candidat doit être capable de résumer très brièvement, en allemand, le texte lu. Il ne peut évidemment s'agir là d'un véritable commentaire grammatical ou littéraire; on demande seulement au candidat de prouver qu'il est capable de se servir de la langue étrangère avec correction et une certaine aisance.

B. Italien.

Quatre candidats admissibles ont subi les épreuves orales; une épreuve a été très bonne, deux autres assez bonnes et une passable, accusant des faiblesses qui s'étaient déjà manifestées dans la version. Après la traduction, on demande un court commentaire en italien. L'un des textes à expliquer roulant sur un mal dont était affligée l'Italie « d'autrefois »: un fâcheux esprit de clocher (*campanilismo*); sans trop s'aventurer sur le terrain scabreux de l'actualité, il eût été intéressant de dire que l'Italie nouvelle vise à réveiller et à entretenir les traditions régionales, mais a balayé l'esprit trop étroitement municipal qui paralysait la vie nationale.

CONCLUSION

Cet examen du professorat est devenu par la force des choses un véritable concours puisque nous sommes obligés de ne recevoir qu'un nombre fixé à l'avance de candidats et de candidates, nombre déterminé par le besoin du service et la possibilité de placer les candidats reçus.

Cette transformation a provoqué deux conséquences curieuses :

1° Elle a donné aux épreuves pratiques une importance plus grande qu'auparavant. On était reçu jadis quand on avait la moyenne à l'écrit et à l'oral. Les épreuves pratiques ne pouvaient changer que l'ordre de classement. Aujourd'hui le minimum exigible à l'écrit varie d'après le nombre des candidats à recevoir définitivement. D'autre part les résultats de l'écrit, de l'oral et des épreuves pratiques s'additionnent, déterminant ainsi le classement final, mais la liste est coupée à tel ou tel endroit selon le nombre qui nous a été fixé d'avance.

Les épreuves pratiques influent donc non seulement sur l'ordre du classement mais sur l'aptitude à être reçu. Il ne faut pas qu'on l'oublie,

2° Comme le nombre des candidates est plus élevé que celui des candidats, que leur préparation est souvent meilleure, et que cette année

le nombre des professeurs femmes à recevoir était sensiblement le même que celui des hommes, il s'en est suivi que les hommes ont été admissibles avec un nombre de points inférieur à la moyenne.

Il serait tout à fait déplorable que cette différence pût persister et surtout s'aggraver. Au moment où nous manquons de professeurs hommes, nous avons dû placer un grand nombre de femmes dans les Écoles de garçons. Nous essayons maintenant peu à peu de les faire rentrer dans les Écoles de filles. On insiste souvent pour que ce départ des femmes soit hâté, surtout lorsqu'il s'agit d'écoles situées dans des villes recherchées, par le plus grand nombre des candidats reçus. Il ne faudrait cependant pas que l'opération aboutisse à faire peu à peu du professorat masculin un examen inférieur au professorat féminin. Les hommes sauront bien comprendre que, lorsqu'ils réclament le droit d'exercer seuls dans les écoles de garçons, cette revendication de leurs droits a pour corollaire nécessaire l'égalité de valeur des examens.

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (Session de 1935) — 2^{me} partie — ordre des lettres.
Section : Histoire et géographie.

Impression d'ensemble.

La session de 1935 du Professorat d'Histoire et Géographie a été faible dans son ensemble.

Sur 82 candidats qui avaient composé à l'écrit, 28 seulement ont été déclarés admissibles (16 candidats et 12 candidates). Encore a-t-il fallu, pour pouvoir établir cette liste de 28 admissibles, que le jury fixât comme total exigé pour l'admissibilité le chiffre de 65 points (au lieu de 70 qui eût constitué la moyenne normale dans ces épreuves).

A l'oral, le jury a dû faire preuve d'une indulgence très grande pour arriver à proclamer admis définitivement 20 candidats (11 hommes et 9 femmes), 4 candidats et 5 candidates seulement s'étant montrés vraiment à la hauteur des épreuves écrites et orales.

Si nous donnons ces chiffres, ce n'est pas pour manifester un regret de l'indulgence du jury. Les candidats et candidates qui en ont bénéficié et même ceux qui ont échoué nous ont laissé l'impression de jeunes gens et de jeunes filles laborieux, sérieux, qui avaient fourni un travail réel; par là même ils nous étaient sympathiques. Mais d'autres promotions nous avaient donné davantage et mieux comme résultats.

Incontestablement cependant le niveau du concours s'est élevé depuis une dizaine d'années. Dans toutes les promotions, il nous a été possible de signaler des candidats et des candidates particulièrement doués, ayant l'esprit historique; mais c'est de la moyenne des aspirants que nous attendons un effort de plus tant au point de vue de la réflexion personnelle que pour l'acquisition de connaissances précises, afin que l'examen du professorat assure définitivement un bon recrutement de maîtres spécialisés.

A. ÉPREUVES ÉCRITES

Composition d'Histoire contemporaine.

Sur 82 copies, 27 ont obtenu la moyenne ou une note au-dessus (3 ont obtenu la note 13/20 et la note 14). En revanche 33 n'obtiennent que 5/20 ou une note inférieure à 5.

Le sujet était La Triple Alliance de 1879 à 1914. Il n'aurait pas dû surprendre les candidats. Or, chez beaucoup, les connaissances restent insuffisantes. Les clauses des traités paraissent ignorées : des candidats passent sous silence la question d'Alsace-Lorraine ou encore se contentent de quelques phrases vagues sur les États balkaniques. Une affaire aussi importante que celle du Maroc est indiquée en quelques mots brefs lorsqu'elle l'est ; certains ne la mentionnent même pas. On trouve des copies où ne figurent ni le nom de Delcassé ni ceux de Bülow ou de Crispi. Autre lacune grave : presque aucun candidat ne songe à la répercussion des faits économiques ou des questions coloniales sur la politique ; beaucoup ne voient dans la Triple Alliance qu'intrigues personnelles de souverains ou desseins machiavéliques d'hommes d'État. La Triple Alliance leur apparaît non pas comme un groupement surtout défensif, mais comme un bloc de puissances solidaires qui ont agi d'accord dans toutes les questions qui ont pu se poser.

Des déformations de noms déparent certains exposés. Elles sont fâcheuses, même s'il n'y a là qu'un lapsus de plume : Isvotki pour Isvolski. Agésiras, pour Algésiras, Sainte Alliance pour Triple Alliance ! Il faut garder du temps pour relire sa copie.

Signalons un autre défaut contre lequel nous ne cessons pas de nous élever : l'absence de délimitation de la question. On y fait entrer pêle-mêle toute la politique internationale de la période étudiée, sans se préoccuper de la composition et de la présentation du sujet. C'est ainsi qu'on trouve une singulière disproportion entre les différentes parties du développement : le début est surabondamment indiqué, avec même des paragraphes tout à fait inutiles parce que hors du sujet, alors que la fin sera sacrifiée et qu'aucune conclusion ne viendra condenser en quelques phrases les résultats exposés. Sans doute il y avait ici quelque difficulté à grouper des faits aussi nombreux et aussi complexes, mais une chronologie précise eût pu du moins servir de guide aux candidats : malheureusement beaucoup d'entre eux l'ignoraient.

Pour la composition et le style, contentons-nous donc de dire qu'il serait fâcheux de laisser croire que des historiens puissent se dispenser de mettre de l'ordre dans leurs idées et d'exprimer ces idées dans une langue claire et correcte.

Enfin, comme pour les sessions précédentes, nous ne saurions trop recommander aux candidats la pratique d'ouvrages étendus qui leur donneraient des connaissances plus sérieuses et plus approfondies que le manuel dont ils paraissent se contenter. Et, en l'espèce, la lecture de livres récents comme celui de M. Renouvin « La Crise Européenne et la Grande Guerre » ou « l'Histoire diplomatique de l'Europe (1871-1916) » publiée sous la direction de M. Hauser était évidemment indispensable.

Composition d'Histoire du Moyen Age.

Le sujet d'histoire du Moyen Age, l'œuvre *civilisatrice de Charlemagne*, ne pouvait causer aux candidats ni surprise ni embarras. Seuls des candidats peu habitués à composer pouvaient s'y tromper et se borner à faire en abrégé un historique du règne en notant au passage ce qui pouvait plus particulièrement intéresser la « civilisation ». La grande majorité des concurrents a bien vu qu'il fallait d'abord définir et caractériser ce qui pouvait correspondre, au IX^e siècle, à ce concept que nous résumons dans le terme de « civilisation », et analyser ensuite les divers aspects de ce concept.

Quelques concurrents ont cependant hésité pour savoir si le sujet existait ou non ; ils se sont demandé si les guerres et les procédés d'intimidation, voire les cruautés de Charlemagne, n'excluaient pas toute idée de civilisation ; mais la plupart d'entre eux ont su voir que l'expansion carolingienne, loin d'être d'ordre purement politique, ou, comme l'avaient dit quelques-uns, d'ordre impérialiste, équivalait à une incorporation dans le cadre de la civilisation médiévale ; et la plupart, en nombre plus élevé, ont su dire que cette civilisation était identifiée par ses propagateurs au christianisme lui-même. Ils ont su dégager cette vérité fondamentale que Charlemagne considérait l'Etat et l'Église comme complémentaires, et faisait reposer sur leur étroite collaboration l'équilibre des éléments sociaux.

Les institutions ne devaient intervenir qu'en tant qu'il était nécessaire à l'intelligence du sujet. Le dosage de ce qu'il fallait en dire et de ce qu'il fallait en taire était une des difficultés de la rédaction. Tous les concurrents n'ont pas été heureux dans la solution de ce problème ; mais les meilleurs ont donné, à cette occasion, la mesure de leurs sens de la composition.

En général, ce qui concerne les écoles, la renaissance intellectuelle, l'art, a été convenablement traité. Plusieurs ont su tracer de l'état intellectuel de la Gaule, des foyers environnants, un tableau exact et vivant ; moindre a été le nombre de ceux qui ont fait une place exacte respectivement aux influences diverses qui, évoquées par la volonté carolingienne, sont venues se fondre en une synthèse dont le manque d'originalité n'a pas empêché la fécondité. On n'a pas assez vu que, malgré la décadence des X^e et XI^e siècles, c'est à l'effort carolingien que la France doit d'avoir été, au moyen âge, le pays le plus éclairé de la chrétienté, le foyer essentiel de la culture.

Un point a gêné beaucoup de candidats et l'on ne saurait leur en faire grief : c'est l'aspect économique. Les copies varient d'un optimisme sans mesure à un pessimisme total. C'est le reflet exagéré et brutal de la discussion non épuisée encore entre les spécialistes, dont les uns ont voulu faire du VIII^e-XI^e siècle une ère de vif relèvement, et les autres, plus près de la vérité, une ère de stagnation. Sans nier les décisions prises par Charlemagne en matière économique, sans sous-estimer sa sollicitude en matière de mesures et de monnaies, qui ont eu des résultats positifs et heureux, il convenait de tenir compte des faits mis en lumière par les derniers travaux, et principalement par ceux de H. Pirenne ; et, sans développer des considérations qui, de même que les institutions, ne devaient intervenir ici que dans la mesure où le sujet les appelait, il était opportun de faire ressortir comment la vie sociale était en train de s'organiser pour longtemps dans les cadres d'une économie rurale et fermée, non exclusive certes de certains courants commerciaux, mais à ce point favorable à la vie qu'elle engendrait déjà, en dépit de l'unité du monde carolingien et chrétien, des modes locaux de penser et d'agir.

Quant à la forme, nous avons rencontré trop de négligence, parfois même des fautes d'orthographe. Les inexactitudes dans les noms propres sont tout aussi fâcheuses. Tel nom d'érudit cité est estropié diversement. La correction en pareille matière est de rigueur.

Au total, on peut estimer que l'épreuve a donné des résultats assez intéressants. Le nombre des concurrents qui ont été au delà des manuels semble assez élevé. Plusieurs copies témoignent même de lectures étendues et variées. On est par là autorisé à penser qu'en présence d'une question du programme qui ne recouvre qu'une période relativement restreinte, les candidats se sentent en quelque sorte encouragés et appliquent avec plus de vaillance et plus de succès un effort plus confiant.

Composition de Géographie.

L'impression d'ensemble est franchement médiocre. A l'écrit, la moyenne des notes n'a été que de 7,02 sur 20, Seize copies seulement (soit le cinquième) ont obtenu une note supérieure à 10. Près de la moitié, au contraire (35 copies sur 80), sont descendues au-dessous de 7 sur 20. Aucune copie n'a été très bonne ; six seulement sont honorables (deux 14 ; un 13 ; trois 12). Le sujet proposé : *les côtes françaises et anglaises de la Manche, étude physique, économique et humaine*, était classique ; il portait sur les trois parties du programme : France, Europe du NO, Mers. Il ne devait donc pas surprendre les candidats. Mais il exigeait de la méthode et des qualités de composition.

Les défauts les plus communs ont été les suivants :

1° D'abord un déséquilibre des connaissances. La côte anglaise est généralement sacrifiée du point de vue physique comme du point de vue

économique, parce que mal connue ou complètement ignorée. La côte française a été mieux traitée, sans l'être toujours d'une manière satisfaisante. On a raison de chercher à dégager des types de côtes, encore doivent-ils être exactement localisés. Les parties les mieux décrites et les mieux expliquées sont généralement : la côte du pays de Caux et celle de la Bretagne; on ne peut en dire autant de la côte normande de la baie de Seine et de celle du Boulonnais ou du Cotentin.

2° Le déséquilibre est manifeste aussi entre l'étude physique et l'étude économique, trop souvent insuffisante. Combien de candidats se contentent, en ce qui concerne les ports, d'une simple énumération : le Havre est traité en deux ou trois lignes; Rouen et Caen ont moins de chance encore et sont souvent mis de côté. L'étude des ports dans leur aspect comme dans leurs fonctions essentielles devait occuper une place de premier plan. Hypnotisés par les ressemblances physiques, bien peu de candidats ont noté les oppositions que les deux côtes présentent, surtout au point de vue économique, et le rôle bien différent que ces façades maritimes jouent dans la vie de leur pays respectif.

3° Enfin, nous avons été stupéfaits de relever dans certaines copies des erreurs de localisation ou des confusions inexplicables : on fait se jeter la Tamise dans la Manche; on place également sur les côtes de la Manche le golfe du Wash, le Pays de Galles, l'île de Valentia; un candidat n'a même pas craint d'y situer la Clyde et Glasgow! Du côté français, les erreurs sont nombreuses également : Douarnenez, Concarneau, Brest deviennent des ports de la Manche; le Bessin devient le Bassigny, la boutonnière du Pays de Bray est prolongée jusqu'à la côte.

Ces erreurs sont graves parce qu'elles révèlent une préparation défectueuse; on néglige de se reporter aux cartes, même à celles des Atlas; on n'a pas dans la tête la représentation des régions étudiées; la préparation se fait à coups de manuels et de notes.

VERSIONS DE LANGUE ETRANGÈRE

VERSION ALLEMANDE

DIE HEXENPROZESSE IN DEUTSCHLAND.

Wahrhaft greulich war der Hasz, mit welchem man in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhundertts jene andere Verbindung der Menschen mit der Hölle betrachtete, die Hexerei. Der junge Protestantismus war in dieser Frage kaum besser als der alte Glaube.

Ungezählt waren die Opfer; sie reichen sicher in die Hunderttausende. Zunächst auf den Gebieten geistlicher Fürsten brach die Seuche aus, welche ganze Landschaften verwüstete. In zwanzig Dörfern der Umge-

gend von Trier wurden in sieben Jahren dreihundertachtundsechzig Personen hingerichtet, auszer den vielen, welche in der Hauptstadt selbst gebrannt wurden; in Braunschweig standen die Brandpfähle auf der Richtstätte wie ein kleiner Wald.

Die abgeschmacktesten Verdachtsgründe reichten hin, ganze Dörfer auszurotten. Kein Stand, kein Alter sicherte; Kinder und Greise, Gelehrte und Ratsherren wurden an den Pfahl gebunden; die Mehrzahl freilich waren Frauen.

Ein Schauer ergreift uns beim Einblick in den gewöhnlichen Hergang dieser Verurteilungen. Es ist nich unmöglich, obgleich keineswegs aus den Akten mit Sicherheit festzustellen, dasz hier und da eines der Opfer selbst in dem törichten Wahne lebte, durch Zauberkünste mit dem Teufel in Verbindung zu stehen. Es ist nicht unmöglich; obgleich auch dies nicht mit Sicherheit zu erkennen ist, dasz schädliche Mittel, bezaubernde Tränke und abergläubische Arzneien in einzelnen Fällen zum Schaden Anderer beigebracht worden sind. Aber gerade das ist der stärkste Beweis für die Schändlichkeit des ganzen Verfahrens, dasz sich aus den ungeheuren Stößen der alten Hexenakten keine Überzeugung gewinnen lässt.

So grosz waren Fanatismus, Beschränktheit oder Bosheit, dasz schon die Anklage fast sicher tötete. Die Folter wurde auf die albernste Anschuldigung angewandt. Wer die Qualen aushielt, ohne zu bekennen, gegen den wurde gerade die Fähigkeit, Schmerzen zu ertragen, zum Schuldbeweise; ebenso wurde zum Beweis jede Art von Merkzeichen: ein Mal am Körper, das äuszere Aussehen, allerhand Zufälligkeiten. Das Vermögen der Verurteilten ward mit Beschlagnahme belegt: Habsucht und Rachsucht der Richter vereinigten sich mit Roheit und Dummheit.

Und dies greuliche Unwesen endete nicht mit dem Jahrhundert: das ganze 17. hindurch bis in die Mitte des 18. wurden die schauerhaften Justizmorde fortgesetzt. Erst die Zeit des groszen Friedrich machte ihnen ein Ende.

Gustav FREYTAG.

Huit candidats et huit candidates ont fait la version allemande.

Onze d'entre eux ont obtenu une note supérieure ou presque égale à la moyenne :

18 (2 fois) — 16 — 14 — 13 (2 fois) — 12 — 11 (3 fois) — 9 1/2.

Les cinq autres n'ont eu que des notes très faibles :

1 1/2 — 1 (2 fois) — 1/2 — 0.

Il était difficile de ne pas donner *zéro* à une version où, la plupart des termes importants du texte n'ayant pas été compris, le sens général se trouve d'un bout à l'autre entièrement faussé; où par exemple le mot « Opfer » est regardé comme un nom propre désignant une secte hérétique; cette secte, prise tout à coup d'un vertige mystique, serait accourue en masse pour s'offrir à un certain supplice du pal!

Les copies notées de 1/2 à 1 1/2, pour n'être pas tout à fait aussi mauvaises que la précédente, n'en sont pas moins des tissus de contresens.

Les onze notes échelonnées entre 18 et 9 1/2 montrent que l'épreuve, pourtant, ne dépassait pas le degré de difficulté qu'elle a le droit d'atteindre à ce concours.

Jusque dans les bonnes copies, on trouve quelques contresens qui déconcertent. Comment une candidate, dont la version assez bonne dans son ensemble a obtenu la note 13, n'a-t-elle pas reconnu dans le mot Braunschweig le nom allemand de la ville de Brunswick? Elle voit dans la syllabe « Schweig » le radical du verbe « Schweigen » et la traduit par « silence ». De sorte que les poteaux des bûchers qui, selon Freytag, se dressaient sur la place de Brunswick comme une petite forêt deviennent « des poteaux se dressant dans un silence brun ».

Trop souvent encore les candidats sacrifient la correction de la langue à un respect excessif du mot à mot. D'autres au contraire, tout en traduisant à peu près exactement, se croient autorisés à transformer complètement le dessin des phrases de l'original. Répétons ici les trois conditions auxquelles la version doit satisfaire :

1° le français doit en être, avant tout, parfaitement correct et clair ;
2° elle doit rendre avec le maximum d'exactitude le sens, la couleur, la tonalité du texte étranger ;

3° dans toute la mesure où le permet le respect dû aux deux premières conditions — mais seulement dans cette mesure —, les phrases du français doivent se modeler sur celles du texte original.

VERSION ANGLAISE

THE CHURCH OF ENGLAND UP TO THE "OXFORD MOVEMENT".

For many generations the Church of England had slept the sleep of the... comfortable. The sullen murmurings of dissent, the loud battle-cry of Revolution, had hardly disturbed her slumbers. Portly divines subscribed with a sigh or a smile to the Thirty-nine Articles, sank quietly into easy livings, rode gaily to hounds of a morning as gentlemen should, and as gentleman should, carried their two bottles of an evening. To be in the Church was in fact simply to pursue one of those professions which Nature and Society had decided were proper to gentlemen and gentlemen alone. The fervours of piety, the zeal of Apostolic charity, the enthusiasm of self-renunciation — these things were all very well in their way — and in their place; but their place was certainly not the Church of England. Gentlemen were neither fervid nor zealous, and above all they were not enthusiastic. There were, it was true, occasionally to be found within the Church some strait-laced parsons of the high Tory school who looked back with regret to the days of Laud or talked of the Apostolical Succession; and there were groups of square-toed Evangelicals who

were earnest over the Atonement, confessed to a personal love of Jesus Christ, and seemend to have arranged the whole of their lives, down to the minutest details of act and speech, with reference to Eternity. But such extremes were the rare exceptions. The great bulk of th clergy walked calmly along the smooth road ordinary duty. They kept an eye on the poor of the parish, and they conducted Sunday Services in a becoming manner; for the rest, they differed neither outwardly nor inwardly from the great bulk of the laity.

Cette épreuve est en général faible. Le texte vraiment facile n'offrait aucune difficulté sérieuse de grammaire ou de vocabulaire. Tout au plus exigeait-il pour être bieu rendu une certaine dextérité de plume.

Dans les bonnes copies (une douzaine), on ne trouve guère que quelques erreurs de vocabulaire.

in their way (à leur manière),

easy livings (cures confortables),

portly divines (des ecclésiastiques corpulents),

quelques termes du langage religieux : The atonement (l'Expiation), traduits de diverses manières.

Mais dès que l'on passe aux copies moyennes ou faibles, on fait d'étranges découvertes :

up to — (jusqu'à), — traduit par d'après, ou pendant,

hardly (à peine), traduit par durement,

carried their two bottles, traduit par portaient leurs deux bottes,

high Tory school. (La plus sévère école Tory). École conservatrice secondaire.

Et chose assez étonnante, une vingtaine de ces historiens semblent ne jamais avoir entendu parler de Laud dont ils se sont efforcés de traduire le nom, et pour ces mêmes candidats, les « square toed Evangelicals » étaient « des Évangélistes aux orteils carrés ».

Nombre de candidats — 41,

notes extrêmes — 0.5 — 18,

moyennes des notes — 8.

VERSION ESPAGNOLE

Y venimos en busca de tales hombres (un Thiers, un Gambetta) porque el redimir al español, el hacer la revolución de arriba, de que esa redención depende, pide sangre, mucha sangre; no sangre arrancada en forma de sudor, de tributo, de suplicio o de carcel a los gobernados; sangre brotada a raudales, a ríos, del corazón del gobernante, cual de otro Cristo en la cruz, para redimir al español, a la nación, a la raza; que le communique aquella aptitud que el gobernante español no ha sentido nunca, la aptitud de indignarse ante las injusticias hechas a los gobernados. sintiéndolas como propias : ... gobernante con entrañas, que sepa llorar

con el pueblo, . . . y lo estreche con abrazo amoroso y blando, apretándole contra su corazón. enjugando sus lágrimas y derramando en sus oídos una palabra de consuelo; que reduzca casi entera la gobernación, que consagre casi entero el presupuesto, siquiera no sea más que por una razón de compasión, a aquello que es propio del pueblo : a la escuela de niños y a la escuela de gañanes y artesanos, que son toda su ciencia; al camino vecinal, que es todo su ferrocarril; a la justicia municipal, que es todo su poder judicial; al canal y al pantano, que son toda su despena; a las instituciones de previsión, que son toda su viudedad y toda su orfandad y todo su seguro; a la higienización de sus viviendas y de sus calles, que son toda su España y todo su mundo; que abata la soberbia de sus opresores; que recorra la Península, como en una visión apocalíptica, blandiendo su maza de hierro para limpiar la tierra de monstruos, para extirpar la vieja Monarquía absoluta, refugiada en los caciques y oligarcas y en sus miserables instrumentos, siguiéndolos hasta lo más oculto de sus madrigueras y sacándolos a la luz para aplastarlos como alimañas o mandarlos a Ceuta, hasta que rebose la ciudad o rebose el campo y traspase la línea y aquella inundación de chaquetas, de levitas y logas criminales invada las cabillas fronterizas, de donde las expulsen a tiros los moros para que no infesten sus turbulentos, pero honrados aduares.

Joaquín COSTA, *Discurso*, 1899.

VERSION ITALIENNE

IL POPOLO ITALIANO, CINQUANTA ANNI FA.

Nell'ordine intellettuale, l'aver vissuto, ora attivamente, ora passivamente, tanta storia, dava a questo popolo, preso nell'insieme, certa maturità spirituale, certa abitudine a guardar senza troppo scomporsi alle cose del mondo. La quale non era indifferenza ma allenamento secolare e millenario dinanzi agli eventi, amabile e sano scetticismo largamente diffuso, capacità di non infatuarsi o guarir presto dalle infatuazioni, senso della misura e delle proporzioni, spirito realistico e concreto, ben visibile nella cultura italiana anche di secol in cui quello generalmente scarseggiava. Erede di una antichissima civiltà, anzi di molte civiltà germogliate senza tregua sopra questa zolla centralissima del mondo; creatore della Chiesa cattolica, del Risorgimento, della filosofia moderna, per opera di uomini che uscivano da ogni classe o regime, il popolo italiano aveva nella sua fisionomia qualche cosa che mancava agli altri. Nella sua umanità, nella sua attitudine e disposizione a riconoscere i valori di tutti, nel suo riscaldarsi per tutte le cause, in questo gli Italiani non avevano chi li eguagliasse. Non erano solo virtù, ma anche virtù, per quanto potessero a volte risolversi in debolezza nelle lotte per la vita. In basso, pochissima diffusione di coltura, anzi di alfabeto : materia di scandalo

ancora oggi, per noi e per gli altri. Eppure, pochi paesi avevano ed hanno tanta gente naturalmente sveglia, alacre, piena di risorse e destrezza, ingegnosissima, capace di ogni iniziativa, disposta ad affrontare gli ostacoli con disinvoltura e semplicità. Spirito artistico, per quanto con mediocre immaginazione. Spirito riflessivo, per quanto aborrente dalle sottigliezze e dal bizantinismo. In una fase storica particolarmente favorevole, l'Italia ebbe il mercante del 200 e 300, il condottiero e signore della Rinascenza, l'uomo di mente universale come Leonardo e Michelangelo, il cesellatore e l'orafo che sapevano anche gittare statue nel bronzo. Ma più di uno straniero ha notato ancor oggi come l'artigiano italiano non sia *solo* artigiano ma *anche* artigiano, perché il suo spirito va oltre il mestiere e tende ad elevarsi e facilmente assimila e impara. Ed ha notato lume di intelligenza, non spenta dalla crassa ignoranza, e varietà grande di attitudini e virtù di improvvisazione.

G. VOLPE.

La version exigeait non seulement la connaissance de l'italien et des notions d'histoire de l'Italie, mais aussi de l'intelligence et de la finesse. Une copie, cotée 18, a fait brillamment la preuve de ces qualités. Deux autres contiennent des contre-sens et des faux-sens, pour lesquels nous aurions pu être plus sévères, si nous n'avions jugé qu'ils étaient compensés par la bonne traduction d'autres passages, et nous avons coté ces copies 13 et 12. Deux ont été moyennes (11.10) ; une, médiocre (8) et une, à peu près nulle (1). Les mots ou expressions qui ont donné lieu à des fautes sont, entre autres, *allenamento* (qui signifie « entraîne-ment »), *scarseggiava* (faisait défaut), *anzi* (au contraire). *Non... solo, ma... anche*, qui reviennent dans deux passages, étaient délicats à saisir. Dans le premier, il faut comprendre : « tout cela n'était pas que vertu, mais c'étaient tout de même des vertus... » ; dans l'autre : « l'artisan italien n'est pas qu'artisan, mais il est même artisan... » *Per quanto* signifiait « bien que » ; *alfabeto*, connaissance de l'alphabet ; *mediocre*, moyen (plutôt que « médiocre »). A propos de la copie cotée 1, nous déplorons que certains candidats s'imaginent pouvoir présenter l'italien, sans en avoir jamais fait. Une épreuve comme la présente version, croyons-nous, leur aura prouvé amplement le contraire. Certaines fautes, en italien, sont plus graves que les mêmes fautes, en allemand et en anglais, parce qu'elles semblent attester non seulement l'ignorance, mais la légèreté et la prétention. En raison même de la ressemblance des langues néo-latines, une version italienne exige parfois plus d'attention qu'une version en toute autre langue.

VERSION LATINE

PRISE D'ILITURGIS PAR SCIPION.

Transfugae Afri qui tum inter auxilla Romana erant conspexerunt editissimam urbis partem, rupe praealta tectam, neque opere ullo munitam et ab defensoribus vacuum. Levium corporum homines et multa exercitatione pernicious, clavos secum ferreos portantes, qua poterant scandunt. Sicubi nimis arduum et leve saxum occurrebat, clavos per modica intervalla figentes velut gradus fecerunt, primisque insequentes extrahentibus manu, postremis sublevantibus eos qui praeirent, in summum evadunt; inde decurrunt cum clamore in urbem. Tum vero apparuit ab ira et ab odio urbem oppugnatam esse: nemo capiendi vivos, nemo praedae memor est; trucidant inermes juxta atque armatos, feminas pariter ac viros; itaque ad infantium caedem ira crudelis pervenit. Ignem deinde tectis injiciunt ac diruunt quae incendio absumi nequeunt: adeo vestigia quoque urbis extinguere ac memoriam hostium sedis delere cordi est!

TITE-LIVE, XXVIII, xx, 1 à 7.

Le texte, facile dans son ensemble, présentait cependant quelques difficultés; les candidats en sont assez facilement venus à bout, puisque, sur 8 notes, 6 vont de 11 à 15, une autre est égale à 9 1/2, une autre à 6 1/2. — Le résultat est donc nettement satisfaisant, — très supérieur à celui de l'an dernier, — très supérieur aussi, relativement, à celui que nous trouvons cette année pour la section Langue et littérature. C'est que, à part peut-être pour la dernière composition, les connaissances grammaticales apparaissent suffisantes, — et un effort est fait pour construire au lieu de deviner.

Quelques observations générales cependant.

On traduit toujours *Transfugae Afri* par *Les transfuges africains*; ne fallait-il pas comprendre *Des transfuges*, — et se souvenir que, contrairement au latin, nous avons des articles définis *et des articles indéfinis*?

Assez souvent on n'a pas compris le sens de *quâ*, par où.

Faute d'avoir construit, on n'a pas compris *nemo capiendi vivos... memor est* (nul ne pense à faire des prisonniers), — qu'on a traduit par personne ne se rappelle *qu'on ait fait des prisonniers*;

Enfin beaucoup n'ont pas compris le *Adeo... cordi est* (tellement on a à cœur de...)

VERSION ARABE

LE MAUSOLÉE DU CHEIKH MUHASSIM A ALEP.

مشهد الدكة، وهو غربي حلب وسُمي بهذا الن سيف الدولة (الامير الحلبي) كان له دكة على الجبل المطل على المشهد يجلس عليها لينظر الى حلبة السباق فاتها كانت تجرى بين يديه في ذلك اوطاء الذي فيه المشهد، قال يحيى بن ابى طي في تاريخه وفي هذه السنة يعنى سنة احدى وخمسين وثلاثمائة ظهر مشهد الدكة وكان سبب ظهوره ان سيف الدولة علي بن حمدان كان في أحد مناظرة بداره التي بظاهر المدينة فرأى نورا ينزل على المكان الذي في المشهد عدة مرار، فلما اصبح ركب بنفسه الى ذلك المكان وجفوه فوجد حجرا عليه كتابة، هذا المحسن ابن الحسين بن علي ابن ابى صالب رضوان الله تعالى عليه، فبنى عليه هذا المشهد

لابن شداد

B. — ÉPREUVES ORALES

*Histoire moderne contemporaine.**Leçons.*

- La colonisation intérieure de l'État prussien.
- Le grand électeur (1640-1688).
- Mazarin. Les origines, son ministère, son gouvernement intérieur (on laissera de côté le récit de la Fronde).
- La question d'Égypte de 1848 à 1914.
- Delacroix.
- Le Commerce maritime et la Colonisation sous Louis XIII.
- Les finances publiques en France de 1610 à 1660.
- Frédéric II et Marie Thérèse.
- Les États généraux de 1614.
- Le Parlement de Paris, son organisation, son rôle (1610-1661).
- L'armée prussienne aux 17 et 18^e siècles.

L'organisation du gouvernement central sous Louis XIII.
 Richelieu. Son arrivée au ministère; ses pouvoirs; ses rapports avec le Roi.

La noblesse sous Louis XIII.

La bourgeoisie française dans la 1^{re} moitié du 17^e siècle.

Les protestants en France (1610 à 1629).

L'Église catholique en France (1610-1660).

Ingres.

L'esthétique des peintres romantiques.

Frédéric II, homme de guerre.

Le jansénisme en France jusqu'en 1660.

Frédéric II, sa personnalité et ses conceptions politiques.

La politique extérieure de la France de 1635 à 1659.

Le partage de l'Afrique.

La formation de l'État prussien du grand Électeur à Frédéric II.

Les paysans français 1610-1661.

La sculpture française 1800-1850.

La question romaine de 1848 à 1870.

Les connaissances ont paru dans l'ensemble un peu maigres, surtout en ce qui concerne l'Histoire de l'Art où le développement littéraire prend trop souvent la place de l'analyse précise des œuvres.

Quant à la présentation, elle garde encore parfois l'allure d'un exposé d'écolier. On tombe dans l'exagération des divisions et subdivisions, la composition est trop lâche ou inexistante, les idées générales sont mal utilisées.

Néanmoins quelques candidats ont déjà de la maîtrise, et presque tous parlent en s'affranchissant de leurs notes, avec assez de facilité, ce qui est évidemment une qualité appréciable pour un futur professeur, et le jury en a tenu compte.

Géographie.

Leçons.

Le Danemark.

Les courants maritimes de l'océan atlantique.

Les côtes françaises de la Méditerranée. Étude physique.

Les voies de communication en Afrique française.

La péninsule scandinave. Étude physique.

La mer et l'homme dans les Pays Bas.

Le fer et la métallurgie du fer en France.

La marine marchande britannique.

Londres.

La Flandre.

La population des îles britanniques.

La Syrie.
 L'Ardenne.
 La houille dans les îles britanniques.
 Les principaux ports de l'Afrique française.
 Les routes maritimes entre l'Europe et l'Océan Indien.
 L'Écosse.
 Les plaines françaises; étude physique.
 L'Irlande.
 Les Vosges.
 Strasbourg, Paris, Rouen. Étude de ports.
 Navigation intérieure.
 L'Indochine économique.
 Paris. Étude de géographie urbaine.
 La mer du Nord.
 La pêche en France sur les côtes de l'Atlantique.
 Anvers et Rotterdam.
 Le relief des îles britanniques.
 Le Rhône français; étude de fleuve.

Étant donné la faiblesse des épreuves écrites, il y avait peu de chance pour que l'oral fût satisfaisant. La moyenne des notes, en dépit de l'extrême indulgence dont le jury a voulu faire preuve, n'a pas dépassé en effet 8 sur 20; six seulement se sont élevées au-dessus de 10; 14, au contraire, sont tombées au-dessous de 7. Il convient pourtant de retenir deux notes supérieures à 16 attribuées à une leçon sur « *les plaines françaises, étude physique* » et à une autre sur « *le fer et la métallurgie du fer en France* » toutes deux, vivantes, agréables à entendre, donnant vraiment l'impression d'une bonne méthode géographique. Pour le reste, c'est la même médiocrité qu'à l'écrit.

1° On emploie trop souvent le plan-catalogue, qui consiste à faire défilé, à propos d'une région et dans un ordre immuable, les traits de la structure, du relief, du climat, de la végétation, de l'hydrographie, les principaux produits de l'agriculture et de l'industrie, les principales voies de communications. Il a été particulièrement mal venu dans deux leçons « *les Vosges* » et « *l'Irlande* ». Les candidats devraient se rendre compte du danger qu'il y a, étant donné le temps dont ils disposent (20 minutes), à employer un tel procédé d'exposition; ils risquent de tomber dans une énumération précipitée, insuffisante, et fastidieuse. Il convient, au contraire, de faire un effort de synthèse qui permette de choisir pour les mettre en valeur les traits les plus caractéristiques du paysage et les éléments essentiels de la répartition des groupements humains et de leur activité.

2° Et ceci nous amène à une seconde observation d'un caractère aussi général. Les candidats ne décrivent pas assez. Trop souvent, ils se contentent d'une simple énumération de faits. La description est seule capable d'exprimer l'originalité des paysages et des milieux humains que

l'on a à étudier. C'est un procédé essentiellement géographique. Elle met en œuvre des qualités d'analyse d'abord et de synthèse ensuite qui sont à la base de la méthode géographique. Même en géographie générale la description a sa place : c'est en prenant des exemples concrets que l'on arrive à faire comprendre le mécanisme d'un phénomène et les répercussions qu'il peut avoir dans les divers milieux où il se déroule.

3° Trop souvent encore, on abuse de développements qui retracent, à propos d'une région, toute son évolution géologique. N'a-t-on pas entendu, à propos d'une leçon sur *la Mer du Nord*, le candidat remonter jusqu'à l'époque primaire ? C'est là encore un procédé qui n'a rien de bien géographique et qui est dangereux pour des jeunes gens n'ayant que des notions géologiques rudimentaires. D'autre part, pour expliquer même des ensembles du relief actuel, est-il toujours nécessaire de refaire l'histoire entière de la sédimentation et des mouvements orogéniques qui se sont déroulés dans la région ? Ici encore un choix judicieux doit permettre, en insistant sur certaines étapes de l'évolution morphologique, de donner à la description d'un paysage l'explication qui le rend intelligible.

4° Des cartes d'E. M. à 1/50.000 et à 1/80.000 ont été, cette année encore, mises à la disposition des candidats. Certains d'entre eux en ont parfaitement compris l'utilisation. Mais il est regrettable qu'un plus grand nombre, au lieu d'intégrer l'interprétation du document qui leur est confié dans le corps de la leçon, se contente d'y chercher des exemples ou des faits isolés. Preuve qu'ils n'en ont pas le maniement facile.

Interrogation d'histoire ancienne.

Sujets des Interrogations.

L'armée macédonienne.

Le Rhin sous le Bas-Empire.

Alexandre en Egypte.

Constantin.

Le domaine rural sous le Bas-Empire.

Cléopâtre.

Le commerce dans la Méditerranée sous le Bas-Empire.

La cour et la noblesse sous le Bas-Empire.

Les guerres sacrées ; leurs causes ; rôle de la Macédoine.

L'expansion chrétienne sous le Bas-Empire.

De quels livres vous êtes-vous servi pour étudier Alexandre ?

La vie d'un empereur sous le Bas-Empire.

L'art de bâtir et les grandes constructions sous le Bas-Empire.

Les catacombes et les premières églises chrétiennes.

Les principales villes de la Gaule sous le Bas-Empire.

Alexandre sur la côte Syro-phénicienne.

Les Grecs en Égypte sous les Ptolémées.

L'art égyptien sous les Ptolémées.

L'organisation municipale sous le Bas-Empire.

L'expédition d'Alexandre.

Les principales hérésies chrétiennes sous le Bas-Empire.

La religion égyptienne sous les Ptolémées.

Démosthène et la Macédoine.

Alexandrie d'Égypte, le port et la ville.

Les impôts sous le Bas-Empire.

Les cultes païens sous le Bas-Empire.

Le Danube sous le Bas-Empire.

Les grands courants de la pensée grecque sous Philippe et Alexandre.

L'épreuve d'histoire ancienne a été conduite dans le même esprit que les années précédentes, avec le dessein de contrôler la façon même dont les candidats avaient préparé leur programme, les ouvrages dont ils s'étaient servis, les sources auxquelles ils avaient eu accès. La Commission a pensé et pense encore que ces entretiens brefs, familiers, sont de nature à permettre aux aspirants une détente heureuse, et la manifestation de leur personnalité. Elle a eu à enregistrer de bonnes réponses; mais les défauts qu'on a observés l'an dernier ont été rencontrés trop souvent encore. Ici, des connaissances si précises et détaillées qu'elles relèvent de l'érudition plus que de l'enseignement, et qui étouffaient les réactions individuelles, les idées générales et les discussions. La science historique, étant en perpétuel changement, a par cela même ses limites, ses faiblesses; il importe au futur professeur, dont le devoir essentiel est de discriminer les opinions de la vérité, de les connaître, et de les mettre en valeur, plus encore que d'affirmer. Mais l'on a eu aussi trop d'exemples d'un savoir pauvre, insuffisant, où le manuel classique élémentaire a visiblement trop de part, et qui éclate dès qu'on le presse un peu. Les jeunes gens qui se présentent au professorat doivent savoir que l'on attend d'eux un niveau entre les deux extrêmes, et dont la caractéristique soit la clarté. Distinguer les solutions assurées, comme les zones d'ombre, se rendre compte sommairement des sources principales, c'est ce que chacun peut faire aujourd'hui sans effort épuisant. Les volumes à leur disposition présentement sont nombreux, et d'autre part la spécialisation du concours exige que tous les candidats aient fait place dans leur préparation à des réflexions critiques.

Les résultats, il faut l'avouer, ne sont pas ce qu'on espérait. Dans l'ensemble, ils satisfont moins que ceux de 1934. Trop de faits indiqués par eux mêmes; trop souvent incapacité de poser les problèmes, ou indigence du savoir. Telle candidate, ayant à traiter de l'art égyptien sous les Ptolémées, se renferme dans la définition de l'art égyptien, sans se demander s'il n'y a pas eu d'art égyptien proprement dit, et la mesure dans laquelle la civilisation ancienne, le contact avec les indigènes ont modifié les sentiments, les idées, les techniques. Telle autre, ayant à parler de l'expédition d'Alexandre en Inde, croit avoir suffisamment répondu aux désirs des examinateurs en résumant la marche du conqué-

rant. Un troisième enfin, auquel est échu comme sujet *L'art de bâtir et les monuments sous le Bas Empire*, se trouve incapable de donner les principaux caractères techniques de cet art. Pas assez de réflexion, mais surtout pas d'esprit d'évocation, de sens de la vie. Et c'est ce qui est le plus grave.

ÉPREUVE ORALE DE PHILOSOPHIE

A première vue, l'examen des notes chiffrées est réconfortant. Sur vingt-huit candidats et candidates, cinq seulement n'atteignent pas la moyenne (trois 8, deux 9) et douze obtiennent des notes s'échelonnant de 12 à 17. Mais il ne faut pas prendre à la rigueur ces résultats numériques où, dans un parti-pris de bienveillance, les examinateurs se sont efforcés de tenir compte des difficultés que présente la préparation d'une matière d'oral assez éloignée des préoccupations habituelles des candidats. Moins curieux d'un savoir positif que soucieux d'obtenir des preuves d'une certaine aptitude à la réflexion, les examinateurs se sont estimés satisfaits quand ils ont rencontré des candidats capables de mettre de l'ordre dans leurs pensées et d'exposer leurs thèses avec clarté et méthode.

— Les questions étaient posées de manière à solliciter le bon sens et le jugement des candidats. Par exemple : En quoi le doute peut-il être utile à la recherche et nuisible à l'action? — D'où nos décisions tiennent-elles la force de déterminer nos actions? — En quoi consiste l'empire sur soi-même? — Rôle dans la création artistique de l'inspiration et de la réflexion. — En quoi la société favorise-t-elle ou contrarie-t-elle la formation de la personnalité?

Nous croyons être utiles aux candidats en insistant sur les lacunes que nous avons constatées.

Les grands problèmes qui se posent à propos de la Science sont mal connus, encore que l'énoncé en soit emprunté textuellement au programme. Tel qui est interrogé sur *les lois de la nature* n'a aucune idée du problème classique (limites du déterminisme) que cette question implique et même, confondant loi avec hypothèse, traite des grandes hypothèses et de leur précarité.

Tel autre, ayant à parler de *la valeur de la science*, ne voit pas qu'il s'agit du problème de l'adéquation de la connaissance au réel.

Quand on invoque imprudemment *Einstein contre Newton*, on se gargarise de mots (relativité restreinte, relativité généralisée) et on s'exprime comme si ce point de vue n'était pas dépassé aujourd'hui par la mécanique des quanta.

Le *pragmatisme* est présenté comme une doctrine selon laquelle « l'utile est vrai et le vrai utile »!

L'ignorance n'est pas moindre en psychologie. Sur *l'habitude*, on men-

tionne plus qu'on ne connaît la thèse de Ravaisson, mais on ne cite pas W. James qui a écrit sur ce phénomène les considérations les plus utiles à des éducateurs.

Sur *le moi*, sur les *maladies ou les altérations de la personnalité*, l'essentiel fait défaut que mentionne cependant n'importe quel manuel. Il est vrai que *Freud* et *Proust* sont cités, mais sans qu'on en sache tirer parti. Et si *Bergson* obsède tous les candidats, ceux-ci aperçoivent rarement ce qui fait l'originalité de ses théories psychologiques, métaphysiques et épistémologiques.

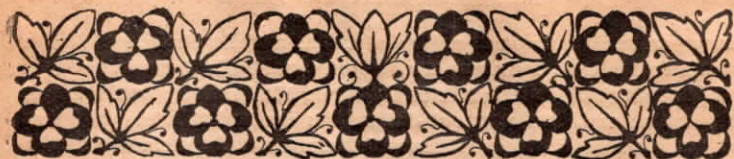
Peu savent recourir spontanément, pour éclairer un problème de psychologie, à la littérature, au théâtre : il faut qu'ils y soient amenés peu à peu.

Les auteurs (*Discours de la Méthode — Recherche de la vérité — Schopenhauer : Fondement de la Morale*) n'ont pas été étudiés d'assez près. Il y a cependant dans *Descartes* des problèmes qu'il n'est pas permis d'ignorer : par exemple, le principe fondamental de sa philosophie (« je pense, donc je suis »), les règles de sa méthode, les trois premières règles de sa morale provisoire.

Et on trouve dans Malebranche des pages bien propres à intéresser un éducateur moderne.

En résumé, un candidat n'aurait pas de peine à obtenir la moyenne s'il employait quelques heures par mois, au cours de sa préparation, à classer, sous la direction d'un professeur, les principaux problèmes impliqués dans le programme de l'examen. Quant aux trois ou quatre ouvrages « actuels » à consulter, ils ont été indiqués dans un précédent rapport.





Les Livres.

ANDRÉ MAUROIS : *Textes choisis*, un volume. — COLETTE : *Textes choisis*, un volume. Éditions Grasset.

Ces deux volumes sont les premiers d'une collection qu'entreprend la maison Grasset et qui peut rendre de précieux services à tous les lecteurs désireux de connaître par ses écrivains les plus représentatifs la littérature de l'heure actuelle. Le grand public y trouvera donc son compte, car il a souvent besoin d'être guidé dans ses choix, sous peine de s'égarer parmi la foule des livres dont les manchettes provocantes le sollicitent. Mais c'est surtout à la jeunesse dont le temps est pris par les études du second degré que s'adresse cette collection nouvelle. Grâce à elle et pour la première fois, la littérature qui s'écrit, celle dont parle la critique des journaux et des revues, celle dont on s'entretient dans le monde cultivé et qui pour cette raison même attire — non sans risque — la curiosité des jeunes gens, leur est présentée en extraits assez larges pour être intéressants, dans un esprit de liberté prudente qui choisit sans affadir et sans mutiler. Le travail est délicat lorsqu'il s'agit d'auteurs modernes qui ajoutent souvent aux hardiesses de l'art, la tranquillité impudeur de la science ou du sport. Aussi la maison Grasset s'est-elle entourée de très sérieuses garanties. Placée sous le contrôle d'autorités universitaires, la collection fait appel aux maîtres les plus qualifiés pour savoir ce que la jeunesse d'aujourd'hui peut connaître sans inconvénient et doit lire avec profit. C'est M. Magnial, professeur au Lycée Henri IV, dont les publications classiques sont d'un fin lettré, qui s'est chargé des Pages Choiesies de M. André Maurois, et c'est M. Clarac, professeur de Première Supérieure, au Lycée Louis le Grand qui s'est chargé de celles de M^{me} Colette. L'adresse avec laquelle ils se sont acquittés de leur tâche, le tact avec lequel ils ont choisi les extraits et aussi la diversité des méthodes qu'ils ont suivies prouvent que la collection sera non seulement adaptée à la jeunesse des Lycées, des Collèges ou des Écoles Primaires Supérieures, mais encore aux œuvres mêmes qu'il s'agit de faire connaître. Chaque volume commence d'ail-

leurs par une courte mais originale et substantielle étude, qui éclaire tous les extraits et, à travers eux, la personnalité de l'auteur.

Les professeurs de lettres de la Troisième à la Première Supérieure et plus encore peut-être ceux qui dirigent les études littéraires modernes prévues dans la classe de philosophie trouveront là, mainte lecture à faire devant leurs élèves ou à leur conseiller. Ils y trouveront souvent aussi des idées intéressantes et neuves qui leur permettront d'élargir l'horizon du travail scolaire et de renouveler, à l'occasion, leurs sujets de composition française.

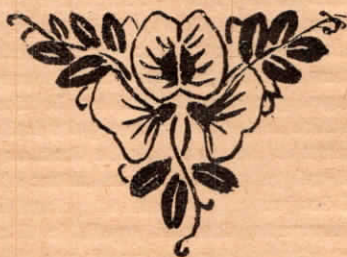




TABLE DES MATIÈRES

DU TOME CXV

Pédagogie.

CHARLÉTY. — La jeunesse et nous.....	1
F. V. — Les Écoles Centrales (Histoire et Doctrine)....	10, 97 et 193
BOUCHER. — Quelques réflexions sur la Valeur et le Mérite.....	31
FOURRIER. — Maisons de campagne pour écoliers.....	36
PITROU. — La réforme de l'enseignement public dans l'Allemagne hitlérienne.....	121
BLUTEL. — Unissons nos efforts.....	217
DARD. — L'enseignement de la sociologie à l'École normale.....	221
LONGAUD. — Quelques réflexions sur le chant à l'École primaire..	228
GASTINEL. — Après l'exposition d'imagerie antique.....	293
FOURET. — Deux innovations pédagogiques allemandes.....	306
LANDORMY. — L'enseignement de la musique dans les Écoles primaires et les lycées en Autriche.....	385
FONTAINE. — Vers de collège de Verlaine.....	481
BRUNOLD. — Y a-t-il une place dans notre enseignement pour des humanités scientifiques ?.....	492

Nécrologie.

GUERNUT. — Discours prononcé à la mémoire de Émile GLAY...	289
--	-----

Variétés.

Assistance éducatrice des déficients.....	135
A. FERRÉ. — La bibliothèque de l'instituteur.....	396
Les sanctions disciplinaires dans l'enseignement secondaire.....	450
DANGON. — Le Souvenir de Guillaume Fichet, introducteur de l'imprimerie en France.....	504
L'œuvre d'un instituteur pyrénéen.....	511

Notes pédagogiques.

L'enseignement de la morale.....	234
L'enseignement de la géographie.....	239
L'enseignement de l'histoire.....	244
L'initiation à la lecture.....	496

Initiatives.

Une école rurale intéressante : Enseignement scolaire et post-scolaire agricole.....	41
École de filles de C.....	46
Cantine scolaire de Saint-V.....	48
Fêtes de gymnastique.....	139
École de filles de Saint-J.....	140
Comment constituer un recueil de textes français à apprendre à l'École primaire supérieure.....	426
L'activité scolaire et sociale dans une circonscription d'Enseignement primaire.....	516
Un service de « ramassage ».....	519
Le chauffage électrique d'un groupe scolaire.....	520

A travers les périodiques français.

BROSSETTE.....	51, 142, 247, 316, 431 et 521
----------------	-------------------------------

A travers les périodiques étrangers.

CAMUGLI. — A travers les périodiques italiens.....	262
--	-----

Examens.

Rapport sur l'examen du Certificat d'aptitude au Professorat des Écoles normales et Écoles primaires supérieures : Section des Sciences appliquées (session de 1936).	
I. — Épreuves écrites	65
II. — Épreuves orales	73
III. — Épreuves pratiques	75
Rapport sur l'examen de Certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel dans les Écoles normales et les Écoles primaires supérieures (session de 1935, aspirants)	
I. — Épreuves écrites.....	77
II. — Épreuves pratiques	80

Rapport sur l'examen pour le Certificat d'aptitude au Professorat des Écoles normales et Écoles primaires supérieures, 2 ^e partie, Ordre des Sciences (session de 1935).	
A. — Section : Sciences mathématiques et physique :	
I. — Épreuves écrites	158
II. — Épreuves orales	169
III. — Épreuves complémentaires	173
B. — Section : Sciences physiques, chimiques et naturelles.	
I. — Épreuves écrites	176
II. — Épreuves orales	183
III. — Épreuves complémentaires	190
Rapport sur l'examen au professorat du Certificat d'aptitude des Écoles normales et Écoles primaires supérieures, 1 ^{re} partie, Ordre des Lettres et Concours d'admission aux Écoles normales supérieures de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses.	
I. — Épreuves écrites.....	272
II. — Épreuves orales	283
Rapport sur l'examen du Certificat d'aptitude au Professorat des Écoles normales et Écoles primaires supérieures, 2 ^e partie, Ordre des Lettres, Section langues vivantes (session 1935).	
I. — Épreuves communes	331
II. — Épreuves spéciales	336
III. — Épreuves orales	350
Rapport sur le concours pour l'obtention du Certificat d'aptitude au Professorat industriel dans les Écoles pratiques de commerce et d'industrie (2 ^e partie A, session de 1935).....	357
Rapport sur le concours d'admission aux Écoles nationales d'Arts et Métiers (session de 1935).....	370
Rapport sur le Certificat d'aptitude au Professorat des Écoles normales et Écoles primaires supérieures, et Concours d'admission à l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, Ordre des Lettres (session de 1935).	
I. — Épreuves écrites	446
II. — Épreuves orales	455
Rapport sur le Certificat d'aptitude à l'Inspection des Écoles primaires et à la Direction des Écoles normales (session de 1935).	459
Certificat d'aptitude au Professorat des Écoles normales et des Écoles normales supérieures, 2 ^e partie, Ordre des lettres, Section langue et littérature française.	
I. — Épreuves écrites.....	538
II. — Épreuves orales.....	549

Certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales et Écoles primaires supérieures (Session de 1935) ordre des lettres. Section histoire et géographie.

I. — Épreuves écrites.....	554
II. — Épreuves orales.....	564

Textes et Documents.

Enseignement technique.

Arrêté du 26 septembre 1935, modifiant le règlement du Certificat d'aptitude à l'Enseignement pratique (section des chef Travaux) dans les écoles pratiques de commerce et d'industrie.....	82
Arrêté du 13 novembre 1935, modifiant les programmes du Certificat d'aptitude au Professorat « Commercial » dans les écoles pratiques de commerce et d'industrie et les Écoles primaires supérieures.....	83
Arrêté du 7 novembre 1935, modifiant le règlement et les programmes du Certificat d'aptitude au Professorat « Lettres-Langues-vivantes » des écoles pratiques de commerce et d'industrie.....	85
Arrêté du 26 février 1936 étendant les dispositions transitoires de l'arrêté du 15 novembre 1933 relatif au concours d'admission des Écoles nationales d'Arts et Métiers.....	373
Arrêté du 26 février 1936 fixant pour 1936 les dates des concours des divers Professorats relevant de la Direction générale de l'Enseignement technique.....	373

Les livres.

F. BRUNOT. — Histoire de la langue française des origines à 1900.....	91
Liste des livres dont la lecture est recommandée.....	92
<i>Encyclopédie française</i> , publiée sous la direction générale de Lucien FEBVRE, professeur au Collège de France, t. XVI, <i>Arts et littératures</i>	375
D. PARODI. — En quête d'une philosophie.....	379
LÉAUD et GLAY. — L'École primaire en France.....	477
A. MAUROIS et COLETTE. — <i>Textes choisis</i>	576

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^e.*

CHEMINS DE FER DE L'EST

LES VILLES D'EAUX DE L'EST

La Compagnie de l'Est vient de reprendre, comme chaque année à pareille époque, son service des villes d'eaux de Lorraine et des Vosges.

A 9 h. 30 part un service spécial de voitures directes de toutes classes qui, pendant toute la saison, dessert **Martigny, Contrexéville** et **Vittel** en moins de 5 heures.

A 10 h. 25 circulera, à partir du 1^{er} Juillet, le **Train des Eaux** (Rapide 1^{re}-2^e) pour **Matrigny, Contrexéville, Vittel, Luxeuil, Plombières, Bains-les-Bains** et **Gérardmer**.

A 11 h. 55, à partir du 1^{er} Juin, un service spécial de voitures directes 1^{re}-2^e desservira **Bourbonne**, en cinq heures, pendant toute la saison.

La voiture directe 1^{re}-2^e pour **Plombières** qui part actuellement à 11 h. 55 circulera, à partir du 1^{er} Juillet dans le **Train des Eaux**.

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 :

**TROIS SIÈCLES D'HISTOIRE
DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

PAR
Francisque VIAL

Un volume 14 × 19, broché 15 »

On ne trouve pas dans ce livre une histoire suivie au jour le jour de l'enseignement secondaire en France depuis le xvii^e Siècle jusqu'à nos jours. L'auteur ne s'est pas proposé d'énumérer la série chronologique et détaillée des transformations, ni la suite confuse des réformes et contre-réformes.

L'objet de ce nouveau livre de M. Francisque VIAL, Directeur actuel de l'enseignement secondaire, est différent et d'un intérêt plus direct et plus pressant. Ce qu'il a voulu faire, c'est pénétrer jusqu'aux œuvres vives et à la substance même de notre enseignement secondaire et écrire l'histoire de sa vie profonde et de son évolution intérieure.

**PORTRAIT DE LA
POÉSIE FRANÇAISE
AU XIX^e SIÈCLE**

par
Fernand GREGH

Un volume 14 × 19, broché 15 »