

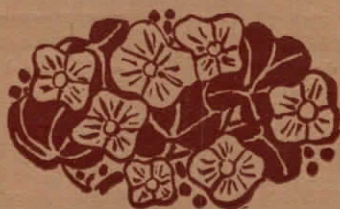
L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

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° 7

	Pages.
G. GASTINEL. — Après l'exposition d'imagerie antique.....	1
<i>Conférences pédagogiques 1934-1935</i>	14
<i>Initiatives</i>	30
L. BROSSOLETTE. — <i>A travers les périodiques français</i>	46
L. ROCHER. — <i>A travers les périodiques étrangers : Angleterre</i>	61
<i>Textes et Documents</i>	65
<i>Les Livres</i>	94

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

TROIS SIÈCLES D'HISTOIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PAR

Francisque VIAL

Un volume 14 × 19, broché. 15 »



Après l'exposition d'imagerie antique¹.

Unanimes pour apprécier avec faveur l'œuvre des peintres, leurs collègues, les professeurs de langues anciennes se divisent quand il s'agit d'employer eux-mêmes le matériel ainsi créé. S'il en est qui, dès maintenant, y voient un outil pédagogique commode et précieux, d'autres hésitent, se défient ou s'indignent. Chez certains, c'est évidemment l'habitude qui parle, une habitude invétérée; ils sont tellement accoutumés à enseigner dans le livre, par le livre ou d'après le livre, que privés de ce secours, ils se sentiraient comme perdus; à ceux-là les faits viendront sans doute ouvrir les yeux et donner confiance; des exemples et des conseils indiqueront la route à suivre avec la mesure à garder. Mais d'autres font à la méthode nouvelle une opposition réfléchie; tantôt on allègue des difficultés pratiques, des impossibilités matérielles; tantôt on invoque les principes, en déclarant contraire à la saine pédagogie du latin tout recours à des procédés directs. C'est contre ces doctrinaires intransigeants qu'il faut d'abord justifier la mise en service d'une imagerie antique.

*
*
*

Commençons par reconnaître ce qu'il y a de juste dans leur sentiment. Quand ils soutiennent qu'un des buts de l'étude du

1. Cf. *Enseignement Public*, avril 1936, p. 293.

latin est de développer l'aptitude à l'analyse et que l'enseignement doit armer les élèves pour cette fin en les munissant de notions morphologiques exactes, d'une connaissance précise de règles et d'habitudes de construction bien appropriées, on ne peut que leur donner raison. Si les langues vivantes exigent des méthodes synthétiques qui en préparent l'usage spontané autant que la possession réfléchie, il n'en est pas de même pour le latin; nos écoliers ne l'apprennent pas en vue de s'en servir dans la vie quotidienne et nous n'avons nullement la prétention, ni l'intention de développer en eux les réflexes qui rendraient superflu le travail laborieux et bien-faisant de la version; le latin reste pour nous une matière à traduction méthodique et un instrument de comparaisons raisonnées. Tout ce qui, dans l'acquisition du vocabulaire ou de la syntaxe, risquerait de dévier l'enseignement trop loin de cette ligne nous semble donc mauvais. Mais il ne s'ensuit pas que le latin doive ou puisse apparaître à nos élèves avec des caractères opposés aux siens; il n'est pas licite de présenter ce produit de l'activité synthétique comme un jeu de pièces détachées à choisir dans une boîte pour les monter ensuite les unes sur les autres; cette puissante création orale comme une invention pédagogique destinée à la gymnastique scolaire; cette œuvre d'art collective de toute une race comme un système rationnel élaboré par des grammairiens. Bref c'est bien le latin tel qu'il fut que nous devons faire connaître et étudier, non pas je ne sais quel idiome fictif et conventionnel, sorte d'esperanto ou d'ido à l'usage de l'enfance.

Nous rompons donc ici nettement avec la tradition venue, malgré lui, de Lhomond et nous refusons de voir dans le classique manuel de grammaire la loi impérative de l'enseignement. Faire apprendre le latin dans un code de cette espèce, ce serait interdire à nos élèves de comprendre et de sentir l'esprit qui a constitué le vocabulaire et organisé la phrase, parce que ce serait leur donner de la langue qu'ils étudient une idée qu'ils ne pourraient plus rectifier ensuite, et qui, sans cadrer avec la nature du français, répondrait encore plus mal à celle du latin.

*
*
*

Puisque cette rupture est précisément ce qui effraie ou déconcerte, rassurons — encore une fois — les timidités et les scrupules : si la grammaire traditionnelle est un mauvais guide et si, par le point de vue statique qui est le sien, elle refuse aux maîtres comme aux élèves la clef du problème essentiel, nous reconnaissons volontiers qu'elle constitue un très utile répertoire des règles principales de sorte qu'en la sachant bien on est certain de ne rien ignorer qui soit important pour le thème ou pour la version, et c'est une grande sécurité. Si grande, concéderons-nous, qu'un bon livre de grammaire n'est pas d'un usage moins nécessaire qu'un bon lexique à qui veut apprendre le latin. — Mais — encore une fois aussi — cela ne signifie pas qu'il faille confondre l'étude de la langue avec l'application du manuel appris d'abord par cœur. Cette conception-là n'a pas d'autre fondement que la tradition elle-même, laquelle eût été toujours dépourvue de valeur éducative sans les exercices littéraires écrits (narrations et discours) qui venaient ensuite permettre la lecture instructive des textes. Maintenant que ces exercices ont disparu et que la formation livresque a perdu sa tardive justification pratique, il y aurait une véritable aberration à vouloir trouver dans un dressage grammatical qui n'aboutit même plus au maniement du latin scolaire la seule initiation convenable à la langue des auteurs.

Est-ce à dire que la linguistique actuelle doit nous fournir avec la matière de notre enseignement, l'ordre de nos leçons et la nature de nos exercices ? Poser la question suffit pour en montrer l'absurdité : la science a ses fins, la pédagogie, qui est un art, a les siennes, très différentes. Méconnaître cette vérité, ce serait oublier l'essentiel de notre tâche en méconnaissant à la fois les besoins et les ressources de nos élèves ; une seule chose importe dans la classe : le progrès réel des enfants qui la peuplent et ce progrès suppose avant tout la mise en œuvre ingénieuse de leurs aptitudes. Ainsi la grande loi qui domine nos méthodes est celle de l'activité individuelle, car on ne se fortifie que par l'effort dont on est capable et l'on ne constate

son progrès que par le rendement accru de cet effort. Ce qu'il nous faut, ce sont donc d'abord des occasions et des moyens d'exercer avec profit les facultés qui interviennent dans la conquête du latin. Et nous voici contraints de faire la plus grande part à l'intelligence qui observe et qui expérimente en matière de langage, soit à celle qui perçoit le sens des phrases et la valeur des mots ou des formes, soit à celle qui use correctement des uns et des autres pour exprimer un sentiment ou une pensée; car tout langage humain se réduit en fin de compte à cela.

Mais le latin présente cette particularité que le maniement des formes exige de longs et patients essais, surtout pour un écolier de France accoutumé par sa langue maternelle aux simplifications commodes des systèmes analytiques. Le problème que nous devons résoudre revient donc à instituer des exercices de langage, qui, tout en révélant à nos élèves la nature propre du latin, organisent solidement l'apprentissage de la morphologie.

Et c'est ici le point où nous attendent les tenants du manuel. En pareille matière, disent-ils, la méthode la plus courte est de se loger tout de suite dans la tête le tableau systématique et dressé d'avance des formes régulières : opinion qu'un journal universitaire vient de traduire en imprimant, pour déconseiller l'emploi des images antiques, qu'il sera toujours nécessaire d'apprendre « tout bêtement » les déclinaisons et les conjugaisons.

« Tout bêtement ». Voilà une devise magistrale que les latinistes ne sauraient accepter qu'en désespoir de cause, tant elle s'oppose à l'esprit des autres disciplines secondaires. Si certains professeurs de sixième ou de cinquième s'en accommodent néanmoins malgré la culture et l'aptitude critique dont ils font preuve personnellement, c'est, je pense, que, façonnés aux méthodes de la linguistique contemporaine, ils ne peuvent ou ne veulent plus, même devant leurs élèves, penser autrement qu'en techniciens et en spécialistes; de là vient qu'ils n'ont plus la capacité — ou ne sentent plus l'intérêt — de comprendre par l'imagination et la sympathie l'état d'esprit synthétique qui vit encore dans les langues anciennes. En dehors de la recherche

positive qui constate des faits et abstrait des lois, toute activité intellectuelle leur paraît besogne empirique, tout enseignement dressage et cette opinion dégoûtée qu'ils ont de leur emploi n'est pas faite pour les détourner, quand ils enseignent, de l'indigente routine traditionnelle.

Nous essaierons plus loin de montrer comment au contraire on peut intéresser et associer activement l'intelligence des élèves à l'apprentissage de la morphologie latine ; pour l'instant, nous nous bornerons à dire que s'il est parfois nécessaire de posséder par cœur une formule ou même une suite de formules, comme les tables de l'arithmétique, un apprentissage de ce genre n'est ni suffisant ni convenable pour la conjugaison ni même pour la déclinaison latine, l'essentiel restant ici de savoir ou de sentir pourquoi, quand et comment il faut employer les formes. C'est là une aptitude toute pratique, toute de finesse et qui demeure le signe de la connaissance effective du latin. Quiconque la possède peut en réfléchissant retrouver les règles impliquées dans l'usage, tandis que nous voyons des élèves qui récitent sans faute le tableau des conjugaisons, incapables non seulement de repérer les verbes d'un texte, mais d'assigner son sens ordinaire à telle forme verbale, qu'ils viennent de débiter à sa place parmi les autres. Après avoir appris quatre ou cinq fois le livre, ils l'oublient périodiquement et demeurent en fin de compte désemparés devant les œuvres. Rien d'étonnant à cela, puisque toute langue, même morte et même dans une classe, reste un moyen d'expression et qu'on ne peut vraiment la savoir que si l'on en use comme d'un instrument pour communiquer sa pensée.

Cette remarque nous permet de poser plus nettement encore le problème pédagogique de l'initiation au latin. Il s'agit d'instituer des exercices de langage oraux ou écrits à l'aide desquels progressent simultanément l'acquisition pratique du vocabulaire, la connaissance des formes régulières, et l'intelligence de la phrase. La valeur d'une telle méthode dépendra de l'adresse avec laquelle nous organiserons les exercices en leur donnant tout l'attrait des procédés directs : caractère sensoriel, animation, activité, mais en évitant de notre mieux la dispersion et le décousu, l'arbitraire et l'à peu près. Plus nous

aurons recours au latin improvisé ou parlé, plus il importera qu'un plan rigoureux ordonne et gradue tout le travail scolaire. Si voisin qu'il se fasse en apparence de la vie réelle, notre enseignement devra rester secrètement animé d'un esprit de système et tendre avec force vers l'acquisition méthodique, mais intelligente, de la morphologie et de la syntaxe.

Où chercher ce principe d'ordre, de continuité, d'unité et d'intérêt? Et comment, après l'avoir choisi, le mettre en œuvre dans les exercices? La réponse à cette double question ne peut apparaître que si l'on a d'abord rejeté le livre de grammaire pour se mettre en face du latin lui-même en s'attachant au génie intime de la langue; encore faudra-t-il se garder de définir ce génie par des formules abstraites, à la façon des spécialistes, mais le dégager pratiquement comme le faisaient les écrivains anciens eux-mêmes.

* * *

Ce qui caractérise le latin c'est son mode de formation : vocabulaire, morphologie, syntaxe, tout en révèle la création purement orale; tout montre qu'ici, faute d'écriture, l'imagination visuelle n'est pas intervenue. Considérez au contraire la syntaxe des langues vivantes européennes et notamment la nôtre. Le type sur lequel la phrase française moderne s'établit est un déroulement spatial, continu, rectiligne, dirigé toujours dans le même sens. Son mouvement est celui de la main qui écrit de gauche à droite, de l'œil qui se déplace le long d'un texte. C'est en faisant coïncider avec la trajectoire graphique la progression intellectuelle liée à l'arabesque sonore, c'est en les soudant étroitement l'une à l'autre que le français a fini par adopter l'ordre rigoureux où Rivarol voulait voir le triomphe de l'esprit rationaliste. Chaque terme de cette phrase occupe un rang sinon fixe du moins normal; on la sent tendue sur une trame analogue à celle de la notation arithmétique avec ses unités dont la valeur décroît régulièrement de dix en dix, vers la droite. Dans la proposition le sujet précède le verbe, le verbe précède le complément ou l'attribut; dans chaque terme la suc-

cession des éléments est de même déterminée à l'avance¹; les pronoms personnels, sujet ou complément, ont leur ordre; dans les temps composés de l'actif ou du passif l'auxiliaire est exprimé d'abord; dans les groupes nominaux, le nom principal (par exemple, celui qui remplit la fonction de sujet, de complément d'objet ou d'attribut) vient toujours le premier et ses compléments se suivent les uns les autres selon les rapports de dépendance logique indiqués par les prépositions successives (L'économiste *du lycée de garçons* a fait remettre en état le battant *de gauche de la porte du dortoir*). Ainsi l'objet mentionné d'abord (comme dans les nombres, l'unité la plus forte) se définit progressivement par des précisions qui en particularisent de plus en plus l'idée et l'ordre de ces précisions n'est pas moins rigoureux que celui des centaines, des dizaines et des unités ajoutées au nombre des mille. Un tel procédé permet de dilater le nom *ad libitum*, ainsi que le font les Allemands, mais avec plus de souplesse et de légèreté. Entre ces groupes nominaux indéfiniment extensibles le terme essentiel de la phrase, le verbe, dispersé en éléments disjoints, apparaît affaibli et comme dépouillé de sa nature propre. Le mot qui le représente, entendez celui qui exprime à la fois la voix, le mode, le temps et la personne n'est souvent qu'un simple auxiliaire incolore et vide; ou bien, lorsqu'une locution verbale intervient, c'est quelque verbe de sens vague et abstrait : *avoir, faire, mettre, prendre, perdre, etc...* Dans le premier cas l'idée particulière attachée au radical verbal est contenue dans une forme participiale que sa place et son aspect assimilent à l'adjectif attribut (cet élève est intelligent, cet air est endormant, ce métal aurait besoin d'être poli, ce passant n'a pas été poli...); dans le second, elle est à peine suggérée par le nom qui forme la locution (*avoir soin, mettre ordre, prendre part, perdre*

1. L'esprit français est trop épris de liberté pour ne pas éluder cette loi, mais il ne le fait guère, dans la tournure affirmative, qu'en l'observant encore : « *c'* (sujet) *est* (verbe) *lui* (attribut) *que j'ai vu*. » Quant à la tournure interrogative, elle tend de plus en plus, dans la langue parlée tout au moins, à rejeter l'inversion pour l'ordre direct « vous entendez ce bruit? » Tant il est vrai que cet ordre s'impose à nous.

patience, faire frein). Voilà ce que le verbe est devenu et devient de plus en plus dans notre langue.

C'est que l'usage français actuel est en rapport étroit — doublement, comme effet et comme cause — avec le dépérissement de la conjugaison synthétique. Les linguistes s'appliquent à retrouver dans le petit nombre des mots outils qui nous servent pour indiquer la voix, le mode, le temps et la personne, l'équivalent des formes complexes et modulées qui en latin, comme en grec, remplissaient cet office ; leur ingénieuse érudition y réussit ; mais il n'en va pas de même pour le public, jeune ou vieux, qui, pensant d'après la langue qu'il parle, a perdu l'habitude de voir dans le verbe le terme essentiel de la phrase, celui en qui se concentrait avec plénitude l'opération de l'esprit, l'acte accompli, le fait rapporté.

Il est, je crois, permis d'aller plus loin et d'attribuer à la pensée scientifique, une part de responsabilité dans cette déchéance effective du verbe. La vérité mathématique — la plus évidente de celles que nous concevons — se transcrit naturellement en formules où toute la portée de l'affirmation se borne à poser quelques rapports simples et abstraits d'égalité ou d'inégalité entre deux termes ; pour ces termes au contraire la notation exacte, détaillée, variée, est toujours d'une importance capitale ; elle peut être parfois très compliquée et la chose se passe sensiblement de même pour les définitions élaborées par les sciences physiques. Appelée de plus en plus à se modeler sur cette forme éminente de la pensée moderne, la phrase française ne saurait répugner à traiter le verbe comme une sorte de signe algébrique.

L'examen du vocabulaire nous suggérerait des remarques semblables. Certes le français reste fidèle aux vieilles habitudes de dérivation et de composition qu'il a reçues du latin ; il tire encore des noms de verbes anciens ou nouveaux, à l'aide des suffixes *ure, ature, eur, ateur, age* ou *ment*. Mais la démarche inverse est devenue la plus ordinaire, celle qui consiste à fabriquer un verbe en *er* sur n'importe quel nom glissé dans l'usage : *chronométrer* sur *chronomètre*, *smasher* sur *smash*, *collationner* sur *collation* ou *solutionner* sur *solution*. Dans un bon nombre de cas, le rapport originel de dérivation a même été

renversé au profit du nom : c'est ainsi que *saut*, *chant*, *pointe*, *pas* et cent autres nous apparaissent aujourd'hui comme la source des verbes français *sauter* (latin *salire*, supin *saltum*), *chanter* (latin *canere*, supin *cantum*), *pointer* (latin *pungere*, supin *punctum*), *passer* (latin *pandere*, supin *passum*), etc. Et c'est ainsi également que s'est rompue dans notre langue l'unité de maintes familles de mots primitivement groupées autour d'un verbe simple venu du latin, mais aboli depuis. Qui donc s'aviserait aujourd'hui de retrouver *ester* (*stare*) dans les noms *prêt*, *reste*, *coût*, d'où nous croyons faussement que les verbes *prêter*, *rester* et *coûter* sont issus ? C'est que la fécondité de la science et de la technique nous accable chaque jour d'une quantité d'objets ou de faits nouveaux pour lesquels il faut apprendre et retenir autant de noms inédits. Voilà l'effort auquel la civilisation moderne nous invite ou nous contraint, celui qui concentre notre attention et réquisitionne toutes les disponibilités de notre mémoire verbale. Après un tel travail on conçoit que nous trouvions commode et licite de former mécaniquement des verbes qui ne sont plus que des noms déguisés et dans lesquels l'idée d'une action précise manque souvent : qu'est-ce au juste que *solutionner* et quel est, en ce cas, le sens du nom *solution* ? Qu'est-ce que *bouchonner* ? Qu'est-ce que *tirebouchonner* ? En réalité le verbe que nous avons dans l'esprit est tantôt un de ces verbes usuels à sens vague qui entrent dans un grand nombre de locutions, tantôt un verbe plus précis, mais lequel ?

De même il est toujours vrai que notre langue utilise des préfixes pour créer des verbes nouveaux comme *survoler*, mais l'emploi qu'elle en fait s'est étendu normalement et porte de plus en plus sur les noms et sur les adjectifs (*surhomme*, *sous-officier*, *superfin*, *ultrarapide...*), mots composites plutôt que composés, où le préfixe n'est guère qu'une particule péjorative ou superlative, de sorte que dès l'origine le nom formé manque de précision. — Un *surhomme* est-il un homme supérieur aux autres ou un être supérieur à l'homme ? Un *sous-officier* est-il un officier subalterne ou un gradé inférieur à l'officier ? D'autre part les dégâts produits dans notre vocabulaire par l'évolution générale de la langue sont venus avec le

temps jeter une confusion inextricable dans l'emploi raisonné des mots à préfixe. Tantôt c'est un préfixe unique qui s'est dédoublé, triplé, quadruplé (*sur* et *super* ; *per* et *par* ; *in* et *en* ; *re*, *ré*, *ren*, *ra* ; *sub*, *sus*, *sup*, *sous*, *sou*...) ; tantôt ce sont des préfixes d'origine différente — et de sens contraire — qui se sont confondus, *a* dans *aversion* (*a-vertere*) et dans *avertir* (*ad-vertere*) ; *en* dans *emporter* ou *emmener* et dans *engager* ou *enfermer* ; tantôt des syllabes initiales dépourvues de sens propre font aujourd'hui figure de préfixes (*abimer* à côté d'*abuser*, *écouter* à côté d'*égoutter*, *épicer* à côté d'*épiler* et d'*épiloguer* ; *réaliser* à côté de *réagir*, *décorer* à côté de *déposer*... Mais surtout — et ce fait prime tous les autres — dans un très grand nombre de cas le verbe simple étant mort, il est devenu impossible, sauf aux érudits, de savoir avec sûreté si la première syllabe des verbes composés encore vivants doit être ou non tenue pour un préfixe. *Ré* est-il préfixe dans *réserver*, *résorber*, *réduire* comme dans *réparer* ? En dans *enfreindre*, comme dans *encercler* ? In dans *induire* comme dans *importer* ? *Dé* dans *déferer* comme dans *déferer* ? *Per* dans *périr* et *pérorer* comme dans *perforer* ? *Sur* dans *surseoir* et *surgir* comme dans *surprendre* ? etc., etc. Une telle incertitude suffit à faire penser qu'*ab* pourrait bien être le même préfixe dans *abréger*, dans *abriter*, dans *abouter* et dans *abuser* ; *ra* dans *ravir* et dans *ravoir* ; *com* dans *comblor* ou *comploter* et dans *combinaison*, etc. A cette confusion s'ajoute la crainte salutaire des méprises que causent des ressemblances purement fortuites, mais saisissantes, comme celle de *diffamer* et *affamer*, *empirer* et *soupirer*, *adorer* et *dédorer*, *colloquer* et *interloquer*, *pondre* et *répondre*, *cheminer* et *parcheminer*, *primer* et *imprimer*, *corder* et *accorder*, etc., etc. Les chances d'erreur sont si grandes, les règles générales si décevantes et si vaines que la sagesse conseille de ne pas inscrire aux programmes secondaires une étude d'ensemble de la dérivation et de la composition en français moderne.

Tel est l'état dans lequel la dualité des formations populaire et savante, l'action des influences étrangères, les altérations phonétiques survenues au cours des siècles et enfin la prépondérance de la langue écrite sur la langue parlée ont mis notre vocabulaire en y ruinant la suprématie du verbe.

Tout autre était la constitution du latin que nous avons à enseigner et l'unité profonde du vocabulaire pourrait ici faire un contraste frappant avec les complications et les incohérences que nous venons de rappeler. Pourtant si jamais il nous arrivait d'esquisser un parallèle de ce genre, craignons de donner à nos élèves des idées fausses sur la valeur comparée des deux langues; n'oublions jamais en effet que la période classique représente dans l'histoire du latin un état de perfection dont la durée n'a pas excédé quatre cents ans, que d'ailleurs nous étudions des textes où de grands écrivains ont mis en œuvre avec art l'usage de l'élite cultivée et qu'enfin le français compense l'infériorité, sur ce point, de son vocabulaire, par des simplifications précieuses opérées dans la morphologie et dans la syntaxe.

Il n'en reste pas moins vrai que les conditions où le latin s'est formé et développé lui permettaient soit d'ignorer, soit d'éviter les inconvénients dont nous souffrons aujourd'hui. Faite pour être parlée, non pas écrite et lue à voix basse, la phrase latine n'avait pas rompu ses liens avec la formule modulée, qui prêtait au langage humain beaucoup moins le caractère d'une définition objective exacte que l'efficacité dynamique de l'incantation. De là, quand la voix fut devenue véritablement parole en s'articulant, l'importance primordiale du terme synthétique par excellence, de celui qui recélait encore une vertu déterminante et qui exprimait par lui-même la force de la volonté, l'instance du désir, la fermeté du jugement ou de l'assertion. De là aussi le soin avec lequel les anciens se sont ingéniés à constituer un vaste système de formes sonores, capables d'indiquer en même temps que l'idée du geste à exécuter ou de l'acte accompli, la nature, le degré ou l'intensité du sentiment joint à cette idée. L'unité de la conscience humaine s'affirmait par ce terme unique mais complexe, où les divers états de l'âme avaient des modulations différentes. Pour une langue ainsi constituée le verbe était tout.

Cette suprématie se marque à la fois dans la morphologie,

dans la syntaxe et dans le vocabulaire. La conjugaison latine de l'époque classique n'a plus la richesse de la conjugaison grecque ; elle ne possède que deux voix et trois modes personnels ; mais son passif comporte un jeu très étendu de formes synthétiques simples¹ et quant aux modes, ceux qui gardent une vertu déterminante sont riches de formes. L'un, que les grammairiens désignent sous le nom de subjonctif comme pour inviter les élèves à n'y voir qu'un mode inférieur, relégué dans la seule subordonnée, est l'expression normale de la prière, du souhait, de la suggestion et de l'hypothèse. Il ne comprend pas moins de quatre séries temporelles bien vivantes. L'autre, l'impératif, offre cette particularité d'une forme seconde, improprement appelée future, car elle ne diffère de la première que par la nature de l'ordre donné². Pour l'indicatif, on sait que ses diverses séries de formes conservent encore une valeur d'aspect, c'est-à-dire qu'elles s'appliquent à exprimer — même dans le cadre objectif et circonstanciel du temps — le degré d'exécution, soit encore la modalité de l'action, plutôt que sa date.

Si de la morphologie on passe à la syntaxe, la conclusion sera semblable et pour le montrer il suffit de rappeler qu'à toutes les formes personnelles de tous les modes et de tous les temps le verbe peut soit constituer à lui seul la proposition complète (*Pluit, Vixerunt, Actum est*), soit dérouler sans autre secours une suite de propositions (*veni, vidi, vici*), soit même exprimer dans une phrase complexe des rapports précis de subordination (*volo venias responsum*).

Le vocabulaire porterait le même témoignage, car, ainsi que nous le disions dans notre premier article, les latins ont toujours traité le verbe — surtout le verbe simple — comme le principe organisateur ou générateur par excellence. Dans la

1. Le français ne possède plus qu'une seule forme proprement passive le participe dit passé.

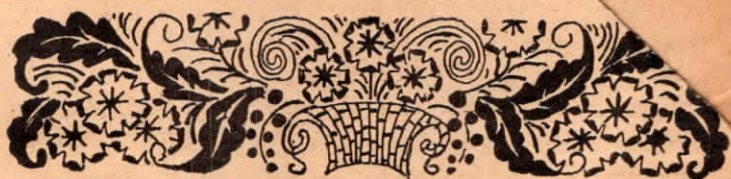
2. L'impératif latin dit présent exprime un ordre individuel et occasionnel, qui peut quelquefois s'atténuer jusqu'au simple conseil ; l'impératif dit « futur » exprime d'ordinaire le décret d'une volonté supérieure, une décision religieuse ou judiciaire qui n'admet pas d'exception.

En tout cas c'est le verbe qui grâce à la forme toujours simple de son double radical (impératif et supin : *fac, factum; dic, dictum; cape, captum*) constitue le centre à la fois phonétique et sémantique des familles de mots les plus usuelles. Malgré le radical change, cette modification ne le défigure pas, car les lois phonétiques sont assez constantes sur ce point et les formes sont simples pour qu'on le retrouve sans peine *age, actum; cade, casum; fave, fautum; refice, reffectum*, etc. A ce noyau solide viennent s'ajouter des suffixes qui modifient le sens premier selon des rapports à peu près stables (*frigeo, frigesco; crepo, crepito; capio, capesso, capto*, etc.) et des préfixes, qui, pour la plupart, sont des prépositions ou des adverbes et qu'on met en œuvre avec soin. Comme on a l'habitude de ne compter que sur la parole pour communiquer ses sentiments ou ses idées, et que les dictionnaires ne sont pas là pour servir d'arbitres, on se méfie des causes qui pourraient masquer cet élément secondaire mais important; on le traite avec autant d'égards qu'une désinence et, comme pour le radical lui-même, si l'on se permet de l'altérer, c'est avec une prudence qui prévient la méprise; en tout cas les exceptions sont assez rares pour que la mémoire puisse les retenir sans effort.

Ainsi le verbe latin joue son rôle qui est de produire ou d'organiser autour de lui tout un groupe de mots dérivés et composés, verbes, noms, adjectifs, adverbes, qui, par lui, se trouvent liés entre eux d'une double parenté de forme et de sens; ainsi la langue latine, malgré les flottements ou les contradictions, qu'on trouve en elle comme en tout ce qui est vivant, et grâce à la simplicité d'une civilisation qui laissait à la parole sa valeur musicale avec sa liberté d'allure, a pu se donner et conserver une cohésion intime comparable à celle des monuments antiques.

GASTINEL.

(A suivre.)



Conférences pédagogiques de 1934-1935.

L'enseignement de la composition française.

Les méthodes d'enseignement de la composition française ont été étudiées dans cinq départements : Ardèche, Eure, Lot, Savoie et Var. Sauf exceptions, les inspecteurs primaires, et les inspecteurs d'académie dans leurs rapports d'ensemble, s'en tiennent à un commentaire des instructions de 1923 et du rapport de l'inspection générale de 1927.

On ne s'est pas souvent demandé si l'exercice de la composition française n'aurait pas deux fins possibles, dont l'une pourrait à la rigueur être réalisée sans qu'on se préoccupât beaucoup de l'autre : apprendre à observer et à penser, et apprendre à s'exprimer? Après tout, il n'y a pas d'enseignement qui ne propose à l'élève d'observer et de réfléchir, et de traduire sa pensée. Ne pourrait-on pas dire que tout le travail scolaire est une forme de la composition française? Un inspecteur du Var estime qu'en effet ce dernier exercice ne se limite pas à ces sujets hebdomadaires qui s'appellent des sujets de composition française, mais qu'il doit tirer son contenu de tout le reste du travail scolaire : compte rendu oral ou écrit de lectures, récit de faits observés, description d'expériences faites en classe, de promenades faites en commun. Un inspecteur de la Savoie veut qu'avant tout l'enfant trouve dans cet exercice le même plaisir naturel à s'exprimer que l'homme adulte : il faut donc qu'il s'intéresse à chercher et à raconter. A côté des compo-

sitions en forme, dont on ne donne guère plus d'une trentaine par an, l'enfant doit trouver l'occasion d'exprimer sa pensée d'une façon complète et cela aussi souvent que possible, et dans des conditions où il en éprouve le besoin et où il a intérêt et plaisir à le faire. Qu'au cours élémentaire, par exemple, on encourage les élèves à consigner chaque jour une observation quelconque en une ou deux phrases sur un fragment de feuille. Mais pour tout essai de rédaction libre il faut éviter toute ironie dans la critique et louer plus que blâmer. Un autre inspecteur dit avoir obtenu des résultats intéressants, quand il enseignait, en encourageant les élèves des cours moyen et supérieur à rédiger sur cahier spécial des rédactions libres, que chaque élève ne montrait qu'à lui, et qu'il ne corrigerait pas devant toute la classe. Dans ce même ordre d'idées, on demande que soient multipliés les exercices oraux, les narrations orales ou écrites de lectures personnelles, la tenue d'un journal de classe affiché, que les élèves les plus hardis soient encouragés à quelques essais poétiques, qu'on fasse écrire les comptes rendus des réunions de la coopérative, les lettres pour des achats ou des demandes de dons, voire même de petites monographies locales de caractère historique ou géographique. Pourquoi ne pas demander à la classe de proposer des sujets de composition, et, en tout cas, pourquoi ne pas donner le choix entre plusieurs?

Mais l'autre aspect de la question, qui a paru et paraît encore essentiel à la plupart des pédagogues, c'est que, l'expression des idées ayant avant tout une fin sociale, et étant destinée aux autres plus qu'à nous-mêmes, l'école doit apprendre à l'enfant à s'exprimer pour les autres, de quelque manière que ses idées lui soient venues à l'esprit, et qu'il les ait trouvées lui-même ou qu'il les ait reçues toutes faites. Notre tâche d'éducateurs n'est pas de regarder l'enfant penser, mais de l'habituer aux formes collectives d'expression, c'est-à-dire de lui apprendre à écrire correctement, à être clair pour être compris, et, si possible, à trouver des modes d'expression qui plaisent. Et ce souci de la forme est si prépondérant qu'il cache à beaucoup la part d'artifice inhérente à l'exercice de composition française dans le choix des sujets, dans leur préparation, dans la correction des devoirs.

Dans l'Eure et l'Ardèche, où l'on a étudié surtout les formes élémentaires de la rédaction, on ramène à quatre sortes les exercices de rédaction de phrases méthodiquement dirigés : construction de phrases en partant d'un ou de quelques mots, imitation de phrases données, changement de forme d'une phrase donnée sans changer le sens, et enrichissement d'une phrase toute faite.

1° On compose une phrase en partant d'un ou de quelques mots qui doivent exprimer ou le sujet, ou le verbe, ou un complément, et il faut compléter la phrase.

2° L'imitation de phrases a la faveur de beaucoup de maîtres : c'est par elle qu'on acquiert l'usage de la plupart des gallicismes, et peut-être est-elle utile pour apprendre l'usage de phrases trop complexes pour être employées spontanément par les enfants, la plupart des formes de propositions subordonnées, par exemple.

3° Un inspecteur de l'Eure recommande de transformer des phrases sans modifier le sens général. Que le souvenir de la leçon de M. Jourdain ne fasse pas sourire ! Remplacer des adjectifs ou des compléments par des propositions subordonnées, ou inversement, cela constitue un exercice d'assouplissement linguistique susceptible de donner quelque aisance à des enfants habituellement très pauvres en moyens d'expression.

4° Pour « l'enrichissement de la phrase », les critiques sont nombreuses, de la part des instituteurs et des inspecteurs. C'est, dit-on avec raison, l'exercice le plus artificiel, puisqu'il consiste à poser une phrase achevée et à la « truffer » d'épithètes, de compléments de noms, de compléments de verbes auxquels l'esprit ne pensait pas. Un inspecteur du Lot justifie le procédé, à la condition qu'on ne cherche pas des mots appartenant à une catégorie grammaticale, des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes, mais qu'on cherche des idées nouvelles complétant les premières et qu'on les incorpore dans la même phrase.

Ce même inspecteur, ainsi qu'un autre du Var, se sont vu objecter que la rédaction de la phrase, objet du travail au cours élémentaire, selon les instructions de 1923, ne correspond pas

à un travail naturel de l'esprit ; la phrase serait une « abstraction, comme une ligne en dessin ». On a voulu répondre à cette objection en assurant, d'après certains psychologues, que l'enfant pense par phrases isolées. Mais faut-il aller chercher si loin une réponse ? Les instructions n'ont pas demandé qu'on fît tourner ou orner des phrases en l'air, sans rien qui les suggérât ou leur donnât un sens. La phrase à rédiger peut être le terme d'un développement préliminaire. Mais, de quelque façon que l'on y aboutisse, c'est à un travail *sur la forme* d'une phrase déterminée qu'elles limitent l'effort de rédaction pour les élèves du cours élémentaire.

Le caractère artificiel de certains autres exercices a également frappé beaucoup d'instituteurs. Dans l'Ardèche on met en garde contre l'étude des mots isolés dans les exercices de vocabulaire, contre celle des synonymes groupés sans autre raison que leur synonymie, contre les phrases construites pour y faire entrer les mots du vocabulaire, et non pour exprimer des idées. La place donnée à des exercices de pure forme, dit-on dans l'Eure, ne va-t-elle pas « dessécher tout à fait un enseignement qui manquait « de sève », et la rédaction sera-t-elle un placage de formules toutes faites ? » Mais un inspecteur d'académie répond judicieusement qu'il faut faire réfléchir les élèves aux idées autant qu'à la forme, et que le vice de la plupart des procédés employés est de s'attacher trop exclusivement soit aux unes soit à l'autre.

La composition française aux cours moyen et supérieur a été étudiée dans trois départements sur cinq, et n'a pas donné lieu aux mêmes controverses. On y est moins sorti du commentaire des instructions officielles. Dans l'Eure, on considère la méthode des centres d'intérêt comme constituant une initiation complète à la composition française : observations, vocabulaire, lectures appropriées au sujet, construction de phrases et de paragraphes d'après les textes lus, récitation, dessin, le centre d'intérêt fournirait tous les matériaux désirables. Ailleurs, une réaction se dessine contre cette méthode, à laquelle on reproche de ne laisser presque aucune initiative à l'élève.

Dans un département, tous les inspecteurs demandent que

les exercices de rédaction reposent sur des observations faites réellement. Ailleurs, un inspecteur qui estime que l'art d'écrire s'acquiert surtout par la lecture des bons auteurs, recommande les compositions françaises faites d'après les lectures. Un autre, qui les accepte, proscrit en tout cas la profanation des poésies « mises en prose » par les élèves.

Sur la préparation des sujets, on est assez bref, ainsi que sur la correction. On ne recommande pas, mais, sauf en Savoie, on ne déconseille pas non plus les plans donnés à l'avance. La préparation semble se faire implicitement, un peu partout, par les lectures et par l'étude des centres d'intérêt.

Pour la correction, peu d'idées qui ne soient bien connues. Un inspecteur du Var approuve l'initiative d'un instituteur de sa circonscription qui fait corriger en commun d'une façon détaillée le devoir d'un élève. D'autres trouvent utile la rédaction en commun d'un corrigé. Un inspecteur, plutôt que la lecture à haute voix d'un texte modèle emprunté à un livre, conseille la lecture d'extraits nombreux des narrations des enfants. Si l'on veut composer en classe un corrigé, il souhaite qu'on le fasse avec des phrases de ces narrations, arrangées pour former un ensemble. Mais on n'a peut-être pas assez souvent insisté sur l'importance d'une correction faite à fond par chaque élève. Ne mériterait-elle pas qu'on y consacrait un temps assez long, comme à un exercice spécial? Si l'on veut avant tout faire acquérir des qualités de forme, ordonnance et clarté des idées, correction de la langue, il faut apprendre aux élèves à se corriger (et pas seulement pour les fautes d'orthographe), à reprendre sous une forme plus parfaite une pensée exprimée tout d'abord un peu n'importe comment. Quand on les voit composer en classe, en effet, on constate souvent qu'ils copient leurs brouillons à peu près sans retouches.

* * *

L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe.

La grammaire a été l'objet des conférences pédagogiques dans le Lot, le Puy-de-Dôme et le Rhône, l'orthographe dans les Hautes-Alpes, la Haute-Marne, l'Indre-et-Loire.

On semble hésiter parfois sur le but et l'utilité de l'enseignement de la grammaire. En général on estime qu'elle sert surtout à apprendre à parler et à écrire correctement, et elle n'a guère été que cela pendant longtemps. Mais deux inspecteurs, sans dire expressément qu'elle est une analyse de la langue et qu'elle en fait connaître le mécanisme (ce qui suffit pour faire d'elle un instrument de culture générale), déclarent qu'elle sert à mieux faire comprendre les textes de français. L'idée valait d'être précisée et approfondie, car, appliquée sans précaution elle semblerait pouvoir justifier la pratique de ceux qui font tourner toute lecture et explication de textes à des analyses et à des questions de grammaire.

En général, on s'en tient aux instructions officielles de 1923. On critique l'abus des définitions, de la nomenclature et de l'analyse. On rappelle qu'il faut dégager les notions grammaticales de l'étude des textes, et ne pas les définir tout d'abord et par des formules abstraites. Mais l'inspecteur qui a le plus nettement rappelé sur ce point les instructions de 1923 semble ne voir dans l'étude grammaticale qu'un point de départ pour des exercices de construction de phrases. L'étude des compléments, par exemple, ou celle des propositions subordonnées servirait à rédiger aussitôt des phrases où l'on trouverait des compléments, ou bien des propositions subordonnées.

Pour plusieurs inspecteurs, la grammaire ne serait qu'une partie du travail de la composition française. En somme, on n'ose pas lui reconnaître une fin propre, qui serait l'étude des formes générales de l'expression et de la pensée, et qui aurait le même intérêt et la même valeur éducative que les analyses et les raisonnements mathématiques, ou que l'observation et la dissection d'un animal ou d'une plante.

De-ci de-là relevons quelques vœux sur des questions de détail. Dans le Rhône on trouve les instructions officielles trop timides en ce qui concerne le cours préparatoire : pourquoi y proscrire la nomenclature du masculin, du féminin, du singulier, du pluriel, puisqu'on donne aux enfants la notion empirique de ces formes? De même, pourquoi retarder jusqu'au cours supérieur la conjugaison des verbes irréguliers, puisque, en fait, certains verbes irréguliers sont employés plus souvent que les

autres? En revanche, je n'ai trouvé aucune remarque, ni vœu, ni regret, au sujet de la double classification des compléments, d'après la forme (directs et indirects), et d'après le sens (d'objet, circonstanciels)... Cependant, à en juger par ce que l'on entend dans les classes, ces rubriques grammaticales donnent encore lieu à bien des confusions et des hésitations.

Pour l'orthographe, on a cru nécessaire, dans les Hautes-Alpes, de justifier la part donnée à cet enseignement; et l'on admet implicitement qu'on la connaît moins bien qu'autrefois, ou en tout cas que l'on y croit moins, et qu'elle souffre d'une certaine indifférence dans les générations actuelles à l'égard de la correction de la langue en général. Certains inspecteurs estiment qu'elle est enseignée aussi bien et peut-être mieux que jamais. Seulement les mêmes élèves qui ont parfois de bonnes idées font souvent beaucoup de fautes dans les rédactions et même dans les simples copies. Une mauvaise orthographe, comme l'a naguère conjecturé M. le Dr Simon, tient peut-être moins à ce qu'on ignore les règles de grammaire, voire même les formes de l'orthographe d'usage qu'à ce qu'on manque d'attention. C'est l'opinion de cinq inspecteurs, qui en concluent que le meilleur enseignement sera sans efficacité si l'on n'exige pas que l'enfant fasse attention à l'orthographe toutes les fois qu'il écrit, que toute copie soit impeccable, et que toute faute remarquée soit corrigée. Par cette attention constante seule l'orthographe deviendra une habitude.

A cette remarque générale se rattachent le conseil donné par quelques inspecteurs de faire tenir des cahiers d'orthographe, et la prohibition de l'échange des cahiers entre élèves pour la correction des dictées, échange destiné à faire donner la note sans tricherie de la part des élèves, mais qui ne permet pas à chaque élève de profiter de la correction de son propre travail, et qui ne sert qu'à embrouiller dans la mémoire des meilleurs élèves leur bonne orthographe naturelle et la mauvaise qu'ils ont sous les yeux.

Puisque la mémoire est prépondérante dans la pratique de l'orthographe, il faut moins corriger des fautes qu'éviter que les élèves n'en commettent, même une fois. Une première graphie incorrecte se fixe dans la mémoire. Le maître doit

dire : « Il ne faut qu'un *F* à Afrique, et non pas : il ne faut pas deux *F*. » Un directeur d'école normale veut qu'on associe dans une même vision au tableau, pour qu'ils restent associés dans la mémoire, les mots ayant une forme identique : les pluriels en *eaux*, par exemple. Mais si, pour marquer leur différence, on étudie simultanément par exemple des pluriels en *eaux*, *aux*, *aus*, ou des terminaisons en *é*, *er*, *ail*, *ai*, ces formes diverses se confondront dans la mémoire des enfants.

Un inspecteur des Hautes-Alpes, qui attache une importance capitale à ces précautions, juge que la dictée est un moyen d'acquisition très imparfait, dans la mesure où elle est une occasion de fautes. A la dictée habituelle, puisée dans un livre de lecture quelconque, il voudrait substituer des textes très courts, choisis et étudiés spécialement au point de vue de l'orthographe, et si bien sus que l'élève se les dicterait à lui-même jusqu'à ce qu'ils fussent impeccables.

A quel moment commencer les dictées? Les instructions officielles ne les prévoient pas au cours préparatoire, parce que l'on n'a songé qu'à la dictée de textes entiers. Un inspecteur du Centre dit pourtant que l'enseignement au cours préparatoire est décisif pour l'orthographe. Mais il veut déjà des exercices peut-être trop difficiles, comme de faire chercher des mots d'orthographe voisines (soleil, ciel). En général les inspecteurs des trois départements ne semblent pas attribuer une grande importance à la dictée des mots, effectuée à mesure qu'on apprend à les lire. Ils parlent surtout de la copie, au cours préparatoire. Mais la copie ne suffit pas; elle est trop passive et fragmentaire; car beaucoup d'élèves copient lettre par lettre, ou syllabe par syllabe. La dictée des mots qu'on apprend à lire, incorporée à l'exercice de lecture, d'abord fait acquérir la lecture elle-même plus complètement, et met quelque variété dans l'exercice. Quand on lit, il faut passer des signes visuels à l'émission vocale, et c'est proprement la lecture. En apprenant à écrire les mêmes mots sous la dictée, on est amené à faire le travail inverse et à passer des sons entendus au souvenir des lettres qui y correspondent. Ces exercices de dictée mettent en quelque sorte dans l'œil et dans la main de l'enfant, avec un minimum d'effort, l'orthographe d'usage des quelques

centaines de mots que sa « méthode de lecture » lui aura servi à déchiffrer.

Comment préparer la dictée? Plusieurs inspecteurs critiquent la préparation orthographique intégrale d'un texte, qui fait perdre beaucoup de temps et n'éveille pas spécialement l'attention sur les formes mal connues. Deux inspecteurs demandent qu'au cours élémentaire au moins on donne des dictées en vue d'une difficulté orthographique déterminée. Et un directeur d'école normale voudrait que l'on fit de même au cours moyen; il regrette que la dictée soit choisie en fonction du centre d'intérêt de la semaine, comme si elle n'avait pas sa fin propre, qui est d'ordre grammatical. Il faut reconnaître qu'en effet le personnel enseignant, en grande partie, considère toujours la dictée comme un exercice de contrôle dont la correction sert à apprendre l'orthographe.

* * *

L'enseignement de la lecture et de la récitation.

La question de la lecture à l'école primaire a été étudiée dans huit départements : Allier, Ardennes, Aube, Charente, Corrèze, Jura, Seine et Seine-Inférieure. Dans la moitié de ces départements on n'a examiné que l'initiation à la lecture au cours préparatoire, stade pendant lequel la technique, ou les procédés ont une importance capitale.

Partout les inspecteurs ont décrit la méthode globale et l'ont comparée avec la méthode dite syllabique ou synthétique. Elle n'est pas encore connue de la majeure partie du personnel si l'on en juge par l'abondance des explications que les inspecteurs ont cru devoir donner. Mais un inspecteur de la Corrèze dit que la conférence a été très animée par la discussion sur la méthode globale. Seulement dans bien des centres le personnel montre beaucoup d'hésitation à en faire l'essai.

Donne-t-on toujours en sa faveur la raison la plus convaincante? Dire que l'homme est arrivé par une analyse de la langue parlée à découvrir les sons élémentaires, les syllabes, puis les lettres, et que l'enfant suit une démarche de même sens en partant des mots lus globalement, cette considération histo-

rique n'est pas probante. Plus simplement, ne pourrait-on pas dire que la méthode globale fait lire d'emblée des signes ayant une signification, représentant des mots et les choses ou les actions figurées par ces mots? Toute lecture, dès le premier jour, doit être intelligente et avoir un intérêt pour le lecteur, ce qui n'est pas le cas pour le lent déchiffrement des lettres isolées et des syllabes isolées dans lequel s'use la patience et s'éteint la curiosité des enfants. En tout cas, si on hésite à appliquer cette méthode, une inspectrice demande qu'au moins on s'inspire de son esprit, et qu'on réduise au minimum les exercices de pure syllabation. Il faut dès qu'on le peut et autant qu'on le peut faire lire des phrases ayant un sens, de manière à dépasser dès les premières leçons la phrase du pur mécanisme. Il va de soi que l'élève doit penser au sens de ce qu'il lit pendant que ses yeux déchiffrent et que sa bouche prononce les mots.

Cette conclusion aurait bien dû être celle de tous les inspecteurs. On n'est pas partout convaincu que le pur déchiffrement et la lecture mécanique doivent être réduits le plus possible. Dans le rapport servant de base à la conférence d'un des arrondissements de Paris, l'auteur ne désire pas que tous les mots du syllabaire soient très clairs ou très bien expliqués, parce que l'enfant, s'il comprend tous les mots de son tableau de lecture, en apprend très vite par cœur toute la suite. On admet donc la nécessité d'une phase de pur déchiffrement, sans aucune intelligence du sens. Ne voit-on pas que cette conception justifie l'ancienne méthode d'initiation à la lecture par le latin? Là du moins on était sûr de bien faire acquérir le mécanisme avant la compréhension d'un texte. L'inconvénient c'est qu'à dresser l'enfant à une lecture mécanique on l'habitue à lire sans penser au sens de ce qu'il lit, et qu'il garde cette habitude parfois pendant des années, et parfois toute la vie.

Quelques inspecteurs recommandent un certain nombre de procédés accessoires de la méthode syllabique. L'un d'eux, après en avoir énuméré un grand nombre, sans en préconiser un spécialement, conclut que cette variété donne de l'intérêt aux exercices et accélère le progrès. Un de ces procédés, la méthode phonomimique, qui a eu naguère du succès, semble

bien oubliée. Deux inspecteurs seulement la mentionnent, et pour remarquer qu'aucun instituteur n'en parle dans les rapports rédigés pour la conférence. En revanche, un inspecteur de Seine-Inférieure regrette de trouver encore tant de maîtres fidèles à la lecture isolée des consonnes, puis des voyelles, avant celle des syllabes, procédé inutilement compliqué et lent. Beaucoup d'inspecteurs désapprouvent l'usage des tableaux de lecture, dont les exercices sont si peu nombreux que les élèves les connaissent par cœur avant de pouvoir reconnaître les mêmes lettres et syllabes dans d'autres mots. Les livrets de lecture présentent souvent, mais à un degré moindre, un défaut analogue. Mais combien de maîtres ont-ils le temps ou la patience de composer eux-mêmes leurs exercices, de compléter les exercices des livres?

Pour la lecture au cours élémentaire, un inspecteur d'académie avait demandé aux maîtres de réfléchir à la question de la « préparation de la lecture ». Ils ont cru qu'il s'agissait de la préparation par les élèves, tant ils considéraient la préparation par le maître comme chose facile ou peu nécessaire. Ce n'est pas, évidemment, qu'il faille expliquer beaucoup de choses dans un texte pour le cours élémentaire. Dans toutes les circonscriptions, à Paris comme en Charente, on convient que l'explication se bornera au sens des mots peu connus. Tout de même, comme le fait remarquer une inspectrice, l'instituteur doit savoir à l'avance le sens général du texte qu'il fera lire. L'exercice doit avoir une conclusion, aboutir à quelque chose. Car il n'est pas bon que, même à cet âge, les élèves lisent un texte phrase par phrase sans en saisir la suite. Ici plus encore qu'au cours préparatoire la lecture à haute voix ne doit pas être une énonciation de mots sans l'intelligence des idées exprimées. Ce dernier défaut est très fréquent. Aussi les inspecteurs primaires sont-ils de plus en plus nombreux à conseiller une lecture silencieuse du texte avant la lecture à haute voix. Pour la lecture à haute voix, tous veulent qu'elle soit faite individuellement. La lecture collective n'est guère considérée comme un procédé normal que dans un seul département.

Quels livres choisir? Dans l'Allier, on estime que les auteurs

de livres pour le cours élémentaire ont voulu être trop simples, et l'on souhaiterait des ouvrages plus étoffés et un peu plus difficiles. Mais ce vœu est exceptionnel. En général, comme la lecture courante ne doit pas dégénérer en lecture expliquée, on préfère des livres écrits pour des enfants, et des récits continus, plutôt que des morceaux choisis, dont la place est au cours moyen et supérieur.

On a peu parlé de la prononciation et des remèdes possibles aux particularités de chaque région. On aborde ce sujet dans les conférences pédagogiques sur la récitation, mais on l'omet en parlant de la lecture. Il a cependant le même intérêt dans les deux cas. Il y a là une question qui n'a pas encore été traitée, et qu'il faudra bien aborder un jour. En attendant, des monographies comme celle qu'a rédigée une institutrice de l'Allier sur les prononciations particulières à son pays seraient très utiles; elles prépareraient le travail de réforme, et, pour commencer, attireraient l'attention sur ce problème.

Sur la lecture aux cours moyen et supérieur, on s'en tient encore plus strictement aux instructions officielles, dont un inspecteur se borne à commenter l'un après l'autre les divers paragraphes.

Dans la Seine, les inspecteurs sont unanimes à vouloir que dans une lecture expliquée l'explication ne soit pas elle-même le but de l'exercice. L'un d'eux s'élève, à propos de ces explications de textes, contre l'emploi d'une méthode appliquée à tous les textes : indication de l'idée générale, « plan du morceau », comme si tout texte était écrit d'après un plan, étude des détails, conclusion. Cette uniformité est déraisonnable. La remarque, d'ailleurs, pourrait porter au-delà des modestes exercices de l'école primaire élémentaire. C'est sur cette explication des textes qu'il y a le plus de progrès à faire, et c'est elle qu'on a le moins étudiée. Nous retrouvons ici les adeptes de la lecture silencieuse, qui n'est au fond qu'une variante de ce qu'on appelait la préparation personnelle des textes. Il ne faudrait pas l'opposer à la lecture à haute voix comme semblent le faire des inspecteurs qui comparent lecture silencieuse et lecture à haute voix et parlent comme si l'une devait un jour remplacer l'autre.

Sur la lecture expressive, on paraît désirer qu'elle ne soit pas ajournée au cours supérieur, alors que pour la récitation on demande de l'expression dès le cours préparatoire. Un inspecteur de l'Aube émet le vœu qu'on s'y essaye avant le cours moyen. Mais d'autres (Corrèze, Aube) disent que rien n'empêche un enfant de lire avec expression dès qu'il sait lire avec intelligence. C'est la vérité même.

RÉCITATION.

Les conférences pédagogiques ont porté sur la récitation dans sept départements : Charente-Inférieure, Drôme, Meuse, Pyrénées-Orientales, Pas-de-Calais, Haute-Savoie, Vendée. Dans deux départements, Drôme et Haute-Savoie, on a eu l'idée originale, et dont les inspecteurs se sont félicités, de faire réciter des textes par des élèves devant les instituteurs de chaque canton, et de commenter ces exercices.

Dans la Meuse on estime que l'entraînement de la mémoire ou l'enrichissement de la langue sont des fins secondaires de l'exercice de récitation. Son utilité principale est d'orner l'esprit plus que de le documenter. Il faut émouvoir et sentir plus que comprendre; en tout cas, l'explication du texte n'en doit pas éteindre l'intérêt. Et même, quelques inspecteurs ne craignent pas de dire qu'une certaine demi-obscurité n'est pas un vice grave. — En raison de la part prise ici par la mémoire, un inspecteur a pensé, et avec raison, qu'il faut se préoccuper des conditions où l'acquisition des souvenirs est le plus aisée : moment de la journée (le soir, dans le calme), lecture tout haut ou tout bas (tout bas, parce que l'esprit se concentre mieux), fragmentation des textes (un nombre de vers fixe à la fois ou bien découpage d'après le sens seul?). Beaucoup d'inspecteurs attachent la plus grande importance à la tenue des cahiers de textes, si souvent pleins de fautes. Trois ou quatre encouragent l'illustration libre des textes de récitation. Mais un cahier tenu impeccablement ne sera-t-il pas déparé par des dessins libres, presque toujours gauches quand ils sont vraiment libres?

Le problème sur lequel on s'est le plus étendu est celui du

choix des textes. On s'en est tenu d'ailleurs à peu près à des critiques. On condamne unanimement les emprunts de textes faits aux journaux pédagogiques. Ils sont le plus souvent choisis pour se rapporter au centre d'intérêt de la semaine (Drôme), ce qui revient à subordonner la récitation à d'autres disciplines, composition française, étude du vocabulaire. Mais surtout les journaux pédagogiques cherchent l'inédit, et abandonnent les plus beaux textes qui sont trop connus, et font un sort à des médiocrités ignorées. L'inspecteur de Béthune a dressé à ce sujet une statistique édifiante : dans ses cours préparatoires, pour 480 textes il a trouvé 117 auteurs différents, et dans les divisions au-dessus, pour 2.256 textes il a trouvé 196 auteurs. En tenant compte de ceux qu'il a rencontrés dans les deux cas, cela représente dans une seule circonscription à peu près 250 écrivains jugés dignes de graver leurs vers ou leur prose dans la mémoire d'enfants de moins de treize ans. Qui pourrait croire la littérature française aussi riche? On est unanime à exclure les versifications plates qui ont longtemps sévi, les A. Tastu, les Ratisbonne, etc... Mais si le personnel les abandonne peu à peu, c'est trop souvent pour choisir dans les journaux pédagogiques et dans certains recueils récents des textes prétentieux, alambiqués, une poésie à peu près sans rimes et sans rythme reconnaissable, intéressante peut-être pour des adultes saturés de littérature, mais nullement accessible à des enfants. Un autre inspecteur du Pas-de-Calais, sur 21 textes pour le cours élémentaire publiés dans un recueil récent, en a trouvé 2 de La Fontaine et 3 de V. Hugo. Tout le reste appartient à des auteurs de jeunes écoles littéraires. Cependant ce ne sont pas eux qui intéressent le plus nos élèves. L'enquête prescrite dans les Pyrénées-Orientales sur les préférences des élèves du département a montré qu'elles vont d'abord à V. Hugo, puis à La Fontaine, à Gautier et à Lamartine, et, parmi les prosateurs, à Loti et à Daudet. A l'exception d'un inspecteur, tous les autres demandent que l'on choisisse parmi les grands auteurs. Mais, pour ces derniers, un inspecteur d'académie met en garde contre le choix exclusif de textes, clairs, mais assez près de la banalité. Il y aurait, à son gré, trop d'écoles où l'on ne connaît de V. Hugo que la description

d'intérieur de marin des Pauvres gens, « Mon père, ce héros au sourire si doux » et « Jeanne était au pain sec dans le cabinet noir... ».

La récitation pose avant tout le problème de la diction. En effet, la plupart des services qu'on peut attendre de la récitation peuvent être aussi rendus par la simple lecture : culture du goût, par exemple, enrichissement de la langue. Mais tandis que la lecture, par le travail de déchiffrement du texte, apporte à la diction une part de gêne et d'artifice, la récitation d'un texte su parfaitement laisse toute liberté pour dire avec expression. Cet exercice semble même n'avoir pas d'autre raison d'être. Un instituteur de la Meuse, dans son rapport pour la conférence de son canton, dit qu'en général on se contente trop de faire réciter les textes, après les avoir expliqués. Quant à lui, il consacre à corriger le ton et la diction une ou deux leçons complètes, avant de laisser les élèves se lancer dans la récitation proprement dite. Dans la même intention une inspectrice veut que le travail principal de l'exercice soit de préparer et de corriger la diction. Malheureusement comme le reconnaît un inspecteur d'Académie, il n'y a pas de procédés pour bien dire ou pour bien réciter. Il faudrait, semble-t-il, que l'enfant éprouvât les sentiments qui inspirent l'auteur; sinon l'intonation sera conventionnelle. Mais cela même peut être une gêne s'il est vrai, comme le dit un inspecteur de la Meuse, que les enfants sont empêchés de bien dire surtout par la timidité ou un faux amour propre.

Faut-il encourager la récitation collective? Un seul inspecteur lui est favorable. Les autres lui reprochent, comme à la lecture collective, d'habituer à crier ou à chanter d'une façon monotone. Faut-il accompagner la récitation avec des gestes? Un inspecteur considère une certaine mimique comme liée à l'intonation. Mais d'autres mettent en garde contre l'abus d'une mimique très vite « standardisée », commune à tous les élèves d'une classe, conventionnelle, parfois ridicule.

Contre un débit précipité je n'approuverais guère le procédé conseillé dans une circonscription, consistant à marquer des temps d'arrêt en comptant tout bas 1, 2, 3 à chaque signe de ponctuation. Une récitation ainsi hachée, avec la préoccupation

qu'elle impose à l'élève, ne peut guère avoir quelque élan ou quelque sincérité.

S'il n'y a pas de recettes pour bien réciter, il y a au moins des défauts à corriger, et les inspecteurs s'attachent surtout à les signaler : on se hâte trop, on articule mal, indistinctement, ou l'on prononce avec les prononciations locales (qu'il ne faut pas confondre avec l'accent). Ici on signale la confusion de *an* et de *in*, de *o* et *œ*, d'*à* long et d'*a* bref, etc. Le difficile est peut-être, pour le maître habitué à ces fautes de prononciation, de pouvoir les entendre. Sur ce point, comme aussi pour donner un bon exemple de diction, le phonographe peut rendre des services, à la condition de ne faire entendre que des lecteurs n'ayant ni emphase, ni miévrerie, ni affectation d'aucune sorte.





Initiatives.

La coopération scolaire dans la Circonscription de D...

Dans la circonscription de D... la coopération présente le développement d'une expérience poursuivie par M. B... qui y apporte le bénéfice d'une précédente, pratiquée toutefois dans une voie sensiblement différente : on peut, en effet, conseiller, favoriser dans chaque école le développement d'une coopérative d'élèves, puis essayer de grouper les coopératives ainsi créées en une fédération et penser enfin au rattachement à l'Office central de la Coopération. Mais le passage du premier au second échelon peut être difficile, fragmentaire et illusoire quand un intérêt collectif pour une Coopération scolaire élargie n'anime pas le personnel de la circonscription. Il paraît pourtant indispensable que cette coopération inter-scolaire soit réalisée si l'on veut donner à chaque petite coopérative d'élèves des moyens de vivre, de durer et de prospérer. C'est pourquoi, dans la circonscription de D... M. B... s'est d'abord attaché, à réaliser la coopération pédagogique des Instituteurs; ce fut aborder le problème par sa plus grande difficulté mais aussi assurer dès les premiers succès la réussite du dessein; avant de penser à développer l'esprit coopératif des élèves, il convenait d'assurer la coopération pédagogique des Maîtres.

Cette Coopérative, dite « d'Études et de Documentation », n'a qu'un an d'existence mais elle a atteint ses objectifs essentiels, ceux qui garantissent la réussite de l'expérience; son activité s'est manifestée par des réalisations intéressantes : l'installation d'une salle de documentation pédagogique qui

rassemble : le matériel et les nombreux ouvrages scolaires fournis par les éditeurs sollicités, des périodiques et journaux d'éducation, de multiples travaux d'élèves et d'Instituteurs, des collections, des comptes-rendus d'initiatives individuelles, le tout classé pour la commodité des recherches; ce qui permet à chacun de se documenter utilement et de comparer sa propre activité professionnelle à celle des autres.

D'autre part, la Bibliothèque pédagogique qui jusqu'alors ne comptait comme adhérents que les deux tiers du personnel, a retrouvé une vigueur nouvelle grâce au développement de l'esprit coopératif. Son budget est passé de 1.080 francs en 1934 à 2.219 francs en 1935 et elle aborde l'année 1936 avec plus de 3.000 francs de recettes après avoir recueilli l'adhésion de la totalité du personnel.

La Coopérative publie un Bulletin qui paraît sur douze pages tous les deux mois. Les articles documentaires sont rédigés par le personnel; occasionnellement l'I. P. y passe une communication utile. On y voit des articles de pédagogie pratique où se marque l'originalité, des comptes-rendus d'excursions et de voyages, des études de géographie et d'histoires locales, des offres et des demandes de collaboration en vue de fêtes ou d'excursions scolaires, etc. L'I. P. gère le bulletin, il en assure le secrétariat. Des délégués cantonaux y sont abonnés.

A peine entrée dans la deuxième année d'existence, mais établie sur des bases solides, la Coopérative pédagogique travaille à la réalisation d'une partie de son programme : création et développement des Coopératives scolaires, avec office central d'entr'aide; création d'une Bibliothèque circulante à l'usage des écoles encore dépourvues de bibliothèque locale; organisation de fêtes scolaires et notamment d'une grande fête de fin d'année au chef-lieu de la circonscription.

Le développement de la Coopération se poursuit ainsi avec la confiance et dans une vitalité que donne l'action collective : ce que la création — au premier stade — de petites coopératives isolées n'aurait certainement pas produit. Le caractère et les résultats de la méthode expérimentée à D... la présentent comme susceptible de fournir une utile contribution au développement de la Coopération Scolaire.

*
**

La circonscription de St-G... est, dans sa plus grande partie, une circonscription de montagne. La plupart des communes y sont petites et privées de ressources. Aussi la fondation et l'entretien de bibliothèques, l'acquisition d'appareils cinématographiques et de films paraissaient-ils impossibles.

Toute une série d'initiatives de l'inspecteur primaire ont cependant permis de résoudre ces problèmes, et méritent d'être signalées, puisqu'il y a en France d'autres circonscriptions de montagne et d'autres pays où les budgets municipaux sont insignifiants.

Une société a été régulièrement créée sous le titre de Bibliothèque scolaire centrale. Des subventions municipales faibles et nombreuses, des subventions d'organismes comme la Caisse d'Épargne, des cotisations, ont alimenté un budget annuel de 7.000 francs environ.

Au cours de l'année scolaire 1934-1935, 230 classes, comptant plus de 2.500 élèves, ont reçu des séries de livres. Actuellement 32 collections de 10 volumes sont en circulation et accomplissent de mois en mois, un cheminement soigneusement étudié. Lorsque la série arrive dans une école, le manuel, monotone et limité est remplacé par le livre, où les élèves, en suivant l'intrigue, prennent le goût de ce qui est véritablement la lecture. Comme le soir le livre est apporté à la maison, la famille elle-même en profite et apprend ainsi, peu à peu, à s'intéresser aux bons ouvrages.

Avec le succès, d'autres ambitions sont venues. Deux phonographes et douze disques ont été mis en circulation. Seize écoles ont bénéficié de cette initiative. Deux appareils de projection et vingt films ont circulé même à travers seize écoles.

Pour le même cinéma, la diversité des courants électriques rendait la solution beaucoup plus difficile. On a commencé par établir une carte électrique de la circonscription, de façon que chaque appareil puisse être utilisé sans danger. Une deuxième difficulté s'est présentée lorsqu'on a dû choisir l'appareil; après étude, il a paru que seul le Pathé-Baby, à cause de sa légèreté, pouvait être transporté par les rudes

sentiers qui mènent à certaines écoles. Dès cette année, deux appareils, deux écrans et trente films ont voyagé à travers trente écoles. Et ce sont les instituteurs eux-mêmes qui, d'école en école, se chargent du transport.

Tout ceci n'est qu'un début. Au cours de l'année scolaire 1935-1936 la Bibliothèque scolaire centrale se propose d'acheter vingt collections nouvelles de dix livres, cinq appareils Pathé-Baby et cinquante films, trois Photoscopes et trente films, enfin cinq Phonographes.

Ainsi, grâce aux efforts conjugués de l'Inspecteur primaire et du personnel, une des plus pauvres circonscriptions de France va être munie de livres de lecture, si essentiels à la formation des enfants, et initiée au plaisir de la projection cinématographique, que l'on pouvait croire jusqu'ici réservé aux seules régions riches.

* * *

Faubourg et groupe scolaire comprenant
une école de garçons, une école de filles
et une école maternelle.

Cantine scolaire ouverte aux élèves du groupe.

Organisée par les soins de la Caisse des Écoles et placée sous la présidence de M. le Maire d'A., la cantine a été créée en vue de donner un repas chaud et substantiel aux élèves indigents ainsi qu'à leurs camarades qui, en raison de leur éloignement de l'École ou des occupations de leurs parents, ne peuvent rentrer prendre chez eux le repas de midi.

Elle est installée dans des locaux propres attenant à l'école maternelle et comprenant : un vaste réfectoire, une cuisine et un magasin à provisions.

Elle fonctionne depuis le 1^{er} novembre 1931 et est ouverte, chaque année, de la Toussaint aux vacances de Pâques.

Le prix du repas est fixé à 0 fr. 25 pour chaque élève indigent. Les autres enfants, admis à prendre leur déjeuner à la cantine dans la limite des places disponibles, paient 1 fr. 25;

une réduction progressive est accordée aux enfants d'une même famille : ainsi quatre frères ou sœurs paieront par jour : 1 fr. 25 + 1 fr. + 0 fr. 75 + 0 fr. 50, soit 3 fr. 50.

Menus. — Les menus sont établis pour une semaine et constitués de la manière suivante :

Lundi : Bouillon au tapioca. Bœuf gros sel. Légumes du pot-au-feu. Confitures.

Mardi : Soupe aux légumes. Ragoût de mouton. Haricots. Biscuits.

Mercredi : comme le lundi.

Vendredi : Soupe aux légumes. Macaroni au gratin. Riz au lait. Confitures ou biscuits.

Samedi : Soupe aux légumes. Veau en ragoût. Pommes de terre. Confitures.

Le vendredi, le macaroni est remplacé quelquefois par du poisson frit en pleine huile.

Cuisine. — Les repas sont préparés par une cuisinière spéciale, assistée d'une aide de cuisine, dans les meilleures conditions de propreté et de rapidité. Des machines, fonctionnant à l'électricité, épluchent et lavent les légumes : une friterie, fonctionnant au gaz, permet de préparer poisson frit et pommes de terre frites. Un chauffe-eau au gaz donne l'eau chaude nécessaire au lavage complet et rapide de la vaisselle et des couverts.

Économat. — Le Directeur de l'École des garçons remplit les fonctions d'économe. Il prévoit les commandes de denrées, surveille la quantité et la qualité des produits fournis par les commerçants adjudicataires, tient un compte détaillé des dépenses ainsi que des rations distribuées, ce qui permet d'établir le prix moyen d'une ration.

L'économe perçoit, chaque jour, le montant du prix des repas et en opère le versement à la Recette municipale.

Surveillance. — La surveillance des repas est assurée, à tour de rôle, par les maîtres et les maîtresses du groupe scolaire du faubourg. Cette surveillance consiste, en outre, à vérifier l'état de propreté des enfants avant le repas et à diriger les jeux pendant la récréation qui précède la classe du soir.

Rétribution. — Les maîtres de service, outre le repas gra-

tuit, bénéficient d'une indemnité de 7 francs par surveillance; l'économe reçoit une rétribution annuelle fixée à 500 francs.

Effectifs. — Quatre-vingts enfants, environ, fréquentent régulièrement la cantine, soit à peu près le quart de l'effectif total du groupe scolaire.

* * *

V*** Faubourg P*** Écoles de filles.

Un bel exemple de coopérative scolaire.

Créée en février 1926, la coopérative s'est proposé les deux buts suivants :

L'un d'ordre matériel : embellissement de l'École, acquisition de matériel d'enseignement, aide aux enfants nécessiteux sous formes de livres, vêtements ou trousseaux pour colonies scolaires, achat de livres destinés à la bibliothèque scolaire, constitution d'une petite pharmacie en cas d'accidents survenus à l'École. L'autre d'ordre moral et social : goût de la coopération, apprentissage de la solidarité, développement de l'esprit d'initiative, acquisition des premières connaissances relatives à la gestion d'un budget.

Moyens employés pour y parvenir. — Cotisations de membres honoraires : actuellement, 60 membres à 5 francs par an.

Cotisations de membres adhérents : actuellement, 40 membres à 4 francs par an.

Séances cinématographiques scolaires payantes : 0 fr. 50 par élève et par séance.

Expositions et ventes de travaux.

Tombolas avec prix du billet fixé à 0 fr. 50.

Les travaux des expositions et les lots des tombolas sont des objets de couture, broderie, vannerie, raphia, jouets en carton, tous exécutés par les fillettes de l'École.

Activité de la Société. — En sept ans, les recettes se sont élevées à : 16.778 francs. Grâce à cela les dépenses suivantes ont pu être réalisées :

En 1927 :	
Cinéma Pathé-Baby et accessoires.....	698 fr.
En 1929 :	
Poste T. S. F. avec accumulateurs.....	2.450 —
En 1930 :	
Mobilier du hall d'entrée de l'École (salon, plantes vertes, tableaux, etc...).....	1.600 —
En 1933 :	
Échange du premier poste de T. S. F. contre un poste sur secteur avec pick-up et phono- graphe	2.450 —
De 1927 à 1934 :	
Matériel scientifique.....	800 —
Cartes géographiques	420 —
Améliorations de l'appareil cinématogra- phique	320 —
Gravures d'ornementation des classes.....	450 —
Aide aux élèves nécessiteuses.....	2.340 —
Livres pour la bibliothèque.....	1.200 —
Fournitures pour travaux manuels.....	2.150 —
Location de films	700 —
Pharmacie	100 —
Dons à l'œuvre des Pupilles de l'École publique.....	200 —
	15.878 fr.

Administration. — La coopérative est administrée par les élèves sous la surveillance et la direction de la Directrice.

Tous les ans, en octobre, à bulletins secrets, les membres participants nomment leur bureau composé :

- d'une Présidente,
- d'une Vice-Présidente,
- d'une Secrétaire et d'une Secrétaire-adjointe,
- d'une Trésorière et d'une Trésorière-adjointe.

Les membres du bureau sont choisis parmi les élèves de la première classe.

Outre l'administration de la Société, les membres du bureau prennent l'engagement, lors de leur élection, de maintenir

le nombre des membres honoraires égal ou supérieur à 60.

Enfin les membres du bureau doivent avoir une conduite et un travail exemplaires, veiller à mille petits soins de propreté et d'ordre dans l'École, et particulièrement dans le hall d'entrée.

Manquer à l'un de ces devoirs entraînerait la suppression de la fonction; aussi ces fillettes mettent-elles leur amour-propre à s'acquitter de leur tâche avec beaucoup de vigilance.

* * *

Utilisation de matériel scolaire.

M. B., Instituteur à S. a une habileté manuelle remarquable; il a réalisé tout un matériel scolaire très ingénieusement conçu, très habilement exécuté et d'un grand intérêt pédagogique.

Les élèves-maîtres retireraient un réel profit d'une visite dans cette classe.

Voici un aperçu de quelques-uns de ces travaux :

I

Mon herbier.

Jeunes maîtres! Pendant votre séjour à l'École Normale, vous avez composé un herbier qui vous a demandé de nombreuses heures de travail. Certes, vous en avez déjà tiré une culture personnelle appréciable; c'était là sa première utilité, et, grâce à votre travail, dans votre mémoire comme dans votre herbier, la renoncule ne voisine pas encore avec l'œillet.

Mais que va devenir cet herbier?

Il aura probablement le destin de ceux composés par vos aînés. A son premier voyage, déjà comprimé entre deux solides cartons, il s'est arrondi par la pression des sangles; les plantes grasses ont résisté et l'ont rendu ventru tandis que les plantes sèches et grêles ont craqué par l'étreinte. Fera-t-il d'autres voyages? Il est peut-être déjà relégué dans un grenier, délaissé aux attaques des souris et des insectes.

Bientôt, il sera informe mais un certain respect, un amical

attachement vous le fera déménager une fois ou deux encore avant de l'abandonner comme un mauvais camarade.

Il est regrettable que le fruit d'un labeur patient disparaisse ainsi sans profit pour vous-mêmes ni pour d'autres.

Il est cependant agréable de conserver un ami qui vous rappelle quelques souvenirs de jeunesse, et, compléter son herbier d'École Normale peut devenir un joyeux passe-temps.

Que devez-vous faire?

Un vieux maître qui va prendre sa retraite a reconstitué son herbier après la guerre pour en faire un instrument de travail, pour compléter son matériel d'enseignement.

Ci-joint, sa notice. Elle vous donnera quelques suggestions, elle vous aidera.

Notice sur mon herbier.

CARACTÉRISTIQUES.

Mon herbier comprend six grandes boîtes ayant la forme de gros livres : dos en bois arrondi recouvert de forte toile formant charnière, tranches en tôle mince, plats en carton épais, l'un est fixe, l'autre formant couvercle.

Sur ce couvercle de grandes étiquettes indiquent l'embranchement, le genre, la classe et l'ordre des plantes contenues.

UTILITÉ DE CETTE DISPOSITION.

1. *Conservation rationnelle de l'herbier.* — Les herbiers confectionnés avec beaucoup de soins et de peines à l'École Normale forment ordinairement une masse informe de chemises dans lesquelles les plantes se brisent et se dispersent rapidement. Pour donner à l'herbier une forme constante, rationnelle, facilement logeable et transportable, il est nécessaire de classer les plantes dans les boîtes de grand format mentionnées ci-dessus.

2. *Consultation facile et satisfaction personnelle.* — Je suis très heureux de pouvoir le consulter facilement. Certaines dates de récolte me rappellent de bons moments de ma jeunesse. J'aime à le compléter, à remplacer les plantes en mauvais état, à y ajouter, à défaut des plantes manquantes, des gravures, des extraits de revues ou de catalogues de jardinage, etc...

3. *Utilisation pour l'enseignement primaire.* — Il n'est évidemment pas question d'apprendre aux enfants à distinguer toutes les plantes, ni de leur faire connaître leurs noms vulgaires et scientifiques plus ou moins assaisonnés de latin de cuisine. Son rôle est très modeste : il sert à donner aux enfants une idée de la méthode ordinairement employée pour la classification des plantes aussi bien que pour la classification des animaux, de la méthode par éliminations successives.

Enfin, la facilité avec laquelle on peut le consulter permet de mettre sous les yeux des élèves les échantillons qui conviennent aux leçons prévues par les programmes.

*Méthode de classement employée
dite par éliminations successives.*

Les six boîtes doivent contenir toutes les variétés de plantes. Celles-ci seront examinées en tenant compte successivement :

- des fleurs pour avoir les embranchements;
- des ovules pour avoir les genres;
- des graines pour avoir les classes;
- des pétales pour les ordres;
- de la disposition des pétales et des fruits pour les familles.

PRINCIPE : A chaque examen nous formons deux groupes et nous éliminons le moins important que nous enfermons dans une boîte.

Embranchements. — De toutes les plantes, les unes sont sans fleurs, les autres avec fleurs.

Nous éliminons toutes les plantes sans fleurs et nous avons ainsi les cryptogames que nous logerons dans la boîte n° 1.

C'est la boîte la moins profonde : elle n'aura que quelques échantillons de muscinées et de fougères, mais pourra contenir de nombreuses gravures complémentaires.

Genres. — Les cinq autres boîtes devront contenir les plantes à fleurs (phanérogames). Nous examinons leurs ovules. Les unes ont leurs ovules protégés, les autres ont les ovules nus. Nous éliminons ces dernières : les gymnospermes que nous logeons dans la boîte n° 2.

Cette boîte est un peu plus épaisse que la première. Mêmes observations que pour la première.

Classes. — Les quatre autres boîtes doivent contenir les Angiospermes. Nous examinons les graines de ces plantes. Les unes ont deux cotylédons, les autres un seul cotylédon.

Nous éliminons dans la boîte 4 les Monocotylédonées et les trois autres contiendront des dicotylédonées.

Ordres. — En examinant les pétales de ces dernières nous aurons pour chacune des trois boîtes : N° 3 (les moins importantes), les apétales, N° 2 les gamopétales, N° 1 les dialypétales.

Nous aurons ainsi divisé nos plantes en embranchements, genres, classes et ordres, il ne reste plus, dans chaque boîte, qu'à les classer par *familles* (chemises qui contiendront les *espèces* et les variétés).

II

Tableaux chronologiques d'histoire.

COMPOSITION DE L'APPAREIL.

L'appareil comprend vingt tableaux 40 × 40 cm. avec attaches aux quatre coins permettant de les grouper soit les uns au-dessous des autres, soit latéralement.

Chaque tableau représente un siècle et comporte au recto l'histoire politique ou militaire, au verso l'histoire de la civilisation.

Chaque tableau est divisé en cent carrés représentant les années et indiquant les faits essentiels.

Ces tableaux peuvent être groupés de la façon suivante :

Groupe 1. — Période gallo-romaine, quatre siècles, donc quatre tableaux.

Groupe 2. — Période mérovingienne, v^e, vi^e et vii^e siècles.

Groupe 3. — Période carolingienne : viii^e, ix^e et x^e siècles.

Groupe 4. — Période féodale : du xi^e au xv^e siècle.

Groupe 5. — Période monarchie absolue : xvi^e, xvii^e et xviii^e siècles.

Groupe 6. — Période contemporaine : xix^e et xx^e siècles.

IDÉES DIRECTRICES.

I. — L'étude des quatre premiers siècles ne comporte guère, d'après nos programmes, que deux ou trois leçons tandis que l'étude de l'époque révolutionnaire de 1789 à 1800, soit l'histoire de dix années seulement, nécessite au moins cinq leçons. Nos élèves ont donc tendance à considérer comme très courte la première période et beaucoup plus longue les dix années de la période révolutionnaire.

Il est donc nécessaire de leur présenter les événements dans le cadre des siècles. Par ces tableaux, l'élève a non seulement une idée exacte de l'ordre chronologique mais se rend compte de l'importance chronologique d'une période. Il a une vue générale de notre histoire dans laquelle il reconnaît les événements *grands* par leurs conséquences mais souvent *petits* dans le temps.

II. — Les différents règnes sont teintés de couleurs différentes plus ou moins sombres selon la misère des temps, plus ou moins éclatantes pour les périodes heureuses.

L'élève conçoit que les événements graves : guerres, révoltes, révolutions ne sont que les conséquences de la période qui les précède et distingue mieux les causes éloignées et les causes immédiates qui ne sont que les occasions favorables ou les prétextes.

III

Appareil concrétisant la structure d'une phrase.

Cet appareil comprend :

Un tableau mural 90 × 100 cm. représentant les éléments d'une proposition indépendante.

Au centre du tableau, le verbe est représenté par un soleil entouré d'étoiles vertes : les adverbess.

Ce soleil éclairant l'ensemble montre l'importance primordiale du verbe plus ou moins modifié par les adverbes.

Les noms (ou pronoms) sont représentés par des planètes, disques brillants dont la grosseur différente indique leur importance dans la proposition (complément déterminatif plus petit que le nom déterminé).

Autour de ces planètes semblent graviter des étoiles pâles et d'autres planètes plus petites; ce sont les déterminatifs du nom. Des étoiles rouges et brillantes représentent les qualificatifs.

On remarque ainsi avec clarté que les groupes : sujet, complément direct, complément indirect, complément circonstanciel sont des noms ou des pronoms plus ou moins entourés de « satellites »; qu'un infinitif n'est qu'un nom d'action : c'est le nom du verbe.

Quelques mots seulement complètent ce tableau : qui est-ce qui? avant le verbe, qui? quoi? après le verbe, des prépositions devant le complément indirect, et servent à identifier les groupes.

Tableaux complémentaires.

Par l'adjonction de tableaux plus petits, le tableau principal complété est transformé en « image d'une phrase ». Le tableau principal devient proposition principale.

L'un des petits tableaux, précédé des principaux pronoms relatifs, représente une proposition subordonnée relative que l'on peut ajouter aux déterminatifs d'un groupe quelconque.

L'autre petit tableau, précédé des conjonctions, représente une subordonnée qui vient s'ajouter aux compléments du verbe.

TEST DE CONTRÔLE.

Un élève du Cours moyen, candidat au certificat d'études primaires, doit pouvoir montrer sur l'appareil la place de chacun des mots de la phrase suivante compliquée à dessein :

A l'homme toujours affamé de la campagne ou à l'habitant gourmet et plus raffiné des villes, la très bonne terre de notre belle région du Nord de la France que nos aïeux ont si âpre-

ment défendue, ne donne pas suffisamment, en toute saison, en tout lieu et d'une manière constante, les innombrables produits nutritifs du sol, qu'ils désirent si ardemment.

Ce test sert d'exemple suivi pour l'application de la méthode d'autre part.

MÉTHODE A EMPLOYER AVEC L'APPAREIL.

Le nom, ses déterminatifs, la préposition reliant les compléments déterminatifs.

Exemple de nom bien déterminé: La terre de notre région du Nord de la France.

Les qualificatifs du nom.

Exemple d'un nom bien déterminé et des qualificatifs ajoutés: La très bonne terre de notre belle région.....

Autres exemples à employer comme révision en fin de cours: Voir les groupes : complément direct, complément indirect et complément circonstanciel du test.

Le verbe, ses adverbes, ses compléments circonstanciels.

Exemple : voir le test.

<i>Le groupe complément direct</i>	} Même composition que le groupe sujet. Comment on les reconnaît.
<i>Le groupe complément indirect et la préposition.</i>	

Voir le test.

La proposition subordonnée relative et les pronoms relatifs.

La proposition subordonnée complément du verbe et les conjonctions.

IV

Plan en relief de la commune et des environs.

Caractéristiques: 1. — Échelle planimétrique 1/10.000^e. Relief exagéré quatre fois. Cette exagération est indispensable pour corriger les illusions d'optique dues à la perspective quand on regarde en même temps la réalité et sa représentation. Si l'échelle du relief était la même que l'échelle planimétrique, le relief n'apparaîtrait pas suffisamment et la représentation ne ressemblerait pas à la réalité.

2. — L'exactitude des mouvements de terrain est assurée par la reproduction d'un plan de tir du service géographique de l'armée.

3. — Les couleurs employées sont celles des cartes de Vidal-Lablaché qui serviront par la suite à l'étude de la France. (Bistre d'autant plus foncé que le mouvement du terrain est plus élevé, vallées et plaines en vert, cours d'eau en bleu, routes et sentiers en gris, etc...).

4. — Une carte à la même échelle avec les mêmes couleurs et les mêmes renseignements représente la même région.

Utilisation. — Il sert pour les exercices d'observation prévus au programme de géographie du cours élémentaire. Il est employé d'abord pour l'observation simultanée de la nature et de sa représentation. Il sert d'intermédiaire entre l'étude sur le terrain et l'étude sur la carte.

Grâce au plan et à la similitude des couleurs conventionnelles, la carte n'est plus un dessin plus ou moins bizarre que l'enfant ne comprend pas; elle lui est devenue familière et ne lui demande pas une imagination supérieure à celle d'un enfant de sept ans. Au cours moyen, au cours supérieur et au cours d'adultes il sert à donner quelques notions de topographie, de nivellement, à comprendre les courbes de niveau, à apprendre à lire les cartes d'état-major, les plans de nivellement du service vicinal, etc.

V

Pharmacie scolaire fabriquée par le Maître.

CARACTÉRISTIQUES :

Armoire vitrée permettant de voir ce qu'une pharmacie de ménage doit contenir.

Flacons à base carrée permettant de les ranger sans perdre de place et de leur coller une étiquette très lisible.

Une rangée de flacons par rayon afin de trouver rapidement celui que l'on cherche sans bousculer les autres et sans erreur dans les moments de nervosité excusables en cas d'accident.

Pour obtenir ces résultats, l'armoire est divisée par une cloison parallèle à la façade. Cette cloison diminue la profondeur de l'armoire et ne laisse à chaque rayon que la place nécessaire aux flacons alignés et catalogués.

Des portes latérales permettent de loger derrière la cloison, dans la partie arrière de l'armoire, les pansements, les attelles, les gouttières, les outils de chirurgie, etc...

UTILITÉ PÉDAGOGIQUE.

Outre son utilité scolaire et communale comme poste de secours, la pharmacie enseigne aux enfants :

- 1° Que chaque ménage doit avoir sa petite pharmacie.
- 2° Qu'il est dangereux de laisser des médicaments à la portée des enfants : ils doivent être sous clef.
- 3° Qu'il est inutile d'avoir des médicaments logés un peu partout et introuvables en cas de besoin urgent.
- 4° Que l'emploi des médicaments nécessite avant tout la connaissance des règles d'hygiène enseignées à l'école.
- 5° Les soins et les mesures à prendre en cas d'accident. La pharmacie a donc sa place marquée comme matériel d'enseignement.





A travers les périodiques français.

Le mois de mai s'est passé dans l'attente d'un nouveau ministère. En attendant sa constitution, il semble que le personnel de l'enseignement se soit borné à se demander ce qu'il adviendrait, avec un gouvernement nouveau, des décrets-lois et de leur répercussion sur les services de l'éducation nationale. La Ligue de l'Enseignement cependant a tenu ses assises à Vichy. La protection de l'enfance malheureuse, l'action laïque, le projet de réforme des Écoles Normales sont les principales questions qui ont retenu son attention.

Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation.

1. Le Communiqué de Presse 116/R. 684 du *Bureau international de Genève* annonce qu'à l'heure actuelle les États-Unis visent à « renforcer la vie indienne en Amérique au lieu de la détruire ». Suit un tableau des conséquences scolaires qu'entraîne ce louable dessein. Ce tableau débute ainsi : « L'orientation de l'éducation indienne depuis cinq ans, et surtout depuis deux ans, tend à renforcer la vie dans la tribu partout où elle survit. Les arts manuels ont été encouragés; les internats isolant les enfants indiens, — internats établis en vue de détruire la vie de famille et la vie sociale indienne, celles-ci étant considérées comme « mauvaises » et par conséquent comme devant être remplacées par la « civilisation » de l'homme blanc, — ont été fermés dans une très forte proportion. Quelques-uns ont été conservés et consacrés à des enseignements spéciaux, mais la plupart ont été remplacés par des facilités scolaires à proximité des habitations des Indiens : écoles publiques ordinaires dans les localités où les Indiens étaient déjà mêlés à la population blanche, écoles indiennes primaires et complémentaires dans celles où il existe encore une population indienne homogène ». Cet exposé se couronne par une description de ces écoles où sont appelés

à fréquenter 500.000 jeunes Indiens. Quel dommage que ces idées généreuses et humaines en matière scolaire ne se soient pas fait jour en un temps où la race indienne n'était pas déjà détruite en grande partie sur le sol des États-Unis!

2. M. Oltramare, professeur à l'Université de Genève, croit à « La décadence de la culture bourgeoise ». La « culture prolétarienne », telle qu'elle existe par exemple en Russie, ne lui donne pas non plus entièrement satisfaction. Il en parle ainsi dans *L'École Libératrice* (7^e année, n^o 32) :

« Je serai le dernier à nier les belles réalisations de l'art soviétique : certains films, quelques romans, des productions musicales, à la fois populaires et savantes, attestent un effort auquel il est juste de rendre hommage. La science pure est encouragée; des instituts de Moscou sont actuellement plus généreusement dotés que leurs concurrents des États-Unis. Toute cette civilisation avant tout technique se développe selon la règle du capitalisme d'État, c'est-à-dire sans que le travailleur soit exploité pour satisfaire les intérêts privés.

« Une véritable culture pourrait donc naître en U. R. S. S. Que manque-t-il pour que cette réalisation soit possible? La liberté de l'esprit ».

Si, en pays soviétique « la liberté de l'esprit » fait défaut à la culture, autant dire qu'il lui manque sa pièce maîtresse. M. Oltramare doit en avoir le sentiment; car, en dehors de la « culture bourgeoise » et de la « culture prolétarienne », il se prononce pour une « culture humaine ».

3. *L'École Coopérative* (18^e année, n^o 41), publie une série d'extraits qu'elle présente comme une « philosophie de la Coopération scolaire ». Voici le texte d'un de ces extraits tiré de *L'École solidariste* et signé W. Paulsen : « L'idée de l'école active appelle naturellement et nécessairement l'idée de l'école solidariste, car rien ne réunit les hommes comme le travail. La mise en commun des efforts fait naître des sentiments de solidarité, le rythme s'empare de l'homme et fait que l'individu isolé trouve dans la communauté un élément vivifiant et un échange stimulant. La loi essentielle du développement personnel ne peut s'accomplir que par le contact de ces deux pôles : la vie de l'individu et celle de la communauté. L'homme nouveau est l'homme social qui se sent une partie consciente et responsable de la société. C'est lui qui nous sauve, d'une part, de l'égoïsme misérable et destructif, et, d'autre part, de la vie brutale d'une masse niveleuse et encore peu évoluée. La vérité, ce n'est ni le « moi », ni « le troupeau », c'est la synthèse de réconciliation, une unité qui sera le centre de la vie et des forces d'une génération nouvelle et de sa culture grandissante ». Ainsi, l'école active, l'école coopérative se réclament pareillement des doctrines dites de l'« Éducation nouvelle », se déclarent proches parentes et prétendent préparer avec une efficacité accrue les jeunes générations à la vie sociale.

Les problèmes généraux.

1. *L'École nouvelle*, organe trimestriel d'un groupe d'universitaires du Nord, écrit dans son numéro 23, sous la signature de M. H. Gouhier :

« S'il est un sentiment commun à tous les artisans de l'éducation nouvelle, c'est la méfiance des examens. Les uns les supprimeraient tout simplement; les autres les acceptent comme un mal inévitable dont il faut limiter les effets : tous sont d'accord pour orienter la pédagogie dans une direction où elle s'en servira le moins possible.

« Or, en lisant les multiples articles consacrés à la réforme de l'enseignement depuis 1919, j'ai toujours été frappé par l'importance accordée à ce genre d'épreuves. « Examens d'entrée », « examens de passage », « moyennes des compositions de l'année », autant de procédés destinés à assurer « une sélection » dans les divers enseignements du second degré.

« L'historien de ces projets aurait donc sous les yeux un curieux spectacle : des réformes proposées très souvent au nom du progrès social aboutissant à un état de barbarie pédagogique ».

Barbarie pédagogique peut-être. La sélection n'en reste pas moins indispensable. M. Gouhier l'admet d'ailleurs. Il voudrait seulement que la sélection s'accomplisse selon les données de la science, par des procédés empruntés à la psychologie expérimentale, par des moyens qui se réfèrent à l'orientation professionnelle. Pratiquement, les résultats seraient-ils supérieurs à ceux que donnent les examens? L'expérience seule pourra le dire.

2. Au *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 35), M. Maurice Kuhn met « Les examinateurs sur la sellette ». Il s'appuie pour cela sur une enquête qui a été faite récemment en Angleterre. Les constatations auxquelles a abouti cette enquête sont en somme assez semblables à celles qu'ont enregistrées en France les tenants de la docimologie ou science des examens. Ces constatations sont fort troublantes. Elles révèlent fréquemment d'extrêmes variations dans la note qui est attribuée par des examinateurs différents à une même épreuve d'un candidat. Et comme il y a d'autre part ce qu'on appelle les chances d'examen, on est conduit à plaindre les malheureux qui sont dans l'obligation de se soumettre au verdict des examinateurs. Aussi après avoir indiqué qu'il y a peut-être quelque chose à modifier dans notre régime d'examens, M. Kuhn croit-il devoir ajouter : « En attendant, et devant ces révélations que nous avons le devoir de méditer et de garder en mémoire, promettons-nous d'attacher autant d'importance que possible, pour bien juger un candidat ou un élève, à son livret scolaire ou au témoignage de ses maîtres, et de ne pas accorder aux examens, simple pis-aller, une confiance vraiment imméritée. »

3. *L'Agrégation* (20^e année, n^o 197) enregistre des fragments d'une

conférence de M. G. Legaret, Inspecteur général de l'Éducation nationale, sur « la crise et l'avenir de la jeunesse universitaire ». On y lit :

« De toutes façons, la sélection, qui est la loi naturelle des individus et des espèces, tend à s'affirmer de plus en plus, par la force même des circonstances, dans l'ordre des faits intellectuels, et la forme pratique qu'elle tend à y revêtir est celle des concours.

« Oh! les concours, je sais combien il est aisé d'en faire le procès. On peut assurément faire le large décompte des aléas, des dangers d'erreur qu'ils comportent. Il n'en est pas moins vrai que sur le plan humain, ils représentent le maximum d'élimination des risques. Ils constituent la grande route ouverte à tous, le stade, si vous voulez, où l'on s'aligne à la grande lumière, sous l'œil et le contrôle intéressé de tous, à l'écart des chemins de traverse et contingences extérieures au mérite personnel. L'idée est vieille, mais éternelle comme la justice, et l'application en reste moderne comme le jeu loyal d'un sport élégant. »

Il faut des concours et des examens, ce n'est pas douteux. Toute la question est de savoir où il en faut, combien il en faut, et comment ils doivent être conçus.

4. « Quelques mots sur l'orientation professionnelle en France » : Sous ce titre, M^{lle} A. Fiévet explique, — *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (1^{er} avril 1936), — ce qu'est l'orientation professionnelle. Elle fait ressortir quelle est son importance sociale et indique ce qu'est, dans notre pays, son fonctionnement. Elle croit après cela pouvoir affirmer : « Malgré les flottements d'une science à ses débuts, ce qui précède suffit à montrer qu'il y a lieu de compter, dès maintenant, avec les précieuses données et les directives que les méthodes de l'orientation professionnelle ont déjà dégagées ».

5. La *Revue de l'Enseignement Français hors de France* (n^o 119) publie un article sur « L'orientation professionnelle et l'école ». L'auteur de cet article, M. R. Collin rappelle les origines du mouvement d'orientation professionnelle. Il en étudie le but et les principes. Il en fixe les voies et moyens. Il détermine le rôle de l'école en pareille matière, et à ce sujet, il souhaite que les maîtres étendent leur horizon pour devenir les plus sûrs orienteurs. « Il acquerra aussi, dit-il de l'instituteur, une vision plus fine et plus nuancée de ses élèves s'il se montre moins défiant qu'on ne l'est d'ordinaire en France, à l'égard de la psychologie génétique et de la psychologie expérimentale. L'usage des tests fournit souvent des indications inattendues. Le contrôle mathématique des résultats obtenus aide à juger de la valeur d'une méthode ou d'un procédé. Nul doute que l'éducateur ne dirige mieux ses efforts d'investigation s'il est dûment averti des étapes de l'enfance, de la diversité des formes d'intelligence, des données morphologiques, physiologiques, et pathologiques du caractère, de la part à attribuer à l'hérédité et au milieu dans la détermination des aptitudes... ». Et M. Collin de résumer ainsi sa pensée : « Bref, il appartient à l'instituteur de s'initier aux travaux sociologiques et psychologiques qui lui permettront de mieux dominer sa tâche et de la

rendre plus féconde ». L'orientation professionnelle aurait déjà beaucoup fait si elle pouvait entraîner chez l'instituteur ce renouvellement de la pensée.

6. Dans la *Revue Universitaire* (45^e année, n^o 2), M. R. Grand, principal de Collège, détermine tel qu'il le conçoit « Le rôle des chefs d'établissement dans l'orientation professionnelle » de leurs élèves. « Le chef d'établissement, en effet, écrit-il, est renseigné sur les situations des familles, sur leurs ressources et quelquefois même sur leurs drames intimes. Il a vu, d'autre part, se développer les aptitudes intellectuelles de l'enfant : il connaît son caractère, qui s'affirme chaque jour plus personnel en classe, dans la cour, au réfectoire. Il sait de quel effort physique il est capable. Renseigné également sur les difficultés, les avantages, les inconvénients de la plupart des carrières administratives et libérales, le proviseur, le principal, sont prêts à diriger ceux qui, demain, seront des hommes. Que dis-je? Ils doivent aller au-devant de leurs confidences, pour dégager leurs aspirations plus ou moins confuses; ils doivent surtout faire naître en eux l'idée qu'ils auront un jour à gagner leur vie et à la gagner honnêtement ». Cette tâche d'orientation est délicate sans doute. Elle ne paraît point impossible.

7. L'article de M. Houyvet, Censeur des études au Lycée de Nancy, sur « L'orientation professionnelle dans l'Enseignement secondaire », — *Revue Universitaire* (45^e année, n^o 3), — a trait à l'effort d'orientation à accomplir à l'entrée au Lycée, pendant le séjour au Lycée, au moment de la sortie du Lycée. M. Houyvet signale les difficultés de la tâche et indique comment, à son avis, il est possible de les vaincre. Il est de ceux qui n'hésitent pas à conseiller les éliminations nécessaires. A propos de l'entrée en Sixième, il écrit : « Pour l'élimination des non-valeurs et l'aiguillage des médiocres en dehors du secondaire, il sera nécessaire sans doute, de faire acte d'autorité. Le mot peut paraître brutal; mais la chose s'impose comme une nécessité, qu'on regarde l'intérêt de l'individu ou l'intérêt de la société ». Plus loin, à propos du passage de Troisième en Seconde, il déclare dans le même sens : « La famille gardera toujours ses droits sur l'enfant; mais les autorités responsables de l'avenir des autres élèves diront à la famille : « Votre fils « est incapable de faire tel ou tel genre d'études : nous ne pouvons l'accepter ». Ces idées se réfèrent en plein à la conception de l'École unique, qui ne se comprendrait pas si elle n'était, aux différentes étapes de la vie scolaire, solidement établie sur la sélection.

8. M^{lle} J. Renier donne au *Bulletin de l'Association amicale des anciennes élèves de l'École Normale de la Seine* (43^e année, n^o 6) un article qu'elle intitule « L'orientation professionnelle et l'École primaire ». A propos d'un des vœux essentiels formulés en septembre dernier par le Congrès national des Orienteurs, elle s'exprime ainsi :

« Tous les rapports présentés au Congrès demandaient l'établissement d'un Carnet ou Livret scolaire d'Orientation, à feuillets annuels mobiles, sur lesquels les maîtres consigneraient, tour à tour, les observations

faites sur le caractère, le travail, les aptitudes particulières, le comportement social de l'enfant. Il semble bien que ce faisceau d'observations serait d'une utilité certaine pour le psychologue ou le conseiller d'Orientation et pourrait faciliter grandement son examen à lui. Ce Carnet serait-il établi dès l'entrée à l'école ou seulement pour les dernières années? la discussion est ouverte. Certes, il y aurait danger à constituer, pour chaque enfant, un dossier trop volumineux que sa masse même rendrait inutilisable, mais par ailleurs, il peut n'être pas sans intérêt de savoir comment s'est fait le développement intellectuel pendant les premières années. Quoi qu'il en soit — même si les maîtres chargés des petites classes échappent à un nouveau travail — ceux qui ont charge d'un Cours Moyen, d'un Cours Supérieur et, à plus forte raison, d'un Cours Complémentaire, se verront certainement, quelque jour, demander de collaborer au Livret Scolaire d'Orientation ».

Fort bien. Néanmoins, il faudra se garder d'accroître dans les écoles la quantité des écritures inutiles, des fiches qui dorment d'un sommeil jamais troublé dans les classeurs, des dossiers environnés d'un tel respect que personne n'a jamais la tentation de les ouvrir.

9. M. L. Dumas s'apitoie, — *L'École Libératrice* (1^{re} année, n° 29), — sur le sort de « L'enfant qui ne s'adapte pas à l'École », et qu'il en faut exclure. « Qu'on imagine, écrit-il, la formation intellectuelle et morale d'un tel enfant rejeté par l'école qui en est excédée, rejeté par l'atelier qui n'offre aucune place disponible! Qu'on se représente l'âme d'un tel enfant exclu des communautés scolaires, réprouvé dans sa famille et toujours incompris ». Ces considérations amènent M. Dumas à poser cette question à laquelle on voudrait espérer que les autorités qualifiées pourront réserver un accueil favorable : « A défaut de pitié, l'intérêt général ne commande-t-il pas de recueillir ces futures épaves ou d'humaniser ces antisociaux? »

10. Sous la signature de M. Michel Perrin, et avec pour titre « La Rééducation de l'Enfance et de l'Adolescence en Angleterre », *Les Annales de l'Enfance* (n° 38) publie le « Résumé d'un rapport présenté au Comité de la lutte contre les Bagnes d'Enfants à la séance du 12 mars 1935 ». Le système employé pour le relèvement des jeunes délinquants et des enfants qui doivent être soustraits à leurs familles y est exposé. Le principe sur lequel il est fondé ressort du passage que voici :

« Les conceptions actuelles se caractérisent par l'absence presque absolue du châtiment, la confiance en la bonne volonté de l'enfant et sa préparation effective à son futur métier et à la vie. Ni idées préconçues, ni système, ni pessimisme, ni optimisme, mais un sens pratique indubitable, basé sur une expérience chèrement acquise et tardivement mise à profit ».

Comme on le voit, l'effort que poursuit la Grande-Bretagne en faveur de l'enfance et de l'adolescence malheureuses se révèle tout pénétré d'un large esprit d'humanité.

11. M. L. Rocher aborde dans la *Revue Politique et parlementaire*

(43^e année, n^o 495) le problème du « redressement de l'enfance coupable », un problème qu'il y a grand intérêt à résoudre. « A l'heure, dit-il, où la dénatalité rend encore plus précieuse la santé morale d'une jeunesse guettée par les périls du chômage, nul gaspillage humain n'est plus permis : il faut liquider la faillite d'un système de répression négative pour le remplacer par une œuvre de récupération sociale ». Que faut-il faire pour cela? Ce qu'ont fait les Anglais en instituant le *Borstal system*, « un régime pénitentiaire inédit », dont M. Rocher nous fait connaître les principes, les dispositions et le fonctionnement. C'est dans cette voie que vient d'entrer le Ministère français de la Justice pour les écoles de redressement qui relèvent de lui.

12. Dans son « Rapport sur le Concours de l'Agrégation des Jeunes Filles — Section historique — Session de 1935 », tel qu'il figure dans la *Revue Universitaire* (avril 1936), M. Gallouédec, Président du Jury, relève la supériorité, à l'oral, des candidates qui sont déjà pourvues d'un emploi dans l'enseignement. « La pratique de l'enseignement, écrit-il, avec l'obligation qu'elle impose au maître de condenser sa pensée et de hiérarchiser ses connaissances, conduit à ce résultat. Par là, croyons-nous, s'explique la supériorité à l'oral des professeurs déjà en exercice, et en particulier celles des anciennes Sévriennes qui, pourvues d'une culture générale sérieuse, n'avaient échoué, au sortir de l'École, que faute d'y avoir appris à dominer, par la réflexion personnelle, des connaissances réelles ». Ainsi, avec l'assurance, avec l'aisance, la pratique du métier confère encore aux aspirantes toute une série d'avantages d'ordre intellectuel.

Les enseignements du second degré.

1. Le *Journal des Collèges* (30^e année, n^o 296) publie un remarquable Rapport de M. Le Lay sur « l'égalité scientifique ». Ce Rapport débute ainsi : « Les programmes actuellement en vigueur dans nos lycées et collèges exigent les mêmes études scientifiques de tous les élèves quelle que soit la section à laquelle ils appartiennent. C'est ce qu'il est convenu d'appeler l'égalité scientifique ». On devine l'inconvénient : certains élèves risquent de rester accablés sous le fardeau. Au terme de l'étude très serrée, qu'après enquête, il fait de la question, M. Le Lay croit pouvoir conclure :

« Qu'il existe des aptitudes différentes chez les enfants, mais que les études pour en déterminer la nature et la portée ne sont pas encore suffisamment approfondies;

« Que les professeurs sont d'accord dans leur grande majorité pour demander que l'on tienne compte dans l'élaboration des programmes de cette diversité;

« Que beaucoup d'enfants s'accommoderaient d'une modification qui laisserait plus de place à leurs penchants et à leurs dispositions ».

M. Le Lay réclame donc, dans les programmes, « une distinction plus nette entre les sections littéraires et les sections scientifiques », à la condition toutefois que cette distinction soit telle « qu'à tout moment les élèves qui remarqueraient qu'ils font fausse route puissent s'engager sans trop de difficulté dans la nouvelle voie choisie ». Il y a là une solution délicate à trouver; mais les solutions à trouver sont toujours délicates dès qu'on s'engage dans les voies du libéralisme.

2. D'après la *Revue internationale de Pédagogie*, la *Revue Universitaire* (45^e année, n^o 4) nous apporte de M. Ed. Spenlé, Recteur de l'Académie de Dijon, une définition de « L'esprit de l'enseignement secondaire français ». Après s'être demandé « quel sera l'instrument éducatif par excellence » propre à assurer une bonne « formation de l'esprit », M. Spenlé écrit :

« Sera-ce l'étude des sciences? Elle est trop spéciale, trop aride, trop technique. Elle est une discipline, un correctif salutaire, plutôt qu'un aliment pour la jeunesse.

« Sera-ce l'étude des langues étrangères? Mais cette étude nécessite un apprentissage très long, et, dans les débuts, fort ingrat. Sans compter qu'une langue ne peut se détacher du milieu culturel dont elle est le reflet, et, l'école, en dépit de l'ingéniosité des maîtres, ne peut en donner qu'un succédané très artificiel.

« Il s'agit donc de trouver un instrument éducatif emprunté à un milieu différent du français, — pour éveiller la comparaison, stimuler l'attention, aiguïser la réflexion, — et qui pourtant dans le fond soit identique. Cet instrument privilégié, c'est le latin ».

Sans examiner si les arguments produits contre la valeur éducative de l'étude des sciences ou des langues étrangères sont décisifs, on peut admettre que le latin est une gymnastique précieuse pour ceux qui l'apprennent vraiment et arrivent à le savoir. Et il est exact que sur cette gymnastique repose encore l'esprit de notre enseignement secondaire.

3. « La méthode « panoramique » facilite-t-elle l'enseignement du latin? » Telle est la question que pose la revue *Famille et Lycée* (31^e année, avril 1936). A cette question, M. J. Lesur donne une réponse favorable : « En introduisant, dit-il, les tableaux panoramiques dans la grammaire, on rend celle-ci moins rébarbative et l'on en synthétise les règles essentielles en les associant à des couleurs se succédant judicieusement, scientifiquement, et toujours dans le même ordre, afin d'établir, en quelque sorte, un classement chromatique, clair, concis, évocateur et dès lors facile à retenir ». M^{lle} Amieux, Directrice de l'École Normale Supérieure de Sèvres, n'est pas moins élogieuse : « La Méthode Panoramique, écrit-elle, ne va à l'encontre d'aucune méthode d'enseignement des langues; elle est un instrument de travail destiné à accélérer l'acquisition des règles fondamentales, par l'appel puissant qu'elle fait à la mémoire visuelle ». Et encore : « Les tableaux du latin, véritable panorama de la langue, constituent un guide rigoureux et lumineux à la fois, qui

permet à l'élève de se diriger sûrement à travers les difficultés grammaticales, de les repérer d'un coup d'œil et d'assurer la mise au point rapide et automatique de ses devoirs, sans risque d'erreur ». La méthode panoramique compte donc des partisans déclarés. Elle a aussi des détracteurs. *Famille et Lycée* reconnaît qu'elle est un « sujet de controverse qui n'est sans doute pas près d'être épuisé ».

4. La *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (9^e année, n^o 16) publie des appréciations élogieuses au sujet de l'utilisation de la méthode panoramique dans l'« Enseignement des langues ». Celle de M. Carcopino, Membre de l'Institut, est conçue en ces termes :

« Je suis, par principe, défiant des innovations pédagogiques, surtout quand elles se présentent avec le propos avoué de diminuer l'effort des élèves, parce qu'à tort ou à raison, je suis convaincu qu'on ne saurait rien acquérir de solide, de durable, sans effort.

« La méthode panoramique ne dispensera pas de l'effort intellectuel les jeunes latinistes qui y seront initiés; mais elle le leur rendra pittoresque et vivant, autant que simple et logique. Et comme on ne fait bien que ce qu'on aime, et qu'elle ôtera à l'enseignement d'une langue particulièrement difficile ce qu'elle peut avoir de complications apparentes, et par suite de fastidieux, elle contribuera au progrès de nos études par l'attrait même qu'elle leur confèrera. »

5. « Grammatici certant » : Sous ce titre, M. Régis Messac relève, — *L'École Emancipée* (26^e année, n^o 21), — ces paroles de M. l'Inspecteur général Gastinel au sujet de l'enseignement du latin : « Les parents ne sont pas difficiles, car ils se figurent que la seule façon de savoir les déclinaisons et les conjugaisons, c'est de les apprendre par cœur et tout d'une haleine, comme ils l'ont fait eux-mêmes; cet état d'esprit perpétue trop souvent le règne du catéchisme grammatical ». Au contraire de M. Gastinel, M. Messac croit, lui aussi, que pour apprendre le latin, il n'y a « qu'une seule méthode efficace, celle du rabâchage ». Il précise : « Il est parfaitement vrai que le latin dans la joie est une vaste blague, qu'il faut faire appel constamment à la mémoire de l'élève, et que celui-ci ne saura vraiment du latin que s'il a passé beaucoup d'heures et de longues heures, à voir les verbes irréguliers et à prendre contact avec les textes. Quiconque enseigne le latin ne peut pas penser autrement, car l'expérience de chaque jour lui crie et lui prouve sans cesse qu'il en est ainsi ». Et parce qu'il est un ennemi déclaré du « rabâchage », M. Messac reste un partisan irréductible de la suppression de l'enseignement du latin.

6. La « Controverse autour de l'enseignement des langues vivantes » se poursuit dans *Famille et Lycée* (31^e année, n^o 32) entre partisans de l'enseignement littéraire et partisans de l'enseignement pratique. M. Trèves, ingénieur, verse au débat, cette opinion : « Un enseignement platement utilitaire ne permet pas d'obtenir une correction suffisante ni dans la conversation, ni dans la rédaction. Un enseignement exclusivement littéraire serait également insuffisant, ne conduisant qu'à une

connaissance théorique de la langue ». Donc, « les deux sont indispensables ». Entre thèses opposées, la sagesse est assez souvent dans le compromis.

7. A propos de la réforme projetée des Écoles Normales, M. André Delmas s'élève, — *L'École Libératrice* (2 mai 1936), — contre l'idée de placer « Le concours d'entrée à dix-huit ans » et se prononce contre toute tentative qui viserait à séparer la culture générale de la culture professionnelle pour la confier à d'autres établissements. « Le rôle de l'instituteur primaire, observe-t-il, sera de tout enseigner, aussi bien l'écriture et le dessin que l'arithmétique, l'histoire et la philosophie qui s'inscrit dans les programmes officiels sous le modeste titre de « morale ». La culture générale que doit acquérir le futur instituteur ne saurait être envisagée en dehors de cette nécessité capitale. Combien de professeurs de lycée se désolent en pensant que faute de savoir quelle voie suivront dans l'avenir les jeunes gens qui écoutent leurs leçons, ils en sont réduits à dispenser un enseignement passe-partout dont beaucoup d'élèves ne tirent pas un profit substantiel! Par contre, quel attrait pour ceux qui ont la charge éminente de former les maîtres primaires de pouvoir, à tout instant, ordonner et vivifier leur enseignement en ayant en vue ses répercussions heureuses sur l'activité de l'école de demain. » M. Delmas forme donc le vœu de voir les pouvoirs publics revenir sur le décret-loi qui prescrit la transformation des Écoles Normales, et qui lui paraît périlleux, spécialement quand il vise à séparer, dans ces établissements, la culture générale de la culture professionnelle.

8. Le projet de réforme des Écoles Normales cause des inquiétudes à M. J. Carrez, — *L'École Émancipée* (26^e année, n^o 11), — surtout au double point de vue laïque et social. « A l'instituteur sorti des milieux prolétariens purs on substituerait donc, écrit M. Carrez, l'instituteur issu des classes moyennes. On espère sans doute qu'à la longue cette réforme modifierait dans un sens plus conformiste l'état d'esprit du corps enseignant primaire. Aux bourgeois ou demi-bourgeois arrêtés dans leurs études on donnerait ainsi un gagne-pain de crise en attendant que s'élargissent à nouveau pour eux les débouchés des carrières libérales. Voilà le côté social de la question. » Après avoir formulé du point de vue laïque d'autres réserves, M. Carrez conclut qu'il convient de ne point laisser modifier le statut des Écoles Normales dans un sens défavorable.

9. « L'histoire à l'École Normale » : tel est le sujet d'un article de M. Marc Ballot, Professeur d'École Normale, dans *L'École et la Vie* (19^e année, n^o 27). Quand il en vient à parler des conceptions de ceux qui aspirent à initier les élèves-maîtres aux méthodes de formation de la science historique, M. Ballot déclare : « On commet une erreur et une faute quand on veut transformer les Écoles Normales en Facultés ». Il estime que cette façon de procéder n'est pas de nature à préparer efficacement le futur instituteur au rôle qui doit être le sien et il ajoute qu'à son avis « entre l'exposé froid des faits encadrés de titres et de sous-

titres, et d'ambitieux essais de recherches historiques sur une époque exagérément limitée, il y a place pour une méthode claire et vivante qui permet d'embrasser de vastes horizons et de recréer de la vie ». Il est à propos, en effet, d'apprendre d'abord l'histoire que l'on sera un jour appelé à enseigner, et de la savoir solidement avant d'entreprendre de l'élaborer selon les méthodes en honneur dans l'enseignement supérieur.

Méthodes et programmes de l'École élémentaire.

1. *L'École Libératrice* (7^e année, n^o 33) consacre un article à « L'éducation populaire en U. R. S. S. ». Cet article, qui a pour auteur M. G. Litvine, Professeur à l'Université de Moscou, entre autres passages curieux, contient celui-ci :

« Des éducateurs de l'école soviétique ont pensé trouver un terrain favorable à l'acclimatation des idées de Léon Tolstoï en faveur de l'éducation libre, ou de certaines théories américaines comme la méthode des projets : plus de programmes, plus de manuels, plus de plans d'étude ni d'emplois du temps; plus de leçons systématiques données par le maître dans sa classe.

« A l'expérience on a mesuré le préjudice causé à l'école et à la jeune génération; l'école cessait d'être une école, l'instituteur y était relégué au second plan, les élèves en portaient sans avoir acquis les données fondamentales. »

L'école soviétique a rompu avec ces errements. Et voilà qui démontre que les révolutionnaires russes savent tout comme d'autres s'évader des théories hasardeuses et se plier aux réalités qu'entraîne la pratique de la vie scolaire.

2. M. Auriac, Inspecteur général de l'Éducation Nationale, croit à la haute valeur de « La nature éducatrice ». Il le fait connaître dans *L'École et la Vie* (19^e année, n^o 25). « Notre pédagogie, remarque-t-il, recommande de rapprocher l'enfant de la nature et Froebel ne voulait pas qu'une semaine se passât sans qu'il fût conduit une fois à la campagne. En Allemagne, les migrations hebdomadaires d'adolescents sont la règle et même de longs séjours loin des villes sont assurés aux élèves des écoles urbaines (pour des raisons, il est vrai, qui ne sont pas d'ordre purement hygiénique). La France est dans ce domaine très en retard. » M. Auriac ajoute : « Toutes les institutions scolaires sont donc bonnes pour l'esprit comme pour le corps qui arrachent les enfants à la vie artificielle et à la malfaisance de la vie moderne : classes-promenades, écoles de plein air, colonies de vacances à la mer ou à la montagne ». Des progrès ont été accomplis en ce sens; mais, freinés par nos mœurs et habitudes scolaires, ils sont restés assez limités.

3. Dans un article où il traite du « Développement de l'esprit d'observation », *l'Éducateur de Lausanne* (LXXI^e année, n^o 48) est amené à porter

ce jugement sur les promenades scolaires : « En principe, les promenades scolaires font partie de droit du programme d'enseignement. En fait, elles tiennent encore une trop petite place dans les horaires hebdomadaires pour ne pas dire journaliers. Pourquoi?... C'est que les maîtres ont bien vite expérimenté que ces sorties sont le plus souvent une corvée qui enrichit fort peu le bagage positif qu'ils doivent fournir à leurs écoliers. Et s'ils préfèrent rester en classe, on ne saurait leur en faire un grief bien grave. Les élèves sont trop nombreux pour que les observations puissent s'effectuer avec tranquillité et avec fruit : elles demeurent superficielles. Elles sont aussi gênées par une certaine contrainte, ce qui est malheureusement la rançon du travail scolaire obligé de se plier à une certaine discipline ». Ces critiques ne sont pas sans fondement. Cependant, puisque les promenades scolaires apparaissent souhaitables, l'effort à tenter ne serait-il pas de les organiser de manière à ce qu'elles puissent devenir fructueuses?

4. M. Gay dénonce, — *Manuel général* (103^e année, n^o 24), — « Les vaines apparences » qu'il est possible de découvrir assez souvent dans le travail scolaire. Il examine le rôle qu'elles jouent dans les exercices d'observation, d'où l'observation vraie et efficace est quelquefois absente, dans la leçon de choses où les choses étudiées sont parfois d'une valeur insignifiante. Dans des cas semblables, il professe qu'il vaudrait mieux diriger d'un autre côté l'activité des esprits. « Même sans rien pouvoir montrer, affirme-t-il, le maître sait-il décrire, évoque-t-il, d'une parole suggestive, les animaux étranges, les végétaux exotiques, les abîmes de l'Océan où les insondables profondeurs du ciel étoilé, de manière à éveiller les esprits, à faire passer en eux par ces visions un humble frisson de poésie, n'est-ce pas un enseignement qui dépasse sans commune mesure la leçon de choses selon la formule? » Parfaitement. L'enseignement, c'est ce qui assure la vie de l'intelligence, et non la soumission passive à la « formule », aux procédés à la mode, à des rites qui ont cessé de se renouveler aux sources de la pensée.

5. M. Da Costa, Inspecteur général de l'Instruction publique, consacre, — *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 25), — une étude à « La méthode interrogative à l'école primaire ». Il en détermine les caractères, les limites. Il insiste sur les illusions, les abus, les erreurs auxquels elle peut donner lieu quand elle est employée mal à propos. Il souligne que l'élève doit avoir appris avant de pouvoir être utilement interrogé, et que c'est vouloir se tromper sciemment que de parler d'introduire la « méthode socratique » dans des classes élémentaires où l'interrogation, très modeste, est nécessairement toute différente. Sur ce point, il rassemble ainsi sa pensée :

« En un mot, l'interrogation, à l'école primaire, a moins une valeur de recherche ou de découverte qu'une valeur de contrôle. S'il est vrai, comme on l'a dit, que la curiosité est au commencement de la science, il est non moins vrai qu'on ne bâtit pas dans le vide, et que le rôle du maître est d'abord d'assurer les fondements solides du savoir. Point

n'est besoin pour cela de dogmatiser. Il n'y a pas de dogmatisme à dire que les choses sont ce qu'elles sont, dans la mesure, naturellement, où nous sommes fixés sur leur nature.

« Quant à la dialectique platonicienne, pur jeu de concepts qui permettait à un interrogateur habile d'aiguiller l'esprit de manière à le faire passer de l'un à l'autre, elle n'a pas sa place à l'école primaire, où l'instituteur enseigne soit des faits, soit des vérités élémentaires qui ne relèvent que du bon sens ou de l'aptitude normale de l'esprit à saisir les formes les plus élémentaires du raisonnement ».

Ces quelques lignes, à elles seules, laissent suffisamment entendre combien l'interrogation est un art difficile.

6. M. E. Royer, Professeur d'École Normale, fait connaître, — *L'École et la Vie* (19^e année, n^o 37), — l'intérêt qu'il a pris à une conférence de M. Rosset, Directeur de l'Enseignement Primaire, au Congrès du Personnel des Cours complémentaires. Après avoir rappelé, d'après le conférencier, l'objet, l'esprit et les principes de l'enseignement orthographique, qui constituait l'une des parties de la conférence, il ajoute :

« Ces idées pénétrantes sur l'orthographe me rappellent des réflexions analogues d'un autre esprit libre et fort sur le même sujet. Entre vingt formules du philosophe Alain, toujours si curieux des profondeurs du langage, je cueille celle-ci : « On dit que l'orthographe est difficile ; mais la danse et la politesse sont difficiles de même ; c'est grand profit quand on les sait ; c'est déjà grand profit de les apprendre... La discipline orthographique va plus loin qu'on ne croit. »

Les licences et les tolérances orthographiques ont été naguère fort à la mode. Il semble qu'on commence à admettre que si l'on fait étudier l'orthographe aux enfants, il est à propos d'exiger qu'ils la sachent.

A travers les Écoles Maternelles.

1. M^{lle} Maucourant, Inspectrice générale, consacre deux articles de *L'Éducation Infantile* (33^e année, n^{os} 8 et 9) à « La culture de la langue française à l'école maternelle ». Les conseils qu'elle donne sont judicieux et ont un caractère pratique marqué. Qu'on en juge d'après ce passage qui a trait à la récitation :

« Bien prononcer chaque mot ne suffit pas. Il faut que l'enfant « phrase » de manière intelligente, d'abord parce qu'il comprend ce qu'il récite, et ensuite parce qu'on lui a appris où il faut s'arrêter légèrement pour reprendre son souffle. Certaines maîtresses ne font attention qu'aux mots pris un par un, laissent (surtout dans les répétitions) prendre l'habitude de respirer n'importe après quel mot, au grand dommage du sens. En récitant comme en chantant, il faut savoir « respirer » ! Voilà qui est bien plus important que les gestes appris. »

2. *L'École Maternelle Française* (13^e année, n^o 7), *Nous les Petits* (2^e année, n^o 16) donnent le compte-rendu d'une conférence de M^{me} Pelle-

tier, Inspectrice des Écoles maternelles, sur « L'ébauche du caractère ». Parmi les suggestions offertes aux institutrices des Écoles maternelles, relevons celles-ci qui tendent à favoriser heureusement l'épanouissement de l'âme enfantine :

« Faites en sorte que tous les enfants qui viennent à la petite école y reçoivent de vous une part égale de bonheur. Après, vous moraliserez, vous gronderez, vous redresserez. Faites en sorte que ceux qui s'adaptent malaisément, les timides, les inquiets, les délicats sensibles, habitués chez eux à compter peu, à servir sans joie, à craindre plus qu'à espérer, ne soient pas perdus dans le groupe scolaire comme ils le sont dans le groupe familial. Qu'au moins, chez nous, ils comptent, même s'ils sont laids, malpropres, déplaisants.

« N'encouragez pas l'humilité, d'où naît l'esprit de servitude, ne louez pas — un peu égoïstement, parce qu'ils vous donnent la paix — les sages, les timides, les faibles qui, pour obtenir un regard de vous, un tapotement amical sur leur joue, se changent, pour peu que vous les remarquiez, en petites statues du silence et de l'immobilité... »

3. M^{lle} Géraud, Inspectrice générale, souhaite que « L'éducation morale » soit à l'école maternelle poussée aussi loin qu'il se peut. Elle marque excellemment ce désir dans sa conférence « Vertus enfantines » telle qu'on la trouve dans *L'École Maternelle Française* (13^e année, n^o 7). Qu'on en lise au moins ce passage :

« Toute la vie de l'école doit avoir pour effet le progrès des enfants dans la pratique des petites vertus de leur âge : exactitude, propreté, décence, retenue des humbles besoins jusqu'au passage aux privés, politesse, sociabilité dans les jeux et à table, sont des actes et des attitudes de moralité qui constituent, par la répétition journalière, les bonnes habitudes indiquées par le programme. Retenir un geste offensif ou offensant, partager gracieusement un jeu, saluer d'une inclinaison de la tête si l'on est une petite fille, en retirant son béret ou sa casquette si l'on est un garçon, contribuent autant à la formation morale de l'enfant que des actes apparemment plus méritoires, mais plus rares. On ne peut s'empêcher de penser, en voyant quelques-unes des manifestations du sans-gêne à la mode, que les héros du jour ont bien perdu à ne pas fréquenter l'école maternelle jadis. »

Ce trait final, à lui seul, suffirait à marquer l'importance des petites vertus qu'il est possible de faire acquérir à l'enfance et dont le bénéfice se répercutera plus tard dans la vie sociale.

Notes brèves.

1. *Collaborons!* est un nouveau bulletin trimestriel de pédagogie pratique. Il a son siège 44, rue du Maréchal-Foch, Versailles. Il est ouvert, dit son secrétaire général, M. L. Picard, « à tous ceux qui voudront bien venir y exposer les conclusions auxquelles ils auront été conduits en

ce qui regarde les divers enseignements ». Il offre à ses lecteurs « des exposés concernant des méthodes et des procédés ayant fait leurs preuves, des comptes-rendus d'essais, d'expériences susceptibles d'améliorer tel ou tel enseignement, des analyses d'articles ou d'ouvrages » propres à permettre aux maîtres de « mieux orienter » leurs efforts, en un mot ce qu'il appelle « de la pédagogie de métier ».

2. MM. Oscar Bloch et René Georin, Professeurs au Lycée Buffon, publient à la librairie Hachette une *Grammaire française* à l'usage des classes de Sixième et de Cinquième. Cet ouvrage a pour objet de « mettre en lumière, dans des formules à la fois simples, claires et exactes les traits caractéristiques de la grammaire française ». Il est accompagné pour la classe de Sixième, d'un volume d'*Exercices* sur la grammaire française. Ces exercices sont composés d'heureuse façon « à l'aide de phrases et de textes suivis, empruntés aux grands écrivains, conformément aux instructions ministérielles qui recommandent d'étudier la grammaire dans les textes ».

L. BROSSOLETTE.





A travers les périodiques étrangers.

ANGLETERRE

Administration.

Au cours de l'an passé, le redressement économique a permis d'envisager avec plus d'optimisme l'avenir de l'enseignement britannique, comme en fait foi le discours du trône du 3 décembre 1935. « Mon gouvernement, déclarait Georges V, est convaincu de la nécessité d'un prochain et substantiel développement des services d'enseignement du pays. Un projet sera déposé pour modifier en Angleterre et au pays de Galles la loi relative à la fois à l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire (actuellement fixé à 13 ans) et à la contribution des fonds publics aux dépenses pour constructions scolaires. Des mesures seront également prises, en coopération avec les autorités locales ou autres, pour augmenter l'efficacité des autres services de l'enseignement. En particulier, l'amélioration des dispositions médicales scolaires, l'extension de l'éducation physique et le développement des écoles techniques, recevront l'attention de mon gouvernement... Un projet sera présenté pour le relèvement de l'âge scolaire en Écosse. »

A l'occasion de jubilé, les statisticiens ont dressé le bilan des progrès réalisés par les divers services de 1910 à 1935. Retenons seulement quelques indications : l'enseignement primaire a multiplié ses locaux pour répondre à l'affluence de la population scolaire; le nombre des élèves de l'enseignement secondaire est passé de 163.000 à 524.000 en chiffres ronds; l'enseignement technique a marché à pas de géant. En marge des établissements ordinaires, les écoles destinées aux anormaux ou aux jeunes délinquants n'ont cessé de se développer¹. Enfin, les universités s'adaptent sagement aux nécessités nouvelles.

1. A ces dernières, j'ai consacré une étude spéciale : *Le redressement de l'enfance toupable* (Revue politique et parlementaire, fév. 1936).

Avec une satisfaction bien naturelle, les maîtres ont retrouvé leurs traitements qui avaient été amputés de 10 % par mesure provisoire d'économie. — Signalons que le London County Council a annulé le règlement qui excluait de l'enseignement les femmes mariées.

La plupart des grands problèmes actuels (développement de l'enfant, éducation et crise sociale, etc.) sont étudiés dans *The Year Book of Education* 1935, quatrième de la série.

Pédagogie.

« Notre système actuel d'enseignement en vue des examens tend à faire passer les examens avant l'enfant » (*School Guardian*, 22 juin). Tel est le grand reproche si souvent lancé contre les examens Outre-Manche. Le divorce entre la préparation aux examens et l'éducation proprement dite avait déjà été souligné dans le livre de M. E. Sharwood Smith qui fut, durant vingt ans, principal de Newbury Grammar School¹.

Faut-il donner un enseignement agricole dans l'enseignement secondaire? L'auteur d'un article paru en première page du *Times Educational Supplement* du 9 février souhaiterait voir adjoindre à l'établissement secondaire idéal une petite ferme où les élèves passeraient à tour de rôle une partie de chaque trimestre. Cet enseignement agricole formerait une sorte d'enseignement scientifique appliqué.

En la personne de M. l'Inspecteur Cloudeley Brereton, bien connu de nos collègues de langues vivantes, l'enseignement technique anglais a trouvé un éloquent avocat qui voit en lui la forme d'enseignement la mieux appropriée au génie national (*Times Educ. Supp.*, 6 avril).

Public Schools.

Le Dr. Cyril Norwood, actuellement président de St. John's College (Oxford), ancien principal de Harrow, a eu l'occasion de comparer les avantages de l'internat des *public schools* avec ceux de l'externat des *day-schools*, leurs cadettes et rivales. En concluant à la supériorité éducative du premier, il souhaiterait voir ouvrir les portes des *public schools* aux élèves les moins fortunés (*Times Educ. Supp.*, 6 avril).

Dans ces *public schools*, grande est la place que les sports continuent d'occuper, comme en témoigne maint roman scolaire à succès². A Eton,

1. *The faith of a schoolmaster* (Methuen, 6 s.).

2. *The captain of Glendale*, R. A. H. Goodyear (Partridge 2/6); *The substitutes*, Ch. Gibson (Warne 2/).

les élèves regardent toujours la Tamise comme la piscine de leur école¹

La question de la préparation militaire, dans ces établissements a fait le sujet de nombreuses harangues universitaires (*Times Educ. Supp.*, 29 juin).

Voyages scolaires.

La tradition des expéditions lointaines s'est enrichie d'une exploration pittoresque. Sous la conduite du commandant Murray Levick, ancien compagnon de Scott, un groupe de grands collégiens part chaque été à la découverte d'une région encore peu fréquentée. C'est ainsi qu'en 1934 ils ont poussé jusqu'au cœur de Terre-Neuve².

Sans quitter l'Europe, signalons les visites échangées l'an dernier entre l'Angleterre et l'Allemagne. Le *Times Educ. Supp.* du 6 avril 1935, nous montre un groupe de jeunes Allemands venant passer trois semaines dans un camp anglo-allemand du Dorset. De leur côté, en juillet, 160 étudiants anglais sont allés passer huit jours à Berlin. Le chef du groupe a déclaré que l'Angleterre s'intéressait de plus en plus à l'Allemagne; « la preuve en est, a-t-il dit, dans le fait que 40 % des classes de langues vivantes du County Council Evening Schools sont des classes d'allemand, tandis qu'en 1930, il n'y en avait que 15 % ».

Dès 1931, nous avons signalé ici³ les progrès de l'enseignement de l'allemand aux dépens du français qui reste tout de même prépondérant⁴.

T. S. F.

La leçon par T. S. F. a maintenant sa place marquée dans l'emploi du temps de centaines d'écoles britanniques qui peuvent écouter chaque semaine : 16 leçons diffusées par les postes anglais; 8 par les postes écossais; 2 par les postes gallois.

Le programme des causeries, le choix des conférenciers et la publication des leçons imprimées sont confiés à des comités en majorité universitaires.

De l'avis du principal du collège de Newton Abbott, le profit que les élèves peuvent tirer de ces leçons radiodiffusées dépend surtout de la façon dont le maître réussit à les fondre dans son propre enseignement (*Journal of Education*, avril 1935).

1. *The Eton Book of the River*, L. S. R. Byrne et E. L. Churchill (Spottiswoode, Ballantyne 21/).

2. *Public School explorers in Newfoundland*, L. Clarke (Putnam 10/6).

3. *L'Ens. Pub.*, nov. 1931.

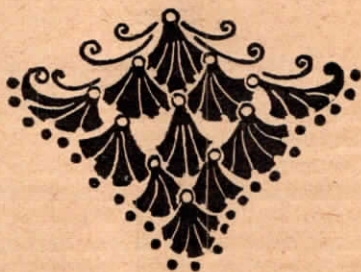
4. Rapport de M. R. Vaucher, prof. à l'université de Londres, au congrès des prof. français à l'étranger (Paris, juillet 1935).

Cinéma.

Dans le discours d'usage prononcé à la distribution des prix du lycée Condorcet, M. Georges Thévenot, professeur de lettres, parlant du cinéma scolaire, constatait : « En histoire naturelle, ou en géographie, le film fournit l'objet même de la leçon, d'une façon plus vivante, plus suggestive que la plus habile description. Mais l'image filmée ne semble pas être matière d'enseignement littéraire. Matière, non ! Mais, là encore, auxiliaire précieux. On imagine très bien, par exemple, les services que pourrait rendre un film pittoresque pour donner aux élèves la vision réelle qui a inspiré un chef-d'œuvre... »

Ce rôle d'auxiliaire précieux, le très beau film tiré du roman de *David Copperfield* l'a rempli des deux côtés de la Manche. En cette année 1935, le Board of Education estimait à plus de 700 le nombre des écoles pourvues d'un appareil de cinéma sonore (*Times Educ. Supp.*, 23 mars 1935).

Louis ROCHER.





Textes et documents

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Décret du 20 décembre 1935
relatif à l'organisation de l'École normale d'Éducation physique.

Art. 1^{er}. — L'École normale d'éducation physique est placée sous l'autorité directe du ministre chargé de l'éducation physique, qui l'administre et assure son fonctionnement au moyen des crédits inscrits, pour cet objet, au budget du ministère.

L'enseignement y est donné gratuitement.

Art. 2. — Le directeur de l'École normale d'éducation physique est nommé par arrêté du ministre de la Santé publique et de l'Éducation physique. Il est chargé de l'administration, de la surveillance des études, de l'organisation de l'enseignement, de la discipline et, d'une manière générale, de l'étude et de l'application de toutes mesures destinées à assurer la bonne marche de l'école; il doit, à cet effet, faire toutes propositions utiles au ministre.

Art. 3. — L'école est destinée à former des professeurs d'éducation physique des deux sexes pour les établissements d'enseignement public du 2^e degré (lycées, collèges, C. S., E. N. d'instituteurs et d'institutrices, E. P. S. et écoles techniques).

Art. 4. — Les élèves sont recrutés au concours parmi les candidats reçus au C. A. au professorat de l'éducation physique (1^{re} partie) et dans l'ordre de mérite. Le nombre des places vacantes est fixé chaque année par arrêté.

Les titulaires du C. A. au professorat de l'éducation physique (1^{re} partie) peuvent être autorisés à prendre part aux épreuves en vue de leur admission à l'École normale d'éducation physique.

Art. 5. — Les candidats doivent être de nationalité française, âgés de trente ans au plus au 31 décembre de l'année du concours et sous-

crire sur papier timbré un engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public.

Art. 6. — Le régime de l'École normale d'éducation physique est fixé par arrêté du ministre de la Santé publique et de l'Éducation physique.

Des cours préparatoires ou complémentaires peuvent être organisés en matière d'éducation physique et sportive dans le cadre de l'école. Les modalités de fonctionnement de ces cours sont déterminées par arrêté du ministre de la Santé publique et de l'Éducation physique.

L'école peut admettre des auditeurs libres dans une proportion fixée chaque année par le ministre. Un arrêté fixe les conditions d'admission de ces auditeurs.

Art. 7. — Le ministre de la Santé publique et de l'Éducation physique fixe, par arrêté, l'organisation de l'enseignement, le règlement intérieur de l'école, les conditions de recrutement du personnel administratif et enseignant; il nomme directement ce personnel.

Art. 8. — Les conditions de rétribution du personnel administratif et enseignant sont fixées par décret contresigné par le ministre des Finances et par le ministre de la Santé publique et de l'Éducation physique.

Art. 9. — Le décret du 5 octobre 1933 est abrogé.

Circulaire du 21 janvier 1936 fixant les conditions d'admission à la retraite des membres de l'enseignement primaire.

Aux termes de l'article 26 de la loi de finances du 24 décembre 1934, le délai d'application de l'article 73 de la loi de finances du 31 mars 1932 relatif à l'admission à la retraite d'office est prorogé jusqu'au 31 décembre 1936.

Par conséquent, cette année encore, pourront être admis d'office à la retraite au 30 septembre 1936 : à soixante, soixante et un, soixante-deux et soixante-trois ans, les fonctionnaires célibataires ou mariés sans enfants; à soixante et un, soixante-deux et soixante-trois ans, les fonctionnaires ayant un enfant vivant ou mort pour la France; à soixante-deux et soixante-trois ans, les fonctionnaires ayant deux enfants vivants ou morts pour la France; à soixante-cinq ans, les fonctionnaires ayant trois enfants (ou plus) vivants ou morts pour la France.

RETRAITES D'OFFICE POUR ANCIENNETÉ

Je vous prie de me faire parvenir pour le 31 mars 1936, la liste des fonctionnaires de votre académie appartenant aux cadres de l'inspection primaire, des E. N. et des E. P. S., qui auront soixante ans et plus au 1^{er} octobre 1936, en indiquant pour chacun d'eux : 1^o s'ils ont un, deux ou trois enfants vivants ou morts pour la France; 2^o si, affectés à une arme combattante, ils y ont été mobilisés sur leur demande, ou si, mobilisés dans une formation non combattante, ils ont été, sur leur

demande, affectés à une arme combattante, et dans les deux cas, la durée de leur séjour dans une unité combattante; 3° si, titulaires de la carte du combattant, leurs services militaires, pendant la guerre, n'ont pas été jusqu'à ce jour décomptés en entier pour leur avancement, suivant la législation en vigueur et quelle a été la durée de leurs services dans une unité combattante; 4° si, au 30 septembre 1936, ils sont depuis trois ans au moins en 1^{re} classe, c'est-à-dire s'ils ont été promus à la 1^{re} classe au plus tard le 1^{er} janvier 1933.

RETRAITES SUR DEMANDE

J'ai déjà reçu par votre intermédiaire, quelques demandes d'admission à la retraite de fonctionnaires qui désirent cesser leurs fonctions le 30 septembre prochain. Vous voudrez bien me rappeler ces demandes et y ajouter toutes les demandes nouvelles qui pourraient se produire jusqu'à l'envoi de votre liste.

Après le 31 mars 1936, toute demande d'admission à la retraite pour le 1^{er} octobre 1936, émanant d'un fonctionnaire réunissant les conditions minima d'âge et de services réglementaires, ne pourra être formulée que pour raisons de santé et elle devra être accompagnée d'un certificat d'un médecin assermenté.

Les demandes d'admission à la retraite avec le bénéfice des dispositions de l'article 79, § 1^{er}, de la loi du 14 avril 1924 (réduction d'âge et de services) devront être accompagnées d'un état signalétique et des services délivré *récemment* par l'autorité militaire.

RETRAITES POUR INVALIDITÉ

Quant aux fonctionnaires que vous jugerez hors d'état de continuer leurs fonctions, ils devront être examinés par la Commission de réforme prévue par l'article 20 de la loi des pensions en vue de leur mise à la retraite pour invalidité, s'ils ne remplissent pas les conditions minima réglementaires d'âge et de services.

De même les fonctionnaires qui solliciteront leur admission à la retraite avec dispense d'âge pour raisons de santé seront soumis à l'examen de la Commission de réforme visée ci-dessus (art. 74 de la loi du 31 mars 1932).

Les listes que vous m'adresserez devront indiquer pour chacun des fonctionnaires, indépendamment des renseignements demandés ci-dessus :

1° Ancienneté de services (services civils *actifs* antérieurs au 31 mars 1932; services militaires du temps de paix et de mobilisation; service sédentaires; ancienneté en 1^{re} classe).

2° Le régime de retraite (pensions civiles ou C. N. R. V.).

3° Exceptionnellement, ceux d'entre eux, qui sont entrés dans les cadres après l'âge de trente ans de ce fait sont soumis à l'article 29 de la loi du 14 avril 1924.

Vous voudrez bien me donner également la liste des instituteurs (ou institutrices) délégués d'E. P. S. de votre académie dont la mise à la retraite peut être prévue pour le 1^{er} octobre prochain.

Il importe que les renseignements et propositions ci-dessus me parviennent au plus tard le 31 mars prochain. Des états néants me seront adressés le cas échéant.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

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

I

Par un arrêt du 4 décembre 1935, le Conseil d'État, statuant au contentieux, a annulé, pour défaut de consultation préalable du Conseil supérieur de l'Instruction publique, les articles 4, 6 et 15 du décret du 11 février 1932 relatif au service du personnel enseignant de l'Enseignement secondaire.

Le projet de décret ci-joint, qui reprend, parmi les dispositions des textes annulés, celles que le Conseil d'État a jugées être de la compétence du Conseil supérieur de l'Instruction publique, a été soumis à l'examen de cette assemblée...

* * *

Art. 1^{er}. — Les professeurs de l'Enseignement secondaire qui n'ont pas leur maximum de service dans l'établissement auquel ils ont été nommés, peuvent être appelés à le compléter dans un autre établissement public de la même ville : lycée, collège ou cours secondaires, école normale d'instituteurs ou d'institutrices, école primaire supérieure, école d'enseignement technique.

Art. 2. — Les professeurs agrégés des lycées à qui il n'est pas possible de donner leur maximum de service dans l'enseignement de leur spécialité et qui ne peuvent pas le compléter dans un autre établissement public de la même ville, peuvent être invités, si les besoins du service l'exigent, à participer à un enseignement différent.

Les chefs d'établissement devront, par un entente avec eux, utiliser les heures disponibles de ces professeurs de la manière la plus conforme à leurs compétences ou à leurs goûts et compatible avec l'intérêt du service.

Art. 3. — Les instituteurs et institutrices des classes primaires des lycées et collèges peuvent, d'une façon tout à fait exceptionnelle et quand un service ne peut être assuré par un personnel spécialisé, être

appelés à enseigner dans les classes de grammaire des lycées et collèges.

Dans les classes de 11^e, 10^e, 9^e, 8^e et 7^e, le dessin, le chant et l'éducation physique ne sont pas, en principe, confiés à des professeurs spéciaux.

II

Par un arrêt du 4 décembre 1935, le Conseil d'État, statuant au contentieux, a annulé, pour défaut de consultation préalable du Conseil supérieur de l'Instruction publique, les articles 4, 6 et 15 du décret du 11 février 1932 relatif au service du personnel enseignant de l'Enseignement secondaire.

Parmi les dispositions des articles annulés, celles que le Conseil d'État avait jugées de la compétence du Conseil supérieur de l'Instruction publique ont été reprises dans un décret en date de ce jour, ledit Conseil préalablement entendu.

Le présent projet de décret reprend les autres dispositions des articles annulés, dispositions qui échappaient entièrement à la compétence du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Si elles ne soulèvent aucune objection de votre part, je vous serais reconnaissant de vouloir bien revêtir le projet de décret de votre signature.

* * *

Art. 1^{er}. — Les articles 4, 6 et 15 du décret du 11 février 1932 sont ainsi conçus :

Art. 4. — Lorsqu'un professeur de l'enseignement secondaire, n'ayant pas son maximum de service dans l'établissement auquel il a été nommé, est appelé à compléter son service dans un autre établissement public de la même ville (lycée, collège ou cours secondaires, école normale d'instituteurs ou d'institutrices, école primaire supérieure, école d'enseignement technique), le maximum de service qui lui est applicable est celui de l'établissement auquel il appartient par sa nomination. Les heures supplémentaires, lorsqu'il y a lieu, lui sont payées au taux le plus avantageux pour lui.

Art. 6. — Lorsqu'un professeur agrégé de lycée, ne pouvant pas avoir son maximum de service dans l'enseignement de sa spécialité et ne pouvant pas le compléter dans un autre établissement public de la même ville, est invité à participer à un enseignement différent, son maximum de service est diminué d'une heure, si le service accompli en dehors de sa spécialité est de quatre heures au moins, comprises dans le maximum de service normal.

Art. 15. — Toute heure d'enseignement donnée dans les classes de grammaire des lycées et collèges par des instituteurs ou institutrices est comptée pour deux au delà de vingt heures de service, que ces vingt heures soient données dans les classes de grammaire ou dans les classes primaires.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Loi du 21 mars 1936 portant exonération des augmentations des droits d'inscription pour certaines catégories d'étudiants.

Art. 1^{er}. — Pendant les années scolaires de 1935-1936 à 1940-1941 incluse, les étudiants pourvus au 1^{er} octobre 1935 d'au moins deux inscriptions non périmées afférentes à un diplôme d'État et poursuivant régulièrement leurs études en vue dudit diplôme seront exonérés des augmentations des droits d'inscriptions résultant du décret-loi du 10 août 1935.

Art. 2. — Un décret rendu sous le contre-seing du président du Conseil, ministre de l'Intérieur, du ministre des Finances, du ministre de l'Éducation nationale et du ministre des Postes, Télégraphes et Téléphones, chargé des services d'Alsace et de Lorraine, fixera les modalités de ces exonérations.

Art. 3. — Il est ouvert au ministre de l'Éducation nationale, au titre du budget général de l'exercice 1936, en addition aux crédits alloués par la loi de finances du 31 décembre 1935 et par des lois spéciales, un crédit de trois millions de francs applicable à un chapitre nouveau 23 bis : « Remboursement aux universités et aux facultés du montant des remises des majorations de droits prescrites par le décret-loi du 10 août 1935. »

Art. 4. — Sur les crédits ouverts au ministre de l'Éducation nationale, pour l'exercice 1936, par la loi de finances du 31 décembre 1935 et par des lois spéciales, une somme de trois millions de francs est définitivement annulée au titre du chapitre 119 : « Pupilles de la nation — Bourses ».

Circulaire du 20 mars 1936 relative aux dites exonérations.
Enseignement Supérieur (2^e Bureau).

La loi ayant pour but d'exonérer de l'augmentation des droits d'inscriptions prévus par le décret-loi du 10 août 1935 les étudiants qui étaient en cours d'études avant la promulgation du dit décret, vient d'être votée. Elle va être publiée au *Journal Officiel*.

Voici le texte de l'article 1^{er} : [Voir ci-dessus.]

Comme je vous l'ai fait connaître par ma circulaire du 25 février 1936 : Doivent être considérés comme étant en cours d'études au 1^{er} octobre 1935 les étudiants pourvus à cette date, soit du P. C. N., soit du P. C. B. et qui se sont inscrits cette année en vue, soit du diplôme d'État de docteur en médecine, soit de la licence ès sciences.

Il convient en outre d'étendre le bénéfice de la loi, mais à titre provisoire jusqu'à la publication du décret, aux stagiaires en pharmacie et en chirurgie dentaire inscrits au stage antérieurement au 1^{er} octobre 1935 et dont les inscriptions ne sont pas périmées. Vous voudrez bien aviser ces étudiants que leur situation sera définitivement réglée par le décret qui doit intervenir.

Le registre d'inscription doit être dès maintenant ouvert.

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Circulaire du 3 mars 1936 relative à la répartition des enseignements dans les Écoles pratiques de Commerce et d'Industrie.

ANNÉE PRÉPARATOIRE

En principe, et sauf situations exceptionnelles, chaque classe d'année préparatoire doit être confiée à un seul maître, de préférence un instituteur ou un professeur adjoint. Toutefois, lorsque l'école dispose de deux classes de section préparatoire, un maître peut être chargé dans ces deux classes de l'enseignement des sciences, l'enseignement des lettres étant confié à un autre maître.

Les enseignements des travaux manuels, du dessin, ainsi que l'éducation physique, pourront être donnés par des professeurs spécialistes.

ENSEIGNEMENTS LITTÉRAIRES

Ils doivent être organisés de façon à assurer l'unité pédagogique de chaque enseignement, la parenté des enseignements entre eux, et l'action prédominante, au moins dans les premières années d'études, d'un professeur principal.

a) En aucun cas, l'enseignement du français dans une seule classe ne sera partagé entre deux professeurs.

b) Chaque fois que le nombre des professeurs et leur compétence le permettront, l'un des maîtres sera spécialisé dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Il conviendrait cependant de confier à ce maître l'enseignement du français dans une des classes, de façon à répartir équitablement la lourde charge de correction des devoirs de français.

c) Sauf impossibilité, l'enseignement de la morale et de l'instruction civique sera confié dans chaque classe, au professeur chargé de l'enseignement du français.

d) Il importe de spécialiser les professeurs de langues vivantes dans toute la mesure du possible. Toutefois, si leur service doit être complété, on devra de préférence les charger du français dans l'une des classes où ils enseignent les langues étrangères.

ENSEIGNEMENTS SCIENTIFIQUES

La répartition entre les professeurs des enseignements scientifiques doit concilier, autant qu'il est possible, deux principes différents : d'une part, il importe pour des raisons pédagogiques, de réduire, surtout en 1^{re} année, le nombre des professeurs appelés à donner les enseignements dans une classe; d'autre part, l'entretien et l'enrichissement des collections et des laboratoires exigeraient qu'un professeur responsable soit placé à la tête de chacun de ces services.

En conséquence, chaque fois que le nombre des classes le permettra, le service sera réparti de la manière suivante :

Un professeur titulaire du Professorat industriel A sera spécialisé dans l'enseignement de la physique, et s'il y a lieu, de l'électricité. Son service sera complété au besoin par l'enseignement des mathématiques dans une ou deux des classes de 1^{re} année industrielle.

Un professeur titulaire du Professorat industriel A sera spécialisé dans l'enseignement de la chimie et dans l'enseignement des marchandises (à la section commerciale). Son service sera complété, s'il y a lieu, par l'enseignement des mathématiques dans les classes de 1^{re} année industrielle.

De toutes façons, l'enseignement des mathématiques dans chaque classe de 1^{re} et de 2^e année (commerciales et industrielles) ne sera jamais partagé entre deux professeurs.

Les enseignements du dessin industriel (y compris la technologie des constructions mécaniques), de la mécanique, de l'écriture, seront confiés aux professeurs titulaires du professorat industriel B qui pourront compléter leur service, si besoin est, par l'enseignement de la géométrie soit en 3^e année, soit dans les sections spécialisées.

En ce qui concerne les sections commerciales, il est souhaitable que dans chaque classe le professeur commercial soit chargé d'enseigner à la fois les mathématiques, la comptabilité, le commerce, les travaux pratiques, l'économie et la législation commerciales. Le service de ce professeur pourrait être éventuellement complété par l'enseignement de la géographie dans la même classe ou, si l'école a une section industrielle, par l'enseignement dans cette section, de l'économie et de la comptabilité industrielles.

Les enseignements de la sténo-dactylographie et de l'écriture seront confiés, en principe, à un professeur technique-adjoint de commerce ou à des maîtres auxiliaires spécialisés. Les professeurs de commerce donneront ces enseignements seulement lorsqu'il serait indispensable de compléter ainsi leur service.

Dans les écoles pratiques d'industrie, les leçons d'économie industrielle seront confiées au professeur de lettres chargé de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, celles de comptabilité industrielle à un professeur de mathématiques ou de dessin industriel, en tenant compte des compétences particulières.

Vous voudrez bien, en appliquant les instructions qui précèdent, préparer la répartition des enseignements qui vous paraît devoir être appliquée, dans votre école, à compter du 1^{er} octobre prochain. Je joins à la présente circulaire, l'horaire type des études applicables aux écoles pratiques de garçons à compter de la même date (*voir ci-après*).

Vos propositions devront m'être adressées sous la forme des tableaux ci-joints avant le 1^{er} avril. Ils me permettront de connaître très précisément, les besoins en personnel des divers établissements.

Si les professeurs affectés à votre école devaient être chargés princi-

HORAIRE TYPE DES ÉTUDES DANS LES ÉCOLES PRATIQUES DE GARÇONS	ANNÉE PRÉPARATOIRE	INDUSTRIE			COMMERCE		
		1 ^{re} ANNÉE	2 ^e ANNÉE	3 ^e ANNÉE	1 ^{re} ANNÉE	2 ^e ANNÉE	3 ^e ANNÉE
		Morale, instruction civique	1	1	1	»	1
Économie industrielle . . .	»	»	»	1	»	»	»
Économie commerciale . .	»	»	»	»	»	»	1
Législation commerciale . .	»	»	»	»	»	»	1
Français	6	4	4	3	4	4	4
Histoire	1	1	1	1	1	1	1
Géographie	1	1	1	1	1	2	2
<i>Totaux des enseignements littéraires</i>	9	7	7	5	8	8	9
Arithmétique et algèbre.	5	4	4	2	3	3	2
Géométrie	»	»	»	2	»	»	»
Mécanique	2	»	»	»	»	»	»
Sciences	»	2	2	»	2	2	1
Physique et chimie	»	»	»	»	»	»	chim.
Électricité	»	»	»	2	»	»	»
<i>Totaux des enseignements scientifiques</i>	7	6	6	6	5	5	3
Langues vivantes ¹	2	»	»	»	5	5	5
Travaux d'initiation profes- sionnelle (industrie et commerce)	6	»	»	»	»	»	»
Sténo-dactylographie	»	»	»	»	2	3	4
Écriture	1	»	»	»	1	»	»
Commerce et comptabilité.	»	»	1	»	5	3	3
Travaux pratiques de cor- respondance et de comp- tabilité	»	»	»	»	»	4	4
Technologie, marchandises	»	»	»	»	1	1	1
Dessin d'art appliqué	3	2	2 ⁴	2 ⁴	2	1	1
Dessin industriel	»	4	6 ³	6 ³	1	1	»
Technologie et ateliers ² . . .	»	18	20	23	»	»	»
<i>Totaux des enseignements professionnels</i>	12	24	29	31	17	18	18
Éducation physique	2	2	2	2	2	2	2
<i>Total général</i>	30	39	44	44	32	33	32

1. Une seconde langue peut être enseignée en section commerciale à raison de 4 heures par semaine dans chaque année.

2. La technologie professionnelle générale fait partie intégrante du service des chefs de travaux.

3. La technologie de constructions mécaniques fait partie du service du professeur de dessin industriel.

4. L'enseignement du dessin d'art appliqué ne sera créé, dans chaque école, que par décision spéciale, de la Direction Générale. Les deux heures réservées à cet enseignement seront ajoutées à l'atelier en attendant cette décision.

palement d'enseignements étrangers à leurs spécialités, vous voudriez bien me signaler ceux d'entre eux qui sollicitent une mutation.

Dans les circonstances actuelles, vos propositions doivent être faites avec un souci rigoureux d'économies. Si vous pouvez notamment envisager des suppressions de classes ou de sections, vous voudrez bien me le proposer. Si, au contraire, vous estimiez que des classes nouvelles doivent absolument être ouvertes, vous me consulteriez avant d'établir les propositions qui vous sont demandées. Votre rapport motivé me serait envoyé avant le 15 mars.

Arrêté du 21 janvier 1936
relatif au recrutement des professeurs techniques adjoints
des écoles normales professionnelles et des écoles pratiques.

Art. 1^{er}. — Les professeurs techniques adjoints des ateliers des E. N. P. et les professeurs techniques adjoints des ateliers des E. P. de commerce et d'industrie sont recrutés au concours dans les conditions fixées par le présent arrêté, hormis les nominations faites annuellement par transformation d'emplois des contremaitres titularisés par l'État dans les conditions fixées par l'article 95 de la loi de finances du 31 mars 1931.

Art. 2. — Le concours est ouvert en principe annuellement pour les spécialités ci-après, enseignées dans les écoles de garçons : ajustage et travail aux machines-outils, chaudronnerie, forge, automobile, électricité, menuiserie, charpente, modèlerie, ébénisterie; ou pour la couture, la mode, la lingerie, la broderie, le corset, les vêtements pour hommes, spécialités enseignées dans les écoles de jeunes filles.

Le ministre fixe la date du concours ou peut décider qu'il y sera sursis pour telles spécialités où il n'est pas à prévoir de vacances.

Pour les spécialités non mentionnées au paragraphe 1^{er} du présent article, l'ouverture des concours est décidée selon les vacances probables.

Art. 3. — Le concours est régional; les épreuves sont subies dans des écoles publiques d'enseignement technique dont le ministre arrête la liste en même temps qu'il fixe la date du concours. La circonscription correspondant à chaque centre est fixée également par le ministre.

Art. 4. — Peuvent demander leur inscription, les candidats de nationalité française, âgés de vingt-cinq ans au moins et de trente-cinq ans au plus à la date du concours et qui ont travaillé pendant cinq ans au minimum dans l'industrie ou dans une école publique d'enseignement technique.

Pour les candidats qui peuvent justifier de services militaires ou de versements pour pension civile, la limite d'âge maximum peut être reculée d'une durée égale, sans que celle-ci puisse toutefois dépasser trois ans.

Toutefois, la limite d'âge ci-dessus fixée ne peut être opposée au personnel enseignant des ateliers des écoles publiques d'enseignement technique en service dans ces ateliers depuis au moins cinq ans.

Le ministre arrête la liste des candidats admis à concourir.

Art. 5. — Les demandes d'inscription, établies sur papier timbré, devront parvenir au ministère de l'Éducation nationale (direction générale de l'Enseignement technique, 3^e bureau) un mois avant l'ouverture du concours.

Art. 6. — Le dossier d'inscription comprend : a) une demande d'inscription sur papier timbré à 4 francs; b) un acte de naissance sur papier timbré à 6 francs; c) un certificat de nationalité française; d) un certificat de bonne vie et mœurs; e) un extrait du casier judiciaire datant de moins de trois mois; f) une copie (certifiée conforme) des diplômes éventuels et des certificats patronaux ou administratifs, attestant que le candidat a travaillé, pendant cinq ans au moins, dans les ateliers industriels publics ou privés; g) un certificat délivré par un médecin assermenté, attestant que le candidat n'est atteint d'aucune affection chronique ou contagieuse et qu'il est physiquement apte à l'exercice de ses fonctions; h) une appréciation motivée de l'inspecteur général pour les candidats en service dans les écoles de l'enseignement technique.

Ne peut entrer en ligne de compte pour les cinq années de pratique industrielle le temps passé : 1^o à l'apprentissage proprement dit; 2^o dans les ateliers des écoles d'enseignement technique, publiques ou privées, en qualité d'élèves; 3^o dans les bureaux de dessin, bureaux d'études, bureau de chronométrage et dans tous services de vente ou de représentation.

Art. 7. — Le jury du concours est désigné par le ministre, sur la proposition du directeur général de l'E. T. Pour les spécialités énumérées au paragraphe 1^{er} de l'article 2, le jury régional comprend : un inspecteur général ou régional de l'enseignement technique (ou l'inspectrice générale pour les professeurs techniques adjoints des écoles de jeunes filles); un ingénieur d'une E. N. A. M. (ou le chef des travaux d'une E. N. P. ou d'une E. P. de jeunes filles pour les professeurs techniques adjoints des écoles de jeunes filles); des directeurs d'écoles techniques, des professeurs ou professeurs techniques des E. N. A. M., des E. B. P., des Écoles professionnelles de la ville de Paris ou des E. P.; au moins un patron et un ouvrier pour chaque spécialité du concours; un secrétaire de direction d'une E. N. A. M. ou d'une E. N. P. est désigné comme secrétaire.

Pour les spécialités non comprises au paragraphe 1^{er} de l'article 2, le jury spécial est désigné par le ministre.

Art. 8. — Le concours comporte deux séries d'épreuves :

ÉPREUVES DE LA 1^{re} SÉRIE, ÉCRITES ET PRATIQUES

Elles ont lieu dans les centres fixés par le ministre.

Elles comprennent :

1^o Une rédaction, qui servira en même temps d'épreuve d'ortho-

graphe, sur une question se rapportant à la profession (Durée : 2 h.); coefficient : 2;

2° Composition de mathématiques se rapportant au métier (Durée : 2 h.); coefficient : 2;

3° Dessin ou tracé professionnel (Durée : 4 h.); coefficient : 4;

4° Épreuves pratiques, comprenant du travail à la main et du travail aux machines (Durée : à fixer par le ministre sur la proposition du jury); coefficient : 6.

Les sujets des épreuves sont choisis par le ministre sur avis des présidents des jurys régionaux.

Ces épreuves sont corrigées au centre régional par le jury désigné dans les conditions fixées à l'article 7 ci-dessus. Elles sont éliminatoires. Seuls les candidats qui ont obtenu une moyenne générale au moins égale à 12 sur 20 sans note particulière inférieure à 6 pour chacune des deux premières épreuves, à 10 pour le dessin et à 14 pour l'atelier, sont admis à prendre part aux épreuves de la deuxième série.

ÉPREUVES ORALES (2^e SÉRIE)

Les épreuves orales sont subies au centre régional fixé par le ministre devant le jury régional.

Les épreuves orales sont les suivantes :

Une interrogation de technologie professionnelle pouvant comporter pour certaines spécialités des questions de mécanique appliquée ou d'électricité (Durée : 20 min.; préparation 30 min.), coefficient : 1.

Une leçon de technologie professionnelle (Durée : 20 à 30 min.; préparation : 1 h. 30), coefficient : 3.

Il est établi par le jury un classement régional et par spécialité des candidats proposés.

Ne pourront être classés que les candidats ayant obtenu, dans l'ensemble des épreuves, une moyenne générale au moins égale à 12 sur 20, sans que la note de leçon de technologie soit inférieure à 8 sur 20.

Art. 9. — Les épreuves sont tirées des programmes d'enseignement des écoles nationales professionnelles.

Art. 10. — Les opérations du concours sont consignées dans un procès-verbal accompagné d'un tableau de classement des candidats.

La liste des aspirants reçus (établie par ordre de classement) est soumise à l'approbation du ministre de l'Éducation nationale.

Art. 11. — Le ministre délègue les candidats reçus aux postes vacants dans les E. N. P. et dans les E. P. d'industrie de la circonscription correspondant à la liste régionale. A défaut de candidats classés dans une région, il peut être fait appel à ceux qui l'ont été dans une autre. Quel que soit le poste qui leur est attribué, les professeurs techniques adjoints reçoivent, pendant leur délégation, le traitement des professeurs techniques adjoints d'E. P. Tous sont tenus de faire un stage de formation pédagogique d'une durée d'un mois dans une école désignée par le

directeur général de l'enseignement technique. A l'issue de ce stage, ils rejoignent le poste dans lequel ils sont délégués, hormis le cas d'inaptitude pédagogique attestée par l'inspection générale. En ce dernier cas, il est mis fin à leur délégation.

Les professeurs techniques adjoints ne sont titularisés dans leur fonction, sur rapport favorable de l'inspection générale, qu'après deux ans au moins et trois ans au plus. La délégation d'un professeur technique adjoint peut lui être retirée dans l'intérêt du service sur rapport de l'inspecteur général.

Les candidats classés qui n'ont pas accepté une délégation dans les trois ans qui suivent le concours perdent tous droits à une délégation ultérieure.

Art. 12. — Les dispositions du présent arrêté ne mettent pas obstacle à la nomination des candidats classés à la suite de concours locaux organisés antérieurement au 1^{er} janvier 1936 pour le recrutement des professeurs techniques adjoints des E. N. P. et des E. P. d'industrie.

Décret du 16 avril 1936
relatif au statut du personnel des écoles professionnelles de Paris.

Art. 1^{er}. — Le personnel des écoles professionnelles de Paris comprend :
Des directeurs ou directrices. — Des professeurs. — Des professeurs adjoints. — Des professeurs techniques (chefs des travaux ou chefs d'atelier). — Des professeurs techniques adjoints (contremaîtres). — Des professeurs pour une spécialité déterminée, s'il y a lieu. — Des maîtres ou maîtresses auxiliaires, s'il y a lieu.

Le personnel qui, antérieurement à son admission dans les écoles professionnelles de Paris, appartenait déjà aux cadres du personnel enseignant du ministère de l'Éducation nationale, est soumis, en ce qui concerne la nomination, la titularisation, l'avancement, le service et la discipline, aux mêmes dispositions réglementaires que le personnel des écoles pratiques de commerce et d'industrie, sans préjudice des additions et sous réserves de dérogations prévues au présent décret.

Toutefois, les membres de ce personnel qui prendraient part aux concours prévus par l'article 7 du présent décret ne seront pas admis à réclamer le bénéfice de ces dispositions, mais seront soumis aux dispositions fixées par le règlement de chaque concours.

Art. 2. — En dehors du personnel prévu à l'article 1^{er}, les écoles professionnelles de Paris peuvent comprendre :

Des surveillants généraux. — Des agents comptables et des commis aux écritures. — Des instituteurs ou institutrices détachés qui, concurremment avec un service d'enseignement, pourront être chargés d'un service de surveillance.

Art. 3. — Sont à la charge de l'État les traitements des directeurs et directrices, professeurs, professeurs techniques (chefs de travaux

ou chefs d'atelier), professeurs adjoints et professeurs de spécialité déterminée.

Les professeurs pour une spécialité déterminée sont répartis en classes comme les autres professeurs; ils reçoivent une rémunération calculée d'après le nombre d'heures de cours qu'ils fournissent par semaine.

Le montant de cette rémunération pour chaque heure de cours est égal au vingtième du traitement de la classe correspondante.

N'auront droit à l'indemnité de résidence que ceux dont le service hebdomadaire atteindra seize heures.

Sont à la charge de la ville de Paris les traitements et indemnités de toute nature des surveillants généraux, des agents comptables, de commis aux écritures, des surveillants et des surveillantes, des instituteurs et institutrices détachés et des professeurs techniques adjoints (contremaîtres).

Les professeurs techniques adjoints doivent un service hebdomadaire de quarante-quatre heures. Il pourra leur être fait application des dispositions de l'article 113 de la loi de finances du 30 décembre 1928, les intéressés conservant, dans ce cas, leur situation de délégués.

Les maîtres et maîtresses auxiliaires sont rétribués par l'État, à l'exception de ceux ou de celles chargés d'enseignements spéciaux ne constituant pas le but immédiat de l'école professionnelle, tels qu'exercices physiques, chant, musique, hygiène, qui sont rémunérés par la ville de Paris.

Les maîtres auxiliaires rétribués par l'État reçoivent une indemnité non soumise à retenues, et dont le taux annuel à l'heure-année est fixé par décret.

Aucune rémunération supplémentaire ne peut être accordée par la ville au personnel dont le traitement est à la charge de l'État sans l'autorisation du ministre de l'Éducation nationale. Les rémunérations supplémentaires accordées dans ces conditions resteront en totalité à la charge de la ville de Paris.

Les suppléments de traitements, indemnités de résidence et autres indemnités résultant de l'application des lois seront supportés par la collectivité qui a la charge du traitement.

Art. 4. — Les directeurs ou directrices doivent être Français âgés de trente ans au moins et posséder le C. A. à la direction des écoles pratiques.

Ils pourront également être choisis parmi les techniciens d'une valeur reconnue, ou parmi les personnes que leurs études, leurs travaux, qualifient particulièrement pour la fonction.

Ils bénéficieront, en vue de leur classement, de la prise en compte de leurs services antérieurs, dans les mêmes conditions que celles applicables aux professeurs techniques et aux professeurs de dessin ou de mécanique.

Art. 5. — Les professeurs techniques (chefs des travaux ou chefs d'atelier) et les professeurs techniques adjoints (contremaîtres) doivent être Français et âgés de vingt-cinq ans au moins.

Les professeurs, professeurs adjoints, agents comptables, commis aux écritures, doivent être Français et être âgés de vingt et un ans au moins; les surveillants généraux être Français et âgés de trente ans au moins.

Toutefois, des étrangers peuvent être autorisés par le ministre, après avis du comité consultatif et du conseil de perfectionnement, soit à enseigner les langues vivantes, soit à donner un enseignement se rapportant à un art ou à une industrie que l'on projette d'introduire en France ou d'y développer par des procédés nouveaux.

Art. 6. — Les candidats aux fonctions de professeur, professeur technique (chef des travaux ou chef d'atelier), professeur adjoint, doivent justifier de la possession des titres énumérés par les articles 8, 9 et 10 du décret du 12 juillet 1921.

Les professeurs de spécialité déterminée peuvent être choisis parmi les techniciens ou les artistes d'une valeur reconnue.

Les professeurs techniques adjoints sont recrutés au concours ou, dans le cas de certaines spécialités, recrutés sur titres.

Art. 7. — 1° A l'exception des professeurs qui sont nommés par le ministre de l'Education nationale, sur la proposition du comité consultatif, tous les membres du personnel enseignant sont soumis au régime des délégations renouvelables.

Ceux qui sont rétribués par l'État sont délégués par le ministre, après avis du conseil de perfectionnement de l'école intéressée et sur la proposition du comité consultatif;

2° Pour l'examen des candidatures à un emploi de directeur ou de directrice, le comité consultatif comprend, en plus des membres de droit, tous les membres de la commission de l'enseignement du conseil municipal, ainsi que le président du conseil de perfectionnement de l'école intéressée.

Le comité ainsi complété dresse, par ordre de préférence, une liste de deux ou trois noms qu'il propose au ministre;

3° Lorsqu'un emploi devient vacant en dehors du cadre des professeurs, le ministre décide, après avis des comités susvisés, s'il y a lieu d'instituer un concours à cet effet;

4° La première délégation, qui a la valeur d'un stage probatoire, est accordée pour une année. Elle peut être renouvelée pour cinq ans, puis tous les cinq ans ensuite. Toutefois, si le conseil de perfectionnement et le comité consultatif le jugent nécessaire, il pourra être imposé un second stage d'une année;

5° Dans des cas déterminés, après avis du conseil de perfectionnement, et sur proposition du comité consultatif, une délégation de cinq ans arrivée à expiration, pourra être renouvelée pour un an seulement;

6° Le renouvellement est prononcé par le ministre sur l'avis du conseil de perfectionnement de l'école où exerce l'intéressé et la proposition du comité consultatif.

Si le conseil de perfectionnement ne propose pas le renouvellement

et s'il s'agit d'une délégation de cinq années, cette décision sera notifiée à l'intéressé qui pourra demander à être entendu par le comité consultatif.

Seront adjoints au comité, pour cette circonstance avec voix délibérative, le président du conseil de perfectionnement de l'école où exerce l'intéressé, les membres du personnel enseignant faisant partie dudit conseil de perfectionnement et deux professeurs, ou techniciens de la spécialité en cause, délégués, l'un par le ministre, l'autre par l'intéressé.

La décision du ministre lui sera notifiée trois mois au moins avant la date d'expiration de sa délégation;

7° Par dérogation aux règles précédentes, les maîtres et maîtresses auxiliaires recevront une délégation à titre précaire.

Art. 8. — Les dispositions précédentes s'appliquent également aux membres du personnel enseignant rétribués par la ville de Paris, qui, toutefois, sont délégués par le préfet de la Seine.

Elles ne sont pas applicables au personnel chargé de la comptabilité et au personnel de service, ni aux surveillants des écoles professionnelles de garçons nommés au titre militaire.

Art. 9. — Les peines disciplinaires applicables au personnel soumis aux délégations renouvelables de cinq années sont : 1° l'avertissement; 2° la censure; 3° le retrait de la délégation.

Ces peines sont prononcées par le ministre de l'Éducation nationale ou le préfet de la Seine, selon qu'il s'agit d'un membre du personnel rétribué par l'État ou par la Ville de Paris, après avis du conseil de perfectionnement et du Comité consultatif.

Si l'intéressé est délégué pour cinq ans, et si la mesure envisagée est le retrait de la délégation, le comité consultatif donne son avis dans les conditions prévues au sixième paragraphe de l'article 7.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux maîtres et maîtresses auxiliaires.

Art. 10. — Le maximum réglementaire pour les professeurs et professeurs adjoints est de vingt heures d'enseignement par semaine, chaque heure d'enseignement pouvant, toutefois, être remplacée par deux heures de surveillance, mais seulement à partir de seize heures d'enseignement.

Toute heure donnée par le personnel en sus du maximum réglementaire, ou fixé par l'arrêté de nomination, donne droit à une rétribution supplémentaire dans les conditions prévues au décret régissant la matière.

Art. 11. — Lorsqu'un fonctionnaire effectue sans rémunération spéciale, des heures de service dans deux ou plusieurs écoles professionnelles, ces divers services entrent en ligne de compte pour la détermination du maximum prévu par l'article 10 du présent décret.

Art. 12. — Les maîtres ou maîtresses auxiliaires payés par l'État ne peuvent obtenir au cours d'une période de douze mois consécutifs, plus d'un mois de congé rétribué pour raisons de santé.

Les autres membres du personnel soumis aux délégations renouve-

lables de cinq années pourront obtenir, pendant la 1^{re} année de délégation, des congés pour raisons de santé avec traitement complet ou partiel, pour une durée totale qui n'excédera pas deux mois.

Pendant une délégation de cinq années, la durée totale des congés accordés pour raisons de santé avec traitement complet ou partiel ne pourra dépasser douze mois.

Les congés seront accordés par le ministre de l'Éducation nationale à qui il appartient de décider s'ils comportent la jouissance du traitement complet ou partiel.

Si les limites ci-dessus fixées sont atteintes et si l'intéressé ne reprend pas son service, le ministre pourra mettre fin à sa délégation, après avis du conseil de perfectionnement et du comité consultatif.

Les maîtresses auxiliaires et les membres du personnel féminin soumis aux délégations renouvelables de cinq années pourront obtenir, en dehors des congés pour raisons de santé prévus dans les dispositions précédentes, un congé de deux mois pour couches. Si, à l'expiration de ce congé, elles ne peuvent reprendre leur service sans dommage pour leur santé, elles pourront obtenir une prolongation aux conditions du congé lui-même jusqu'à concurrence de deux mois.

Art. 13. — Les suppléances assurées par un personnel recruté au dehors sont rétribuées de la façon suivante :

a) Les maîtres suppléants chargés d'enseignement général, d'enseignement technique ou de travaux d'atelier, seront payés au taux du traitement de début des professeurs adjoints ou des professeurs techniques adjoints (selon le cas) divisé par le maximum de service normal en ce qui concerne l'enseignement et au demi-taux en ce qui concerne la surveillance;

b) Les suppléants des professeurs de spécialité déterminée seront payés au taux du traitement de début de la catégorie du professeur suppléé divisé par le maximum du service normal (20 heures);

c) Les suppléants des maîtres et maîtresses auxiliaires seront payés à l'heure annuelle, au taux du dernier échelon de cette catégorie.

Conseils de perfectionnement.

Art. 14. — Il est institué auprès de chaque école professionnelle de Paris un conseil de perfectionnement, composé de :

1° 8 membres du conseil municipal désignés par cette assemblée; 2° 8 membres désignés par le ministre de l'Éducation nationale; 3° Des techniciens désignés mi-partie par le préfet de la Seine, sur la proposition de la commission de l'enseignement du conseil municipal, et mi-partie par le ministre de l'Éducation nationale; 4° Un représentant de l'association des anciens élèves désigné par elle; 5° Le directeur et le chef des travaux de l'école; 6° 2 membres du personnel enseignant de l'école désignés par leurs collègues, l'un par le personnel de l'enseignement théorique, l'autre par le personnel de l'enseignement technique, et

appelés aux séances où seront discutées soit des questions d'organisation générale de l'école, soit des questions de personnel d'ordre général; 7° L'inspecteur primaire de la circonscription.

Le préfet de la Seine ou son délégué, le président de la commission de l'enseignement au conseil municipal, le directeur général de l'E. T. ou son délégué, le directeur de l'enseignement primaire de la Seine ou son délégué, l'inspecteur de l'enseignement artistique et professionnel et l'inspecteur général des services administratifs de l'E. T. font partie de droit du conseil.

Lorsque le préfet assiste à une séance, il prend la présidence. Dans le cas contraire, la séance est présidée par le président de la commission de l'enseignement du conseil municipal ou par son délégué.

Le conseil de perfectionnement est renouvelé tous les quatre ans.

Comité consultatif.

Art. 15. — Il est institué au ministère de l'Éducation nationale un comité consultatif chargé d'étudier les questions concernant l'organisation des écoles professionnelles de Paris et de soumettre au ministre les propositions concernant les nominations, promotions, mutations et autres mesures intéressant le personnel.

Le comité consultatif est composé comme il suit :

Président. — Le ministre de l'Éducation nationale.

Vice-présidents. — Le président de la commission de l'enseignement du conseil municipal, le directeur général de l'enseignement technique.

Membres. — Sept membres de la commission de l'enseignement du conseil municipal désignés par ce conseil. — Sept membres désignés par le ministre de l'Éducation nationale et soumis à renouvellement tous les quatre ans. — Le directeur de l'Enseignement primaire de la Seine. — L'inspecteur général des services administratifs de l'Enseignement technique. — Un chef de bureau de la direction générale de l'Enseignement technique et un chef de bureau de la préfecture de la Seine rempliront les fonctions de secrétaire.

Des techniciens, ainsi que les membres des conseils de perfectionnement des écoles professionnelles de Paris et certains membres du personnel que le comité croit utile d'entendre, peuvent être appelés aux séances avec voix consultative.

Pour l'examen des propositions de promotions de classe, il est institué un comité d'avancement, comprenant la commission permanente du comité consultatif (créée par le décret du 15 mai 1927, modifié par le décret du 28 mars 1934) et les délégués du personnel. Ces délégués (un représentant des directeurs et directrices et un représentant du personnel enseignant) sont respectivement élus par leurs collègues pour une durée de quatre ans.

Organisation des écoles.

Art. 16. — Les programmes et horaires de chaque école sont arrêtés par le ministre de l'Éducation nationale, après avis du conseil de perfectionnement, de la commission de l'enseignement du conseil municipal et du comité consultatif. Des cours rétribués par la ville de Paris pourront être créés par le préfet de la Seine, à la demande du conseil municipal.

Admission des élèves.

Art. 17. — Les conditions d'admission des élèves seront arrêtées pour chaque école par le ministre de l'Éducation nationale, sur la proposition du conseil municipal.

Art. 18. — Le personnel des cours créés par la ville et rétribué par elle sera délégué pour un an par l'inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement primaire, le conseil de perfectionnement ayant été consulté s'il y a lieu, sur le point de savoir s'il convient d'instituer un concours. La délégation sera renouvelée chaque année; il pourra y être mis fin à toute époque en cas de faute grave.

Art. 19. — Les traitements, suppléments de traitements et indemnités diverses permanentes sont payables par douzièmes.

Les allocations pour heures supplémentaires, ainsi que celles accordées aux maîtres et maîtresses auxiliaires, sont payables par dixièmes, proportionnellement au service effectivement accompli.

Les traitements, suppléments de traitements, indemnités et allocations diverses du personnel rétribué par l'État sont mandatés par le préfet et payés mensuellement sur le vu d'un état dressé par l'inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement primaire de la Seine.

Art. 20. — Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires au présent décret.

**Arrêtés du 16 mars 1936 relatifs au Certificat d'aptitude
au professorat industriel (Section C. Dessin d'art appliqué)**

Écoles pratiques (Garçons).

Art. 1^{er}. — Le certificat d'aptitude au professorat industriel, section C (dessin d'art appliqué), dans les E. P. de commerce et d'industrie de garçons, est délivré, après examen, dans les conditions déterminées par le présent arrêté.

Art. 2. — Les épreuves d'examen pour la délivrance du C. A. au professorat industriel, section C, sont divisées en deux parties. Nul ne peut se présenter la même année aux deux parties de l'examen.

Les épreuves de la 1^{re} partie constituent un concours ouvrant également accès à l'E. N. S. de l'E. T. (section des arts appliqués aux métiers). Celles de la 2^e partie constituent le concours de recrutement des professeurs de dessin d'art appliqué.

PROFESSORAT (1^{re} PARTIE) ET ADMISSION
A LA SECTION DES ARTS APPLIQUÉS DE L'E. N. S. T.

Art. 3. — Les candidats doivent avoir au moins vingt-trois ans avant le 31 décembre de l'année du concours et au plus trente-cinq ans au 1^{er} octobre de la même année. Aucune dispense d'âge n'est accordée.

Les candidats doivent justifier également d'une des conditions suivantes :

a) Être titulaires : soit du B. S., soit du baccalauréat de l'enseignement secondaire, soit d'un des diplômes d'ingénieur figurant sur une liste arrêtée et révisée par le comité d'inspection de l'E. T., soit du diplôme d'architecte (École spéciale d'Architecture reconnue par l'État, École nationale des arts décoratifs);

b) Justifier par un certificat du passage en 1^{re} classe à la section d'architecture de l'École nationale supérieure des B. A.

Les candidats de nationalité étrangère peuvent être autorisés à concourir, mais en cas de succès ils feront l'objet d'un classement spécial.

Art. 4. — Les candidats sont tenus de se faire inscrire, avant le 1^{er} mai, au secrétariat de l'E. N. S. de l'E. T., 151, boul. de l'Hôpital, à Paris (13^e).

La demande d'inscription, sur timbre doit indiquer :

1^o Si le candidat concourt pour l'E. N. S. de l'E. T.;

2^o L'adresse exacte où doivent lui être envoyées toutes communications relatives au concours.

A sa demande, le candidat joint :

1^o Son acte de naissance sur timbre;

2^o Une copie certifiée exacte de ses brevets ou diplômes ou, s'il y a lieu, le certificat authentique du directeur de l'École nationale de B. A.;

3^o Une notice indiquant les établissements auxquels il a appartenu et, s'il y a lieu, les fonctions qu'il a remplies;

4^o Un extrait du casier judiciaire (bulletin n^o 3).

S'il concourt pour l'E. N. S. de l'E. T. le candidat doit, en outre :
1^o Prendre l'engagement écrit de servir pendant dix ans dans l'enseignement public à dater de sa sortie de l'E. N. ou de rembourser à l'État le montant de la bourse dont il aura bénéficié.

Cette pièce, rédigée sur timbre, doit être légalisée;

2^o Présenter un certificat délivré par un médecin assermenté et attestant que le candidat est exempt d'infirmités, qu'il n'est atteint d'aucune maladie chronique ou contagieuse, notamment de tuberculose pulmonaire, qu'il a été revacciné depuis moins de trois ans et qu'il a les aptitudes physiques nécessaires pour assurer un service d'enseignement;

3^o Justifier qu'il a satisfait à la loi militaire avant la rentrée d'octobre.

Art. 5. — La liste des candidats admis à prendre part à l'examen est arrêtée par le ministre de l'E. N.

Art. 6. — L'examen comprend les épreuves écrites et graphiques suivantes :

Composition française. — Étude critique d'un objet dont la représentation en couleur ou photographique ou les dessins d'exécution seront remis à chaque candidat. Il sera tenu le plus grand compte pour l'appréciation de cette épreuve de la correction de la langue, de la clarté et de l'ordre dans l'exposé. — Durée : 4 heures.

Étude documentaire. — Dessin et aquarelle ou gouache d'après des objets ou des éléments empruntés au règne végétal ou animal. — Durée : 4 heures.

Modelage. — Copie en terre glaise d'un modèle en ronde bosse. — Durée : 5 heures.

Dessin de mémoire. — Croquis à main levée d'un ou plusieurs objets susceptibles d'être étudiés dans une E. P. Le modèle est exposé pendant un quart d'heure aux candidats auxquels il est interdit de prendre aucune note. Une demi-heure est accordée pour l'exécution.

Une composition d'art appliqué comprenant : a) une esquisse; b) un dessin d'ensemble à une échelle déterminée; c) s'il y a lieu, un détail typique à grande échelle nécessaire pour l'exécution de l'ensemble. — Durée : 9 heures.

Quatre croquis d'après le modèle vivant nu présenté en des mouvements différents. — 15 minutes par croquis. Ces croquis seront respectivement, l'un au crayon, un autre au pinceau, un autre à la plume, le quatrième au choix des candidats.

Un croquis coté et sa mise au net. — A une échelle déterminée avec tracé des ombres d'un élément simple d'architecture et mise en perspective linéaire avec indication des ombres. — Durée : 6 heures.

Toutes les épreuves de la 1^{re} partie seront notées de 0 à 20.

Art. 7. — Les épreuves ont lieu à Paris, au mois de juin. La date d'ouverture de la session étant fixée par le ministre de l'Education nationale, après clôture du registre d'inscription.

Les plis enfermant les sujets des épreuves sont ouverts en présence des candidats.

Art. 8. — Les épreuves sont jugées par des jurys désignés par le ministre. Le directeur de l'E. N. S. de l'E. T., le professeur d'art appliqué du Conservatoire National des A. et M. font partie de droit de ces jurys.

Sont proposés pour l'admission à la 1^{re} partie du professorat les candidats qui, dans l'ensemble des épreuves, ont obtenu au minimum 70 points sans note particulière inférieure à 6 sur 20.

Le jury dresse la liste de classement par ordre de mérite; elle est transmise au ministre qui prononce l'admission à la première partie du professorat.

Art. 9. — Les aspirants régulièrement inscrits pour l'E. N. S. de l'E. T. et qui sont classés en tête de la liste précitée ont la faculté d'entrer audit

établissement dans l'ordre de classement et jusqu'à concurrence du nombre de places fixé pour la section des arts appliqués aux métiers par le ministre.

Les candidats qui ont été proclamés admis à la 1^{re} partie du C. A. au professorat, mais qui n'ont pas été classés en rang convenable pour entrer à l'E. N., ont le droit, si leur âge n'excède pas la limite fixée à l'article 3 ci-dessus, de subir à nouveau les épreuves sans perdre le bénéfice de leur admission à la 1^{re} partie dudit professorat.

PROFESSORAT (2^e PARTIE)

Art. 10. — Tout candidat au professorat « industriel », 2^e partie, section C, dessin d'art appliqué, doit avoir au moins vingt-cinq ans et moins de quarante ans le 31 décembre de l'année du concours.

Il doit, en outre :

1^o Avoir subi avec succès, depuis deux ans au moins, les épreuves de la 1^{re} partie du professorat « industriel », section C, dessin d'art appliqué;

2^o Être élève de la section des arts appliqués aux métiers de l'E. N. S. de l'E. T. ou, à défaut, justifier ou bien de deux années de stage dans des fonctions d'enseignement, soit dans les écoles publiques, soit dans les écoles privées, soit dans les cours professionnels subventionnés par l'État, ou bien de cinq années de pratique dans les arts appliqués, soit à son compte, soit dans les ateliers d'art appliqué, soit dans les services artistiques ou techniques d'une industrie d'art.

Peuvent être dispensés, sur leur demande, pendant cinq ans à compter du 1^{er} juin 1936, de la 1^{re} partie du professorat « industriel », section C, dessin d'art appliqué :

Les candidats déclarés admissibles aux épreuves de la 3^e série du professorat « industriel », section C, dessin d'art appliqué, telles qu'elles sont définies par l'arrêté du 14-8-1931.

Les titulaires du C. A. à l'enseignement du dessin dans les lycées, collèges, E. N. et E. P. S. (degré supérieur);

Les titulaires du C. A. à l'enseignement du dessin d'art dans les écoles de la ville de Paris;

Les ingénieurs diplômés du Conservatoire des A. et M., section des Arts appliqués aux métiers;

Les architectes diplômés de l'École nationale supérieure des B. A.;

Les premiers et seconds grands prix de Rome.

Art. 11. — Les candidats au professorat, 2^e partie, sont tenus de se faire inscrire un mois au moins avant l'examen au ministère de l'Éducation nationale (direction générale de l'E. T., 3^e bureau).

La demande, établie sur timbre, doit indiquer l'adresse exacte où doivent lui être envoyées toutes communications relatives au concours.

Les candidats étrangers qui remplissent les conditions réglementaires peuvent solliciter leur inscription aux examens de la 2^e partie du pro-

fessorat « industriel », section C. Toutefois, ils seront classés à part, mention de leur nationalité sera apposée sur leur diplôme qui ne leur ouvrira aucun droit à nomination ultérieure dans l'enseignement public.

Les candidats français qui ne sont pas élèves de la section des arts appliqués de l'E. N. S. E. T., ainsi que les candidats étrangers, doivent joindre à leur demande :

1° Extrait, sur timbre, de leur acte de naissance;

2° Attestation qu'ils ont été proclamés admis à la 1^{re} partie du professorat « industriel », section C, ou référence authentique qui leur permet de solliciter une dispense;

3° Un extrait de leur casier judiciaire;

4° Des certificats de stage dans l'enseignement délivrés par les A. I. ou des certificats d'exercice légalisés, s'il s'agit de pratique dans les industries d'art.

Art. 12. — La liste des candidats admis à prendre part aux épreuves est arrêtée par le ministre.

La session d'examen commencera au mois de juin à une date fixée par le ministre.

Art. 13. — L'examen comporte deux séries d'épreuves :

A. — Épreuves graphiques éliminatoires.

1° Dessin d'après le modèle vivant nu. Durée : 1 h. 30, non compris les repos du modèle. — Coeff. 2.

2° Dessin d'après le modèle habillé. Ouvrier au travail ou mannequin de couturier habillé, etc. Durée : demi-heure. — Coeff. 2.

3° Composition de construction, comprenant :

a) Esquisse; b) Dessin d'ensemble à une échelle déterminée; c) Vue perspective de l'ensemble avec tracé des ombres; d) Détails à grande échelle nécessaires à l'exécution dans la matière : durée : 20 heures.

Deux jours en loge. — Coeff. 4.

4° Composition de décor de surface : a) Esquisse; b) Dessin d'ensemble en couleurs à une échelle déterminée; c) Détail à grande échelle nécessaire en vue de la réalisation. Coeff. 3.

Durée 10 heures (un jour de loge).

Toutes les épreuves sont notées de 0 à 20. Seront déclarés admissibles aux épreuves orales, les candidats ayant obtenu après application des coefficients, le total d'au moins 110 points, sans note inférieure à 6 sur 20.

B. — Épreuves orales.

1° Une leçon d'art appliqué. Préparation une heure; exposé : demi-heure. — Coeff. 3;

2° Interrogation sur l'histoire de l'art et des métiers (avec croquis au tableau). — Coeff. 2;

3° Interrogation sur les tracés géométriques, la géométrie descriptive, les tracés des ombres, la perspective d'observation et la perspective linéaire. — Coeff. 2;

4° Interrogation sur la technologie des métiers. — Coeff. 2;

5° Interrogation sur l'anatomie plastique et les proportions du corps humain. — Coeff. 1;

6° Critique et correction de dessins d'élèves.

Les épreuves orales seront notées de 0 à 20.

Art. 14. — Les épreuves de la 2^e partie sont jugées par un jury désigné par le ministre.

Le jury dresse un classement par ordre de mérite des candidats. Figureront seuls, les candidats ayant obtenu au moins à l'ensemble des épreuves la moyenne générale 12 sur 20 sans aucune note inférieure à 6 sur 20.

Dans la limite du nombre des emplois éventuellement vacants au cours de l'année scolaire suivante, le ministre arrête, en suivant l'ordre de classement, la liste des candidats susceptibles d'être délégués dans les fonctions de professeur de dessin d'art appliqué.

Le diplôme du professorat industriel C est décerné aux candidats classés sur rapport favorable de l'inspection générale un an au moins après leur délégalion s'ils sont anciens élèves de la section des arts appliqués à l'E. N. S. de l'E. T., deux ans au moins en cas contraire.

Art. 15. — Le présent arrêté est applicable à compter de la session de juin 1936 en ce qui concerne les examens de la 1^{re} partie du professorat industriel. C

Pendant les années 1936 et 1937, il pourra être ouvert des sessions du professorat industriel C en application de l'arrêté du 14 août 1931, qui sera abrogé à compter du 31 décembre 1937.

Écoles pratiques (Filles).

Même texte que l'arrêté relatif au C. A. au professorat industriel dans les écoles de garçons, sous réserve des modifications suivantes.

PROFESSORAT (1^{re} PARTIE) ET ADMISSION A LA SECTION DES ARTS APPLIQUÉS DE L'E. N. S. T.

Art. 3. — § a), 2^e ligne, au lieu de « soit d'un des diplômes d'ingénieur figurant sur une liste arrêtée et révisée par le comité d'inspection de l'E. T. », lire « soit du diplôme complémentaire de fin d'études secondaires ».

Art. 4. — 4^e alinéa, supprimer le § 3.

Art. 6. — Après le § 8, ajouter « Un dessin d'après le modèle habillé. — Durée : 2 heures. Le format du papier sera fixé par le jury pour chaque concours ».

PROFESSORAT (2^e PARTIE)

Art. 10. — 8^e alinéa, *supprimer* « les ingénieurs diplômés du Conservatoire des A. et M., section des arts appliqués aux métiers ».

Art. 11, 3^o. — *Ajouter* à la suite « pour les candidates non élèves de l'E. N. ».

Art. 13. — *Épreuves graphiques éliminatoires.* § 1^o, *au lieu de* « Durée : 1 h. 30 », *lire* « Durée : 2 heures. Le format du papier sera fixé par le jury à chaque concours ».

§ 2^o, *au lieu de* : « Durée 1/2 heure », *lire* : « Durée : 2 heures ».

§ 3^o, *au lieu de* « Composition de construction, etc. » *lire* « Dessin professionnel : 4 figurines de mode, rehaussées d'aquarelle ou de gouache appliquées à des toilettes différentes (dont l'une au moins comportera un chapeau). La nature et la destination précise de ces toilettes seront indiquées aux candidates qui auront à faire connaître en quelles matières elles prévoient l'exécution. Il sera demandé de situer deux des figurines dans un ensemble intérieur ou extérieur. — Durée : 6 heures. — Coeff. 3.

§ 4^o, *au lieu de* « Composition de décor de surface, etc. », *lire* « une composition d'art appliquée (volume et surface) aux industries auxquelles préparent les E. P. (F); a) ensemble de la composition à une échelle déterminée; b) exécution d'un ou plusieurs détails typiques imposés par le jury. Durée : 5 heures. — Coeff. 3.

Dernier alinéa, *au lieu de* « le total d'au moins 110 points », *lire* « le total d'au moins 100 points ».

B. — *Épreuves orales.*

§ 5^o, *au lieu de* « coeff. 1 », *lire* « coeff. 2 ».

— Décret du 21 décembre 1935 relatif au programme
et aux conditions d'inscription de l'École normale de la France d'Outre-mer.

Art. 1^{er}. — Les dispositions des articles 3, 4 et 5 du décret du 15 avril 1927, modifié par le décret du 2 juillet 1934, relatif au concours d'admission et à l'organisation de l'enseignement à l'École nationale de la France d'outre-mer, sont remplacées par les dispositions suivantes :

Art. 3. — Les conditions exigées pour prendre part au concours sont les suivantes : 1^o être Français et de bonne vie et mœurs; 2^o être âgé de dix-huit ans au moins et de vingt-quatre ans au plus au 1^{er} juillet de l'année du concours; cette dernière limite est, pour les candidats qui auront accompli leur service militaire, prorogée d'un temps égal à celui passé sous les drapeaux, dans la limite de la durée légale du service imposé à leur classe d'âge; 3^o être titulaire d'un diplôme de bachelier complet; 4^o justifier d'une aptitude physique suffisante dans les conditions prescrites par un arrêté ministériel.

Les candidats doivent faire parvenir leurs demandes au ministre des Colonies avant le 1^{er} avril.

Les demandes sont soumises par le ministre à l'examen d'une commission composée ainsi qu'il suit : un conseiller d'État, président ; le directeur de l'École nationale de la France d'outre-mer ; un inspecteur général, ou un inspecteur des colonies ; un gouverneur en activité ou en retraite ; un résident supérieur ou gouverneur de l'Indochine en activité ou en retraite.

La liste des candidats admis à concourir est arrêtée par le ministre.

Art. 4. — Le programme du concours comprend :

1^o Des épreuves écrites d'admissibilité portant sur les matières suivantes : une composition française prise dans un programme annuel d'auteurs français et de questions coloniales, fixé par arrêté ministériel avant l'ouverture de chaque année scolaire ; une composition sur l'histoire de la colonisation française ; une composition sur la géographie générale ;

2^o Des justifications d'études de droit ;

Les candidats reconnus admissibles après les épreuves écrites doivent, pour pouvoir participer aux épreuves orales indiquées ci-après, subir, avec succès, des interrogations portant sur les matières inscrites au programme de la première année de la licence en droit. Toutefois, les candidats qui auraient justifié avant le 1^{er} avril de l'année du concours de la possession du certificat constatant qu'ils ont subi avec succès les épreuves de l'examen de la première année de la licence en droit devant une faculté de l'État ne prennent pas part à ces interrogations.

3^o Des épreuves orales d'admission comportant : l'explication d'un texte français pris parmi les auteurs indiqués pour la composition française ; l'explication d'un texte anglais ou allemand, portant sur des auteurs dont la liste est fixée par arrêté ministériel avant l'ouverture de l'année scolaire ; des interrogations sur l'histoire de la colonisation française ; des interrogations sur la géographie ; des interrogations sur la géologie ; des interrogations sur l'anatomie et la physiologie végétales ; des interrogations sur l'anatomie et la physiologie animales.

Les épreuves écrites d'admissibilité ont lieu chaque année à Paris, le Havre, Nantes, Bordeaux, Marseille et dans les villes qui seraient désignées par l'arrêté ministériel pris au mois de février de chaque année et fixant : 1^o le nombre des élèves à admettre ; 2^o les dates des épreuves écrites ; 3^o la date du commencement des épreuves orales.

Dans le cas où le nombre des candidats inscrits pour composer dans un centre serait insuffisant, le ministre se réserve d'indiquer un autre centre où le candidat devrait se rendre.

Les interrogations de droit et les épreuves orales ont lieu à l'École nationale de la France d'outre-mer.

Art. 5. — Des arrêtés ministériels fixent les conditions du concours et les programmes de chaque épreuve. En outre, ils déterminent le

minimum des points nécessaires pour les épreuves écrites d'admissibilité et pour l'ensemble de toutes les épreuves du concours.

Les points obtenus aux épreuves écrites, aux interrogations de droit et aux épreuves orales comptent pour l'admission définitive.

Les candidats ayant subi avec succès devant une faculté de droit de l'État les épreuves des examens correspondant aux trois années d'études de la licence en droit bénéficient des majorations suivantes : 1° pour le certificat de la première année de droit, 30 points; 2° pour le baccalauréat en droit, 45 points; 3° pour la licence en droit, 60 points. Ces majorations ne pouvant être cumulées.

Ces points s'ajoutent à ceux obtenus aux épreuves orales et entrent en ligne de compte dans le minimum de points exigé pour l'admission définitive.

Les licenciés ès lettres ou ès sciences, les anciens élèves de l'École polytechnique, de l'E. N. S., les élèves diplômés de l'École centrale, de l'École des mines, de l'École des ponts et chaussées et de l'Institut national agronomique qui ont obtenu le minimum des points exigés pour l'ensemble des épreuves écrites et orales d'admission bénéficient pour le classement final d'un nombre de points égal à un sixième du nombre total des points qu'ils ont obtenus.

Art. 2. — Sont abrogées toutes dispositions antérieures traitant des matières qui font l'objet du présent décret dont les dispositions entreront en vigueur dès le concours de 1936.

Pièces à fournir, coefficients, majoration de points.

Par arrêté du 24 décembre 1935 (Colonies), les dispositions des articles 1^{er} et 13 de l'arrêté du 19 avril 1927, modifié par l'arrêté du 2 juillet 1934, sont remplacées par les dispositions suivantes :

Art. 1^{er}. — Les candidats doivent faire parvenir à la Direction leur dossier comprenant notamment une demande d'inscription sur papier timbré à 4 francs. — Un acte de naissance sur papier timbré à 6 francs. — Un certificat de nationalité française, — Un certificat de bonnes vie et mœurs ayant moins de trois mois de date. — Le diplôme de bachelier complet. Éventuellement, l'un des diplômes ou certificats qui permettent au candidat d'obtenir des majorations de points ou d'être dispensés des interrogations de droit. — Un certificat constatant l'aptitude physique au service colonial. (Ce certificat est délivré : à Paris, par le Conseil supérieur de Santé des colonies; à Marseille, Bordeaux, Nantes, par les conseils de Santé institués près des chefs des services administratifs coloniaux; pour les autres villes de France, par l'autorité médicale militaire; aux colonies, par le Service de Santé de la colonie.) Les candidats qui, pour des raisons d'incapacité physique se rattachant à une blessure de guerre n'auraient pas obtenu ce certificat et se croiraient fondés à faire appel de ce refus, seront, sur leur demande

autorisés à participer aux épreuves écrites, sous réserve du résultat de la contrevisite médicale prévue ci-après. Une contrevisite médicale à lieu à Paris, à l'École nationale de la France d'outre-mer, avant le commencement des épreuves orales et dans les conditions fixées par l'arrêté ministériel du 27 janvier 1900, relatif aux conditions d'aptitude physique pour l'admission à l'École coloniale, modifié par l'arrêté du 2 juin 1919. — L'indication du centre d'examen dans lequel les candidats désirent passer les épreuves écrites et l'adresse à laquelle doit être adressée la convocation, tant pour les épreuves écrites que, le cas échéant, pour les épreuves orales.

Les candidats admis à concourir sont informés de cette décision au moins dix jours avant l'ouverture des opérations du concours.

Art. 13. — Pour chaque composition ou examen, les examinateurs fixent une note comprise entre 0 et 20.

Les compositions et examens oraux sont affectés des coefficients suivants :

1° *Épreuves écrites* : Composition française, 4; Histoire de la colonisation française, 3; Géographie générale, 3.

2° *Interrogations orales de droit*, 1.

3° *Épreuves orales* : Explication d'un texte français, 2; Explication d'un texte anglais ou allemand, 2; Interrogations sur l'histoire de la colonisation française, 2; Interrogations sur la géologie, 2; Interrogations sur la géographie générale, 2; Interrogations sur l'anatomie et physiologie végétales, 2; Interrogations sur l'anatomie et physiologie animales, 2.

Tout candidat pour être admis à prendre part aux épreuves orales doit avoir obtenu :

1° Un minimum de 120 points aux épreuves écrites et n'avoir aucune note inférieure à 6, si cette note éliminatoire a été maintenue, après délibération spéciale du jury ayant corrigé les épreuves écrites;

2° Pour les candidats qui ne sont pas titulaires d'un des diplômes de droit prévus à l'article 1^{er}, paragraphe 5, du présent arrêté, une moyenne de 10 pour l'ensemble des interrogations de droit; l'interrogation de droit civil étant affectée du coefficient 2 et la note zéro dans l'une des interrogations étant éliminatoire.

Les candidats reçus aux épreuves écrites sont avisés de leur admissibilité huit jours au moins avant le commencement des épreuves orales.

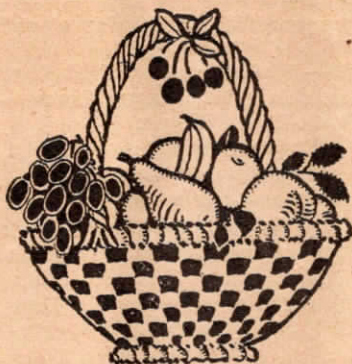
Ne peuvent être admis définitivement que les candidats ayant obtenu au moins 298 points pour l'ensemble des épreuves écrites et orales et qui n'ont eu dans les épreuves orales aucune note inférieure à 6, si cette note est maintenue après délibération spéciale du jury.

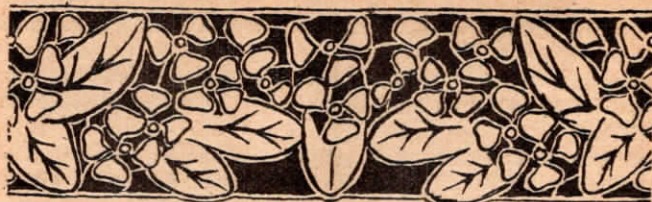
Les candidats admis à se présenter aux épreuves orales et qui ont subi avec succès devant une faculté de droit de l'État les épreuves des examens correspondant aux trois années d'études de la licence en droit bénéficient des majorations suivantes : 1° pour le certificat de la 1^{re} année de droit, 30 points; 2° pour le baccalauréat en droit, 45 points;

3^e pour la licence en droit, 60 points. Ces majorations ne pouvant être cumulées.

Ces points s'ajoutent à ceux obtenus aux épreuves orales et entrent en ligne de compte dans le minimum de points exigé pour l'admission définitive.

Les licenciés ès lettres ou ès sciences, les anciens élèves de l'École polytechnique, de l'E. N. S., les élèves diplômés des écoles : Centrale, des Mines, des Ponts et Chaussées et de l'Institut national agronomique qui ont obtenu le minimum de 298 points exigés pour l'ensemble des épreuves écrites et orales d'admission, bénéficient, pour le classement définitif, d'un nombre de points égal à un sixième du nombre total des points qu'ils ont obtenu.





Les Livres.

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

- ALAIN : Stendhal. — Rieder, 1 vol. prof. g. f. Q. g. sup. f. *id.*
- LOUISA M. ALCOTT : Les quatre sœurs Marsch. — Delagrave, 1936, Q. g. 5^e, 6^e. f. 4^e, 5^e, 6^e. P. gf. 7^e, 6^e, 5^e.
- M. ALLAIN : Notre France d'Outre-Mer. — Quillet, 1935, prof. g. Q. f.
- ARGITHEA : Au pied de l'Olympe. — Stock, prof. g. f.
- O. AUBERT : L. Barthou. — Quillet, prof. g. f.
- J. BAINVILLE : Vie de Napoléon. — Flammarion, Q. g. f. cl. sup.
- BALACHOWSKY et MESNIL : Les insectes nuisibles aux plantes cultivées, tomes I et II. — Busson, prof. g. f. P. g. institut agronomique.
- L. BALAS : Scènes et tableaux du règne de Louis XIII. — Gautier-Langereau, Q. g. f.
- ROBERT BALLAND : Sully. — 1932, Q. P. g. f. 3^e.
- H. BAULIG : Amérique septentrionale. — Colin, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supér.
- P. BENOIT : Océanie française. — Éditions Alpina, Prof. g. f. Q. g. f. 4^e et 1^{re}.
- F. BENOIT : Avignon. — Édition Alpina, 1 vol. prof. g. f. Q. P. g. f. 4^e et au-dessus.
- F. BENOIT : L'architecture. — Laurens, 1 vol. prof. f. g. f. Q. biblio. d'art, P. g. f. prix de dessin.
- M. BERNUS : Histoire de l'Île de France. — Boivin, prof. g. f. A. P. g. f. depuis la 4^e.
- L. BERTRAND : Les grandes régions géologiques du sol français. — Flammarion, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. sup.

L. BERTRAND : Espagne. — Éditions Alpina, 1934, prof. g. f. Q. P. g. f. 3^e classe de dessin.

L. BLÉRIOT : Guide de travaux pratiques de botanique. — G. Barge, prof. g. f. Q. g. f. cl. sup.

G. BLOCH et CARCOPINO : Histoire romaine, t. I des Gracques à Sylla. — Presses universitaires, prof. g. f. Q. g. f. 1^{re} sup.

Jean BONNEROT : Correspondance générale de Sainte-Beuve. — Tome I. Stock prof. g. f. Q. g. f. Prem. sup. 1^{re}, et phil.

Marcel BOLL : La Chimie. — Larousse, prof. g. f. Q. g. f. cl. sup.

Jean BONNEROT : La Sorbonne. — Presses Universitaires, prof. g. f.

A. BOSCHOT : Mozart. — Plon, prof. g. f. Q. g. f.

H. BOUSSE : Optique et photométrie. — Delagrave, prof. f. g.

J. BOUCART : La vie de la Terre illustrée. — A. Quillet, prof. g. f. q. p. g. f. phil. mathém.

J. BOUCHOT : Saupique. — Watteau-Braun, prof. f. g. bibliot. d'art. Q.; P. g. f. bibl. d'art.

C. BOUGLÉ : Bilan de la sociologie française contemporaine. — Alcan, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. sup.

J. BOUNINE : A la source des jours. — Stock, prof. g. f.

G. BOURGIN : L'État corporatif en Italie. — Aubier, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. phil. mathém.

A. BOUTARIC : La physique moderne et l'électron. — Alcan, 1 vol. prof. g. f. Q. g. f. prépar. grandes Écoles.

Marcel BOUTERON : Balzac, Correspondance inédite avec M^{me} Zulma Carraud. — A. Colin, prof. g. f.

Ch. BRISSON : Alexandre de Yougoslavie; Lyautey l'Africain. — Paul Duval, A. P. g. f. cl. supérieures.

A. BRUNEAU : Massenet. — Delagrave, prof. g. f. Q. P. g. f. bibliot. d'art.

G. BRUNET : Victor Hugo. — Rieder, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. sup.

F. BRUNOT : Histoire de la langue française, t. VIII. — A. Colin, prof. g. f.

P. BRUZON : Simple histoire de mon verger. — Stock, 1935, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supérieures.

Pearl BUCK : La Mère. — Stock, 1935, prof. g. f.

H. CAILLAUX : Dalou. — Delagrave, 1935, prof. g. f. bibliot. d'art. Q. P. g. f. (enseig. du dessin).

M. CARAYON : Lope de Véga. — Rieder, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. sup.

Francis CARCO : Pages choisies. — A. Michel, prof. g. f.

J. CARCOPINO : Histoire romaine, César. — Presses universitaires, prof. g. f. Q. g. f. 1^{re} supérieure.

J. CARCOPINO : L'Ostracisme athénien. — Alcan, prof. g. f.

F. CAUET : Aux quatre vents de Picardie. — R. de Lure, 1935, prof. g. f.

M. CAULLERY : Les conceptions modernes de l'hérédité. — Flammarion, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supér.

- A. CELLIER et H. BACHELIN : *L'orgue*. — Delagrave, prof. g. f.
 Commandant CHARCOT : *Christophe Colomb*. — Flammarion, 1928,
 Q. P. g. f. toutes classes depuis 6^e.
- A. CHAUVINEAU : *Contes du soleil levant*. — Nathan, 1935, Q. P.
 g. f. cl. enf.
- S. DE CHOSSIN : *Les clefs de la Suède*. — Hachette, 1935, prof. g. f.
 Q. P. g. f. 1^{re} et au-dessus.
- R. COHEN : *Nouvelle histoire grecque*. — Hachette, 1935, prof. g. f.
 Q. P. g. f. 1^{re} supér.
- Collection des maîtres. — Braun, 1934-35, prof. g. f. Q. P. g. f. cl.
 supér.
- A. CONSTANT : *Trouvez ces 24 plantes*. — Delagrave, 1935, Q. g. f.
 5^e, 6^e, 7^e.
- A. CONSTANT : *Anthologie des bêtes*. — Stock, 1935, prof. g. f. Q. P.
 g. f. toutes classes à partir de la 6^e.
- M. CONSTANTIN-WEYER : *Le flâneur sous la tente*. — Stock, Q. P.
 g. f. cl. sup.
- Suzanne F. CORDELIER : *Femmes au travail*. — Plon, prof. g. f. Q. f.
 phil. math.
- COSTIS PALAMAS : *La Flûte du roi*. — Stock, prof. g. f.
- R. DAVID : *La troisième République*. — Plon, prof. g. f. Q. P. g. f.
 cl. sup.
- Renée DÉJEAN : *L'émotion*. — Alcan, prof. g. f. Q. g. f. cl. sup.
- R. DELAMAIN : *Histoire du cognac*. — Demalain et Boutelleau,
 prof. g. f. P. g. cl. supér.
- M. DELCOURT : *Eschyle*. — Rieder, 1934, prof. g. f. Q. P. g. f. cl. supér.
- Jean DELPHY : *Le ver (la faune de France)*. — Delagrave, prof. g. f.
- A. DEMAISON : *Fauves*. — Flammarion, 1935, Q. g. f. cl. sup.
- A. DEMAISON : *Le jugement des ténèbres*. — Grasset, prof. g. f.
- DEMANGEON et FEBVRE : *Le Rhin*. — A. Colin, 1935, prof. g. f. Q. P.
 g. f. cl. sup.
- R. DERVILLE : *Napoléon II*. — Hachette, prof. g. f.
- R. DESCARTES : *Lettres sur la morale*. — Boivin, prof. g. f. Q. P. g. f.
 phil.
- Ch. DICKENS : *Les grandes espérances*. — Grasset, Q. P. g. f. 3^e et 2^e.
- Divers : *Les Pyrénées*. — Éditions Alpina, prof. g. f. Q. P. g. f. 4^e
 et 1^{re}.
- Divers : *Civilisations*. — Institut international de coopération, prof.
 g. f.
- P. DOMINIQUE : *La Corse, Horizons de France*. — 1935, prof. g. f.
 Q. P. g. f. 1^{re}.
- Marie DORMOY : *Poésies de Michel Ange*. — Éditions Spirale, 1935,
 prof. g. f. Q. P. g. f. 1^{re} supér. section d'italien.

P.-O. - MIDI

~~~~~

# LA BAULE LA COTE GUÉRANDAISE

●  
TRAIN SPÉCIAL 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> classes

Départ de Paris-Orsay le 18 juillet à 23 h.

Arrivée au Croisic à 7 h. 51

(arrêts facultatifs entre St-Nazaire et Le Croisic)

Prix des billets A. R. valables 8 jours :

135 frs en 2<sup>e</sup> classe

90 frs en 3<sup>e</sup> classe

location gratuite des places

Retour individuel par les trains du service régulier

●  
Une réduction de 50 % est accordée par les autres Réseaux (sauf l'État) à leurs usagers pour rejoindre ce train spécial

~~~~~

Renseignements et billets aux gares et agences du P.-O. - MIDI

P.-O. - MIDI

~~~~~

# LA ROUTE DES PYRÉNÉES EN 3 ÉTAPES

~~~~~

Départ tous les jours du 29 juin au 20 septembre

~~~~~

**BIARRITZ-PAU - PAU-CAUTERETS - CAUTERETS-LUCHON**  
et inversement

---

Services spéciaux pour groupes de 15 voyageurs

~~~~~

LUCHON - AX-LES-THERMES AX - CARCASSONNE
et inversement

ou

LUCHON - AX-LES-THERMES AX - CERBÈRE
et inversement

Renseignements aux Agences P.-O. - MIDI, 16, bd des Capucines et 126, bd Raspail; Maison du Tourisme, 127, Champs-Élysées; Principales Agences de Voyages.

LIBRAIRIE DELAGRAVE, 15, RUE SOUFFLOT, PARIS

NOUVEAUTÉS :

Les Écrivains à la Montagne

« CES MONTS SUBLIMÉS... »

(1803-1895)

par

Claire Eliane ENGEL et Charles VALLOT

avec des compositions originales de SAMIVEL

Un volume 14×20, broché.. 25 »

Il a été tiré de cet ouvrage 50 ex. numérotés sur Lafuma

L'exemplaire.. 50 »

BIBLIOTHÈQUE D'HISTOIRE ET DE POLITIQUE

AFFAIRES ÉTRANGÈRES

Aide-mémoire de politique française

PAR

Jacques ANCEL

Un vol. (13×18,5), broché. 10 »

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

par

Fernand GREGH

Un volume 14×19, broché. 15 »

Imprimé en France

TYP. FIRMIN-DIDOT & C^{ie}. — PARIS. — 1896.