

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° 9

	Pages
M. BARRÉE. — L'initiation aux sciences expérimentales.....	193
Instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938 (Enseignement du premier degré).....	205
R. OZOUF. — <i>A travers les périodiques français</i>	302
<i>Les Livres</i>	319

CONDITIONS D'ABONNEMENT

40 numéros par an

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

Les abonnements partent du 1^{er} janvier.

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

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

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

Abonnements et annonces, librairie DELAGRAVE.

Les ANNÉES ÉCOULÉES depuis 1878 forment chacune deux semestres.
Table générale des années 1878 à 1892, 1 vol. broché.

Nouveaux programmes du 30 Août 1937 et du 14 Avril 1938

Classe de sixième et cours préparatoire aux études primaires supérieures.

NOUVEAUTÉS :

- Arithmétique appliquée**, par A. BRACHET et J. DUMARQUÉ, classe de 6^e et cours préparatoire des E. P. S. Grand in-16, broché. 10 fr.; cartonné. . . . 13 fr.
- Sciences d'observation**, par V. RÉGNIER et G. RUMEAU, classe de 6^e et cours préparatoire des E. P. S. Grand in-16, broché. 15 fr.; cartonné. 20 fr.
- Histoire ancienne**, par A. HUBY, P. LAVEDAN, P. MEININGER. In-8^e illustré, rogné à vif. 18 fr.; cartonné..... 21 fr.
- Géographie générale**, par M. FALLEX, A. GIBERT, G. TURLOT. Nouvelle édition avec exercices pratiques. In-8^e illustré rogné à vif. 22 fr.; cartonné..... 27 fr.
- Auteurs du programme**, par E. ESTÈVE et Ch. BRUNEAU. In-8^e, ill., cart. 22 fr.

Morceaux choisis des Auteurs français du XVII^e siècle à nos jours, par C. SANTELLI. In-16, illustré, cartonné. 21 fr. 50

MAX DELAGRAVE

Au moment où nous donnons le bon à tirer du présent numéro nous arrive la nouvelle imprévue de la mort de Max DELAGRAVE, gérant de « *l'Enseignement public.* »

Depuis la retraite de son père, Charles DELAGRAVE, qui fut en 1882 un des fondateurs et resta, pendant toute son activité, un des membres les plus vigilants du Comité de rédaction de notre Revue, Max DELAGRAVE n'a cessé de témoigner un vif et efficace intérêt à notre entreprise et à nos collaborateurs. Sa parfaite courtoisie, son esprit de compréhension et d'accueil, sa rapidité de décision parvenaient à résoudre les petites et grandes difficultés qui sont la vie courante d'une Revue.

Sa disparition prématurée met en deuil notre Comité de rédaction, qui tient à s'associer à la douleur de son fils Hervé DELAGRAVE et de tous les collaborateurs de la grande maison d'édition dont il était le chef.

(N. D. L. R.)



L'initiation aux sciences expérimentales.

Le sujet dont je vais vous entretenir : *L'Initiation aux sciences expérimentales*, n'appartient pas au genre gai. Il n'a même pas l'attrait de la nouveauté. La réforme en cours lui donne, toutefois, un regain de jeunesse et j'ai pensé que vous pourriez entendre sans trop d'ennui les réflexions que m'a suggérées une pratique déjà longue de l'enseignement expérimental avec des auditoires variés : élèves d'École Primaire Supérieure, d'École Normale, de Lycée, étudiants, professeurs même.

Le titre de cette causerie a l'avantage d'être bref : mais il est trop général pour le temps dont je dispose.

Dans une étude complète, il y aurait lieu d'examiner la valeur éducative des sciences expérimentales, la nécessité de leur faire une place dans la formation intellectuelle de l'adolescence, les méthodes et le matériel à employer en cette occasion. Je laisserai de côté le premier point sur lequel l'accord est à peu près complet; ce n'est pas grande merveille puisque toute étude peut être éducative si elle est conduite intelligemment. Par contre, j'insisterai sur le second point, qui est encore très discuté; tout récemment encore, au Conseil Supérieur, nous avons pu constater que la querelle des Anciens et des Modernes n'est pas éteinte. Enfin, laissant de côté la ques-

1. Conférence faite le 17 mars 1938, au Musée Pédagogique, au Personnel des Cours complémentaires.

tion fort importante, mais trop spéciale, du matériel scientifique, je rechercherai comment on peut enseigner raisonnablement la physique et la chimie à des élèves de douze à seize ans appartenant aux Cours Complémentaires, aux Écoles Primaires Supérieures et au Premier Cycle de la section B des Lycées et Collèges.

*
*
*

Examinons d'abord pourquoi les sciences physiques doivent avoir une place dans l'Enseignement du Second Degré.

La Science, c'est-à-dire la connaissance ordonnée du monde, qui permet de prévoir les phénomènes et parfois d'en modifier le cours, cette Science est une. Mais la capacité limitée de l'intelligence humaine l'a fait diviser, pour en faciliter l'étude, en sciences particulières. Il est courant de distinguer les sciences abstraites ou mathématiques et les sciences concrètes ou d'observation. Dans chaque groupe, des subdivisions sont faites; pour les sciences d'observation, qui nous intéressent plus particulièrement, on considère la mécanique, l'astronomie, la physique, la chimie, la biologie, la géologie, la géographie, la psychologie, et d'autres encore.

Il faut bien remarquer que ces classifications commodes sont artificielles. Il y a pénétration des sciences particulières. Les mathématiques, qui ont une origine concrète, sont utilisées comme outils pour l'étude des sciences d'observation le plus évoluées (mécanique, astronomie, physique, chimie); réciproquement, bien des progrès des mathématiques ont pour départ des problèmes posés par celles-ci. On sait d'autre part, l'aide puissante apportée par la physique et la chimie à la biologie.

En dépit de cette pénétration, les diverses sciences ne sont pas équivalentes quant à leur valeur éducative. Les mathématiques sont des disciplines de choix pour entraîner au raisonnement déductif; les sciences naturelles sont excellentes pour donner l'habitude de l'observation. Mais une éducation scientifique par les mathématiques et les sciences naturelles n'aboutirait pas à une formation harmonieuse de l'intelligence. Une place doit être faite aux sciences physiques : elles ont une valeur

éducative qui leur est propre, pour le moment, car elles disposent d'un instrument de travail incomparable, la méthode expérimentale; il fait aussi leur originalité, sans doute à titre provisoire, puisque les sciences naturelles tendent à se modeler sur les sciences expérimentales. En quoi consiste cette méthode?

Les matériaux des sciences d'observation sont fournis par nos sens, qui nous font connaître les faits du monde extérieur. Mais pas plus qu'un tas de pierres ne constitue un édifice, des faits isolés ne constituent une science. Il est nécessaire d'établir entre eux un lien logique. En rapprochant les faits qui présentent une certaine parenté, on peut arriver à mettre en évidence, entre diverses grandeurs, un rapport de cause à effet : on établit une *loi*, qualitative parfois, quantitative le plus souvent. Dans ce dernier cas, la loi physique se traduit par une relation entre les nombres qui mesurent les diverses grandeurs. Par exemple, le volume V occupé par une masse déterminée de gaz dépend de la pression P et de la température absolue T et l'on a $PV = RT$; c'est la loi de Mariotte-Gay-Lussac qui permet de calculer l'une des grandeurs connaissant les deux autres.

Dans l'énoncé des lois physiques, on conclut du particulier au général; on affirme qu'une proposition, vérifiée par l'expérience en un nombre limité de cas, est encore vraie dans une infinité d'autres. On opère par induction. Partant de là, on dit parfois que les sciences physiques sont des sciences inductives, par opposition aux mathématiques, qui sont des sciences déductives. En fait, la physique et la chimie opèrent à la fois par induction et par déduction et, dans leur état actuel, elles sont surtout déductives.

De bonne heure, en effet, l'expérimentateur recherche des propositions générales, très abstraites le plus souvent, qui permettent de classer les faits, de retrouver par voie déductive les faits connus et de découvrir des faits nouveaux. Ces propositions fondamentales sont appelées *principes* ou *hypothèses*. Par exemple, on interprète simplement un grand nombre de phénomènes lumineux, dont beaucoup sont utilisés dans la vie courante, en admettant l'existence de rayons lumineux satisfaisant aux lois bien connues de la réflexion et de la réfrac-

tion. Ce sont des hypothèses qui, prises au pied de la lettre, n'ont aucun sens, puisqu'il est impossible d'isoler un rayon lumineux; elles constituent cependant un outil précieux tant que les faisceaux lumineux utilisés ne sont pas trop étroits.

Les principes correspondent aux postulats, aux axiomes des mathématiques, avec une différence essentielle cependant. Le choix des axiomes est arbitraire pourvu qu'ils ne soient pas contradictoires. Une condition supplémentaire est imposée aux principes des sciences physiques, limitant beaucoup leur choix. Il ne suffit pas que les principes et leurs conséquences forment un système cohérent du point de vue logique; il est nécessaire que ces conséquences soient en accord avec les faits.

L'ensemble des principes et de leurs conséquences forme une *théorie physique*. La physique et la chimie utilisent constamment de telles théories, dont l'intérêt est considérable. Non seulement elles permettent un exposé concis de chapitres plus ou moins étendus des sciences expérimentales, mais elles sont des guides précieux pour de nouveaux progrès. Elles permettent une économie de la pensée.

Au début de la recherche, ce ne sont que des outils de travail plus ou moins grossiers, contrôlés constamment par l'expérience et qui s'affinent peu à peu. Il est rare que les mémoires scientifiques laissent pressentir ces tâtonnements. Dans son petit livre « La Science Allemande », Duhem en a donné un exemple d'autant plus remarquable qu'il se rapporte à Pasteur, l'un des maîtres de la méthode expérimentale. Voici ce qu'écrivit Duhem :

« Au temps où j'étais préparateur dans un laboratoire de physique, je causais journellement avec quelques amis, préparateurs du laboratoire voisin; ce laboratoire voisin, c'était celui de Louis Pasteur, et l'on y pratiquait, à ce moment, les premières vaccinations antirabiques. Ces amis me racontaient quelle était la façon de travailler du « patron », et de ces récits j'ai gardé le plus vif souvenir.

« Pasteur arrivait au laboratoire, ayant en tête une proposition qu'il s'agissait de soumettre au contrôle des faits, ce que Claude Bernard nommait une idée préconçue; ses auxi-

liaires préparaient, sous sa direction, des expériences qui devaient, en vertu de cette idée préconçue, produire certains résultats; la plupart du temps, les résultats attendus n'étaient pas ceux qu'on observait; on reprenait l'épreuve sur nouveaux frais, et avec plus de soin; autre démenti; on recommençait une troisième fois pour aboutir à un nouvel échec. Souvent, mes amis les préparateurs s'étonnaient de l'obstination du « patron » entêté à poursuivre les conséquences d'une pensée visiblement erronée. Un jour venait enfin où Pasteur énonçait une idée différente de celle que l'expérience avait condamnée; on s'apercevait alors avec admiration qu'aucune des contradictions auxquelles celle-ci s'était heurtée n'avait été vaine; de chacune d'elles, il avait été tenu compte dans la formation de la nouvelle hypothèse. Celle-ci, à son tour, soumettait ses corollaires au jugement des faits, et, bien souvent, elle en recevait de nouveaux démentis; mais, en la condamnant, ces démentis préparaient la conception d'une nouvelle idée. Ainsi, peu à peu, par cette sorte de lutte entre les idées préconçues qui suggéraient des expériences et les expériences qui contraignaient les idées préconçues à se transformer, une hypothèse se modelait, qui fût parfaitement conforme aux faits et capable d'être reçue, en physiologie, comme loi nouvelle. »

C'est donc par retouches successives, qui peuvent prendre beaucoup de temps, qu'on aboutit à des hypothèses fécondes. Si elles sont assez précises et assez simples, il peut être possible de les exprimer en langage mathématique. A partir de ce moment, les progrès deviennent souvent rapides; la déduction joue un rôle de premier plan, l'expérience sert seulement à confirmer les prévisions de la théorie. La vérification expérimentale peut d'ailleurs présenter de grosses difficultés. Par exemple, la prévision des ondes utilisées en T. S. F. fut faite vers 1860 par Maxwell; leur existence ne fut confirmée qu'en 1888 par Hertz, sans étonnement pour ceux qui étaient au courant de la théorie de Maxwell.

Les exemples d'une telle évolution des sciences physiques sont nombreux. En voici un qui a l'avantage d'être récent et qui peut être saisi sans trop de difficultés.

Plusieurs d'entre vous se rappellent peut-être l'étonnement que provoqua la découverte des rayons X à la fin de 1895. Des faits tout nouveaux, absolument inattendus, venaient d'être découverts par Roentgen. Il avait observé qu'un tube de Crookes, entouré de papier noir et placé au voisinage d'un écran fluorescent ou d'une plaque photographique, rendait lumineux le premier, impressionnait le second lorsqu'il était mis en activité. Tout de suite Roentgen se rendit compte que les rayons X traversent des corps opaques à la lumière et il fit des applications à la médecine de cette extraordinaire propriété.

Jusqu'en 1912, les choses en restèrent à peu près là. Non point que les physiciens fussent inactifs, mais un fil conducteur leur manquait. Ils n'arrivaient pas à élucider la nature du nouveau rayonnement : radiations de très courte longueur d'onde analogues aux radiations lumineuses, pulsations discontinues dues à des chocs, rayons cathodiques à très grande vitesse? Ils butaient contre l'obstacle.

Le mystère fut élucidé en 1912, grâce à une expérience suggérée par Laue. On fait tomber un faisceau de rayons X normalement sur une lame cristalline, c'est-à-dire sur une lame de matière à structure périodique. Après développement, une plaque photographique placée normalement au faisceau incident, au delà de la lame, présente une tache centrale correspondant aux rayons non déviés et de nombreuses taches latérales provenant de rayons déviés au cours de la traversée du cristal. Ces taches rappellent celles que l'on observe avec les réseaux de diffraction utilisés en optique. Leur étude montre que les rayons X sont de même nature que les radiations lumineuses, mais correspondent à un mouvement vibratoire encore plus rapide. Alors que le nombre de vibrations par seconde ou la fréquence est de l'ordre de 600 trillions pour la lumière bleue, la fréquence des rayons X employés en médecine est 50.000 fois plus grande. Sous une autre forme, plus parlante à l'esprit : l'espace dont se transporte le mouvement vibratoire, dans le sens de propagation, pendant la durée extraordinairement courte d'une vibration, la longueur d'onde, comme l'on dit, est pour la lumière bleue de 0,0005 mm, soit 0,5 micron ou

5.000 angströms (Å); pour les rayons X précédents, la longueur d'onde est 50.000 fois plus petite, soit 0,1 Å.

La diffraction des rayons X par la matière cristallisée a permis, en outre, de préciser la structure des cristaux, de fixer la position des atomes constituants, leurs distances mutuelles. Un chapitre nouveau de la physique s'est développé rapidement, apportant une aide de premier ordre à la cristallographie et à la chimie.

Cet exposé sommaire suffit à montrer comment procèdent les sciences physiques. Elles partent des faits; par induction on passe aux lois; une intuition plus ou moins heureuse conduit aux principes qui permettent de classer et de prévoir les faits. Comme l'a dit E. Boutroux : « L'expérience et le raisonnement, celle-là comme point de départ et vérification de celui-ci, telle est l'unique méthode ». Méthode lente, prudente, sans éclat, mais sûre, qui a donné des résultats prodigieux. La méthode expérimentale, cadeau royal de la Renaissance, a rendu l'emprise de l'homme sur les phénomènes naturels de plus en plus grande et amené un bouleversement total de notre vie matérielle. Ce serait déjà une raison suffisante pour faire une place aux sciences physiques dans l'Enseignement du Second Degré. Mais l'initiation à la méthode expérimentale a un autre intérêt : contre le verbalisme, c'est un antidote puissant, tout indiqué pour les jeunes Français, naturellement bavards et légers; il peut donc donner à notre pays, « qui est surtout de génie idéaliste et déductif », comme le disait Liard, le grand bain de réalisme dont il a tant besoin. C'est pourquoi je vous ai dit, en débutant, que les sciences physiques devaient avoir leur place dans l'éducation intellectuelle de l'adolescence.

* * *

Que doit être cette place dans l'Enseignement du Second Degré, plus particulièrement dans le premier cycle, entre douze et seize ans? Quels moyens d'étude peuvent être utilisés?

Ce sont ces problèmes pratiques que je vais aborder. Problèmes complexes, susceptibles de nombreuses solutions, en

raison de l'extrême variété des élèves et des maîtres; la pédagogie est un art, difficile d'ailleurs, et le bon professeur est celui qui, ayant des idées nettes sur les questions qu'il doit faire connaître, sait adapter son enseignement au milieu et au moment. Les programmes lui indiquent les questions à étudier, les limites qu'il ne doit pas franchir; les instructions fixent le caractère général de l'enseignement, signalent quelques erreurs à ne pas commettre; mais, pour le détail, les maîtres doivent avoir toute liberté; les résultats qu'ils obtiennent fixent sur la valeur de leurs procédés.

Voici les idées directrices des programmes et des instructions qui seront publiées prochainement.

Il est essentiel de donner aux élèves une nourriture intellectuelle qu'ils puissent assimiler. A douze ans, l'enfant est capable d'observer et de décrire, de façon précise des phénomènes qui ne sont pas trop compliqués; mais il se meut difficilement dans l'abstrait et il est malhabile au raisonnement déductif. Entre douze et quinze ans, l'adolescent se développe beaucoup, souvent de façon inattendue; tous ceux qui ont la pratique de l'enseignement savent le changement profond qui se produit en leurs élèves vers la quinzième année. C'est le moment, voisin de la maturité intellectuelle, où les aptitudes se révèlent ou s'affirment; aux élèves bien doués, une nourriture plus riche est indispensable. L'étude d'une chimie et surtout d'une physique simples encore, mais liées, cohérentes, donnant une idée nette de la méthode expérimentale, est toute indiquée. Les sciences physiques doivent avoir, dans le deuxième cycle (de quinze à dix-huit ans), une large place correspondant à leur importance pratique et à leur valeur éducative.

Si tous les élèves de l'Enseignement du Second Degré faisaient là sept années d'études, il n'y aurait aucun inconvénient à réserver les sciences physiques au second cycle. Mais il ne faut pas oublier que la plupart des élèves suivant l'Enseignement primaire supérieur quittent l'école à seize ans pour faire l'apprentissage de la vie courante; il en est ainsi pour 50.000 jeunes gens environ chaque année. Je trouve, d'ailleurs, que

c'est très bien ainsi et que l'on commettrait une erreur grave à tous égards en orientant tous les esprits solides vers les professions libérales. Ces élèves, qui suivent l'Enseignement « court » et qui sont les plus nombreux, doivent-ils être privés des bénéfices de l'enseignement expérimental? Nous ne l'avons pas cru et c'est pourquoi nous avons maintenu l'initiation aux sciences physiques dans l'Enseignement primaire supérieur et l'avons introduite dans la Section B, 1^{er} Cycle.

Les anciens programmes des Écoles Primaires Supérieures ont été nettement allégés. Il s'agit bien de donner quelques connaissances utiles à des débutants, mais surtout de les habituer à l'observation précise, contrôlée, et de les convaincre du déterminisme qui régit le monde physique, de leur apprendre, comme le disait Liard, à « tenir la vérité objective pour indépendante de nos désirs et de nos volontés ». Il nous a paru possible d'obtenir ce résultat.

La ventilation des matières entre les trois années a été faite de façon à tenir compte du développement de l'élève. La chimie, voisine des sciences naturelles, a le pas sur la physique, un peu plus abstraite, en 1^{re} année; c'est l'inverse en 3^e.

Nous voulons que cet enseignement soit simple et court. Le tiers des classes prévues devra être consacré à des retours en arrière, à des contrôles, à des digressions même qui permettront de faire saisir le rôle de premier plan tenu par les sciences physiques dans l'évolution de notre civilisation matérielle : l'étude des progrès dans l'éclairage, le chauffage, la production de l'énergie, dans l'obtention des grandes vitesses... est captivante et complète fort heureusement le cours d'histoire.

Il est évident que l'érudition doit être bannie d'un enseignement aussi élémentaire. Je pense, en particulier, à ces fastidieux détails d'appareils qui encombrent les cours et les livres de chimie élémentaire et dont les usagers — élèves, parfois même professeurs — ne saisissent pas l'intérêt. C'est par un long séjour à l'usine que l'on comprend l'importance de ces détails. — Je pense encore au souci d'être « à la page » qui sévit dans l'enseignement élémentaire. Certes, il est très désirable que le professeur continue de s'instruire, car il faut savoir beaucoup pour enseigner peu de façon convenable; mais il

importe de ne pas gaver les élèves de choses qui ne sont pas à leur portée : la science qui se fait ne l'est certainement pas. J'ai pourtant trouvé dans un journal d'enseignement une leçon sur le chlorure de sodium, destinée aux Cours Complémentaires, où la théorie octétiale de l'atome était utilisée, sans aucune explication d'ailleurs; c'est dépasser la mesure!

Nous voulons aussi que l'initiation soit faite en restant très près des faits, comme en sciences naturelles. La vie courante, des expériences claires, probantes, faites sous les yeux des élèves, avec leur collaboration chaque fois que ce sera possible, fourniront les matériaux des leçons; des mesures, des exercices numériques fixeront sur l'ordre de grandeur des phénomènes étudiés et le sens des lois établies. Des travaux pratiques réguliers n'ont pas été prévus; dans l'enseignement collectif, avec de jeunes élèves, ils présentent, en général, trop de difficultés.

On ne saurait trop recommander d'obtenir, durant la classe, l'activité des élèves. Cela ne veut pas dire que, mis en présence des faits, ils doivent tout trouver. Pour être fructueuse, l'observation doit être dirigée; sinon, les élèves risquent de ne pas voir le phénomène étudié et de porter leur attention sur un phénomène tout autre. Une anecdote empruntée à Tyndall, physicien de valeur et professeur remarquable, me servira de caution. Il voulait montrer à Faraday, « prince des expérimentateurs », l'action d'un champ magnétique intense sur un cristal. Il avait tout préparé. Au moment de faire passer le courant dans l'électro-aimant, Faraday mit la main sur l'épaule de Tyndall et lui dit : « Que dois-je regarder et voir? » Tout commentaire serait superflu.

Ne craignez donc pas d'annoncer, chaque fois que c'est utile, la chose à observer. Dans le même ordre d'idées, n'hésitez pas à donner, d'autorité, l'énoncé de la loi quantitative qui résulte d'une série de mesures; 99 fois sur 100, vos élèves ne la trouveraient pas eux-mêmes. Espérez-vous que, livrés à leurs seules ressources, ils trouveront en un tournemain l'énoncé qui a pu échapper pendant des siècles à des intelligences de premier ordre? Je n'exagère rien : Ptolémée, au II^e siècle après Jésus-Christ, disposait de nombres suffisamment corrects pour trouver

la loi de la réfraction : $\frac{\sin i}{\sin r} = n$. Elle n'a pourtant été énoncée qu'au temps de Descartes, quinze siècles plus tard.

Les recommandations que je viens de vous faire manquent d'orthodoxie, au moins en sciences physiques, car elles sont en contradiction avec les instructions officielles de 1920 qui préconisent la méthode « inductive ou de redécouverte », mise en circulation vers 1900. La réfutation de cette méthode a été faite de façon brève, irrévérencieuse et amusante en 1910 par M. Bouasse, professeur de physique à la Faculté des Sciences de Toulouse. Son pamphlet « Bachot et Bachotage » étant devenu rare, je vais vous lire le passage qui m'intéresse :

« Il s'agit pour les élèves de retrouver la science.

« Voici le type de ces procédés de maïeutique. L'élève doit, par exemple, découvrir de quelle couleur était le cheval blanc d'Henri IV. « Voyons, mon jeune ami, de quelle couleur était-il? Il était be..., be..., be... — Borgne, Monsieur. — Mais non, « mon ami, il s'agit d'une couleur! — Bleu, Monsieur. — Mais « non; vous savez bien que les chevaux ne sont pas bleus, « Voyons : be..., be..., be.... — Beige, Monsieur. — Nous appro- « chons, encore un effort! Il était ble..., ble..., bla..., — Blanc, « Monsieur. — Là! vous voyez bien qu'avec de l'attention on « arrive à découvrir la vérité! »

« Le suprême de la méthode d'induction est de reconstituer les langues étrangères...

« Vous comprenez maintenant l'essentiel de ses procédés : partir des faits les plus simples et laisser l'élève, obéissant à son génie, s'élever jusqu'aux plus généraux; faire parcourir de lui-même à l'esprit, non pas la route historique pleine d'embûches, semée de chausse-trapes, mais une route logique, large et lumineuse. Malheureusement, c'est de la blague et du chiqué : la méthode pseudo-inductive peut plaire à des philosophes; la plupart des professeurs, et avec raison, la déclarent inapplicable.

« Donnez à un élève un appareil qui permette de vérifier la loi de Mariotte; admettez qu'adroit de ses mains, il trouve des nombres suffisamment corrects; priez-le de tirer la loi des

nombres : il n'y parviendra pas. En lui soufflant la réponse, comme je le montre plus haut, vous aurez l'air de réussir ; mais, je le répète, c'est du chiqué. Aussi bien l'élève qui n'est pas un serin consultera son livre et découvrira tout ce que vous désirez : vous serez sa dupe ».

L'initiation aux sciences expérimentales, telle que nous la comprenons, doit habituer les élèves à l'observation, aux mesures, à l'emploi des lois quantitatives. Parfois même, ils pourront pressentir l'existence de cette physique liée dont l'importance est si grande ; l'étude des rudiments d'optique en sera l'occasion. Cependant, la notion de théorie physique ne se dégagera pas nettement du premier cycle d'études. On se préoccupera donc peu des hypothèses ; mais sous prétexte de rester sur le terrain des faits, on ne les supprimera pas. Il serait absurde, par exemple, de ne pas parler de rayons lumineux, ni de la structure granulaire de la matière, c'est-à-dire des molécules et des atomes. La théorie atomique, qui a reçu tant de confirmations expérimentales éclatantes, ne peut être ignorée des débutants, ne serait-ce que pour le symbolisme qui est issu d'elle, qui est accepté par tous et qu'il est utile de leur apprendre. Sans développement sur la théorie elle-même, il faut l'utiliser comme un outil remarquable, sans oublier d'opposer le nombre restreint d'atomes différents à la multiplicité des molécules qu'ils forment.

* * *

Voilà l'essentiel de ce que nous avons voulu faire. Vous trouverez peut-être que nous avons manqué d'audace ; certains nous jugent trop ambitieux.

Pour ma part, si les jeunes élèves de l'enseignement sans latin, en étudiant le programme de sciences physiques que nous avons voulu léger, apprennent à s'intéresser aux faits de la vie courante, acquièrent, en même temps que quelques idées nettes, le goût et le respect de la vérité objective, afin de ne plus être pipés par les discours vides de sens, j'aurai la satisfaction de n'avoir point perdu mon temps.

M. BARRÉE,

Inspecteur général de l'Instruction publique.



Instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938.

Paris, le 20 septembre 1938.

La prolongation de la scolarité obligatoire et la réorganisation de l'enseignement du second degré procèdent des mêmes intentions et tendent à la même fin que le projet de loi portant réforme de l'enseignement. La mise en œuvre de ces mesures nous a, dès maintenant, conduit, par une incidence nécessaire, à retoucher programmes et horaires dans les trois dernières années d'enseignement primaire, et à modifier l'aspect sinon le caractère du certificat d'études primaires élémentaires. Il fallait, en effet, assurer les transitions utiles entre le premier et le second degré d'enseignement, relier plus intimement l'école à la vie, et lui donner ainsi le moyen d'évoluer au même rythme et de se renouveler comme elle. Tel est l'objet des arrêtés en date du 23 mars et du 11 juillet 1938 qui, sans porter atteinte à l'œuvre de 1923, pratiquent dans son architecture les ouvertures nécessaires.

Horaires.

Les deux arrêtés de mars et de juillet 1938 étendent à l'ensemble de la scolarité primaire les pratiques qui sont appliquées depuis deux ans dans un certain nombre de départements.

La scolarité hebdomadaire continue à comporter trente heures. Mais l'enseignement proprement dit se trouve allégé de six heures, dont trois sont consacrées à des exercices de sport et de plein air et trois réservées à des modes d'éducation plus libres, moins asservis aux méthodes qui s'imposent à l'intérieur de la classe.

A. — ÉDUCATION PHYSIQUE. — SPORT. — PLEIN AIR.

Nous voulons inspirer aux enfants le goût de la culture corporelle et de la vie en plein air.

En prévision de mesures d'ensemble relatives à l'éducation physique dans l'enseignement primaire élémentaire, nous avons réservé le temps nécessaire pour la pratique de cette éducation. Dans l'état présent de l'équipement de nos écoles pour l'éducation physique, les sports et les jeux, nous devons donner quelques précisions sur son emploi.

En principe, toutes les fois que la possibilité en apparaîtra, il devra consacrer une demi-journée complète, à la pratique réglée de ces exercices. C'est là un idéal auquel nous devons tendre.

Cependant toutes les communes ne possèdent pas encore de terrains propices aux exercices de plein air. Et toutes les écoles ne disposent pas d'espaces couverts pour les jours de mauvais temps. Nous devons compter avec cette absence d'équipement et en même temps avec les obstacles qu'apportent les saisons. Même dans les pays les mieux partagés, il y a bien des cas où pendant certaines périodes on se trouvera empêché d'utiliser la demi-journée de plein air. Nous laissons donc la possibilité d'étaler ces trois heures sur plusieurs jours. Mais en étudiant les combinaisons d'horaires, on n'oubliera pas qu'il y a un minimum de durée au-dessous duquel on ne saurait descendre sans contrevenir à l'esprit même de nos directions. Lors même qu'on devra en assouplir l'application, on trouvera avantage à étudier des horaires de belle saison et des horaires de mauvaise saison¹.

1. On peut concevoir par exemple une distribution du temps correspondant à ce type :

Nous ajoutons qu'on ne saurait trop recommander avant chaque séance de travail de classe, l'exécution de quelques courts exercices respiratoires.

B. — ACTIVITÉS DIRIGÉES.

Les expériences faites depuis deux ans ont suscité un grand mouvement d'intérêt. Le but poursuivi a été clairement mis en relief par les exécutants. Il s'agit de mettre à profit les leçons qui se dégagent de toutes les expériences pédagogiques faites en France et à l'étranger au cours de ces dernières décades. De toutes ces tentatives que l'on groupe sous le nom général d'école nouvelle et qui visent à faire un appel direct à l'activité spontanée de l'enfant, nous avons beaucoup à tirer. Nous souhaitons que la curiosité de nos maîtres soit orientée dans ce sens.

Si les trois heures d'activités dirigées sont utilisées par un maître diligent, elles doivent fournir les acquisitions les plus solides qui serviront de fondement à un enseignement moins formel et plus proche de la vie. L'ingéniosité des maîtres est appelée à se donner libre cours et l'on peut concevoir une infinité de modalités dans l'organisation de ces heures et dans l'utilisation des ressources du milieu local. C'est la promenade au cours de laquelle la conversation est orientée vers l'analyse du paysage. Leçon de géographie, de botanique, d'agriculture? Non certes; mais un appel à l'observation directe où la formule, trouvée parfois, d'autres fois suggérée, vient à son heure et comme d'elle-même — la formule qui sera reprise plus tard en classe, sous une forme plus méthodique. C'est la visite d'un monument historique devant lequel s'éveille le sens du passé.

Belle saison : une séance de trois heures quand le temps le permet.

Saison moins favorable :

a) Pour les grands une séance de plein air d'une heure et demie et deux leçons de quarante-cinq minutes réparties dans la semaine;

b) Pour les jeunes une séance de plein air d'environ une heure et demie et trois séances d'éducation physique de trente minutes, ou quatre séances de vingt minutes.

L'éloquente leçon des vieilles pierres ne suscitera peut-être pas beaucoup de vocations historiques comme celle de Michélet, mais son langage peut trouver un écho dans toutes les âmes enfantines. Ce sont des visites de chantiers ou d'usines moins orientées vers la connaissance d'une technique changeante que destinées à donner à l'enfant le sens de la grandeur et de la noblesse de l'effort humain. A l'école même et dans ses environs immédiats, c'est une longue séance au jardin où le développement de l'habileté manuelle, l'observation minutieuse du sol, de la plante, des animaux, de leur croissance et de leurs transformations deviennent possibles. C'est peut-être aussi une séance de projections ou de cinéma avec commentaires, commentaires spontanés de la classe mais disciplinés et adroitement orientés par le maître. Ce sont enfin et surtout les initiatives de l'élève isolé ou du groupe d'élèves que l'on recueille, que l'on stimule, dont on favorise l'éclosion et le développement dans une atmosphère de liberté réglée. L'enfant devient l'artisan de sa propre éducation en même temps que son sens social se développe.

Deux ordres d'activité ont naturellement leur place dans ces trois heures. D'abord celles qui ont trait à la formation esthétique de l'enfant et particulièrement le chant choral. Malgré de sensibles progrès, la place de ce dernier est encore trop limitée dans nos écoles. On ne pourra plus désormais tirer argument de l'insuffisance ou de la fragmentation de l'horaire. Dans les villes, les visites de musée apparaîtront comme un puissant moyen d'éducation esthétique. En second lieu, les activités manuelles. On a déjà mentionné les travaux horticoles mais il y a d'autres possibilités encore, même avec un outillage réduit au minimum, aussi bien dans les écoles de garçons que dans les écoles de filles.

Nous ne disons rien de plus parce que des suggestions trop minutieuses conduiraient peut-être à ce mécanisme que nous prétendons combattre. Aussi bien trouvera-t-on plus loin (Classe de fin d'études) des directions générales pour les travaux manuels.

On voit qu'il y a une ample matière pour l'emploi de six heures hebdomadaires. Et les vingt-quatre heures d'enseigne-

ment qui restent se trouvent dégagées et vivifiées. L'objection est que nous allons imposer un programme à ces exercices et que nous serons assez loin des formules qui font tout reposer sur le libre choix de l'enfant. Elle n'est pas nouvelle et les premiers critiques de l'Émile l'ont déjà faite. Mais toute éducation est suggestion et liberté ordonnée.

Toute éducation doit aussi être joie. Pour cette raison nous attachons un grand prix aux fêtes scolaires. Dans les conditions actuelles, la préparation de ces dernières ou bien impose un surcroît de travail aux maîtres, une charge dont ils s'acquittent avec dévouement mais non sans fatigue, ou bien se concilie mal avec la pratique des horaires en vigueur. Désormais elle pourra se répartir sur le cours de l'année et s'insérer sans difficulté dans l'utilisation des six heures hebdomadaires.

On ne saurait dissimuler que la mise en pratique d'un tel dessein ne se heurte pas aux mêmes obstacles dans les centres urbains et dans les écoles rurales. Dans les villes, les écoles publiques comptent en général plusieurs classes, chaque maître a la responsabilité d'un groupe relativement homogène au point de vue du développement intellectuel, l'on dispose assez souvent d'espaces couverts et parfois de terrains de jeux avec un matériel suffisant.

Dans les écoles rurales à une seule classe, le problème est autrement complexe puisqu'un même maître doit diriger en même temps les occupations de plusieurs groupes d'enfants d'âges très différents. On ne croit pas cependant qu'il passe en difficulté celui qui se pose dans ces mêmes écoles à toutes les heures de la vie scolaire. Aux exercices qui se déroulent en dehors de l'enceinte scolaire, toute l'école peut participer : les mêmes images se gravent dans la mémoire de tous, chaque enfant retire du commentaire le bénéfice que comporte son âge. Pour ceux qui se déroulent dans la classe ou aux abords immédiats de l'école, la préoccupation naturelle du maître est d'exercer une surveillance constante sur tous les groupes à la fois. Une répartition judicieuse des occupations, l'emploi raisonné des chefs de groupe rendront possible le contrôle d'exercices simultanés. Nous demandons à nos maîtres de tirer profit de tout ce qui se fait autour d'eux. Il n'y a vraiment

aucune raison pour que la bonne volonté et l'expérience de nos instituteurs et institutrices ne triomphent pas de ces réelles difficultés. Nous demandons à tous un effort dont nous ne dissimulons pas l'étendue. Mais l'école publique se défend par la souplesse de ses adaptations.

Les maîtres et maîtresses pourraient être arrêtés par la crainte légitime des responsabilités légales en cas d'accident. On répètera ici que la loi du 5 avril 1937 substitue la responsabilité de l'État à celle des membres de l'enseignement public. Elle prescrit que ceux-ci ne pourront jamais être mis en cause devant les tribunaux civils par la victime ou ses représentants. Il en sera ainsi toutes les fois que pendant la scolarité, ou en dehors de la scolarité, dans un but d'éducation morale ou physique non interdit par les règlements, les enfants ou jeunes gens confiés aux membres de l'enseignement public se trouveront sous la surveillance de ces derniers.

C. — HORAIRES DE L'ENSEIGNEMENT PROPREMENT DIT.

Marquons d'abord le sens de ces tableaux d'horaires. Leur objet est essentiellement d'équilibrer la place des différentes disciplines dans l'ensemble de l'enseignement proprement dit. Ce sont des indications pour les maîtres et pour les autorités académiques dans l'établissement des emplois du temps propres à chaque classe. On n'a pas entendu prescrire par exemple qu'il y aurait chaque semaine et en tout temps une heure et demie de dessin et de travail manuel dans chaque classe. Il faut surtout qu'au bout de la quinzaine ou même du mois, on retrouve le temps attribué à chaque matière d'enseignement. De même, nous n'avons prévu que deux heures de récréation au cours préparatoire. Mais ce temps de détente est manifestement insuffisant pour de jeunes enfants. Compte tenu de l'emplacement dans la semaine des heures d'éducation physique, on s'arrangera pour que les tout-petits aient le même temps que celui dont ils disposent aujourd'hui en prenant sur la durée des exercices de classe.

Une observation s'impose au sujet des exercices extrascolaires. Le travail de l'écolier ne se fait pas tout entier à

l'intérieur de l'école et sous la direction du maître. Il comporte, en outre, traditionnellement, l'étude des leçons et des exercices d'application écrits. La nécessité de la première et l'utilité des seconds sont reconnues. Mais on a depuis longtemps dénoncé les méfaits des travaux excessifs imposés à l'enfant en dehors des heures de classe. Il ne servirait à rien de prendre des précautions contre le surmenage scolaire, si l'on devait accabler les élèves sous le poids de travaux supplémentaires qu'ils accomplissent souvent dans les conditions matérielles les plus fâcheuses. L'effort demandé aux enfants, en dehors des heures de classes, doit être très strictement limité à ce qui est nécessaire pour la consolidation des notions enseignées au cours de la journée et à des exercices simples, courts et peu nombreux, n'occupant chaque soir qu'un temps assez bref pour ne pas empiéter sur les loisirs et pour permettre la détente nécessaire. Le besoin de libération et de détente est particulièrement marqué chez les tout jeunes enfants dont l'attention a été longuement tendue. Il importe d'éviter à ceux-là une fatigue supplémentaire. On ne leur demandera rien en dehors de la classe. Avec l'âge, la capacité de travail augmente. On graduera soigneusement le travail à la maison sans perdre de vue que, même avec des adolescents, il y a une limite raisonnable qui ne doit pas être dépassée.

Enfin, nous n'avons pour le moment établi d'horaires que pour la scolarité primaire élémentaire. Il est évident que les cours complémentaires se conformeront à ces directions en ce qui concerne l'éducation physique et les activités dirigées. Ils conservent toute la liberté dont ils ont joui jusqu'à ce jour dans la répartition des heures affectées aux différentes disciplines.

Cour supérieur.

1^o OBSERVATIONS GÉNÉRALES.

Les programmes nouveaux appellent un certain nombre d'observations.

Ils répondent à un souci d'allègement. Les auteurs des arrêtés de 1887 et de 1923 avaient eu la même préoccupation.

« Les auteurs du plan de 1887 ont voulu faire simple », disaient les auteurs des instructions de 1923 et ils ajoutaient « ...nous avons voulu faire plus simple encore que nos devanciers ». Ils avaient pensé parvenir à ce résultat en rédigeant des programmes courts, réduits aux notions essentielles. L'expérience a prouvé que leurs intentions n'ont pas toujours été remplies comme ils l'eussent souhaité. N'est-il pas plus efficace de préciser avec plus de netteté le détail des questions relatives aux diverses matières, de façon à éviter ces excroissances, ces surcharges parasites dont le zèle des maîtres tend, quoi qu'on en ait, à alourdir l'enseignement. Des programmes détaillés ont, en outre, cet avantage que la simple énumération des questions a la valeur d'une indication de méthode.

Nous avons donc délibérément développé les articles des nouveaux programmes. Mais le résultat ne répondrait pas à notre attente si les maîtres méconnaissaient le caractère de ces rubriques. Ce ne sont pas les titres de chapitres d'une encyclopédie indéfiniment extensible, mais bien des énoncés limitatifs auxquels on ne saurait rien ajouter. Qu'on soit bien convaincu que les mots *simples, pratiques, sommaires, représentatifs...* qui reviennent à chaque ligne ne sont pas de simples expressions de style. Ils appellent l'attention sur notre propos d'une manière très pressante. Nous avons voulu faire précis pour qu'on se sentît invité à faire court et simple.

La liberté que l'auteur des instructions de 1923 laissait aux maîtres, nous n'entendons pas la restreindre. Liberté et initiative trouvent ample matière à s'exercer dans les bornes plus strictes que nous avons fixées. Guider cet élan intérieur sans lequel il n'y a pas d'œuvre éducatrice n'est pas le réfréner. Notre souci d'adapter les programmes aux conditions régionales et même aux conditions locales est rendu sensible à tous, par le soin que nous avons pris de prévoir des variantes dans les sujets traités au cours de l'année finale de la scolarité, dans la latitude laissée aux maîtres de proportionner aux exigences particulières de leurs classes les différentes parties du programme du cours supérieur seconde année. L'utilisation des trois heures de libre activité pédagogique selon les ressources du lieu et de la saison, l'appel plus large aux initiatives libres de

L'enfant, ne se conçoit pas sans un grand effort de renouvellement des instituteurs. Nous avons conscience d'avoir restitué aux maîtres beaucoup plus de liberté que nous ne leur en enlevions en apparence. Un large champ s'ouvre devant eux, en même temps qu'ils trouvent un soutien dans la précision accrue des formules. Cet effort d'ingéniosité, nous demandons aux maîtres isolés, aux conseils des maîtres, de l'exercer dès le début de l'année dans l'organisation particulière des programmes de l'année scolaire. Nous le réclamons dans la pratique journalière de l'enseignement.

Dans les écoles à un seul maître ou dans les écoles qui comptent un nombre de classes restreint, il y aura des problèmes délicats à résoudre. Les solutions sont nombreuses et variées, soit qu'elles se puissent réaliser dans le cadre d'une seule école, soit que l'intervention de l'autorité académique s'impose pour qu'elles se réalisent dans un cadre élargi.

Les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires, à qui il appartient de diriger l'application de ces instructions, veilleront à ce que la souplesse que nous avons voulu conférer à l'organisation pédagogique soit mise à profit. Ils apporteront tous leurs soins à la mise sur pied progressive des combinaisons intercommunales toutes les fois qu'elles seront possibles.

Sur les points essentiels de méthode la lecture attentive des instructions de 1923 continue à s'imposer aux maîtres.

Luttant contre la tendance à absorber le cours supérieur dans le cours moyen, elles disaient « le cours supérieur doit cesser d'être un mythe. Plus que jamais, il importe de le « ressusciter — c'est le mot dont elles se servaient — et de bien établir une progression dans l'acquisition du savoir ».

Après les instructions de 1887 et celles de 1923, celles-ci entendent marquer une nouvelle étape.

L'âge normal du certificat d'études reste fixé à douze ans. Il est la consécration obligatoire des études vraiment élémentaires. L'enseignement qui y conduit reste en liaison avec l'enseignement du cours moyen. Mais il n'en est pas la répétition exacte. Dans l'année qui suit, les enfants qui ont subi avec succès les épreuves du certificat d'études primaires élémentaires peuvent être dirigés soit vers l'enseignement du second degré,

soit vers l'enseignement complémentaire, soit vers la classe finale de scolarité. D'où la nécessité d'organiser un enseignement de type un peu différent. Enfin, il est constant qu'une proportion assez élevée de nos élèves, pour des raisons variées, ne subissent avec succès les épreuves qu'à treize ans — et qu'un certain nombre s'y présentent vainement. Ces considérations de fait nous ont amené, tout en respectant pour le principal le contenu des anciens programmes du cours supérieur, à envisager une répartition plus précise des matières de ces programmes au cours des deux années. Cette répartition comporte une orientation différente de l'esprit général de l'enseignement. Le cours supérieur comprend en réalité deux classes, l'une qui est la classe du certificat d'études, dont les programmes sont ceux de l'examen — programmes allégés sur quelques points importants par rapport aux anciens; elle existe dans toutes les écoles. L'autre est la deuxième année du cours supérieur. Il se trouve des cas, dans les écoles peu nombreuses, où elle ne peut être organisée. Ses programmes sont en rapport avec ceux des classes d'initiation au second degré et les maîtres ont la possibilité d'accentuer, selon les besoins de leurs élèves, telle ou telle partie des programmes — par exemple des programmes d'histoire et de géographie et de sciences. Les cours complémentaires continueront à emprunter tout ou partie de leurs programmes aux programmes des écoles primaires supérieures. Sous le bénéfice de ces observations générales, nous passerons en revue les différentes matières des programmes.

2° PRESCRIPTIONS RELATIVES A CHAQUE MATIÈRE.

a) *Morale et instruction civique.*

Il n'y a rien à ajouter aux instructions de 1923 ni en ce qui regarde la classe du certificat d'études, ni en ce qui regarde le cours supérieur, seconde année. Elles disaient : « Le cours supérieur étant celui où, pour la première fois, on esquisse une théorie des devoirs, nous avons pensé que la réflexion de l'enfant devait être attirée sur les principes des devoirs sociaux. Sans doute, cette théorie des devoirs, cette réflexion sur les principes

est encore très modeste. Il serait hors de propos d'inviter des enfants de douze ans à choisir entre Épicure et Zénon, entre Bentham et Kant. Mais on s'efforcera de coordonner les notions morales, de montrer qu'elles se relient les unes aux autres et que, en partant de certaines idées centrales, on peut apercevoir à leur plan, plus ou moins éclairées selon leur importance relative, les diverses fins de l'activité humaine; on peut commencer à dresser dans la conscience des enfants une table rationnelle des valeurs. Peu à peu, en approfondissant les notions de justice et de solidarité, on arrivera à montrer que l'obligation morale s'impose à l'homme comme une loi de sa nature individuelle et sociale; on fera reposer la morale enseignée à l'école primaire sur les principes les plus solides de notre constitution mentale. »

Et à propos de l'instruction civique : « Pourtant il s'agira moins de décrire en détail les rouages que d'en montrer les principes. C'est pour ce motif que l'instruction civique, au lieu de demeurer attachée à l'histoire (dont, en fait, elle s'était d'ailleurs séparée), a été annexée par le nouveau plan à l'enseignement moral. Droits et devoirs des citoyens, obligations scolaires, obligations militaires, obligations fiscales, suffrage universel, rapports réciproques des pouvoirs publics, organisation de la justice, de l'assistance, toutes ces questions soulèvent des problèmes moraux. Et c'est sur des idées morales, c'est sur les idées de justice et de solidarité que reposent les institutions démocratiques. Enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir pour jouer son rôle de citoyen, c'est compléter son éducation morale. »

Nous nous sommes bornés à introduire d'une manière explicite les devoirs de la vie internationale en mentionnant la Société des Nations.

b) *Écriture.*

Tous les soins doivent être donnés à l'écriture cursive. Des protestations très vives s'élèvent de tous côtés contre la négligence et le peu de soin apportés à l'écriture courante par les enfants qui quittent nos écoles. Il convient de réagir très vigoureusement et d'obtenir de tous une écriture lisible, nette et soignée.

c) *Langue française.*

Les programmes du cours supérieur, ainsi que l'indique l'exposé des motifs, ont été dressés avec le souci de conserver la continuité avec le cours moyen. Ils introduisent très peu de notions nouvelles. On y continuera les exercices propres à assurer l'enfant dans l'usage correct et aisé de la langue française, orale et écrite; c'est là un apprentissage qui n'est jamais terminé. En même temps on s'efforcera de considérer sous un aspect nouveau quelques-unes des notions acquises.

Les programmes envisagent successivement la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la rédaction. Ces divers enseignements n'en forment en réalité qu'un seul. Puisque les mots n'ont de sens que dans les textes où ils sont employés, les exercices de lecture offriront l'occasion d'acquérir ou de préciser les divers sens d'un mot. D'autre part, pour la rédaction, la reproduction de certains textes de lecture, judicieusement dirigée, pourra constituer d'excellents exercices. Quant aux règles grammaticales, on en trouvera souvent les exemples dans les textes lus et connus, et l'on en fera l'application dans les exercices d'élocution et de rédaction. Mais une leçon de culture, un exercice de rédaction, une leçon de grammaire, un exercice de vocabulaire ont chacun leur objet propre. La distinction établie dans les programmes correspond à des nécessités pédagogiques.

Il importe, par précaution préliminaire, de rappeler aux maîtres que l'enseignement de la langue française a deux objets très différents suivant l'âge et les connaissances des élèves.

A l'école primaire, jusqu'au certificat d'études, la tâche est d'enseigner la pratique exacte et sûre de la langue. Cette connaissance une fois acquise, l'étude de la langue française devient un enseignement de culture.

La langue française que les maîtres enseignent n'est pas celle que les enfants emploient spontanément.

Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades, la langue maternelle; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux

accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes. A l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. Quand un élève emploie un mot à la place d'un autre, ou bien en défigure la prononciation, quand il construit une phrase suivant une syntaxe usuelle mais populaire, c'est la tâche du maître d'enseigner la prononciation exacte et la signification précise du mot, la construction correcte des propositions et des phrases. Cependant le milieu familial et social résiste à cette action de l'école. C'est pourquoi l'enseignement pratique de la langue française est nécessaire tout au long de la scolarité.

Dans une autre intention, l'enseignement du français peut se proposer de faire réfléchir les enfants sur la langue qu'ils parlent, qu'ils lisent ou qu'ils écrivent; on peut passer en revue les divers moyens d'expression d'une même idée, classer les sens divers d'une même expression, rechercher enfin comment certaines formes du langage correspondent à certaines nuances de la pensée. Les mots, les constructions, sont des faits entre lesquels la réflexion peut découvrir et mettre en lumière les rapports ou les lois que nous appliquons inconsciemment en parlant ou en écrivant. Amener l'enfant à prendre conscience de ces rapports et de ces lois, c'est une discipline de l'intelligence et un incomparable instrument de culture.

Mais cette discipline présuppose la connaissance pratique de la langue. Pour réfléchir sur les formes et sur les lois du langage, il faut d'abord les posséder et savoir déjà les appliquer exactement et sûrement ¹.

Il est évident que dans l'enseignement du premier degré, les fins sont toutes pratiques. Il s'agit moins d'acquérir des con-

1. Veut-on expliquer par exemple que le conditionnel est une forme verbale par laquelle le français exprime une action future dans une proposition subordonnée dont la proposition principale est au passé? On ne dit rien que chaque enfant ne sache déjà en quelque façon, car il emploie sans cesse des phrases comme celle-ci : « On croyait tous qu'on ferait aujourd'hui une promenade ». S'il n'avait déjà employé cette construction, ce qu'on lui dit du conditionnel lui serait à peu près intelligible : en tous cas, ce n'est pas par ce moyen qu'on pourrait l'amener à l'employer dans ce sens.

naissances théoriques que de prendre des habitudes correctes. Toute notion que l'on enseigne doit engendrer chez l'enfant une aptitude pratique à exprimer sa propre pensée et à comprendre celle d'autrui.

C'est dire que, dans l'enseignement du premier degré, il y a une part inévitable de mécanisme qu'il faut avoir le courage de reconnaître, et à laquelle il faut, non pas se résigner, mais consacrer volontairement du temps, des efforts et de l'intelligence. Ce n'est pas que le maître doive s'interdire de donner à l'occasion quelques explications sur un fait de langue. Mais c'est à la condition de ne pas faire intervenir trop tôt la réflexion et l'érudition. Elles peuvent gêner l'application des habitudes et des réflexes.

Il ne faut pas méconnaître non plus que la seule pratique correcte de la langue constitue déjà par elle-même une culture. Mais il y a plus. Si le maître, à l'école élémentaire, n'a immédiatement que des fins pratiques, l'ordre et l'esprit dans lesquels il enseigne peuvent être inspirés du souci de former et de fortifier l'intelligence.

Par exemple, c'est par des signes extérieurs, les seuls que les enfants puissent reconnaître sûrement, que le maître, par nécessité pédagogique, définira les notions grammaticales; mais il peut choisir ces signes extérieurs et monter dans l'esprit des élèves les mécanismes corrects de telle façon que la réflexion scientifique, quand elle pourra s'exercer, n'ait qu'à suivre l'ordre même du mécanisme pour, en quelque sorte, se retrouver elle-même. L'élève ignore pourquoi son maître a suivi telle ou telle méthode. Mais le maître qui, lui, a de la langue une connaissance réfléchie, dirige pourtant l'esprit des élèves par des voies préméditées, vers un but certain. Il recourt à certains « procédés mécaniques » : l'apparence seule en est mécanique; ils sont organisés selon un plan intelligent, et préparent d'avance la matière où, le moment venu, se déploiera la réflexion ¹.

1. Par exemple, en étudiant les noms de métiers formés avec le suffixe *ier*, le maître enseignera d'abord ceux où le radical est invariable (trésor, trésorier; épice, épicier); puis ceux où l'on prononce une consonne écrite qui est muette dans le mot simple (gant, gantier); ceux où le mot

Lecture et récitation.

Les programmes de 1923 ont estimé que les élèves, après les trois premières années de scolarité, c'est-à-dire dès le début de la première année du cours moyen, doivent posséder complètement le mécanisme de la lecture. Ces vues exprimaient plutôt un idéal que la réalité. Des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la « lecture courante » n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves. Tant que les enfants en seront encore à la lecture hésitante, obligés de consacrer un certain effort d'attention au déchiffrement des mots et des syllabes, la lecture ne pourra pas être utilisée efficacement pour l'étude de la langue. Les maîtres estiment avec raison que les heures de lecture devraient être consacrées à lire et non à expliquer des mots ou des tournures. Cet exercice pratique de la lecture doit être poursuivi au cours supérieur, et jusqu'à la fin de la scolarité. Dans la deuxième année du cours supérieur, et même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente.

Cependant, dès le cours moyen, et surtout au cours supérieur, la lecture est la meilleure occasion et fournit la meilleure matière à l'étude de la langue, en particulier de la langue écrite.

Les programmes de 1923 portent, pour le cours supérieur : « Lecture expressive, avec explications tendant non seulement à faire comprendre le sens, mais encore à faire sentir la beauté

simple et le mot dérivé ont au radical une voyelle différente (œuvre, ouvrier); enfin les mots où il y a tout à la fois modification de la voyelle du mot simple et prononciation d'une consonne muette (jardin, jardinier).

Il fera la même distinction en étudiant les verbes du 3^e groupe, ceux où le radical est intact (je cours, nous courons); ceux où il y a une modification de consonne (il par-t, nous part-ons); ceux où il y a une modification de la voyelle (je meurs, nous mourons); ceux où il y a tout à la fois modification de la consonne et modification de la voyelle (je reçois, nous recev-ons, ils reçoiv-ent).

On ne donne aucune explication de cette classification. Mais on prépare ainsi la réflexion ultérieure des élèves.

des morceaux »; et les instructions ajoutent que la lecture peut y devenir « une modeste leçon de littérature ». Ces prescriptions ont été parfois mal interprétées : on a perdu de vue les commentaires qui les accompagnent.

Dégager et commenter le sens général d'un texte, en chercher, quand il y a lieu, la composition, analyser les nuances des mots essentiels, montrer la valeur logique ou esthétique des constructions, c'est un exercice qui n'est pas de l'école primaire élémentaire. Il suppose que le texte a déjà été très suffisamment compris et senti par l'élève. Cette explication d'un texte est prématurée.

Les programmes nouveaux prévoient simplement, au cours supérieur première année : « lecture à haute voix des textes en prose... ». Comme le prescrivent les instructions de 1923, l'instituteur commencera par lire lui-même le texte à haute voix; il pourra faire remarquer aux enfants comment les inflexions de la voix servent à exprimer les nuances de la pensée et du sentiment; pourquoi il s'arrête à tel ou tel mot; pourquoi il laisse tomber la voix et ailleurs marque fortement l'intensité ou la durée d'une syllabe; il indiquera les liaisons à faire et celles à éviter, car on en abuse parfois à l'école primaire. Évidemment le texte entier de la lecture ne sera pas ainsi commenté, mais seulement une ou deux phrases; un court paragraphe pourrait même être écrit au tableau, en marquant par exemple de traits verticaux les pauses ou silences de la voix, en indiquant par un arc les liaisons à faire. Les élèves liront ensuite; le maître exigera une prononciation distincte et correcte, une diction simple et naturelle; s'il obtient qu'on marque exactement le rythme des phrases, cette lecture sera une excellente leçon de langue française qui, à cet âge, suffit.

A une condition toutefois, c'est que le texte en ait été bien choisi. Chez les bons écrivains, la pensée ou le sentiment ne font qu'un avec la forme, et les groupes de mots que la voix réunit et découpe dans le texte correspondent aux divers éléments de la pensée. Par cela seul que les élèves auront appris à bien lire un texte, fût-ce par répétition, ils en auront déjà saisi le sens. Plus tard, l'explication de la lecture interviendra pour le dégager de façon explicite et raisonnée.

Souvent quelques remarques de grammaire ou de vocabulaire peuvent paraître indispensables : il vaut mieux qu'elles viennent après la lecture. D'ailleurs, s'il reste des mots dont le sens ne soit compris qu'en gros, on en prendra son parti : l'ignorance d'un ou plusieurs mots peut ne pas nuire à l'intérêt de l'ensemble, et il suffit de prévenir, par quelques très brèves indications, les contresens possibles. Certes, il n'y aura que des avantages à ce que l'un des trois ou quatre textes de prose lus chaque semaine, ou un paragraphe de l'un de ces textes, soit choisi pour servir ensuite à une leçon de vocabulaire ou de grammaire; mais jamais un exercice de vocabulaire ou un exercice de grammaire ne doit se greffer intempestivement sur la lecture.

Au cours supérieur deuxième année, le programme prévoit la « reproduction d'un texte lu à haute voix ou des yeux ». Il est évident que ces textes à reproduire ne seront pas pris au hasard. La plupart des enfants reproduiront plus volontiers et plus facilement un texte narratif qu'un texte descriptif. Mais surtout, il importe de ne leur proposer que des textes de premier ordre, dans lesquels la suite des mots et des propositions obéisse à un certain mouvement qui soit exactement le mouvement même de la pensée et du sentiment; à cette condition, l'exercice n'intéressera pas seulement, ni même essentiellement la mémoire : ce n'est pas chaque mot qui appellera mécaniquement le suivant, c'est l'ensemble de la phrase, et c'est la pensée même, qui suscitera le souvenir des mots et l'ordre de ces mots.

Au cours supérieur deuxième année, le programme prescrit explicitement la lecture silencieuse. Par ailleurs, le conseil supérieur a voulu qu'à l'épreuve du certificat d'études, il fût accordé à l'enfant cinq minutes de préparation. Cette préparation ne peut consister qu'en une lecture silencieuse; il faut bien que les élèves y aient été d'avance exercés. Dès la classe du certificat d'études on se préoccupera donc de la lecture silencieuse. On ne peut lire intelligemment que si l'on embrasse rapidement des yeux le texte qu'on va lire. On ne peut lire à haute voix correctement les mots d'une phrase, couper cette phrase aux silences imposés par le sens, accentuer exactement les syllabes significatives, que si l'on a par avance saisi le sens

de la phrase dans son ensemble. La voix est nécessairement devancée par les yeux.

Au cours supérieur, et en général à l'école élémentaire, c'est la langue actuelle qu'il s'agit d'enseigner, et non point la langue classique, qui diffère beaucoup de la nôtre. C'est pourquoi sans doute, certains maîtres ont le souci de trouver des textes de lecture ou de récitation qui soient tirés d'ouvrages tout à fait récents; et l'on considère parfois certaines lectures comme scolairement « usées », parce qu'elles ont beaucoup servi; il ne faut pas pourtant oublier non plus que si le maître connaît bien ces pages et a parfois le sentiment de les connaître trop, les élèves, eux, ne les connaissent point. Le souci du modernisme, légitime en son principe, ne doit pas faire exclure de nos classes les passages de grandes œuvres de la littérature française du XIX^e siècle ou même du XVIII^e, dont la beauté est éternelle, et dont la langue n'a point vieilli.

Ces considérations, qui valent pour les textes de lectures en prose, s'imposent avec plus de force encore quand il s'agit de textes en vers.

Le programme indique que les textes en vers seront toujours lus à haute voix, et il rappelle que la lecture des vers présente des difficultés particulières.

Au cours supérieur, première année, c'est, comme au cours moyen, par la pratique de la lecture, de la récitation et de la diction, qu'on amènera les enfants à prendre conscience de ces difficultés et à les surmonter. Il faut leur apprendre à saisir par l'oreille, et à reproduire par la parole, le rythme des vers, leur faire sentir comment, par la prononciation, un vers peut devenir « faux », c'est-à-dire perdre sa cadence rythmée; il faut veiller à l'articulation des syllabes habituellement muettes et, qui en poésie doivent être prononcées; veiller au maintien des liaisons nécessaires, au nombre régulier des syllabes ¹.

1. Dire : le navir (e) glissant sur les gouffr(es) amers, c'est suivre la prononciation usuelle; mais si l'on veut faire entendre un alexandrin, il faut prononcer douze syllabes, articuler légèrement le e final de navire et de gouffres, et en outre faire la liaison : gouffres amers. Lire autrement c'est détruire le rythme caractéristique du vers, puisqu'il n'y a plus douze syllabes prononcées.

Un texte en vers doit être préparé avant d'être appris; cette préparation comporte non pas seulement des mots, comme pour tout texte en prose, mais aussi et surtout une explication du rythme et de l'harmonie des vers. Les élèves apprendront, sans rompre l'armature syntaxique de la phrase, à prononcer dans les alexandrins les douze syllabes, à accentuer les syllabes qui portent l'accent rythmique, à moduler les voyelles qui portent l'accent d'émotion. Ils écouteront d'abord lire le maître, puis ils liront eux-mêmes sous sa direction, un à un, aussi souvent qu'il sera nécessaire pour qu'ils sentent et reproduisent le rythme des vers. La répétition fera naître peu à peu ce sens du rythme et de l'harmonie. Dans cet apprentissage, on commencera par proposer aux enfants des vers simples, c'est-à-dire bien rythmés. Il est facile à un enfant de dire une suite de vers de douze syllabes, coupés en deux hémistiches ou même en quatre éléments, pourvu que le rythme soit bien marqué et la rime riche. On peut ensuite leur faire dire des vers dont le rythme est moins fortement marqué et aller progressivement jusqu'aux vers plus savants de La Fontaine. Faire dès l'abord réciter des vers disloqués, aux rythmes et aux sonorités complexes, c'est une erreur pédagogique. Certains maîtres cherchent souvent, pour commencer, des morceaux qui soient « simples » par le sens. Ce n'est pas surtout ce genre de difficultés qu'il s'agit de graduer. Les fables de La Fontaine par lesquelles il convient de commencer l'apprentissage du rythme au cours moyen et au cours supérieur première année, ne sont pas celles qu'on dit « faciles » par le sujet, mais celles dont les vers présentent, dans leur succession, un rythme facile à saisir. La fable *Les Obsèques de la Lionne*, par exemple, composée seulement de vers de douze et huit syllabes, est une fable dont les enfants sentent et reproduisent assez facilement le rythme.

Les instructions de 1923 prescrivaient avec raison de ne faire apprendre par cœur que des textes d'une valeur littéraire incontestée. On peut sans dommage les choisir au-dessus de l'âge intellectuel des enfants pourvu que ces textes expriment en termes simples et usuels les sentiments forts et les idées généreuses qui sont la poésie même. Si les enfants peuvent sentir le rythme et l'harmonie des vers qu'ils entendent et qu'ils lisent

ou récitent, un commentaire verbal ou littéraire sera le plus souvent superflu. Par les sonorités et par les mots essentiels, ils auront l'intuition des pensées et des sentiments poétiques. La lecture expliquée viendra plus tard mettre au clair les éléments inconscients de leur émotion.

Dans la deuxième année du cours supérieur, on pourra étudier des poèmes plus difficiles. Mais le programme prévoit en outre que les maîtres pourront donner l'explication des détails même de leur diction. Sans faire jamais de leçon théorique de rythmique ou de prosodie, ils montreront que les vers doivent, par nature, être prononcés à haute voix, que chaque vers doit faire entendre à l'oreille un nombre fixe de syllabes, et que ce nombre imposé ne correspond pas toujours, ni à l'orthographe des mots, ni à la prononciation usuelle. Les élèves s'apercevront eux-mêmes que si l'on élide certaines syllabes, le vers est « boiteux et faux ». Les maîtres attireront leur attention sur telle liaison, facultative en prose, mais imposée par la nécessité de prononcer la voyelle précédente pour conserver le rythme des vers. Les élèves comprendront enfin, par les exemples concrets des vers qui chantent dans leur mémoire, que la rime, marquant la fin du vers, est pour l'oreille un avertissement toujours nécessaire, mais de plus en plus indispensable lorsque le rythme intérieur de chaque vers est plus complexe et plus fuyant.

Rédaction et élocution.

Les résultats de l'enseignement de la composition française à l'école primaire sont assez décevants. Au certificat d'études, c'est l'épreuve la plus faible. Les instructions de 1923, constatant ce demi-échec, se demandaient si l'on n'avait pas été « trop ambitieux » en faisant commencer trop tôt les exercices de rédaction; et elles prévoyaient que ces exercices n'interviendraient dorénavant qu'au cours supérieur. Il ne semble pas que, depuis 1923, de très grands progrès aient été réalisés. Cependant, les maîtres sont dévoués et compétents, et on les voit s'ingénier de leur mieux à enrichir et à assouplir les moyens d'expression de leurs élèves. Il faut donc se demander quel est

le but des exercices de rédaction, et quels sont les procédés les meilleurs pour l'atteindre.

Certains maîtres voudraient que les enfants fissent preuve de certaines qualités personnelles dans la pensée et dans la forme; ils sont contents quand ils trouvent dans un devoir « un joli passage » où l'auteur semble manifester une certaine finesse dans l'observation des choses, de la fraîcheur dans le sentiment et quelque originalité dans l'expression. Et sans doute il faut encourager et pousser les élèves particulièrement doués, et qui sont capables de ces trouvailles. Mais il n'est ni possible, ni souhaitable que les exercices de composition française à l'école primaire soient organisés en vue de ces résultats ambitieux.

D'abord, un tel idéal dépasse de beaucoup ce qu'on peut attendre de la plupart des enfants; sans doute, il se trouve toujours quelques élèves chez qui la fraîcheur du sentiment s'exprime spontanément dans le pittoresque de l'expression. Mais, dans une classe, ce n'est pas à deux ou trois élèves seulement qu'il faut penser : c'est aux trente ou quarante élèves de la classe. Qu'on puisse obtenir, parmi les quatre-vingts compositions françaises d'un centre de certificat d'études, trois ou quatre copies excellentes, il faut s'en réjouir; pourtant, c'est seulement d'après l'ensemble de quatre-vingts copies qu'il faut juger la valeur de l'épreuve. Et pour apprécier les résultats de l'enseignement, il faudrait même faire entrer en ligne de compte les rédactions des élèves du cours supérieur première année qui, dans chaque école, ne sont pas présentés au certificat d'études. Dans notre enseignement du premier degré, ce sont surtout les résultats d'ensemble qui importent. La réalité scolaire seule peut nous montrer ce qu'on peut et ce qu'on ne peut pas demander en composition française à la moyenne des élèves de onze à douze ans, et c'est d'après cette réalité qu'il faut fixer le but, définir les méthodes, choisir les procédés.

Au reste, ce dont nos élèves auront besoin dans la vie pratique, c'est avant tout de voir les choses telles qu'elles sont, donc de savoir observer avec méthode; ils auront besoin d'avoir du bon sens, de penser clairement et de raisonner juste; et la langue qui leur sera nécessaire est non pas une langue subtile, propre à rendre les nuances du sentiment, mais une

langue précise, capable d'exprimer les caractères objectifs des choses. On doit donc leur apprendre à exprimer leurs sentiments ou leurs raisonnements dans une langue simple, dépouillée de tout ornement de mauvais goût; il faut qu'ils sachent écrire avec correction et trouver les mots propres pour exprimer leur pensée : idéal modeste en apparence, mais en réalité difficile à atteindre.

C'est pourquoi le programme recommande d'abord, au cours supérieur première année, des exercices simples empruntés à la vie réelle et à l'activité scolaire; puis, dans le cours supérieur deuxième année, des récits, des lettres, dans lesquels l'élève exprime ce qu'il voit, sent ou imagine; enfin pour l'année de fin d'études primaires, des sujets de caractère tout pratique, la relation d'événements de la vie quotidienne, des « rapports » sur un accident, etc.

Le programme du cours supérieur première année prévoit aussi des sujets d'observation ou d'imagination propres à émouvoir la sensibilité de l'enfant. Dans ces sujets, on laissera sans doute à l'enfant une certaine liberté pour créer, inventer, en combinant des images. Mais on les utilisera aussi pour diriger, discipliner l'imagination. On dit quelquefois que l'enfant est observateur; on aime à vanter aussi la richesse et la vigueur de son imagination. Mais les maîtres qui s'en rapportent à leur expérience, au lieu d'accepter des conventions pédagogiques, savent bien que la plupart des enfants ne sont capables que d'observations dispersées, et que les constructions de l'imagination enfantine sont le plus souvent incohérentes et vagues. La sensibilité des enfants est vive; mais elle est faite d'émotions simples, le plus souvent liées à la vie physiologique. C'est d'abord en élargissant leur expérience qu'on développera leur imagination et qu'on l'empêchera de se perdre dans l'illusion et le rêve; c'est seulement par le progrès de la connaissance et de la réflexion que la sensibilité acquerra une certaine finesse, et la richesse psychologique qui lui manque.

Il faut donc, dans l'enseignement de la composition française surtout, se garder de méconnaître la réalité scolaire, et diriger l'effort des enfants dans le sens pratique, le seul où cet effort peut être fécond.

Au point de vue de la méthode, les instructions de 1923 ont donné lieu à plus d'un malentendu. Dans le souci de « procéder par étapes » elles prescrivait d'exercer d'abord les enfants à assembler les éléments d'une proposition, puis à écrire correctement une phrase simple, pour passer ensuite à la construction d'un paragraphe, « la véritable rédaction » n'apparaissant qu'au terme de cette progression. On a donc institué des exercices consistant à écrire un verbe avec son sujet (le vent souffle), puis à imaginer, par exemple, un complément de circonstance (le vent souffle sur la forêt), ou un complément d'objet (il emporte les feuilles mortes), ou bien encore un complément d'objet et un complément de circonstance à la fois, etc. Puis on apprend à assembler deux ou trois propositions indépendantes, à introduire des subordonnées pour obtenir des phrases. L'enfant s'exerce enfin à ajouter l'une à l'autre deux ou trois phrases ainsi construites, et c'est un paragraphe; deux ou trois paragraphes constituent une rédaction.

C'est ainsi qu'autrefois on commençait l'étude du dessin par la ligne droite; on traçait ensuite des lignes brisées, et les différentes sortes de lignes courbes; on apprenait enfin à combiner ensemble ces éléments, en réalisant des formes simples et conventionnelles; le dessin des objets réels était le terme de ces exercices. Une telle méthode n'était pas plus artificielle que celle qui consiste à combiner des mots pour former des propositions, des propositions pour former des phrases, et ainsi de suite; les résultats étaient médiocres. Depuis plus de vingt-cinq ans on l'a transformée: on commence par mettre les enfants en face d'objets réels; il s'exercent à les dessiner comme ils peuvent; le maître, les dirigeant discrètement, leur montre comment il faut observer les choses; ils apprennent certes à tirer des lignes, mais chaque partie d'une ligne est exécutée en vue de l'ensemble de l'objet; l'étude des lois de la perspective vient à son heure, beaucoup plus tard; avant de dégager ces lois par la réflexion, les enfants auront appris, par l'habitude et l'usage, à les appliquer pratiquement. Dans la parole et dans la rédaction comme dans le dessin, la démarche de la pensée va nécessairement du tout à la partie, c'est-à-dire de la rédaction au paragraphe et à la phrase, de la

phrase à la proposition et au mot. Une ligne ou une surface ne sont que des abstractions sans réalité, de même que la phrase n'a de sens que dans le paragraphe, le mot et la proposition dans la phrase. Dans la rédaction, on commence par une idée d'ensemble du sujet; c'est en cherchant à se préciser que l'idée se divise, s'analyse et trouve par là-même son expression.

Ce n'est pas davantage par certains exercices « d'initiation » ou d'« enrichissement de la phrase » que l'on apprend à écrire. Quand un écrivain se sert d'une comparaison ou d'une image, c'est que l'image a jailli spontanément dans son esprit à l'aspect des choses, ou plutôt qu'il a pensé les choses sous la forme de cette image. L'ordre dans lequel s'enchaînent les propositions reproduit l'ordre même selon lequel son esprit a perçu successivement les divers aspects des choses. Mais emprunter d'une façon systématique à un grand écrivain des comparaisons ou des images, des constructions syntaxiques, ou des rythmes, pour les introduire, comme du dehors, dans une composition nouvelle, c'est risquer de cultiver le mauvais goût. Cette prétendue « richesse » de la phrase peut plaire aux enfants. Mais les « jolis passages » qu'on trouve ensuite dans leurs devoirs, loin de témoigner de qualités personnelles, sont faits de « clichés », comme on dit, c'est-à-dire de réminiscences amenées tant mal que bien. Ces élégances de clinquant n'ont rien à voir avec l'art d'écrire; l'élégance qu'il faut, s'il se peut, leur faire acquérir, c'est celle qui résulte de l'exacte propriété des mots et du relief des expressions; une phrase est élégante quand l'ordre des propositions et des mots reproduit le mouvement de la pensée. Ce n'est donc pas par des exercices de construction, « d'initiation ou d'enrichissement », de phrases détachées qu'on créera l'habitude d'écrire. Au contraire : on immobilise ainsi, sous la clarté de la réflexion, une activité spontanée, une sorte d'élan vital, qui ne peut se déployer qu'à la condition de rester spontané et instinctif.

Il y a certes des exercices propres à munir les enfants des mots dont ils ont besoin, et à grouper ces mots selon certains rapports de sens ou de forme, de façon qu'ils puissent être évoqués facilement et répondre à l'appel de la pensée qui cherche

à s'exprimer : ce sont les exercices de vocabulaire. Par d'autres exercices les enfants apprennent, dans la mesure où l'usage n'y suffit pas, à écrire les formes correctes des mots, leurs accords, les désinences verbales et leur orthographe, le sens des temps et des modes du verbe : ce sont les exercices de grammaire. Mais s'il est vrai que toutes les parties de l'enseignement du français se prêtent un mutuel appui, chacune de ces parties a sa fin propre, et l'on ne peut les confondre sans graves inconvénients pédagogiques. Faire entrer un mot donné dans une phrase dont le dessin est indiqué, constitue un exercice de vocabulaire utile pour vérifier si l'élève a compris le sens ou l'un des sens de ce mot. Quand, d'autre part, on a enseigné à un élève à reconnaître dans une proposition le complément d'objet, à distinguer dans une phrase une subordonnée relative, il est bon, à titre de contre-épreuve, de lui faire construire une proposition nouvelle avec un tel complément, puis de l'exercer à introduire dans une proposition indépendante une proposition subordonnée reliée par un pronom relatif au sujet ou à un complément. Quand on lui a, sur un exemple, expliqué le sens du passé antérieur, il faut qu'il puisse écrire : « dès que j'eus terminé mon devoir, je sortis. » Mais ce sont là des exercices de grammaire, qui tous, allant du mot à la phrase, procèdent dans l'ordre inverse des exercices d'élocution ou de rédaction.

L'apprentissage de la rédaction a plus d'un rapport avec l'apprentissage du dessin. Le véritable exercice d'assouplissement de l'expression et de préparation à la rédaction, c'est celui qu'indiquent les programmes nouveaux du cours supérieur : « on habituera les enfants à résumer en quelques lignes un texte qu'ils ont sous les yeux » ; et, dans la deuxième année : « reproduction orale et écrite de textes lus et commentés ». On peut commencer d'abord par inviter l'enfant à écrire le titre d'un paragraphe. Quelquefois un seul mot, ou bien un groupe de quelques mots peut y suffire ; souvent une phrase sera nécessaire. Ensuite, et cela est déjà plus difficile, on fera résumer une page « en quelques lignes » : le développement s'étend. On peut enfin demander aux élèves de reproduire en une page le texte « lu et commenté ». Et c'est en ce sens, mais en ce sens seulement,

que l'apprentissage de la rédaction va du mot à la phrase, de la phrase au paragraphe.

Pour que ces exercices gardent toute leur valeur, les pages à reproduire doivent être judicieusement choisies; tous les textes de lecture n'y conviennent pas. Il est nécessaire que le texte ait une certaine unité et ne soit pas une suite d'observations ou d'impressions dispersées. Il faut avant tout qu'il intéresse les enfants. Le texte ainsi choisi sera sobrement commenté s'il le faut, mais surtout lu à haute voix, avec expression. Les enfants, pour le reproduire, iront du tout aux parties, ils retrouveront d'abord les paragraphes : le rythme d'une phrase, resté dans leur souvenir, leur fera retrouver l'ordre des propositions et évoquera des profondeurs de la mémoire le souvenir même des mots. Ce n'est pas la mémoire seule qu'un tel exercice intéresse : c'est toute l'activité de l'esprit qui intervient; toutes les facultés de l'intelligence s'y exercent.

Au cours supérieur deuxième année, après la lecture d'un texte à reproduire, le livre fermé, certains maîtres écrivent au tableau, non pas un plan, mais quelques mots isolés, un nom, un adjectif qualificatif, un verbe. C'est là un excellent procédé. Si ces mots sont choisis judicieusement, chacun d'eux sera évocateur d'une image, ou bien encore constituera un point de repère pour retrouver la suite d'un développement : ils dirigeront, non pas seulement la mémoire, mais la pensée même.

C'est à dessein que les nouveaux programmes du cours supérieur et de l'année de fin d'études primaires élémentaires ont réuni dans un même paragraphe les indications relatives à la rédaction et à l'élocution qui figuraient dans les programmes de 1923 dans des paragraphes différents. Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler. Et cette méthode consiste à diriger intelligemment la pratique, de façon à créer des habitudes et des automatismes. Et c'est pourquoi il est utile de rattacher, le plus souvent possible, les exercices de rédaction aux exercices de lecture; par la lecture, les enfants s'exercent à comprendre la langue écrite; par la rédaction ils s'exercent à écrire et à s'exprimer à leur tour.

Grammaire.

C'est surtout dans l'enseignement de la grammaire qu'il faut distinguer les deux points de vue : apprentissage pratique de la langue, qui est le rôle de l'école primaire élémentaire; étude réfléchie pour la connaissance scientifique et la culture générale.

Du deuxième point de vue, la grammaire est une science qui observe des faits, les rapproche et les compare, détermine leurs rapports essentiels, essaye d'en dégager des lois. Du premier, elle est une discipline normative : elle exprime des règles que l'enfant doit respecter en parlant et en écrivant. Cette distinction détermine la place qu'il faut faire à la grammaire aux différents degrés de l'enseignement.

On a dit qu'il fallait simplifier l'enseignement de la grammaire élémentaire, la réduire à un très petit nombre de notions, et s'en remettre pour le reste à la pratique.

La correction dans la langue parlée s'acquiert surtout par la pratique. Toutes les fois qu'un enfant dit : « ces pêches coûtent un franc chaque », il faut l'obliger à redire sa phrase d'une façon correcte, sans lui apprendre aucune règle sur l'emploi de chaque et chacun. Mais, pour la langue parlée même, la pratique ne suffit pas : l'enfant n'est en classe que quelques heures par jour et moins de deux cents jours par an; dans la famille, dans la rue, aux champs, il entend et il emploie souvent une langue incorrecte; combattue par l'influence du dehors, la langue correcte ne peut triompher que par l'enseignement grammatical, qui accélère les progrès et confirme les résultats acquis. Quant à la correction de la langue écrite, elle ne s'acquiert point essentiellement par l'usage. La lecture même n'y peut suffire. Il faut éviter absolument de greffer sur une leçon de lecture une leçon de grammaire : les remarques grammaticales qu'on peut et qu'on doit faire à l'occasion de la lecture sont nécessairement dispersées, et, pour être utiles, doivent se référer toujours à des notions déjà acquises au cours d'exercices systématiques de grammaire. Si donc il est souhaitable de simplifier l'enseignement grammatical, cette simplification ne doit pas aller jusqu'à méconnaître la complexité de la langue. Sous prétexte de

simplification, il ne faut pas que l'enseignement grammatical reste superficiel, reprenant purement et simplement chaque année les mêmes notions élémentaires. C'est pourquoi les programmes introduisent au cours supérieur quelques termes nouveaux, qui n'étaient pas prévus dans la circulaire du 28 septembre 1910, mais dont l'expérience a démontré l'utilité.

L'enseignement élémentaire de la grammaire a pour objet de faire acquérir la correction de la langue parlée et écrite, dans la mesure où la pratique n'y suffit pas. Il supplée à l'usage. Ainsi c'est de l'usage, de l'observation de la langue parlée d'abord, puis de la langue écrite, que la grammaire extrait les définitions et les règles pratiques dont elle a besoin; ensuite, c'est en imitant les procédés mêmes de l'usage qu'elle fait appel à la mémoire, à la répétition fréquente des mêmes exercices pour créer des habitudes.

Cette distinction nécessaire éclaire aussi les principales dispositions des programmes du cours supérieur. La première année, par la méthode autant que par la matière, continue le cours moyen dont on doit confirmer les résultats, en les précisant à la mesure du développement intellectuel des enfants; la deuxième année, sans ajouter sensiblement au programme de la première, sans perdre de vue les fins pratiques de l'école primaire, commence d'une façon prudente à envisager les faits linguistiques sous un aspect nouveau.

La méthode du cours supérieur première année sera celle qu'indiquent les instructions de 1923 : on partira d'un texte pour en induire la règle. Cette « induction » demande à l'enfant un effort d'attention. Mais c'est des faits de la langue parlée qu'il faut partir, parce que c'est la langue parlée qui est seule bien connue des enfants. Tout enfant connaît et emploie les deux formes : « un cheval, deux chevaux »; il sait donc inconsciemment que certains noms n'ont pas la même forme au singulier et au pluriel; la première étape est de lui en faire prendre conscience; ensuite se reportant à des textes, on lui fera constater que la plupart des noms, même si on les prononce de la même manière, n'ont pas au pluriel la même forme écrite qu'au singulier; on y ajoute un *s* ou un *x* que l'on n'entend pas. Un enfant dira spontanément : « mon frère va à l'école, les

élèves vont à l'école ». C'est de cette pratique qu'il faut partir pour enseigner la règle d'accord d'un verbe avec son sujet ; puis quand il aura cette notion d'accord bien précise, on lui fera constater que, malgré l'identité de la prononciation, dans la plupart des verbes, la forme écrite, l'orthographe n'est pas la même après un nom au singulier qu'après un nom au pluriel : « mon frère parle, les élèves parlent ». S'agit-il d'enseigner la règle d'accord du participe passé dans un temps composé avec avoir ? La plupart des enfants au cours supérieur première année diront d'eux-mêmes : « l'incendie a détruit la maison, il l'a complètement détruite ». Il ne sera pas difficile de leur faire remarquer qu'ils prononcent dans détruite le *t* final, muet dans détruit : le participe passé se prononce donc différemment selon que le complément d'objet direct est avant ou après l'auxiliaire *avoir* du temps composé ; ensuite, mais ensuite seulement, on passera à l'observation de textes où l'on trouvera des participes qui s'accordent en ajoutant pour marquer le féminin un *e* muet ou caduc qui ne change pas la prononciation : « l'incendie a ravagé la maison, il l'a complètement ravagée ».

C'est par ces références à la langue parlée que l'on dissipera les confusions orthographiques que commettent les enfants dans la langue écrite. Un enfant écrit-il : « si je rencontre mon maître dans la rue, je le saluerais », il suffit de lui faire écrire et prononcer à haute voix la même phrase au pluriel : « si nous rencontrons notre maître, nous le saluerons », pour qu'il comprenne que saluerai est au futur. Au contraire, s'il avait employé l'imparfait dans la proposition principale : « si nous rencontrions notre maître, nous le saluerions ». Confond-il dans l'écriture *ses* et *ces* ? Il suffit de prononcer la phrase en mettant le nom qui suit au singulier : *ses* devient *son* ou *sa*, *ces* devenant *ce* ou *cel* ou *cette*, et un enfant ne s'y trompe pas, à condition que la phrase exprime une réalité enfantine dans son langage spontané.

Presque toutes les confusions grammaticales qui donnent lieu à des fautes d'orthographe disparaissent aussitôt que l'on recourt à la langue parlée, pour reconnaître le genre ou le nombre des noms, la personne, le temps ou le mode des verbes. Certains font à ce procédé le reproche de mécanisme ; il n'en

est rien : il a, au contraire, pour effet d'amener les élèves à prendre une conscience claire d'opérations mentales si familières qu'elles s'accomplissent dans un automatisme inconscient.

Certes, le maître pourra, au cours supérieur deuxième année, expliquer les faits en recourant au sens, en montrant pourquoi telle phrase exige l'emploi du possessif, ou en rappelant une règle générale sur le temps des verbes dans la proposition subordonnée. Mais cette explication aura sa véritable portée pour les élèves après qu'ils auront, par le recours à la langue parlée, pris conscience de la valeur pratique de chacune des deux constructions.

Les notions dégagées de l'observation de la langue parlée, puis de la langue écrite, doivent être aussi claires que possible, car la pratique s'accommode mal de l'hésitation et de l'imprécision. Si elles sont claires, elles peuvent sans inconvénient se trouver incomplètes : il suffit qu'elles ne contiennent rien d'inexact et ne compromettent pas le futur travail de la réflexion. On les complètera plus tard si l'on peut. Et pour qu'elles soient claires, c'est d'après les caractères extérieurs des faits grammaticaux qu'il faut les distinguer, les classer, les définir. Les signes extérieurs, les caractéristiques matérielles ou formelles sont toujours facilement perceptibles aux enfants, tandis que l'intelligence du sens exige réflexion et effort. Ils reconnaissent, par exemple, un nom à ce qu'il est précédé d'un article (le, la, les, un, une), et c'est l'article qui indique le genre et le nombre. Un verbe est un mot qu'on peut toujours faire précéder des mots : je, tu, il. On ne négligera pas, même en première année, l'étude des mots de liaison, mots invariables, dont l'importance est capitale dans la phrase; on exercera les enfants à distinguer dans des phrases la préposition de l'adverbe et de la conjonction; mais on le fera en s'attachant aux caractères extérieurs, remarquant, par exemple, que la préposition est toujours suivie d'un mot complément et qu'elle sert à relier le complément au mot complété, verbe, nom ou adjectif.

Au cours supérieur deuxième année, on distinguera les diverses espèces de noms d'après leur sens : noms propres et noms composés, abstraits et concrets, noms collectifs, noms

composés, noms indéfinis. Mais c'est là un point de vue nouveau. Certains exercices viseront désormais, d'une façon particulière, à l'éducation de l'esprit. Le moment venu, l'explication par le sens rejoindra la classification par les formes; loin de la contredire, elle viendra la confirmer et l'éclairer.

Ces notions claires qu'exige l'enseignement élémentaire doivent être traduites pour les enfants en formules courtes, aux mots précis, que la mémoire puisse facilement assimiler. Le vocabulaire des enfants est pauvre, ils sont incapables de trouver eux-mêmes les termes pour exprimer avec précision une idée nouvelle; il faut donc les leur fournir en même temps que l'idée. Il n'y a pas là « psittacisme » : l'idée et le mot, pour eux, ne font qu'un. Si les règles sont lues à haute voix, très distinctement, copiées au besoin, on fixe par la netteté et la solidité des formules, les notions que l'observation, abandonnée à elle-même, laisserait dans le flou et le fuyant de la pensée. L'idée donnera au mot son sens, et le mot donnera à l'idée la précision de ses contours.

Il y a plus. La règle est accompagnée d'un exemple, qui doit en rester inséparable : les élèves ne savent pas le choisir eux-mêmes, il faut le leur fournir et exiger qu'ils le tiennent. Cette solidarité mécanique de l'exemple et de la règle est d'une utilité pratique évidente, et présente en même temps un grand intérêt éducatif. Elle prépare la culture grammaticale. L'exemple énonce un fait particulier; associé à la règle, s'identifiant avec elle, il en rappelle sans cesse le caractère inductif, et en quelque sorte la relativité.

Il sera bon que les enfants cherchent eux-mêmes d'autres exemples afin de montrer qu'ils ont compris le sens et la portée de la règle formulée.

Viennent ensuite les exercices écrits destinés à faire passer la règle dans l'habitude. On ne saurait trop les multiplier; la correction grammaticale n'existe que si elle est automatique; on n'a pas le droit d'alléguer l'inattention pour excuser une faute; l'usage a dû rendre l'attention aussi inutile pour écrire correctement que pour marcher droit.

Mais il faut que les exercices soient soigneusement gradués. Les exercices d'analyse se feront autant que possible sur des

textes déjà lus ou récités. Il importe seulement que ces textes présentent en un relief suffisant le fait grammatical qu'on étudie. « Il vaut mieux, a-t-il été dit dans une conférence pédagogique, proposer un texte court, simple, correct, composé au besoin, et qui, en cinq ou six lignes, présente cinq ou six exemples de la règle étudiée, plutôt qu'un texte tiré d'un grand auteur, mais ne présentant de cette règle qu'un ou deux exemples dilués dans des phrases inutiles ». On ne saurait mieux dire. L'explication grammaticale et la culture littéraire peuvent fort bien ne pas utiliser le même texte. Au début, l'observation des faits grammaticaux suffit à absorber toute l'attention des enfants. Tant que l'automatisme n'a pas fait les progrès nécessaires, il est dangereux de leur demander de reconnaître le fait étudié dans un paragraphe ou dans une phrase qui, à leur esprit, est un ensemble complexe et confus. Au début on utilisera des phrases simples pour arriver peu à peu à des exercices sur les textes lus et récités.

Dans une circonscription d'inspection primaire, on a, en 1936, fait une statistique des diverses fautes d'orthographe commises au certificat d'études : 55 p. 100 de ces fautes portent sur les formes du verbe (abstraction faite des fautes d'accord du participe passé). On ne saurait donc trop insister au cours supérieur première année, comme pendant toute la scolarité, sur les exercices de conjugaison. Il faut employer sans hésiter les procédés de copie et de répétition qui peuvent contribuer à la connaissance imperturbable des formes du verbe : dans ces exercices c'est à la mémoire qu'il faut s'adresser. Au cours complémentaire et à l'école primaire supérieure, les élèves commettent encore de grossières fautes d'orthographe dans la conjugaison : il conclu(e)ra. Il faudra donc continuer ces exercices au cours supérieur deuxième année et dans la classe de fin d'études primaires élémentaires.

La conjugaison écrite des verbes irréguliers aura été étudiée déjà au cours moyen, et, même, pour les plus usuels, au cours élémentaire. Elle sera poursuivie et complétée au cours supérieur première année. On la reprendra en deuxième année, mais dans un ordre nouveau, et avec une intention nouvelle.

Tout d'abord on assurera la conjugaison impeccable des

verbes réguliers (chanter pour le 1^{er} groupe, rire, courir et conclure pour le 3^e groupe, finir pour le 2^e groupe). On montrera ensuite que certains verbes du 1^{er} et du 3^e groupes sont irréguliers parce qu'ils n'ont pas à toutes les personnes un radical identique.

Très facilement, on amènera les enfants à faire la distinction indiquée par le programme, des cas où la variation du radical n'est qu'une apparence orthographique (je menace, nous menaçons) et des cas où la différence des radicaux se marque dans la prononciation (je mène, nous menons; j'appelle, nous appelons; il meurt, nous mourons; etc.). Il ne sera pas malaisé de leur faire constater que l'*e* caduc de mener devient *é* ouvert (je mène) à toutes les personnes où la terminaison est muette, mais reste *e* à la 1^{re} et à la 2^e personne du pluriel, où la terminaison est une syllabe prononcée. Et la même observation peut être faite sur je meurs, nous mourons. Si, à l'occasion des leçons de vocabulaire, on rapproche, dans certains mots d'une même famille, des variations identiques de radicaux, gel-gelé, œuvre-ouvrier, les élèves pourront avoir l'idée que ces irrégularités ne sont ni capricieuses, ni arbitraires, et qu'il y a des faits généraux ou des lois qui expliquent l'apparente confusion des formes, des noms et des verbes. Ils n'acquerront ainsi aucune notion pratique; mais il y aura là un modeste essai de réflexion sur la langue et une initiation à la culture générale, pourvu que l'on ait la prudence de ne pas dépasser les connaissances déjà solidement assurées.

L'étude des temps de l'indicatif sera abordée au cours supérieur première année; on gardera pour la deuxième, celle des temps du conditionnel et du subjonctif. Cette étude intéresse vivement les enfants. Mais plutôt que pratique, elle est éducative. Elle consiste à appliquer la réflexion à des connaissances acquises. Prématurationnée au cours moyen, elle n'est utile ou même possible que si l'enfant sait déjà pratiquement employer les formes du verbe. Au cours supérieur première année, les enfants connaissent parfaitement les sens divers du présent, et ils peuvent comprendre que l'indicatif peut remplacer d'autres modes. Ils savent que la forme du futur s'emploie parfois pour donner un ordre. On peut aussi opposer le présent de l'impératif,

très familier à l'enfant, au présent de l'indicatif, et, par cette opposition très marquée, lui donner la notion du mode; on peut aussi étudier les phrases où le conditionnel exprime une condition, et celles où il exprime une affirmation atténuée. Ces études se feront d'ailleurs plus par des exercices que par des règles abstraites. Le programme ajourne à la deuxième année du cours supérieur l'étude des temps du subjonctif. La notion du subjonctif est de moins en moins distincte dans la langue usuelle.

Les programmes du cours moyen prévoient la conjugaison des verbes aux diverses formes : active, passive, pronominale. Cette étude sera reprise au cours supérieur première année pour confirmer les résultats acquis. C'est sur des signes extérieurs et formels, et non sur le sens, que sera d'abord fondée cette distinction : mais pour décider si le pronom réfléchi (me, te, se, nous, vous) qui précède le verbe, est ou n'est pas complètement d'objet du verbe, les signes extérieurs ne suffisent pas. En abordant les distinctions fondées sur le sens, on montrera la différence de signification que prend une proposition en passant de la forme active à la forme passive, les sens divers des verbes à la forme pronominale (se repentir, se laver, se battre), les rapports de la forme pronominale et de la forme passive (ces cerises se vendent 5 francs le kilogramme) : ces distinctions intéressent les élèves et contribuent à l'enrichissement de leur syntaxe.

On continuera à dis tinguer, par des caractères extérieurs, les divers compléments du verbe dans la proposition. La distinction formelle entre les compléments d'objets directs (sans préposition) et les compléments d'objets indirects (précédés d'une préposition) est familière aux élèves, elle est nécessaire, mais elle présente peu d'intérêt : tout au plus, pourrait-elle être l'occasion d'une étude, prématurée au cours moyen, du sens des prépositions. Mais il faut distinguer nettement les compléments d'objet (en particulier les compléments directs d'objets) des compléments de circonstance. La notion de complément de circonstance est facilement comprise par des enfants. Dès le cours supérieur première année, on pourra ajouter à la notion générale de complément de circonstance

certaines distinctions de lieu, de temps, de manière, de but, de cause, etc... qui sont parfaitement accessibles : mais la notion précise de complément d'objet du verbe dépasse le niveau du cours moyen et même sans doute celui du cours supérieur première année. Il suffira que l'enfant sache, par un procédé mécanique, distinguer des autres compléments le complément d'objet direct : beaucoup de maîtres le reconnaissent à ce qu'il répond à la question *quoi?* ou *qui?* Moyen mécanique sans doute, mais pourquoi se priver de procédés commodes et efficaces? Les enfants, au cours supérieur deuxième année, pourront comprendre la notion d'objet; et il ne sera pas difficile alors, par l'exemple familier du complément d'objet, de leur montrer que le même complément d'objet peut s'exprimer sous forme directe et sous forme indirecte : je frappe la table, je frappe sur la table — je touche le but, je touche au but. Les programmes du cours supérieur deuxième année emploient l'expression *verbe transitif* et *verbe intransitif*. C'est là une distinction qui porte sur le sens. Le verbe transitif est celui qui a un complément d'objet, direct ou indirect. Un verbe qui n'a pas de complément d'objet est intransitif. L'essentiel, dès le cours moyen, est de ne pas employer en même temps et au hasard, dans l'analyse grammaticale, les termes qui expriment des caractéristiques de formes, direct ou indirect, actif, passif, pronominal, et ceux qui expriment des distinctions de sens (*objet, circonstance, transitif, intransitif, etc.*). Il ne faut pas dire indifféremment *complément direct* ou *complément d'objet*.

Il faudrait appeler le complément d'agent *complément du verbe à la forme passive* qui indique l'auteur de l'action : *il a été récompensé par son père*. Ce complément d'agent diffère d'un complément d'objet et d'un complément de circonstance. Il y a un moyen facile de le distinguer; il devient le sujet du verbe à la forme active, et c'est le seul complément qui ait ce privilège. Les enfants s'amuseront à analyser des phrases comme : « *le loup a heurté le piège; il a été pris par une patte; il a été tué par le chasseur* ».

C'est par l'observation des caractères extérieurs que l'on classera les propositions de la phrase : *indépendantes, coordon-*

nées, principales et subordonnées. Il faudra peu à peu distinguer les subordonnées en conjonctives, relatives et interrogatives. Il est impossible de définir une subordonnée, ni en disant qu' « elle dépend d'une autre proposition » parce que la principale « dépend » elle-même de la subordonnée, et que, très souvent, c'est dans la subordonnée que se trouve exprimée l'idée essentielle, ni en disant qu'elle est « complément » d'une autre proposition, puisqu'il y a des subordonnées qui sont sujet ou attribut, et que la subordonnée remplace souvent un adjectif qualificatif; ni par aucun autre caractère tiré du sens. On désignera la subordonnée à un mode personnel par le mot qui la relie à la proposition principale : conjonctive, par une conjonction de subordination (et la liste de ces conjonctions est facile à établir); relative, par un pronom relatif (les enfants les connaissent), interrogative, par un mot interrogatif (adjectif, pronom ou adverbe). Dès lors les élèves ne s'y tromperont plus. C'est au cours supérieur première année qu'il convient d'apporter ces précisions. Il faut dès le début de ce cours habituer les enfants à bien distinguer les propositions d'après le mot qui les introduit. En particulier pour les subordonnées interrogatives (je sais — ou j'ignore — qui vous a raconté cette histoire), il faut éviter de les transformer à l'aide des mots dits « sous-entendus », en propositions subordonnées relatives. Il n'y a là aucune difficulté, si l'on utilise les signes extérieurs, qui permettent de distinguer le mot interrogatif, pronom (qui, que...), adjectif (quel), adverbe (combien, quand...) qu'on peut toujours renforcer par la locution populaire est-ce qui ou est-ce que (qui est-ce qui, quel homme est-ce qui, quand est-ce que, etc...). L'emploi de ce moyen « mécanique » est parfaitement légitime. La réflexion pourra découvrir plus tard les différences de sens derrière ces distinctions de forme. Il est nécessaire de revenir sur ces différences et de les rendre familières à l'enfant par des exercices répétés soigneusement gradués.

Outre les trois sortes de propositions subordonnées à un mode personnel, on distinguera au cours supérieur première année des propositions subordonnées à un mode impersonnel, c'est-à-dire des propositions dont le verbe est à l'infinitif ou

au participe. Il n'est pas toujours facile de décider si un infinitif ou un participe constitue ou non une proposition. Il faut laisser une certaine liberté d'apprécier si l'infinitif ou le participe est simplement un terme (sujet, attribut, complément) d'une proposition ou s'il constitue lui-même une proposition dépendant d'une principale. Lorsque l'infinitif est suivi d'un ou plusieurs compléments, qu'il ait ou non un sujet propre explicitement exprimé, il constitue le plus souvent une proposition dépendante. De même le participe.

Les distinctions entre les propositions subordonnées, d'après la nature du mot qui les relie à la principale, doivent devenir familières aux enfants au cours supérieur première année. Ils éviteront ainsi certaines confusions pour reconnaître la fonction de ces propositions : ils sauront, par exemple, sans hésitation, qu'une subordonnée relative complète un nom ou un pronom de la proposition principale, comme le ferait un adjectif ou comme un complément de nom.

C'est un souci légitime de ne pas compliquer inutilement la terminologie. Mais aucune étude ne peut se passer d'un vocabulaire technique, qu'il faut nécessairement enseigner, afin d'éviter les périphrases et de se faire comprendre rapidement. L'usage de ces mots techniques n'aura que des avantages si le sens en est parfaitement fixé, si, par le même mot on désigne toujours la même chose. Il y a cependant une autre condition encore : il faut que les enfants puissent toujours remplacer le mot par la périphrase qui en développe le sens. Il arrivera souvent qu'un enfant confondra les termes, les emploiera l'un pour l'autre au hasard : le maître aura soin, aussi souvent que possible, de rappeler le sens des mots : « ...proposition subordonnée relative commençant par le pronom relatif *que* ou interrogative commençant par l'adjectif interrogatif *quel...* » A ces deux conditions l'emploi des mots techniques a de grands avantages : il simplifie, et surtout il assure, la clarté des idées.

Au cours supérieur première année, on se bornera aux fonctions indiquées au programme. C'est au cours supérieur deuxième année seulement qu'entre les subordonnées compléments de circonstance, on distinguera celles qui expriment le

lieu, le temps, le but, la cause, la manière, etc., en considérant les relations de sens, et non plus seulement les liaisons de formes. Au cours supérieur deuxième année aussi, on expliquera qu'il y a proposition dans tout groupe de mots exprimant une idée, un jugement, par le moyen d'un verbe. Il y a des propositions indépendantes dont le verbe est à l'infinitif; il y a aussi des propositions au participe qui expriment une circonstance de l'action du verbe principal, et qui pourtant ne sont reliées à cette proposition principale par aucun terme de coordination ou de subordination. Il suffira de dire que ces propositions au participe se rapportent au sujet ou au complément de la proposition principale ou sont un complément circonstanciel de la proposition principale.

Après la décomposition de la phrase en propositions, on analyse les termes de chaque proposition. C'est un exercice qui a été préparé longuement au cours moyen, l'application des diverses règles d'accord exigeant naturellement qu'on détermine non seulement la nature des mots, mais aussi leur fonction dans la proposition. Au cours supérieur première année, on pourra conduire l'analyse plus loin. Le programme recommande de déterminer d'abord les groupes de mots qui constituent chaque terme, puis, dans chaque groupe, la nature et le rôle des mots. Dans la proposition : « Le maître blâme les élèves étourdis et paresseux », il est évident que le complément d'objet direct n'est pas seulement le mot « les élèves », mais le groupe des cinq mots, « les élèves étourdis et paresseux »; l'ensemble de ces cinq mots exprime en réalité une seule idée. Mais il faudra que l'enfant sache indiquer le mot principal du groupe auquel se rapportent tous les autres, et le rôle de ces mots par rapport au nom « les élèves ». C'est avec ce mot principal que se font tous les accords.

Enfin, on attirera l'attention des élèves sur le fait que les propositions verbales ne sont pas le seul moyen d'exprimer une idée. La langue usuelle et la langue littéraire emploient souvent des phrases où il n'y a pas de verbe : « Maison à vendre ». « Pas le moindre petit morceau de mouche ou de vermisseau ». Ce ne sont pas à proprement parler des propositions; on ne peut pas les analyser comme des propositions verbales, car il

n'y a aucun verbe ni exprimé, ni sous-entendu. Ce sont des groupes ou des phrases nominales.

Le programme réserve pour le cours supérieur (deuxième année) l'étude de certains pronoms personnels, qui sont en fait des compléments indirects, bien qu'ils ne soient pas précédés d'une préposition (me = à moi). Les enfants savent employer correctement les formes atones et les formes accentuées des pronoms personnels : il me parle, il s'adresse à moi. Dès le cours moyen, et certainement au cours supérieur première année, on leur a appris à distinguer les cas où « me, te, se, nous, vous » ont valeur de compléments directs et ceux où ils ont valeur de compléments indirects. Il suffit, là encore, de partir des formes de la langue parlée. Une petite fille prononcera différemment : « Jeanne m'a pris mon crayon, elle m'a prise par la main ». Beaucoup de maîtres font rechercher si les mots « me, te, se, nous, vous, se, lui » répondent à la question « qui? » ou bien à la question « à qui? ». Cela peut suffire en effet. Au cours supérieur deuxième année, on ira plus loin dans l'analyse du sens même des mots : il s'agit alors d'exiger un effort de réflexion, dans une intention d'intelligence et non plus de pratique.

Les programmes des deux années de cours supérieur prévoient des exercices de dictée. Dans l'apprentissage pratique de la langue écrite, on ne peut négliger la préoccupation orthographique. Outre les lois qui expriment les accords des mots dans la proposition et dans la phrase, il y a des règles très utiles qui facilitent l'acquisition de l'orthographe pratique : règles concernant par exemple les consonnes finales muettes des mots, le redoublement des consonnes, au commencement ou au milieu des mots, d'autres difficultés encore. On a trop souvent fait à ces règles le reproche de mécanisme : mais les comptes rendus des conférences pédagogiques montrent que les maîtres expérimentés apprécient fort les ressources qu'elles leur offrent. Certes, ce ne sont que des règles empiriques ; leur seule ambition est de résumer, dans l'unité d'une formule que la mémoire embrasse d'un seul effort, une multiplicité de faits sans rapport logique entre eux. Quand on dit que les verbes en indre s'écrivent eindre, sauf trois : contraindre, craindre, plaindre, ou

que tous les mots qui commencent par *af* prennent deux *f*, sauf, etc., on n'a pas d'autre intention que d'aider la mémoire, d'accélérer les acquisitions de l'usage et la formation des habitudes. Du reste, l'étude des préfixes, des suffixes, des familles de mots, fournit parfois l'occasion d'apporter un peu d'ordre dans le chaos des faits orthographiques. Il ne faut pas trop multiplier ces règles : si elles devenaient aussi complexes que les faits eux-mêmes, elles seraient inutiles. Avant d'user de l'une de ces règles, le maître se demandera non si elle est rationnelle, mais si elle est utile, c'est-à-dire si elle embrasse dans son unité un assez grand nombre de cas particuliers, et constitue vraiment une simplification de l'usage. L'orthographe devrait être acquise définitivement chez la moyenne des enfants à l'âge de treize ans. Si elle reste défectueuse très tard, c'est qu'elle n'a pas été enseignée méthodiquement en temps opportun.

Au cours supérieur, on fera une large place encore à la dictée de contrôle. Si les exercices de dictée, dont on a dit trop de mal, n'atteignent pas toujours leur but, c'est qu'on ne les fait pas servir assez exclusivement à l'enseignement de l'orthographe. Tous les exercices, nous l'avons dit, se prêtent un mutuel appui : mais on ne doit point les confondre. Aux conférences pédagogiques, certains maîtres ont demandé qu'il ne fût dicté aux enfants que « de beaux textes ». Et sans doute, il importe de ne choisir pour ces exercices que des textes irréprochables dans la forme. Mais d'autres maîtres ont fait observer que la dictée n'avait pas pour but de cultiver le goût littéraire (ce sont les exercices de lecture et de récitation qui répondent à cette préoccupation), et qu'un texte de dictée doit présenter avant tout un intérêt orthographique. C'est exact, mais il faut proscrire les textes fabriqués à la seule intention de vérifier la virtuosité orthographique. La dictée étant lue à haute voix, très distinctement, toutes les explications que l'on peut utilement ajouter ne doivent avoir que des préoccupations orthographiques.

Le programme de l'examen du certificat d'études primaires élémentaires prévoit que la dictée sera suivie de « questions ». C'est, à l'occasion de la dictée, une épreuve tout à fait diffé-

rente. Ces questions portent sur le sens général du texte, sur celui des mots, sur les constructions. On prend occasion de la dictée pour éprouver les connaissances générales des candidats en langue française et leur aptitude à dégager le sens d'un texte. Mais à l'école, la dictée serait un exercice beaucoup plus utile si les questions qui la suivent portaient uniquement sur l'orthographe et sur la grammaire pratique : tel verbe est au futur, à quel groupe appartient-il? Justifiez l'accord d'un adjectif, d'un participe; expliquez la forme du verbe avoir, par exemple dans « c'est vous qui m'avez assisté dans ma détresse »; rappelez, à propos d'un redoublement de consonne, telle règle pratique d'orthographe; voilà des questions qui viennent naturellement. C'est tout confondre et tout compromettre que d'introduire à l'occasion du texte de la dictée toutes sortes de questions étrangères à l'orthographe. Il ne manque pas d'autres exercices où le maître pourra vérifier les progrès des élèves en vocabulaire. Et la rédaction tirée d'un sujet lu et appris permettra mieux qu'une suite de questions de reconnaître l'aptitude des élèves à comprendre et à reproduire le sens général et les détails d'un morceau.

Vocabulaire.

L'étude du vocabulaire figurait à l'ordre du jour des conférences pédagogiques de 1927. Les conclusions en ont été résumées et commentées dans les numéros de mars et avril 1930 de la *Revue de l'enseignement public*, auxquels on se reportera utilement. Les instructions qui suivent s'inspirent souvent de ces deux articles, en reproduisant souvent les termes mêmes.

Pour déterminer cependant la part à faire, dans chaque cours, aux exercices de vocabulaire, il faut, comme on l'a fait au sujet de la grammaire, séparer les deux points de vue qui ont été précédemment distingués : l'acquisition pratique de la langue française, et la réflexion, dans une intention de culture intellectuelle, sur la langue déjà acquise. L'histoire du mot bureau, pour prendre un exemple très connu, n'éclaire en aucune façon les sens actuels de ce mot; on peut parfaitement employer correctement ce mot en toutes ces acceptions, en ignorant son

étymologie et son histoire; et ceux-là mêmes qui les connaissent n'y songent nullement en parlant du bureau de leur syndicat ou du bureau de placement. Les expressions : « les bras d'un fauteuil », « à la tombée de la nuit », ont à l'origine un sens concret, auquel nous ne pensons plus; en l'évoquant on ne facilite en aucune façon leur emploi métaphorique actuel, sauf en ceci, peut-être, qu'il nous avertit de ne pas l'employer dans des métaphores trop discordantes. Bien plus, les remarques de cet ordre ne sont possibles que si, déjà, par l'usage, les élèves savent employer les divers sens du mot dont on veut leur montrer l'histoire. Ils ne comprendront le passage d'une signification à l'autre que s'ils sont habitués déjà à employer le mot dans chacune de ces deux significations. Mais l'histoire de certains mots a un grand intérêt éducatif, pour montrer aux élèves « comment le sens des mots change avec les réalités de la vie par l'activité incessante de l'esprit ». Certes, dans la réalité scolaire, et dans une même classe, on peut se placer tour à tour aux deux points de vue; mais, pour déterminer l'objet de chaque exercice, et les procédés à employer dans chaque leçon, il importe de ne jamais les confondre.

Le but pratique de l'étude du vocabulaire est d'abord d'enseigner aux élèves le sens des mots nouveaux qu'ils lisent ou entendent, et de déterminer l'emploi exact de ces mots.

C'est d'abord par la conversation et par la lecture que les enfants acquièrent des mots nouveaux. « Constatation évidente... c'est dans une phrase, et seulement par cette phrase et par le contexte, que nous pouvons donner à un mot sa signification exacte et nette »; on peut même dire qu'un mot abstrait (et la plupart des mots sont abstraits à quelque degré), considéré isolément, n'a le plus souvent aucun sens précis.

Il faut cependant séparer nettement l'exercice de la lecture de l'étude du vocabulaire, comme il faut le séparer de la leçon de grammaire. Disséquer un texte de lecture pour en examiner la composition, les constructions, les mots, c'est, le plus souvent, détruire l'intérêt que les enfants peuvent y trouver, et ce n'est pas par ce moyen qu'on leur donnera le goût de la lecture. La lecture est un exercice, la leçon de vocabulaire en est un autre.

Mais s'il faut se garder absolument de greffer sur la leçon de lecture une leçon de vocabulaire, il est de bonne méthode d'utiliser pour la leçon spéciale de vocabulaire un paragraphe, ou deux, d'un texte qui aura été l'objet d'une leçon de lecture dans la semaine. Il ne s'agit pas d'expliquer le sens général et les nuances de la pensée dans ce paragraphe à l'aide du sens des mots. Il s'agit, au contraire, le paragraphe ayant été lu et compris au cours d'une précédente leçon de lecture, d'étudier le sens précis de tel ou tel mot, en utilisant les autres mots de la phrase, le sens général du morceau et le détail des expressions caractéristiques.

Certaines conférences pédagogiques ont exprimé l'opinion que le choix des mots à expliquer dans un texte est imposé et limité par l'idée principale du morceau lu et commenté. Rien de plus juste s'il s'agit d'une leçon de lecture; même nous avons dit précédemment qu'il faut, en lecture, s'imposer une certaine sobriété dans les explications, et qu'on peut, sans inconvénient ni difficulté, faire lire avec expression un texte sans que les enfants donnent à chaque mot un sens précis. Lors de la leçon de vocabulaire au contraire, c'est en vue de l'étude des mots qu'on détermine et la matière et la méthode de la leçon; si le maître choisit tel paragraphe d'un des textes de lecture de la semaine, c'est parce que ce paragraphe contient précisément les mots qu'il a intérêt à faire étudier; le sens général et les nuances particulières n'interviennent que pour éclairer le sens de ces mots. Cette étude de quelques mots dans un texte et par ce texte est primordiale, difficile et indispensable.

Mais on ne peut pas apprendre le sens des mots en utilisant le seul secours des textes. C'est comme si l'on disait qu'on peut apprendre la syntaxe et l'orthographe, la forme des noms, des adjectifs et des verbes, uniquement par l'usage, et sans le secours d'un enseignement systématique de la grammaire. Il faut que des leçons de vocabulaire viennent accélérer les progrès de l'usage, les confirmer.

Il y a plus. Si l'on examine attentivement la signification d'un mot dans un texte, on s'aperçoit que ce mot n'a cette signification particulière que grâce à l'existence dans le lexique

général d'autres mots de sens voisins, synonymes et contraires. Le verbe marcher en parlant d'un cheval, n'a son sens propre que par rapport à trotter, galoper, sauter, etc.; de même le mot bourg par rapport aux mots agglomération, hameau, bourgade, village, ville, capitale; le sens de l'adjectif grave dans une voix grave, se trouve précisé si on l'oppose à l'expression une voix aiguë. Sans doute il n'y a pas, pour un homme qui connaît la langue en toutes ses finesses, de synonymes absolus, mais, pour instruire les enfants des ressources de leur langue, on peut grouper les mots de sens voisin (faible, débile, fragile, chétif...), et c'est un excellent exercice que d'en distinguer les nuances. Il faut commencer par l'étude du mot le plus usuel et le plus général, le moins chargé par conséquent d'éléments intellectuels et émotifs. Dans la série précédente, c'est faible qui est le mot le plus simple, tandis que débile évoque l'idée de faiblesse malade et provoque une résonance émotive. C'est par l'étude de tous les mots de la série que s'éclaire le sens précis de chacun d'eux. De même, on fera comprendre facilement le sens de un vin sec par l'expression contraire un vin doux, des légumes secs par des légumes verts, etc.

Un mot a le plus souvent plusieurs sens. La richesse de la langue tient non seulement au grand nombre des mots, mais à la diversité des sens que peut prendre chaque mot. Le mot conseil a un sens différent dans « le conseil municipal » et dans « donner un bon conseil à un ami »; d'où deux séries différentes de synonymes (assemblées, avis...) qu'il sera bon toujours de rappeler à la mémoire des enfants. De même, un même mot a plusieurs séries de contraires. Après avoir, dans une phrase d'un texte, opposé au mot vérité le mot mensonge, on lui opposera d'autre part le mot erreur.

L'étude du sens d'un mot, préparée oralement, peut donner lieu à de très utiles exercices écrits, qui sont de deux sortes.

D'abord les enfants feront entrer le mot dans une phrase. Dans la pratique, il est nécessaire de les guider de très près dans ces constructions de phrases; si on les invite simplement à faire deux phrases avec les deux sens du mot conseil que nous avons indiqués, la plupart d'entre eux répéteront à peu près

les phrases mêmes où l'on aura observé le mot conseil. Il ne faut pas demander à la fois un effort d'invention pour imaginer une phrase et un effort d'attention pour distinguer les deux sens du même mot. Qu'il s'agisse de vocabulaire ou de grammaire, les exercices doivent être gradués et il est bon de ne proposer aux enfants qu'une difficulté à la fois. On leur fournira donc la matière des phrases à construire, le verbe, par exemple, ou le sujet, ou encore une proposition coordonnée avec celle qu'il s'agit de construire et qui la détermine.

La deuxième série d'exercices consiste à donner au mot sa place dans le groupe des mots de même sens (synonymes) ou de sens opposé (contraires). C'est là surtout que les enfants doivent être guidés de très près. Les exercices à trous sont excellents. Ces exercices n'ont d'ailleurs rien de mécanique, ni d'ennuyeux; ils ne deviennent monotones que s'ils sont pratiqués d'une façon peu judicieuse. Pour reprendre l'exemple précédent, si l'on demande, simplement, de remplacer l'adjectif sec par son contraire, dans une série d'expressions : vin sec, terrain sec, légumes secs, une parole sèche, etc..., il est évident que la tâche est au-dessus des forces d'un élève même du cours supérieur première année; il faut lui donner la liste des adjectifs aimable, vert, humide, doux... entre lesquels il peut choisir; on ne peut pas espérer qu'il sache la chercher et la trouver dans son dictionnaire. Encore ne faut-il pas que la liste des expressions à trous et la liste des mots entre lesquels il faut choisir soit trop longue. Un très bon procédé consiste à grouper des phrases à trous deux à deux et de proposer seulement deux mots synonymes à choisir. Par exemple : abattre, renverser : les bûcherons sont occupés à... quelques arbres dans le parc; cet imprudent a été... dans la rue par une automobile. Et avec plus de difficulté : cours, courant; le fleuve descendant de la montagne a d'abord un... impétueux; mais dans la plaine son... est sinueux. Quand on invite un élève à construire une phrase en partant d'un mot, il faut se garder de considérer cet exercice comme le début d'un apprentissage de la composition française. La pensée et la rédaction, en effet, ne vont pas du mot à la proposition, de la proposition à la phrase : elles suivent l'ordre inverse. Dans la réalité vivante de la parole,

une phrase n'est pas une addition de termes indépendants qu'on a assemblés, c'est « une synthèse psychologique », où chaque partie est déterminée par la conscience de l'ensemble.

Beaucoup d'échecs dont on se plaint s'expliquent par cette confusion qui paralyse les enfants au lieu d'accroître leurs moyens d'expression. « La pensée, naturellement chaotique et confuse » se présente d'abord comme un tout, elle « se précise pour s'exprimer » et on peut dire qu'elle ne peut se préciser qu'en s'exprimant; c'est par approximations successives qu'elle élabore son expression, esquissant d'abord la composition générale de la phrase, puis essayant les formules où les mots se présentent en groupes, plusieurs pour une même idée, se précisant enfin tout à fait dans la clarté du mot propre enfin découvert. C'est pourquoi l'on confond tout et l'on compromet tout lorsqu'on organise les exercices de vocabulaire comme s'ils étaient des exercices de rédaction.

C'est pourquoi aussi les exercices de vocabulaire n'ont pas seulement pour objet de faire connaître aux enfants les mots usuels et les significations d'un même mot. Ils doivent, en outre, leur donner « la maîtrise de ces mécanismes psychologiques par lesquels ils constituent leur vocabulaire comme un système... où les mots sont à tout instant en état de répondre à l'appel de la pensée ». Par le seul effet de l'usage et de l'activité naturelle de l'esprit, les mots s'associent dans la pensée selon certains rapports, et forment ainsi comme des groupes dont chaque mot évoque tous les autres et dans lesquels elle choisit celui qui lui convient. L'enseignement du vocabulaire doit hâter la formation de ces associations, et les renforcer par des exercices : c'est essentiellement son but au cours supérieur première année.

Les mots sont d'abord associés dans notre esprit d'après le sens, par ressemblances et par oppositions. L'adjectif frêle est associé par ressemblance aux mots faible, débile, fragile et par opposition aux mots fort, robuste, solide, etc. Quand il est évoqué dans la mémoire, il appelle avec lui le cortège de ses synonymes et de ses contraires. Chaque mot profite de la présence de tous ceux dont il est solidaire, et c'est par cette solidarité même qu'il reste vivant. Les études des synonymes

et des contraires ne sont donc pas seulement l'occasion d'acquérir des mots nouveaux, de distinguer le sens de mots voisins les uns des autres, elles ont pour objet, il ne faut jamais l'oublier, de constituer dans la mémoire des groupements de mots, et ainsi d'ordonner, pour la commodité de la pensée, la matière sur laquelle elle exercera son activité.

Les études de synonymes et de contraires doivent être pratiquées avec prudence. C'est sur des adjectifs, des verbes, des noms abstraits qu'ils portent presque toujours; le vocabulaire concret doit donc déjà avoir été acquis. Les élèves doivent même être déjà assez avancés dans l'acquisition du vocabulaire abstrait. Ils ne peuvent, en effet, trouver le contraire d'un mot donné et combler la lacune d'un exercice à trous, s'ils ne connaissent pas déjà d'une certaine façon le sens de chacun des mots qu'on propose à leur choix : il s'agit là, moins de leur faire connaître des mots nouveaux que de préciser par des rapprochements et des oppositions le sens d'un mot qu'ils connaissent déjà. La réflexion, prématurément portée sur les associations de mots qui se forment dans le souvenir des élèves, risquerait d'en compromettre le jeu automatique au lieu de le faciliter. Ces exercices ne peuvent venir au cours moyen que de façon dispersée; ce n'est qu'au cours supérieur première année qu'ils peuvent être utilement organisés de façon systématique.

Les mots sont aussi associés dans l'esprit d'après leurs sonorités. Des paronymes, des homonymes s'appellent l'un l'autre, grâce à leurs ressemblances. Cette solidarité est un avantage, puisqu'elle contribue à assurer dans le souvenir la permanence du mot et, par suite, de l'idée. Mais elle est aussi une cause de confusion, parce que l'enfant est exposé à employer l'un pour l'autre deux mots de sonorités semblables qui répondent à la fois à l'appel de sa pensée.

Ces confusions portent moins sur le sens que sur la forme. Quand il s'agit de paronymes, c'est dans la prononciation que se trouve d'abord la confusion. On prononce chasserai, non pas avec é mais avec è (comme je chanterais), et la confusion orthographique en est une conséquence. Au pluriel, aucun enfant n'emploiera l'une pour l'autre les deux formes nous

chanterons, nous chanterions, que son oreille distingue parfaitement. Les mots amnistie et armistice se confondent dans sa mémoire verbale et il les emploie l'un pour l'autre. Ce sont donc des exercices presque mécaniques et répétés de prononciation d'abord, d'écriture ensuite, qui s'imposent. Les élèves seront exercés à prononcer distinctement ces deux mots; puis ils les copieront, et non pas d'abord dans une phrase où leur attention peut se disperser sur des difficultés autres que celle qu'on veut leur enseigner, mais isolément, quatre ou cinq fois si c'est nécessaire : l'emploi dans des phrases caractéristiques viendra ensuite. Chaque mot acquerra ainsi son originalité verbale et graphique.

Les homonymes sont des mots dont la prononciation est identique, mais la graphie différente, l'étude des homonymes est donc une question d'orthographe. Préjugé ou non, la tradition orthographique est une puissante contrainte sociale; c'est à bon droit que les maîtres y attachent une grande importance. Souvent aussi la distinction des homonymes est question de bon sens et de réflexion; corriger « la pantoufle de verre de Cendrillon » en « pantoufle de vair » c'est faire appel « au bon sens qui n'est qu'un autre nom de l'esprit critique ». Ici encore, après avoir expliqué le sens des mots, il est bon de faire copier la série des homonymes que l'on vient d'enseigner, chaque mot étant écrit isolément, pour ne pas disperser l'attention des enfants; mécanique ou non, tout procédé est bon qui a pour résultat de concentrer leur attention sur chacune des formes graphiques (ère, aire) qu'ils doivent distinguer : ensuite, mais ensuite seulement, on en arrivera aux exercices à trous; on insérera ces mots dans des phrases vivantes, attrayantes, des anecdotes, des jeux de mots si l'on peut en inventer.

Les exercices de familles de mots tiennent une grande place dans nos écoles; ils intéressent les maîtres, ils amusent souvent les élèves.

L'exercice le plus fréquemment pratiqué consiste à constituer par dérivation et composition des familles à l'aide d'un radical. De tels exercices ne contribuent en rien à enrichir le vocabulaire pratique des enfants.

Tout d'abord, ils n'acquerront pas par ces exercices de mots

nouveaux. Il n'y a pas de formule plus vaine que celle qui consiste à demander à des enfants de « former » avec un radical donné un mot ayant tel sens. S'ils ne le connaissent pas déjà, on peut être sûr qu'ils imagineront, avec raison, par analogie, un mot qui n'existe pas.

Pas davantage le groupement des mots en familles étymologiques ne peut-il préciser le sens des mots déjà connus. On voit souvent rapprocher des mots qui, malgré un radical évidemment identique, n'ont plus, quant au sens, qu'une analogie lointaine et vague : ainsi, abcès, décès, procès, succès, etc... Pour des enfants de douze ans le mot décès est à peu près synonyme de mort. Ce n'est pas en invoquant le sens étymologique de s'en aller qu'on précisera le sens de décès, mais bien en rappelant des phrases ou des expressions qui leur sont connues par l'usage : un acte de décès, le médecin de l'état civil a constaté le décès, on a dressé une statistique des décès, d'où l'on dégage que le mot décès désigne la mort considérée du point de vue de la loi, dans ses effets civils et sociaux. Procès et procession, succès et succession ont le même radical; il n'y a aucun intérêt pratique à les rapprocher en une même famille. Le salaire est la rémunération d'un travail; si l'on veut en préciser le sens, on le rapprochera, dans des phrases, d'autres mots que les enfants connaissent; le salaire de l'ouvrier, les gages d'un domestique, le traitement d'un fonctionnaire, les honoraires d'un médecin, l'indemnité parlementaire d'un député, etc..., il ne serait d'aucune utilité de le rapporter à la famille de sel, dont le sens n'est plus présent dans salaire.

Il en va autrement, sans doute, lorsqu'il y a entre les mots d'une même famille, en même temps qu'une évidente parenté dans la forme, une parenté de sens réellement et spontanément sentie dans l'usage courant de la langue. Le classement en famille correspond alors à une réalité. Mais il ne suffit pas pour donner le sens précis et complet des mots de cette famille. Le radical, en effet, ne peut rendre compte que de ce qu'il y a de plus général, de plus abstrait, et par conséquent de plus vague, dans le sens des dérivés et des composés. Selon les éléments avec lesquels le radical est combiné, le sens abstrait s'enrichit de nuances très différentes; ces nuances mêmes,

qui constituent tout l'intérêt de l'exercice, le lien étymologique ne peut les éclairer : on n'aura pas montré le sens précis du mot amour en le rapportant à aimer, ni celui de tendresse en le rapportant à tendre. Un homme désœuvré n'est pas tellement un homme qui n'a rien à faire; il y a dans le mot désœuvré une nuance de sentiment (paresse et ennui) dont ne rendent compte ni le radical, ni le préfixe. D'autre part, des suffixes différents peuvent ajouter à un radical une même détermination, tandis que le même suffixe peut revêtir des sens différents selon le radical auquel il se joint. Il en est à peu près de même des préfixes. Le mot passage peut désigner l'endroit où l'on passe et l'action de passer; le radical plant et le suffixe eur n'éclairent ni n'expliquent le sens particulier de planteur (qui exploite une plantation coloniale); le radical chair et le préfixe dé ne rendent pas compte de la nuance affective que renferme l'expression un visage décharné; malgré les préfixes, on se tromperait en opposant bienfait à méfait, inoffensif à offensif.

Il faut toujours en revenir à cette idée; c'est par l'usage seul, c'est-à-dire par l'exercice de la langue parlée et par la lecture, que l'enfant enrichit son vocabulaire. Le groupement des mots par familles consiste à rapprocher d'après leurs analogies des mots dont les enfants connaissent déjà la forme et le sens, non à leur enseigner des mots nouveaux, ni à leur faire mieux connaître le sens des mots qu'ils possèdent déjà. En d'autres termes ce sont les mots et les phrases qui constituent la réalité linguistique; pour l'école primaire du moins, radicaux, préfixes et suffixes ne sont que des abstractions; la forme ou le sens d'un radical sont dégagés de la comparaison des mots dans lesquels il entre; et il en est de même des préfixes et des suffixes. On ne parvient point à expliquer complètement le sens d'un mot par celui de ses éléments.

L'intérêt que présente l'étude élémentaire des familles de mots est ailleurs. Notons d'abord que les instituteurs, très judicieusement, utilisent, pour l'orthographe, l'étude des préfixes et des suffixes. Non pas qu'on puisse ainsi expliquer, par exemple, le redoublement d'une consonne (affirmer, aggraver...); mais on peut, en s'aidant des préfixes et des suffixes, formuler, fût-ce

au prix de quelques exceptions, certaines règles empiriques qui résument l'usage, et facilitent en la simplifiant la tâche de la mémoire.

Mais surtout, c'est le souvenir même des mots qui se trouve assuré par les rapprochements en familles. Les mots ne subsistent pas dans la mémoire comme des unités indépendantes et autonomes. A l'appel de la pensée qui cherche à se préciser en s'exprimant, les mots, sortant des profondeurs de la mémoire, se présentent dans des groupes, sur lesquels l'invention spontanée ou réfléchie s'exerce pour trouver le mot exact dont elle a besoin. Ces groupes sont constitués spontanément, dans l'esprit, selon certains rapports, et en particulier selon les analogies qui résultent de la composition des mots. « Par exemple, si nous avons l'intention d'exprimer la notion de tendre, tant que la phrase n'est pas arrêtée en sa forme grammaticale précise, cette notion pourra être exprimée par un nom (attendrissement), par un adjectif (tendre), par un verbe (attendrir), par un adverbe (tendrement); tous ces mots viennent ensemble à l'esprit, qui, lorsque le dessin grammatical de la phrase se précisera, choisira l'un ou l'autre. Dans ce travail, le plus souvent inconscient, l'esprit ne choisit pas entre divers mots de sens approchés ou semblables; il choisit plutôt entre des mots de même famille... De même quand nous avons besoin d'un verbe qui exprime l'idée de destruction, le mot détruire vient tout de suite à notre esprit; s'il ne nous satisfait pas, nous cherchons tout naturellement parmi les mots composés du même préfixe (démolir, défaire, décomposer); ils se présentent spontanément à l'esprit, parce qu'ils sont associés par cette communauté de préfixe... ».

Les exercices scolaires sur les familles de mots, sur le sens et l'emploi des préfixes et des suffixes, permettent aux enfants de prendre conscience de ces associations qui se sont formées spontanément dans leur mémoire, d'en assouplir le jeu, et de confirmer ainsi les enseignements de l'usage. C'est là que réside leur véritable intérêt pratique. Le rapprochement et la composition des mots conduire, produire, induire, séduire, traduire, n'éclaire en aucune façon le sens particulier que peut prendre chacun de ces mots dans une phrase; mais ces mots,

étant une fois acquis par l'usage, les exercices scolaires confirment et renforcent leur groupement spontané; par là même ils facilitent l'expression de la pensée.

Mais il faut se garder de donner dans l'enseignement une place excessive à ces exercices, et surtout de les y introduire prématurément. Ils ont les mêmes résultats que l'usage, ils en imitent les procédés. Ils ne peuvent pas le devancer. Or, on devance l'usage si l'on demande aux enfants de grouper des mots dont le sens ne leur est pas encore connu. Les manuels fournissent de longues listes de mots se rattachant à un radical donné : le maître y choisra, suivant l'âge de ses élèves, les seuls mots qui font partie de leur vocabulaire usuel.

La même prudence s'impose quand on constitue ce qu'on appelle des familles sémantiques. Si l'on demande aux élèves d'écrire les adjectifs susceptibles de qualifier un nom donné, ils ne peuvent grouper ainsi que les adjectifs dont ils connaissent déjà le sens. Si l'on étudie les mots, noms, adjectifs, verbes, qui ont rapport à une idée (la maladie par exemple) il ne faut pas oublier que les exercices ont pour but de grouper autour de cette idée des mots déjà connus; certes, le maître doit guider les élèves dans ce travail; mais les guider, c'est diriger méthodiquement leur réflexion à travers leurs souvenirs, non pas leur faire découvrir des mots qu'ils n'ont pas encore rencontrés.

Quand le mécanisme des associations de mots est déjà fortement organisé par un assez long usage de la langue et par la répétition, la réflexion vient confirmer ce mécanisme; intervenant trop tôt, elle en compromettrait au contraire l'acquisition.

Les études sur la formation des mots ne peuvent avoir aucune place au cours élémentaire. Dans les deux années du cours moyen, il ne faut les aborder qu'avec une extrême prudence. On peut commencer par faire grouper les mots qui appartiennent aux familles les plus vivantes, c'est-à-dire ceux dont la parenté est le plus fortement sentie par le seul effet de l'usage; on peut faire des exercices sur quelques suffixes et quelques préfixes pris parmi les plus usuels, et dans leur sens le plus fréquent. Par exemple, les enfants emploient sans cesse téléphoner, atterrir, en parlant d'un avion. On peut donc leur

faire remarquer, car ils le savent déjà inconsciemment d'après l'usage, que les terminaisons « er » et « ir » servent à former des verbes nouveaux, et que ces verbes appartiennent toujours au premier ou au deuxième groupe. Le préfixe « re » a des sens différents dans refaire, revenir, remplir; on peut, sans définition abstraite, grouper autour de chacun de ces mots, d'autres mots où le préfixe « re » aura le même sens.

C'est seulement au cours supérieur, première année, que la formation des mots sera étudiée d'une façon systématique. Selon les indications des programmes nouveaux, on montrera les sens principaux d'un même suffixe ou d'un même préfixe, et que plusieurs suffixes ou plusieurs préfixes peuvent avoir le même sens; cette démonstration résultera non d'explications et d'analyses abstraites, mais d'exercices multipliés, oraux et écrits.

Une famille de mots est vivante quand, dans l'usage courant de la langue, chacun sent spontanément entre les mots qu'elle rassemble une réelle parenté et de forme et de sens. Le groupement des mots par familles à l'école élémentaire étant destiné à consolider et à compléter les associations que l'usage a déjà formées, on n'étudiera donc que des familles très vivantes.

L'un ou l'autre des deux éléments, phonétique ou sémantique peut prédominer. Entre les mots du groupe, conduire, produire, réduire, déduire, induire, traduire, séduire, il n'y a qu'une très lointaine analogie de sens; ils forment cependant une famille; grâce à l'identité évidente de leur radical, l'usage les associe fortement.

Dans les familles à radicaux multiples, c'est au contraire l'élément sémantique qui fait l'unité du groupe. Dès la première année du cours supérieur, on pourra étudier celles de ces familles qui sont les plus vivantes; elles sont si importantes, les mots qu'elles réunissent sont tellement usuels, qu'il y aurait inconvénient à en ajourner l'étude. Mais on se bornera aux mots les plus couramment employés, et à ceux dont la parenté est la plus évidente. Sans donner aux enfants une explication phonétique qui serait prématurée, il sera bon de rapprocher d'une part : œuvre, ouvrier — meule, moulin — bœuf, bouvier — cœur, courage — et, d'autre part : je peux, nous pouvons —

tu veux, vous voulez — ils meuvent, nous mouvons. La solidarité dans la conjugaison des formes de ces verbes très usuels est fortement et spontanément sentie par les enfants; l'analogie les amènera à sentir également, malgré les altérations du radical, la solidarité phonétique et sémantique moins immédiatement perceptible dans les mots d'une famille à radicaux multiples.

Au cours supérieur, deuxième année, on pourra faire compléter par des mots nouveaux les familles déjà étudiées en première année. En outre, on multipliera et on précisera les rapprochements avec la conjugaison. En conjuguant par écrit un verbe irrégulier du premier groupe (mener), les enfants constatent l'alternance je mène (è) nous menons (œ); ils comprendront que, dans une même famille, on puisse avoir de même gel et gelée. De même, on rapprochera je meus, nous mouvons, de cœur et courage; je viens, nous venons, du groupe chien, chenil; et cela sans qu'il soit nécessaire d'entrer dans des explications théoriques qui les dépassent.

Mais il est possible surtout, d'étudier dans les familles les mots selon un certain ordre, en tenant compte des causes diverses qui ont déterminé la multiplicité des radicaux. Il y a deux radicaux dans la famille de char (charrette, carriole) et trois dans celle de grain, grainetier, égrener; la famille de sel a salaison et saumure, celle de fleur a fleuriste et floraison. Il serait prématuré d'indiquer les causes diverses de cette richesse linguistique; il n'y a pas lieu d'y faire la moindre allusion. Mais plus tard, à l'école primaire supérieure, au lycée et aussi dans l'enseignement postscolaire, il faudra les étudier. Aussi, dès maintenant, l'instituteur qui, lui, connaît ces causes, au lieu de présenter les faits au hasard, les ordonnera, sans que les élèves s'en doutent, en vue de leur explication future. Et c'est ainsi qu'un enseignement du vocabulaire qui ne vise qu'à confirmer et ordonner les acquisitions dispersées de l'usage, tout en conservant, parce qu'il est élémentaire, une certaine part de mécanisme, préparera cependant la matière sur laquelle, le moment venu, s'exercera la réflexion.

A l'école primaire élémentaire, les exercices sur les familles de mots ne consistent point à classer autour d'un radical

étymologique les mots que ce radical a servi à former. Dans acharné, dans viande, dans voyage, nous ne sentons plus le sens, et nous apercevons mal la forme des radicaux, chair, vivre, voie; les mots mentir, moniteur, monnaie, monument, commentaire n'ont plus aucun rapport de sens : l'usage n'a donc pu créer aucune association entre ces mots, et il n'y a pas d'intérêt pratique à les rapprocher en une même famille.

Encore moins y a-t-il lieu de grouper des mots d'après leur commun radical latin. Ce n'est pas seulement parce que ni les élèves ni les maîtres n'ont appris le latin; c'est uniquement parce que ces considérations généalogiques n'ont ici aucun intérêt et aucune valeur. D'abord, le français possède un très grand nombre de mots dont l'origine est inconnue ou douteuse, même pour les linguistes; d'autres viennent du grec, du germanique, etc.; d'autres ne se rattachent au latin que par l'intermédiaire d'un mot provençal, italien ou espagnol. Enfin et surtout, la plupart des Français, quand ils emploient un mot, ignorent son origine, et ceux qui la connaissent n'y pensent point. Pour tous, la signification et la forme actuelles d'un mot français sont les seules présentes à l'esprit dans l'usage quotidien de la langue parlée ou écrite, même quand on a spontanément conscience qu'il existe une parenté entre ce mot et son radical latin. A plus forte raison en est-il ainsi quand le sens des dérivés ne rappelle le radical que par une analogie très lointaine. Qui aperçoit le sens latin de jeu, du radical lus dans illusion, allusion, collusion? Si des mots peuvent être considérés comme appartenant à la même famille, ce doit être uniquement en vertu de l'évidente parenté de leurs formes actuelles.

Il y a certes des groupes de mots français où l'on aperçoit d'une façon évidente le sens et la forme d'un radical latin. Mais jamais un radical, qu'il soit français, grec ou latin, n'explique le sens précis des dérivés ou des composés. *Enfant* vient du latin *infantem* qui signifie qui ne parle pas; et nous disons cependant : un enfant de douze ans, le laboureur et ses enfants. Il y a entre les mots de chaque famille une ressemblance de forme : mais cette ressemblance, c'est dans la forme française des mots que nous la sentons. Quant à la parenté des sens, dans la mesure où l'usage seul ne suffit pas à la suggérer automatiquement, la

réflexion, pour la dégager n'a qu'à comparer entre eux les mots français usuels et point n'est besoin de recourir au radical latin. Du reste, l'idée commune qu'on retrouve dans les mots d'une même famille est une idée abstraite, d'autant plus abstraite et appauvrie que la parenté des mots est plus lointaine et que le sens de chacun d'eux est plus chargé de nuances intellectuelles ou affectives. Un radical latin, moins encore que le radical français, ne peut jamais rendre compte de ce qu'il y a, dans un mot, de véritablement vivant. On s'abstiendra donc absolument de recourir au latin dans les exercices de vocabulaire à l'école primaire.

Cette interdiction n'empêchera pas un maître de dire à ses élèves pour les intéresser par un trait pittoresque d'histoire de la civilisation, que le mot *sinistre* vient d'un mot latin qui signifie qui est à gauche, et qu'il a pris le sens de qui présage le malheur parce que le vol des oiseaux à gauche était pour les Romains un présage de malheur. Les élèves aiment ces explications. L'histoire des mots est une évocation des mœurs et des civilisations passées; elle peut être utile, pourvu qu'elle soit exacte, et pourvu aussi qu'elle ne se substitue pas à l'étude véritable du vocabulaire.

Remarquons aussi que de tels exercices, dans la mesure où ils ont place à l'école primaire, n'ont aucunement besoin de recourir à l'étymologie. Pour attirer l'attention sur l'idée ou l'image que contient l'adjectif *funeste*, il suffira de le rapprocher de *funèbre* et de *funérailles*. D'une façon générale, on peut dégager de deux ou trois mots français dont l'usage fait sentir la parenté, un sens commun et une ressemblance de forme : *capuchon*, *capiteux*, *décapiter*; on fait voir ensuite que le même élément *cap* se retrouve dans d'autres mots dont la parenté est moins immédiatement évidente : *capitaine*, *capitale*, *cap*, et l'on étudie par quelles métaphores ou par quelles associations d'idées tous ces mots ont, en leur tréfonds, conservé l'idée de tête.

Mais il faut rappeler encore que ces exercices n'aident en rien à comprendre le sens des mots dans un texte; et même, dans la mesure où ils rapprochent des mots dont l'analogie de forme et de sens n'a pas été spontanément sentie, ils ne contri-

buent en rien à faciliter l'usage de la langue. Ils ne sont possibles que si les enfants connaissent le sens des mots et en ont acquis l'usage courant. Ils sont utiles, d'un point de vue esthétique ou stylistique, pour ranimer le sentiment de la métaphore ou de l'association d'idées qui est un peu oubliée dans l'usage, et ce n'est point un résultat à dédaigner. Mais il ne s'agit là, en vérité, que d'une réflexion sur le vocabulaire déjà acquis.

C'est seulement au cours supérieur 2^e année que les programmes prévoient des exercices comme ceux-ci : « ...comment les mots changent de sens..., sens primitif et sens dérivé..., sens propre et sens métaphorique..., histoire du sens de quelques mots ». Même à ce cours, cet enseignement sera pratiqué avec prudence, et en prenant le plus de garanties possible contre les explications fantaisistes ou hypothétiques. Il sera facile de choisir quelques mots français, en petit nombre, dont l'histoire présente un intérêt particulier. Le mot chétif signifie primitivement prisonnier, puis malheureux, et enfin aujourd'hui débile. Chenille signifiait à l'origine petite chienne; il a pris ensuite, par métaphores successives, des sens bien différents; et le dernier venu désigne la bande métallique qui s'adapte aux roues d'une automobile progressant sur un terrain mouvant ou accidenté (une auto-chenille). L'histoire du mot bureau est célèbre (une étoffe de bure, une table recouverte de cette étoffe, la salle où se trouve cette table, l'ensemble des salles affectées à un service administratif, les personnes qui travaillent dans ces salles, l'ensemble des dirigeants d'un groupement). On peut suivre l'histoire du mot grève depuis le sens de étendue de sable au bord de la mer, jusqu'à celui de cessation concertée du travail. De telles analyses montrent comment, devant les nécessités de la vie pratique, l'esprit, par les images et par les associations d'idées, élabore tout à la fois la pensée et ses moyens d'expression. Elles sont un élément de culture intellectuelle, peut-être le plus important de tous. Mais elles ne peuvent s'adresser qu'à des élèves déjà assez avancés dans la connaissance du vocabulaire.

d) *Histoire.*

Classe du certificat d'études.

Le programme de cette classe est restreint à la période qui va de 1610 à nos jours; dans ces limites s'enfermeront les interrogations au certificat d'études. Cela ne veut pas dire qu'on accablera l'enfant sous les faits et les dates. Dès le début de l'année, les maîtres réfléchiront aux scènes et aux faits importants autour desquels ils construiront leurs leçons. Ils établiront aussi leur chronologie : une dizaine de dates par siècle, et rien de plus. Bien choisies, elles contribueront à donner le sens de la continuité, tandis que les scènes procureront celui des différences. Point d'abstraction, point de détail de négociations diplomatiques, point de listes fastidieuses de ministères — surtout pour le XIX^e et le XX^e siècle. — Mais des vues larges, exprimées en termes simples, et des images frappantes qui les fixent dans la mémoire.

Cours supérieur 2^e année.

Nous faisons les mêmes recommandations en ce qui concerne le programme de la seconde année. Sa matière est plus vaste, puisqu'il embrasse les grands faits de l'histoire universelle et puisqu'il est moins directement centré sur l'histoire de France. Qu'on ne s'effraie pas cependant de son étendue. Nous n'avons pas voulu dire que partout et toujours, les chapitres qui le composent seront traités avec le même développement. Les cours supérieurs présenteront des physionomies très différentes, selon la proportion des enfants qui, par la suite, passeront dans l'enseignement du second degré ou dans l'enseignement complémentaire. Les maîtres, en attribuant, suivant les besoins de leur classe, plus d'importance à telle ou telle partie du programme, auront la possibilité de rapprocher leur cours supérieur des classes préparatoires des écoles primaires supérieures et des classes d'orientation, ou, au contraire, de leur donner un caractère de transition avec la classe finale de

l'école primaire. Au début de l'année, on établira donc dans chaque école la répartition des questions d'histoire en tenant compte des nécessités.

e) *Géographie.*

Classe du certificat d'études.

Le programme nouveau diffère de l'ancien par l'importance donnée à la France d'outre-mer et par la suppression des indications sommaires sur les pays étrangers. La France figure comme chapitre de revision spécialement orienté vers les faits économiques. Nous avons obéi à la nécessité de consacrer toute l'attention qui se doit à la France d'outre-mer qui n'a peut-être pas tenu explicitement jusqu'ici dans les programmes toute la place désirable. D'autre part, la France figure au programme du cours moyen où elle retient la plus grande part de l'attention des maîtres. Enfin, l'empire colonial français s'étend sur des contrées d'une extrême variété et la description de ses différentes parties peut constituer une sorte d'initiation à la géographie générale analogue à celle dont nous définirons la méthode à propos de la seconde année. Ainsi les élèves qui ne suivront pas ce dernier cours auront tout de même une connaissance générale du monde. Les maîtres devront placer chaque partie de notre domaine colonial à la fois dans le cadre général de l'empire et dans le cadre régional auquel elle appartient. La revision des traits essentiels de la géographie de la France a pour objet de rappeler et de consolider les connaissances antérieurement acquises. L'importance qui doit être attachée à la connaissance de la France a été marquée par le maintien de cette rubrique au programme du certificat d'études primaires élémentaires.

Seconde année du cours supérieur.

Ce programme s'inspire, d'une part, du programme antérieur du cours supérieur (1^{re} et 2^e années) qui comportait l'Europe et les grands pays du monde, d'autre part, du programme des classes initiales de l'enseignement du second degré où figure

la géographie générale. Mais il en diffère par la méthode qu'il implique. On a pensé que les notions de géographie générale n'étaient accessibles à des enfants de cet âge que si elles s'appuyaient sur des descriptions et que, d'autre part, il convenait de faire un choix parmi ces notions, et de s'en tenir aux plus générales. Rechercher dans la description d'une grande région du globe le ou les traits caractéristiques fondamentaux, les définir sans les isoler de leur cortège de conséquences et sans jamais cesser de s'appuyer sur des images sensibles, montrer, s'il y a lieu, que ce trait ou ces traits se retrouvent dans d'autres régions du globe et s'élever ainsi à une notion générale, décrire les grands pays et caractériser en même temps les formes géographiques essentielles : telle est la méthode employée. Il nous a paru que c'était la seule qu'on pût appliquer fructueusement avec des enfants de douze à treize ans. Elle ne prend toute sa valeur que si elle repose sur un commentaire perpétuel de cartes et de photographies, commentaire d'où l'on fait sortir les notions générales. Il est enfin recommandé, toutes les fois qu'on fera usage de statistiques (population, productions, etc.) de s'en tenir à l'ordre de grandeur.

f) *Enseignement scientifique.*

Les modifications apportées aux programmes du cours supérieur des écoles primaires, en ce qui concerne l'enseignement du calcul, du dessin géométrique et des sciences, ne tendent aucun degré à abandonner les méthodes recommandées par les instructions qui accompagnaient les programmes de 1923. On veut toujours que le concret soit à la base de toute découverte à l'école primaire, où l'enfant doit être conduit « du fait sensible à l'idée »; on veut qu'il soit de plus en plus actif, en collaboration étroite avec le maître, dans la recherche des principes et dans l'acquisition des connaissances modestes que l'école du premier degré a mission de lui donner. On désire plus qu'auparavant encore ne l'occuper, dans l'enseignement scientifique, qu'à des tâches dépouillées de tout caractère artificiel, et qu'il rencontrera dans la vie quotidienne.

En définitive, la méthode intuitive préconisée dès 1887, et les

instructions de 1923, demeurent la charte pédagogique des maîtres du premier degré; mais on veut que la règle soit désormais connue de tous et effectivement appliquée.

Arithmétique et dessin géométrique.

(Cours supérieur 1^{re} année).

L'arrêté du 23 mars 1938 n'a pas touché au programme d'arithmétique du cours moyen. Ce cours, bien que le programme ne le dise pas explicitement, est caractérisé par l'usage méthodique des nombres décimaux et du système métrique.

Le programme de la classe de préparation au certificat d'études primaires élémentaires (cours supérieur 1^{re} année) constitue d'abord une révision des questions étudiées aux cours précédents. Il précise en même temps comment ces questions doivent être comprises par les maîtres et étudiées par les élèves, au cours de tout l'enseignement primaire élémentaire. Il ne fait ainsi que confirmer les principes si catégoriquement affirmés dans les instructions du 20 juin 1923.

« ...Partout l'opération manuelle doit précéder l'opération arithmétique; l'expression du langage courant doit précéder l'expression du langage mathématique... C'est sur des faits qu'il faut appuyer — et nous ajouterons c'est à des faits qu'il faut appliquer — les calculs et les idées... »

Les mots vie courante et usuelle employés dans les deux premiers alinéas marquent la volonté d'une relation étroite entre les mathématiques de l'école et les nécessités de la vie.

Des problèmes de la vie courante sont des problèmes vraisemblables, dont l'élève a vu ou verra des exemples autour de lui. Avant de faire traiter un exercice dans la classe, ou de le donner en devoir écrit, le maître se demandera si cet exercice peut se présenter raisonnablement dans la pratique. Pour connaître le diamètre d'une tête de clou, on ne commence pas par mesurer la circonférence, il est plus immédiat, plus commode et plus exact de mesurer directement ce diamètre avec un pied à coulisse. Par contre, il vaut peut-être mieux chercher d'abord la circonférence d'un gros arbre, puis calculer son diamètre. Dans le partage d'une succession, le premier nombre

connu, sauf circonstances exceptionnelles, est le montant de l'héritage; on passe de ce montant aux parts et non de ces parts au montant. Par contre, un poids de confiture peut se calculer à l'avance d'après le poids de jus de fruit, le poids de sucre, et la réduction approximative de poids à la cuisson.

Les unités théoriques du système métrique sont le mètre pour les longueurs, le gramme pour les poids (ou les masses), le litre pour les capacités, le franc pour les monnaies. On peut y ajouter des unités composées de celles-là pour les surfaces, les volumes, les poids spécifiques, etc. Mais toutes autres (exception faite des unités de temps et d'angle), en sont actuellement des multiples ou des sous-multiples décimaux. D'excellents esprits ont pu dire que ces unités étaient « les seules »; que toute mesure de longueur, poids, capacité, ou monnaie s'exprimait ainsi par un nombre décimal (avec plus ou moins de zéros); et que point n'était besoin d'inventer les préfixes savants, déci, centi, hecto, kilo, etc....

Cependant, ce n'est pas à l'école primaire qu'il convient de substituer la théorie, même la plus belle, à l'usage. Cet usage veut qu'il y ait, pour chaque grandeur, diverses unités usuelles. Pour les longueurs, ce sont le millimètre et le centimètre dans l'évaluation des dimensions des dessins, le mètre pour des mesures de bâtiments ou de petites propriétés, le kilomètre pour les distances. Ce sont ces unités, à l'exclusion presque complète du décimètre, du décamètre et de l'hectomètre qui seront exigées dans l'expression des résultats des problèmes. De même pour les poids : gramme, kilogramme, quintal, tonne; et pour les capacités, centilitre, litre, hectolitre, mètre cube.

Des unités pourront être employées pour les diverses données d'un problème. Les élèves seront habitués à choisir celles d'entre elles qui conviendront le mieux pour leurs raisonnements et leurs calculs. Ainsi, ils devront, d'une part, appliquer couramment des règles de changement d'unité; d'autre part, avoir une idée sommaire des ordres de grandeur grâce à laquelle ils n'emploieront pas des grammes pour évaluer un chargement de wagon, ni des quintaux pour exprimer le poids d'un bijou.

Les règles de calcul sur les nombres décimaux sont supposées acquises et partiellement justifiées dans les classes précédentes.

Cependant, des changements d'unités convenablement choisies permettront de les illustrer à l'occasion de problèmes précis. Ainsi, le problème qui conduit à la multiplication :

$$(3,50 \text{ fr. par l.}) \times (7,25 \text{ l.}),$$

peut être remplacé par :

$$(0,035 \text{ fr. par cl.}) \times (725 \text{ cl.}) = 25,375 \text{ fr.}$$

De même, le problème qui conduit à la division :

$$(2,975 \text{ kg.}) : (0,79 \text{ kg. par l.}),$$

peut être remplacé par :

$$(2,975 \text{ g.}) : (790 \text{ g. par l.}) = 3,7 \text{ l., reste } 52 \text{ g.}$$

Ces exemples montrent en même temps combien peut être suggestif l'emploi de formules où les nombres sont suivis de l'indication des unités.

Le calcul des surfaces en centimètres carrés, mètres carrés, ares et hectares et le calcul des volumes en centimètres cubes, décimètres cubes ou litres, et mètres cubes fourniront des exemples de changement d'unité où le déplacement de la virgule se fait par tranches de deux chiffres ou de trois chiffres, c'est-à-dire encore où les rapports des unités aussi bien théoriques qu'usuelles ne sont plus des puissances de 10, mais des puissances de 100 (surfaces) ou des puissances de 1.000 (volumes). Les locutions carré et cube d'un nombre sont des expressions imagées très claires, bien qu'elles fournissent l'exemple d'une certaine confusion entre des notions géométriques et des notions arithmétiques (carré construit avec un segment; carré du nombre qui mesure ce segment).

Il y a lieu de se borner, pour les surfaces et volumes, aux règles de calcul ou formules indiquées explicitement dans le programme; encore n'est-il pas utile de s'attarder sur les cas du triangle et du trapèze non rectangle. Il suffit de savoir utiliser un croquis coté d'un terrain polygonal décomposé en triangles et trapèzes rectangles, d'établir le plan exact à une échelle donnée, puis de calculer la surface. Cet exercice deviendra tout à fait instructif si le croquis a pu être relevé par les élèves eux-mêmes d'après un terrain, en utilisant des jalons, une équerre et une chaîne d'arpenteur. Il en est de même pour les volumes : les boîtes, les bâtiments, les briques et les maçonneries, les couches de gravier, de neige ou d'eau recouvrant une surface donnent

des exemples nombreux de volumes de prismes droits (qui peuvent avoir six faces rectangulaires).

La longueur de la circonférence, la surface du cercle et, en conséquence, la surface latérale et le volume d'un cylindre droit ne doivent donner lieu qu'à l'utilisation, sans justification théorique, du nombre approché 3,14.

Le calcul direct des nombres complexes doit être limité à l'addition et à la soustraction de nombres exprimant des temps en heures, minutes, et éventuellement, secondes et des arcs en degrés, minutes et secondes. Le mécanisme des retenues et des reports est rendu très clair par l'analogie avec le même mécanisme pour les nombres décimaux. En ce qui concerne la multiplication et la division, il conviendra de passer par l'intermédiaire de nombres entiers et décimaux. Pour multiplier par un temps, on le transforme d'abord en minutes, dixièmes et centièmes, ou en secondes, dixièmes et centièmes. Inversement, la recherche d'un temps par une division se fera en secondes (ou en minutes) et sous-multiples décimaux, sous la réserve de chercher ensuite le nombre d'heures et de minutes (ou d'heures et de secondes).

La règle de trois inscrite au programme du cours moyen ne l'est pas dans celui du certificat d'études primaires. Mais on y trouve le poids spécifique, la vitesse et des « exemples analogues » de quotients. Ces quotients peuvent être considérés comme des valeurs de l'unité : poids par unité de volume; distance par unité de temps; rendement en francs, ou en poids, ou en volume, par unité de surface; prix par unité de longueur, ou unité de poids, ou unité de capacité..., etc. Leur calcul et leur emploi sont résumés dans la formule :

Valeur totale = valeur de l'unité \times nombre d'unités.

Cette formule donne la règle de calcul, soit du premier membre par une multiplication, soit de l'un des termes du second membre par une division.

Les problèmes usuels de règle de trois conduisent à la recherche d'un quotient intermédiaire qui peut être, soit la valeur d'une unité, soit un nombre d'unités; les formules suivantes en donnent deux exemples typiques :

$$\frac{\text{Valeur de la 1}^{\text{re}} \text{ parcelle}}{\text{Surface de la 1}^{\text{re}} \text{ parcelle}} \times \left(\frac{\text{Surface}}{\text{de la 2}^{\text{e}} \text{ parcelle}} \right)$$

$$\text{Prix de 1 hectolitre} \times \frac{\text{Poids d'une récolte}}{\text{Poids de 1 hectolitre}}$$

Des exemples simples de quotients permettent de même de justifier sommairement les divers modes de calcul des problèmes de règle de trois :

$$\frac{a \times b}{c}, a \times \frac{b}{c}, \frac{a}{c} \times b$$

ainsi que les procédés de simplification.

Les fractions, comme les pourcentages, sont considérées comme des multiplicateurs abstraits (c'est-à-dire indépendants de toute unité d'une grandeur).

Prendre les quatre cinquièmes (ou les 80 p. 100) d'une grandeur, c'est partager cette grandeur en cinq parties égales et prendre quatre de ces parties (ou bien prendre 80 fois la centième partie).

Si la grandeur est mesurée par un nombre décimal, on divise ce nombre par 5 et on multiplie le quotient obtenu par 4. On retrouve ainsi le mode de calcul de la règle de trois. Par exemple :

$$\text{Poids de farine} = \text{ou} \left\{ \begin{array}{l} \text{poids du blé} \times \frac{4}{5} \\ \frac{\text{Poids du blé} \times 4}{5} \end{array} \right.$$

Le problème inverse consiste à chercher une grandeur inconnue quand on connaît la valeur de ses $\frac{4}{5}$ ou son produit par $\frac{4}{5}$.

Dans le problème précédent, c'est chercher le poids du blé qui permettra d'obtenir un poids de farine connu. Il apparaît aisément qu'il suffit de multiplier par la fraction inverse (ou renversée) par $\frac{5}{4}$.

$$\text{Poids de blé} = \text{poids de farine} \times \frac{5}{4}$$

Ces deux problèmes pourront être condensés en une seule

formule en disant que le cinquième du poids de blé est égal au quart du poids de farine :

$$\frac{\text{Poids de blé}}{5} = \frac{\text{poids de farine}}{4}$$

ou bien encore que pour 5 kilogrammes de blé, il y a 4 kilogrammes de farine.

L'utilisation du pourcentage, 80 p. 100, dans l'exemple cité et son écriture sous forme décimale, 0,80, met peut-être mieux en évidence que ces deux problèmes sont : l'un, une multiplication; l'autre, une division.

Poids de farine = poids de blé \times 0,80.

Poids de blé = poids de farine : 0,80.

Les fractions et les pourcentages se rencontrent dans des problèmes de proportion concernant des mélanges, des transformations, etc., par exemple : azote dans l'air, savon frais et savon sec, poids de farine et poids de pain, acompte à verser, parts de l'État et de la commune dans l'impôt, intérêt annuel d'un capital, échelle d'une carte ou d'un dessin.

Le calcul de l'intérêt ou de l'escompte, pour une période inférieure à un an, donne des exemples de douzièmes (plusieurs mois) et de trois cent soixantièmes (jours).

Les règles des opérations sur les fractions dans des cas numériquement très simples font partie du programme du cours moyen. La même indication a été reprise pour le programme du certificat d'études primaires; elle précise, en outre, que ces cas doivent être des problèmes pratiques. Les maîtres se rendront compte qu'avec nos habitudes actuelles, ces problèmes pratiques sont de plus en plus rares. En outre, dans chaque cas, il sera possible d'utiliser des nombres proportionnels.

Examinons, par exemple, le cas suivant :

La viande de porc renferme en moyenne $\frac{1}{6}$ de son poids d'os et $\frac{1}{5}$ de son poids de graisse. Quel poids de viande faut-il acheter pour avoir 1.000 grammes de viande désossée et dégraissée?

Le calcul par fractions conduit à la formule :

$$1.000 \text{ grammes} : \left(1 - \frac{1}{6} - \frac{1}{5}\right).$$

Il est peut-être plus simple de dire qu'il y a, par 30 grammes de porc, 5 grammes d'os, 6 grammes de graisse et 19 grammes utilisables. D'où la formule :

$$1.000 \text{ grammes} \times \frac{30}{19}$$

Cet emploi de nombres proportionnels est en réalité une réduction au même dénominateur 30; il a l'avantage de donner au raisonnement de l'enfant un support concret : 30 g., 5 g., 6 g., et la différence 19 grammes sont plus compréhensibles que l'unité $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{6}$ et la différence $1 - \frac{1}{5} - \frac{1}{6}$.

Examinons encore le cas d'un problème de multiplication de réaction :

Pour faire de la confiture, on ajoute à un jus de fruit les $\frac{3}{4}$ de son poids de sucre. Le mélange réduit de $\frac{1}{5}$ à la cuisson. Quel poids de jus faut-il prendre pour faire 7 kilogrammes de confiture?

Le calcul par fraction conduit à la formule :

$$7 \text{ kgr.} : \left(1 + \frac{3}{4}\right) \times \frac{4}{5}.$$

Le raisonnement par nombres proportionnels peut se faire pour 20 kilogrammes de jus, ce qui permettra de prendre le quart et le cinquième. Les nombres successifs seront :

20 kilogrammes jus, 15 kilogrammes sucre, 35 kilogrammes mélange, 7 kilogrammes perte, 28 kilogrammes confiture.

Le résultat s'écrit : $7 \text{ kgr.} \times \frac{20}{28}$.

La reconnaissance de la divisibilité par 2 et 5 résulte de l'examen de la table des 100 premiers nombres. Le même examen pourra servir de vérification à la reconnaissance de la divisibilité d'un nombre de deux chiffres par 9 ou par 3; l'extension de cette règle à un nombre de plus de deux chiffres pourra

être admise sans justification. De même la règle de la preuve par 9 qui pourra être limitée à la multiplication.

La pratique du calcul mental et du calcul rapide est déjà dans les programmes du cours élémentaire et du cours moyen. Cette pratique supposée acquise ne devra plus faire l'objet d'exercices numériques systématiques, mais bien d'applications concrètes. Dans les calculs des problèmes, les opérations sur les nombres simples seront faites mentalement. On habituera aussi les élèves à chercher au préalable l'ordre de grandeur d'un résultat en « arrondissant » les données numériques. La détermination du nombre de chiffres avant la virgule, le changement d'unité sont des opérations qui peuvent être faites mentalement, et dont l'importance est plus grande que celle d'une addition de deux nombres de deux chiffres.

Les élèves doivent être entraînés à calculer rapidement une multiplication et une division par un nombre d'un chiffre, sans poser l'opération. Ils doivent connaître les règles de multiplication et de division par les nombres inverses simples : 2 et 0,5 — 0,2 et 5 — 20 et 0,05 — 4 et 0,25 — 0,4 et 2,5 — 0,04 et 25.

Le programme ne comporte plus de notions de géométrie, mais une simple révision à l'aide du dessin et du croquis coté; les exercices d'arithmétique sur les surfaces, les volumes, les échelles fourniront aussi des occasions nombreuses de révision des notions de géométrie.

Éléments usuels de sciences.

(Cours supérieur 1^{re} année.)

Comme en calcul, le programme de sciences du nouveau cours supérieur première année est constitué par une révision des leçons de choses du cours moyen et l'apport de quelques questions empruntées au programme de l'ancien cours supérieur.

La méthode préconisée par les instructions de 1923 est également maintenue; elle peut même sembler renforcée par les termes du programme.

Observer et expérimenter, à partir de phénomènes familiers, de produits naturels, d'opérations courantes, pour aboutir aux

connaissances élémentaires indispensables, telle est la méthode, parfois perdue de vue par certains maîtres, dont il ne faut pas s'écarter. Or, les nouveaux programmes rappellent à chaque ligne cette méthode, en insistant sur le fait que les propriétés à mettre en évidence le seront toujours au moyen d'observations et d'expériences simples.

Si les nouveaux programmes comportent quelques détails de plus que les précédents, il faut se garder d'y apercevoir une extension véritable de la matière à enseigner et un accroissement possible de la tâche des enfants et des maîtres. C'est le contraire exactement que l'on a eu en vue.

En précisant, au sujet des propriétés de l'air, celles qui doivent être connues des enfants, on a voulu marquer qu'il n'y a pas lieu de leur en indiquer d'autres. Le programme détaillé doit donc apparaître plutôt comme un programme limitatif que comme une source de développements nouveaux. Il a aussi l'avantage de faciliter le choix des maîtres, et c'est dans le même esprit qu'en sciences naturelles, on a indiqué des types d'animaux ou de plantes pour caractériser les groupes, les classes, les divisions.

En conséquence, les conseils précieux contenus dans les instructions de 1923 doivent être attentivement relus par les jeunes maîtres et minutieusement suivis par tous. Nous nous bornerons, sans rappeler ici des idées qui ont gardé toute leur valeur, et qui ont été exprimées de façon parfaite, à insister sur certaines nécessités de l'enseignement scientifique à l'école primaire.

L'enseignement expérimental et pratique de l'hygiène, malgré la place restreinte qu'il tient dans le programme, doit conserver toute son importance pratique. Sans doute des progrès ont été constatés dans ce domaine, au cours des dernières années; mais nous avons encore bien du chemin à parcourir avant que les excellentes habitudes d'hygiène et de défense contre les maladies et les fléaux sociaux se soient épanouies en France comme dans quelques autres pays. L'école publique doit seconder sur ce point les efforts faits dans d'autres domaines pour le salut du pays. Les causes de morbidité se sont multipliées au cours des dernières décades, et mettent en péril l'avenir de la popula-

tion française. Mais en même temps l'hygiène a fait de sérieux progrès, et les moyens de prévention se sont multipliés. Dans la mesure où les choses sont accessibles à l'esprit de nos élèves, on ne manquera pas d'attirer leur attention sur les données essentielles de la prophylaxie. On préparera ainsi utilement le terrain pour la lutte contre les fléaux sociaux. Cette action se combinera avec celle du contrôle médical partout où il existe.

Enfin, dès le cours supérieur, on commencera à nuancer l'enseignement scientifique selon les caractères de la région, suivant les indications qui sont données à propos du cours de fin d'études.

Arithmétique, géométrie.

(Cours supérieur, 2^e année.)

Dans cette classe de coordination avec le deuxième degré et réservée à une élite des élèves des écoles primaires, c'est le programme commun aux classes de sixième et aux classes préparatoires des écoles primaires supérieures et des écoles pratiques qui a été adopté, programme fixé par l'arrêté du 30 août 1937.

En calcul et en géométrie ce programme ne contient pour ainsi dire aucun élément nouveau. Ce sont les questions les plus pratiques du cours supérieur première année qui sont reprises et sur lesquelles les enfants, sans souci d'examen, seront appelés à observer, à réfléchir, à calculer, à manipuler.

Sur l'esprit dans lequel l'enseignement doit être donné dans cette classe, les maîtres liront avec profit les instructions et commentaires du 28 septembre 1937 qui accompagnaient l'arrêté plus haut cité.

Selon ces instructions, une part importante doit être, dans ces classes, réservée à l'action, car « les enseignements se feront le moins possible par leçons, et presque exclusivement par des exercices où l'activité individuelle des élèves occupera la plus large place ».

Si ceci est relativement neuf dans les classes de sixième, nos maîtres de l'enseignement primaire y reconnaîtront une méthode à laquelle ils sont depuis longtemps attachés, qu'ils pratiquent souvent avec succès, et qui leur était recommandée précédem-

ment par les instructions de l'enseignement primaire. Suivre cette méthode leur sera chose aisée.

Les enfants seront donc exercés sans relâche à l'emploi du système métrique, aux divers procédés de mesure effective des grandeurs usuelles et au calcul rapide et précis sur les nombres décimaux qui résulteront de ces mesures. On s'ingéniera à multiplier les cas où le calcul mental suffit pour donner le résultat numérique d'un problème, et les enfants seront habitués, pour éviter l'absurdité de certaines réponses, à rechercher à l'avance l'ordre de grandeur des résultats au moyen de données simplifiées, voisines des données réelles.

On initiera les enfants à l'emploi des tables numériques à l'occasion de la recherche des racines carrées et cubiques.

On leur montrera comment peuvent être utilisées les formules à propos des calculs de surfaces, de volumes, d'intérêts, de vitesse, de poids spécifique, etc. L'emploi de lettres pour désigner des inconnues est également recommandé, mais avec la restriction absolue de borner cet emploi à des cas très simples et d'éviter la résolution systématique des équations du premier degré.

L'enseignement du dessin géométrique sera incorporé à l'enseignement des mathématiques et étroitement lié à celui des notions élémentaires de géométrie. Comme au cours supérieur première année, les élèves s'exerceront à manier adroitement les instruments usuels, règle, équerre, compas, tire-lignes, pour le tracé correct des perpendiculaires et des parallèles, et celui des figures simples dont on découvrira les propriétés fondamentales.

L'usage du papier quadrillé permettra aux enfants de mieux comprendre les questions relatives à la mesure des aires.

Enfin, le croquis et les dessins à l'échelle de modèles simples seront multipliés en vue des applications aux travaux manuels et à la vie courante.

Sciences d'observation.

(Cours supérieur 2^e année.)

Le programme de sciences est aussi la reproduction du programme commun aux classes de sixième et aux classes

préparatoires des écoles primaires supérieures et des écoles pratiques. On y a naturellement ajouté les notions d'hygiène et d'agriculture incluses dans l'ancien programme du cours supérieur, afin de ne pas négliger la formation correspondante des élèves de nos écoles primaires qui ne compléteront leurs connaissances ni dans les cours complémentaires, ni dans des établissements de deuxième degré.

Les maîtres se reporteront donc aux instructions du 28 septembre 1937, dans lesquelles se marque fortement le souci de voir les élèves jouer un rôle actif constant dans l'observation et la description des objets et des phénomènes en petit nombre, à l'étude desquels ils apporteront le plus grand soin.

Comme au cours supérieur première année, il y aura lieu, selon les classes, d'harmoniser l'importance relative des questions portées au programme en tenant compte soit des nécessités du milieu local, soit des besoins des élèves eux-mêmes. Si une maîtresse d'école mixte compte au cours supérieur deuxième année deux petits agriculteurs, elle s'efforcera, par tous les moyens en son pouvoir, de les intéresser avant tout à l'étude des animaux et des plantes de la région, ainsi qu'aux notions spéciales concernant les terrains et les cultures, la ferme et la basse-cour.

g) *Dessin.*

Les principes posés en 1909, repris et précisés par les instructions de 1923, conservent toute leur fraîcheur et toute leur force. Ils doivent continuer à inspirer et à guider les maîtres. Les termes mêmes du programme de 1923 n'ont pas été sensiblement modifiés. Ils suggèrent de faire observer tout ce qui entoure l'enfant, de le laisser libre dans l'expression et dans le choix des moyens employés, d'associer le dessin à la plupart des exercices scolaires, de façon à le rendre agréable et commode. Cette liberté préconisée très justement ne signifie pas abandon de la part du maître. La spontanéité ne doit pas être restreinte, mais l'élève peut et doit être guidé. Une illustration de devoirs est utilement précédée d'une invitation à observer, à faire des croquis rapides, qui seront de précieux documents au moment

de rédiger. Les croquis explicatifs doivent venir naturellement sous le crayon ou le pinceau. Par eux, la pensée est souvent mieux exprimée, l'observation mieux traduite que par des mots. Ils ont le grand avantage de donner l'habitude de la précision.

Il convient d'insister sur trois points : le dessin de mémoire n'est pas assez pratiqué. Une plus grande place lui sera réservée, non seulement pour mettre à la disposition de l'adolescent un moyen d'expression précieux, mais encore pour le convaincre qu'il se souvient mal quand il a mal observé et qu'il utilise des schémas figés. De nouveaux exercices d'observation sont alors nécessaires pour que l'élève voie exactement les formes, les attitudes et s'en souviennent.

La rubrique « arrangements décoratifs » a disparu, non pas que les fantaisies de lignes et de couleurs, les projets d'ornements soient proscrits, mais parce que la décoration a donné lieu, très souvent, à un abus stérile, à des exercices sans utilité ni pour la formation du goût, ni pour des fins pratiques. Pour que l'arrangement décoratif ait son véritable sens, il faut qu'il soit éventuellement utilisable; par suite, il est conditionné par la matière et la destination de l'objet. Ces règles élémentaires ont été trop perdues de vue, beaucoup moins cependant chez les filles que chez les garçons, à cause de la possibilité, pour les filles, de travaux manuels plus variés.

Informés de cette critique, les maîtres comprendront que les élèves ne gagnent rien à décorer de pseudo-assiettes avec du lierre et du houx stylisés. Au contraire, le profit est certain si des lignes harmonieuses, des taches de couleurs, des motifs floraux ou autres sont prévus pour décorer un objet et si l'on passe à l'exécution : une couverture de livre, un calendrier peuvent devenir des objets réels en séance de travail manuel. A ce moment, les erreurs dans le choix des formes, des agencements de lignes, de couleurs apparaissent, le redressement du goût devient possible. Ce qu'il importe surtout d'éviter, c'est de limiter l'enseignement du dessin à un travail sans portée.

Le dessin géométrique et le croquis coté voisinent et sont différents. Le premier relève de l'enseignement de la géométrie,

l'autre est une prise de possession des objets usuels par des mesures exactes effectuées en vue d'une reproduction.

Il va de soi que le croquis coté est fait à main levée, sans exclure toutefois, de temps en temps, une mise au net à la règle et au compas. Très utilement, les élèves peuvent s'exercer, sur des objets bien choisis, à la perspective cavalière.

Le croquis coté ne doit pas être négligé; il est avec le modelage un excellent moyen de bien connaître les volumes et les contours. Il conduit directement au travail manuel.

h) *Travail manuel.*

Le travail manuel, dont la valeur éducative est encore insoupçonnée de bien des maîtres, sera orienté d'une part vers des exercices de pliage, de cartonnage, de construction des solides géométriques, grâce auxquels les enfants verront se matérialiser et se confirmer certaines propriétés abstraites et théoriques; et, d'autre part, vers la réalisation de petits objets, confectionnés à l'aide du croquis coté, utilisables soit à la maison, soit en classe aux séances de manipulations de sciences.

Le travail des jeunes filles continuera à être orienté vers la confection des vêtements faciles et, parfois, vers la construction de jeux éducatifs pour les tout petits. On s'ingéniera à pratiquer l'enseignement ménager.

i) *Chant.*

La méthode d'enseignement musical préconisée par les instructions de 1923 a prouvé sa valeur. Les progrès en chant choral s'affirment chaque année. Ils s'accroîtront si, au cours supérieur, l'initiation au solfège qui, normalement, doit être entreprise au cours moyen, est poursuivie avec soin et si le chant à l'unisson fait place au chant à deux et même trois voix.

Ce sont ces deux points particuliers qui méritent de retenir l'attention des instituteurs.

L'éducation de l'oreille et de la voix aura été pratiquée d'une façon assez régulière pour permettre d'aborder au cours moyen la représentation par signes des sons connus. Quand les élèves entrent au cours supérieur, il n'est pas admissible qu'ils ne

sachent pas lire les notes et qu'ils n'aient pas des notions très simples, très pratiques de théorie.

Pendant l'année de cours supérieur, la lecture devra devenir courante. Elle ne sera pas un exercice abstrait, elle consistera en exercices de solfège, accompagnés de brèves dictées, dont le but sera de familiariser avec la représentation graphique des sons, des mesures, des rythmes entendus. Le guide-chant est l'auxiliaire presque indispensable du maître. Il est évident que pour la musique, entendre des sons, apprendre une mélodie par audition ne suffit pas dans les dernières années de la scolarité. Un élève qui ne lit pas couramment le français en quittant l'école n'est pas tenté de lire après la scolarité obligatoire. De même, un élève, qui ne lit pas la musique, ne fera pas partie d'une chorale ou de toute autre société musicale.

Mais il importe de déclarer formellement qu'en aucun cas l'apprentissage des notions théoriques ne doit perdre son caractère pratique, « musical », et dégénérer en une récitation de questions et de réponses.

Le meilleur moyen d'initier les enfants à la langue musicale est offert à l'occasion de la préparation des chants. Ces chants seront choisis parmi les chansons populaires et les mélodies simples des meilleurs musiciens. Ils seront interprétés, le plus possible à plusieurs voix, de façon à laisser aux exécutants l'impression que le chant est plus beau, quand il est polyphonique.

Aucune occasion ne sera négligée de faire entendre de la bonne musique, par la T. S. F., par disques. Des commentaires risqueraient de transformer une audition en une énumération de phrases, qui n'augmenteraient point l'émotion artistique; une rapide explication, qui attire l'attention sur les particularités, le sens de l'œuvre, qui suscite des souvenirs, des rapprochements, est plus fructueuse.

Classe de fin d'études primaires élémentaires.

1° GÉNÉRALITÉS.

Les programmes de la classe de fin d'études primaires élémentaires sont le fruit de l'expérience réalisée depuis deux années.

L'effectif de cette classe comprendra nécessairement des éléments très divers : adolescents qui ont passé le certificat d'études à douze ans et accompli une seconde année de cours supérieur, élèves qui ont subi les épreuves à treize ans et n'ont pas suivi le cours supérieur seconde année, élèves qui n'ont pas le certificat d'études. Cette diversité rendra l'adaptation de l'enseignement plus délicate. Mais il importe de souligner que cette classe, qui s'intègre très étroitement à l'ensemble de la scolarité primaire, et dont nous avons voulu faire un couronnement, ne saurait, à aucun degré, être considérée comme un refuge pour les enfants incapables de faire autre chose. Elle recevra beaucoup d'excellents éléments qui, pour des raisons variées, ne chercheront pas leur place dans le second degré, ni même dans l'enseignement complémentaire : on peut estimer que dans l'ensemble du territoire, au cours des dernières années, pour sept enfants âgés de treize ans, quittant l'école publique, il y en avait un dans la classe de début des enseignements de second degré et des cours complémentaires. La leçon de ces chiffres ne doit pas être perdue : la classe finale de la scolarité est faite pour le grand nombre et dans ce grand nombre il se trouve une quantité de sujets d'une très bonne qualité intellectuelle. Elle doit être l'objet de tous nos soins.

Les circulaires antérieures ont excellemment défini son esprit : plus que toutes les autres classes de l'école publique, elle est une préparation directe à la vie. Elle prépare l'enfant à tous les devoirs généraux de l'homme. Elle le prépare à vivre utilement pour lui et les autres dans le milieu où il a grandi. D'où le double caractère de la culture qu'elle dispense, à la fois largement humaine et pratique. La culture générale est la même pour tous les enfants de France. La culture pratique prend une couleur différente selon les milieux, rural ou urbain, industriel ou agricole et même selon les régions. On souhaite qu'elle enracine plus fortement le jeune homme à son milieu originel.

L'école manquerait son but si la prolongation du séjour en classe détachait encore le petit Français de son groupe. Il n'est que trop disposé à entendre certaines sollicitations. Une conscience plus éclairée des liens qui l'unissent à tout ce qui l'entoure est de nature à consolider ces liens, non à les

rendre fastidieux. C'est pourquoi nous avons établi des programmes comportant des variantes, afin qu'ils puissent se plier à toutes les exigences locales. On voudrait que par sa classe finale chaque école fût le miroir fidèle où se reflètent tous les traits originaux de la vie régionale. Suivant les instructions particulières données en plusieurs endroits de ces programmes, on choisira au début de l'année, dans les divers chapitres, ce qui paraît le plus intéressant pour la région.

D'un bout à l'autre de la scolarité primaire, l'enseignement doit conserver un caractère concret. S'il est une classe où cette exigence ne doit pas être perdue de vue, c'est bien celle dont on s'occupe ici. Un caractère concret et aussi un caractère actif. Ce dernier s'exprime par un constant appel à l'initiative individuelle de l'élève et à l'initiative collective du petit groupe. Dans beaucoup de cas, le maître y sera contraint par la force des choses. Dans les écoles à une seule classe, lorsque des difficultés, dont nous pensons qu'elles doivent être surmontées avec le temps, s'opposeront provisoirement à la constitution de classes intercommunales et ne permettront de constituer qu'une section par école, peut-être mixte, rien ne fonctionnera sans la participation active de l'enfant. Nous ne voulons prescrire ici ni recettes, ni procédés, mais bien laisser toute latitude à l'ingéniosité des maîtres.

L'esprit de renouveau pédagogique qui se manifeste dans beaucoup de pays — au vrai un esprit de retour aux principes fondamentaux de notre école publique — trouve ici ses meilleures applications.

a) *Morale et initiation pratique à la vie civique.*

L'esprit de l'enseignement, nous préférons dire de l'éducation morale, est dans cette classe finale le même que dans tous les cours de l'école laïque. Toutefois, des enfants de treize à quatorze ans doivent acquérir des notions particulièrement nettes sur leurs obligations envers eux-mêmes et envers les autres. Rien de théorique, point de controverse d'école, auxquelles l'adolescent n'est pas préparé. Mais d'abord des idées

claires sur ce que chacun de nous doit à sa dignité d'homme : la tempérance et la possession de soi-même, la probité dans la pensée et dans les actes, le respect de la raison, le refus de toute bassesse, de toute pensée et de tout désir qu'on ne pût avouer. Que chaque maître ait devant les yeux l'idéal de l'adolescent ouvert à la vie, pur de cœur et grave d'esprit, qu'il souhaiterait d'avoir pour enfant, et qu'il trouve dans la générosité de son cœur les moyens propres à en dresser l'image devant ses élèves. Qu'il les prépare en même temps à l'accomplissement de leurs devoirs envers les autres. Il leur procurera d'abord une conscience claire de la solidarité qui unit les membres d'un même groupe social et aussi les différents groupes sociaux entre eux. Solidarité tellement étroite que toute action individuelle ou collective, tout manquement à une obligation particulière comme celle de l'impôt, toute abstention, même toute diminution d'activité, a des conséquences lointaines. Il leur apprendra que l'exercice inconsidéré du droit équivaut à une faute. Il insistera sur les devoirs envers la famille; il y a peu de tâches plus pressantes dans un pays de dénatalité comme le nôtre, que de resserrer le lien familial, de le faire accepter joyeusement. Envers la France et envers tous les groupes sociaux dont l'homme dépend, quand il s'agit de morale, la première règle est d'éviter les oppositions factices : il n'y a d'éducation que dans l'harmonie. Le devoir national, le devoir social, s'imposent tous les deux à tous les esprits et à tous les cœurs avec la même force, dans un pays dont l'idéal traditionnel est sans haine, mais d'essence largement humaine. Nous avons voulu aussi qu'on inculquât aux élèves le respect profond de toutes les formes du travail : du travail de l'esprit et du travail des mains; du travail de l'esprit, non pas seulement parce qu'il est une des conditions du progrès matériel, mais parce qu'il a sa dignité éminente, qu'il libère l'homme dont la pensée est la marque propre : vieilles vérités qu'on doit redire sans se lasser; du travail des mains parce qu'il a sa noblesse, même sous ses formes les plus humbles, si on le pratique avec amour, et aussi parce qu'il a été et qu'il demeure encore l'instrument du progrès spirituel. Enfin, qu'on fasse sentir à l'adolescent que, par delà les règles formelles, il

y a la bonté et le don de soi-même et que la sécheresse du cœur est l'ennemie du bonheur.

L'initiation pratique à la vie civique représente l'application de cette éducation morale. Les rubriques choisies marquent d'une manière suffisante le caractère concret de cette initiation. Elle s'appuie sur l'expérience de l'enfant et sur celle de ses proches. Dans beaucoup d'écoles, notre élève a déjà fait un premier apprentissage de la vie sociale, en participant aux coopératives. Dans tous les villages fonctionnent des coopératives ou des syndicats, organismes aux fins collectives, qui confèrent des avantages à l'individu et lui imposent des obligations. L'enfant en entend parler à la table familiale. Il est aisé de lui en montrer le mécanisme, de lui en expliquer les statuts. Ce sont là des choses qui se voient et se touchent, à propos desquelles on peut imaginer beaucoup d'exercices d'application. L'enseignement n'a rien de théorique, il se fait pièces en mains. On touche un carnet de cotisations, on lit en commun un acte d'état civil, on en dresse un, etc... On peut profiter, en dehors des heures d'enseignement proprement dit, des heures d'activités dirigées pour organiser les exercices. Dans les milieux ruraux, où l'instituteur est secrétaire de mairie, où ses services sont appréciés bien souvent au secrétariat des coopératives ou des syndicats, il a à sa disposition un matériel extrêmement riche pour l'étude concrète des services publics, aussi bien que pour celle de ces organisations économiques élémentaires. Mais dans les villes mêmes, il lui est aisé de se le procurer. Nous voudrions que tous les maîtres eussent conscience qu'en remplissant la tâche que nous leur assignons, ils accroissent leur autorité morale, non seulement auprès de leurs élèves, mais aussi auprès des parents de leurs élèves.

b) *Écriture.*

Si l'écriture ne fait plus l'objet d'un enseignement régulier et méthodique, comme dans les classes précédentes, on s'attachera néanmoins à obtenir dans tous les exercices écrits une écriture correcte, lisible, propre. On rectifiera les écritures défectueuses avec le plus grand soin, au prix de quelques

séances spéciales, s'il est nécessaire. On essaiera d'obtenir s'il se peut une présentation élégante et agréable. Nous n'avons pas prescrit de donner quelques principes touchant la ronde et la bâtarde : nous ne les avons pas non plus proscrits. L'élève devra être persuadé qu'une lettre de lecture aisée et qui flatte l'œil prévient en faveur de son auteur, même si elle est écrite avec un stylographe, c'est-à-dire sans pleins ni déliés.

c) *Langue française.*

Le programme fixe ainsi la tâche de cette classe, en ce qui concerne la langue française : « On consolidera les connaissances acquises au cours supérieur. » Par conséquent, il s'agit moins d'acquérir des notions nouvelles que de reviser et d'ordonner celles qui sont déjà acquises.

Lecture et récitation.

On continuera les exercices de lecture courante et expressive tels qu'ils sont pratiqués au cours supérieur. C'est là un apprentissage qui n'est jamais terminé. Mais on s'efforcera surtout de donner aux élèves le goût de la lecture. Toute école doit posséder une bibliothèque. Beaucoup de maîtres, chaque semaine, lisent un passage étendu d'un ouvrage, le commentent, montrent comment il prend place dans l'œuvre d'où il est extrait. C'est là une pratique excellente. L'intérêt des enfants étant ainsi éveillé, plus d'un désirera emprunter le livre pour le lire tout entier à la maison, seul ou en famille; les meilleurs transmettront à leurs parents la substance du commentaire du maître en classe.

Plus fréquemment encore qu'au cours supérieur, on pratiquera la lecture silencieuse : en fait, n'est-ce pas silencieusement que l'adulte lit le plus souvent? Comme au cours supérieur, on proposera aux élèves des exercices de reproduction des pages lues, et l'on pourra, ici, faire résumer la substance d'un passage assez étendu.

Le programme prévoit l'étude de plusieurs textes rapportant le même fait. On comparera, par exemple, la relation d'un

même événement par plusieurs journaux. A supposer que les deux relations ne contiennent rien d'inexact, les élèves feront encore des constatations intéressantes. Têl détail relaté par l'un des journaux est omis par l'autre : quelle est l'importance et l'intention de cette lacune? La même circonstance de fait est développée longuement dans un journal, tandis que l'autre, sans l'omettre tout à fait, ne lui consacre qu'une brève mention. Le même fait qu'un journal met en relief et en bonne place, sous un titre bien apparent, un autre journal l'imprime au bas d'une colonne, en quelques lignes très brèves, en petits caractères, sans titre aucun. Est-ce effet du hasard? Ces constatations sont éminemment propres à développer l'esprit critique du futur citoyen. L'expérience a montré que de tels exercices intéressent vivement tous les enfants : il faut seulement qu'ils soient pratiqués avec tact, et, est-il besoin de le dire, inspirés par un esprit d'objectivité et d'impartialité.

Les programmes prévoient que, dans ce cours, on utilisera la lecture et la récitation pour l'initiation au goût littéraire et à la connaissance « méthodique » des grands auteurs français et étrangers. Il ne s'agit pas, bien entendu, de faire des leçons d'histoire littéraire. Les « indications sommaires sur l'auteur et son œuvre » ne devront pas précéder la lecture du texte, elles devront plutôt la suivre. Le texte est lu, et chaque paragraphe, chaque mot parfois, est l'occasion d'une remarque sur l'auteur, sur sa vie, sur son œuvre, sur ses idées et sur son style. La modeste leçon de littérature à laquelle les programmes nous convient ne devrait pas être autre chose que le résumé synthétique des remarques successives auxquelles aurait donné lieu l'étude même du texte. C'est ici surtout qu'il faut éviter le psittacisme : toute notion sur l'auteur ou sur l'œuvre restera verbale si elle n'est pas rattachée à un texte que les élèves ont lu silencieusement ou à haute voix, et, s'il se peut, appris par cœur. Bref, le texte lu et le commentaire sur l'auteur ne doivent faire qu'un. Il faut seulement, dans chaque cas, choisir un texte qui soit caractéristique et de l'œuvre et de l'auteur, et duquel on puisse extraire les notions que l'on veut enseigner. Comme au cours supérieur, on donnera la préférence aux auteurs les plus grands, les plus propres à former l'intelligence et le

goût. Mais il sera bon, ici, de faire une large place à des textes relatifs aux choses de la vie professionnelle, au métier, aux réalités de la campagne et de la cité.

Rédaction.

Comme dans la classe du certificat d'études, comme dans le cours supérieur deuxième année, on proposera encore des exercices consistant à reproduire un texte lu à haute voix ou silencieusement. La composition française continuera d'être comme un prolongement des exercices de lecture. Mais on aura la préoccupation de donner à l'apprentissage de la rédaction un caractère essentiellement pratique. Par la lecture, nous nous efforçons de cultiver le goût, le sens esthétique : la rédaction doit avoir un autre but. Ce dont auront besoin ces enfants de quatorze ans, qui vont quitter l'école, ce n'est pas d'écrire avec talent, ni d'exprimer d'une façon personnelle certains aspects particuliers de la réalité. Ils auront besoin plutôt de penser et de raisonner juste, d'apercevoir les caractères objectifs et impersonnels des êtres et des choses, par conséquent de parler et d'écrire avec clarté; l'élégance du style ne peut résulter, pour eux, que de l'exacte propriété des mots, du relief de la pensée dans une phrase qui en suit tous les contours. Ce caractère pratique ressort suffisamment de la nature des sujets qu'indique le programme. On évitera que ces sujets aient jamais un caractère artificiel; aussi, plutôt que d'en imaginer les circonstances, on prendra l'occasion d'un fait concret, d'un événement réel de la vie urbaine ou rurale. Par exemple, on fera relater avec précision les détails d'un accident d'automobile qui s'est produit près de l'école; si les enfants n'y ont pas assisté, ils en interrogeront les témoins. A la campagne, les enfants feront un « rapport » sur les dégâts causés par un orage; et il ne s'agira en aucune façon de décrire l'orage et d'exprimer les impressions personnelles ressenties à l'aspect de la terre et du ciel, mais bien de relater des faits d'une précise objectivité : tel champ de blé a été complètement ravagé, tel autre n'a subi que de légers dégâts, qu'il faut indiquer exactement; tel autre, enfin, est indemne. Les enfants ont visité le marché :

on ne leur demandera pas de s'essayer à une description pittoresque, mais ils diront quels légumes, choux, pommes de terre ou carottes, étaient exposés sur le marché, et quels en étaient les prix; ils chercheront à donner une idée de l'activité du marché par la nature et la quantité des transactions et par l'évolution des prix au cours de la journée. Ils rédigeront des lettres d'affaires, précises, disant tout ce qu'il faut dire, sans détails inutiles. Ils apprendront les formules usuelles par lesquelles on commence ou l'on termine une lettre : des habitudes sociales, qu'on ne saurait impunément enfreindre, exigent que l'on varie ces formules selon la qualité du destinataire et selon la nature des rapports que l'on entretient avec lui. Ainsi, en même temps qu'ils s'exerceront à écrire avec propreté, ils apprendront, dans les choses de la vie pratique, à diriger leur pensée avec précision et avec méthode.

Grammaire.

Elle aura, dans cette classe, un caractère avant tout pratique. La correction grammaticale est, chez certains élèves, loin d'être acquise; il faut donc utiliser cette dernière année de scolarité pour obtenir que tout enfant écrive lisiblement et correctement. Nul besoin de notions nouvelles. On reprendra donc les règles apprises au cours supérieur. Mais comme la dernière année de scolarité sera souvent écourtée, on se bornera aux plus essentielles de ces règles, et sans s'astreindre à l'ordre didactique suivi les années précédentes. On insistera en particulier sur les formes de la conjugaison des verbes usuels, sans insister sur les formes désuètes ou pédantes. Pourtant, quoique reprises parfois d'une façon dispersée, ces règles devront l'être dans les termes mêmes où elles ont été apprises dans la classe du certificat d'études et d'une façon aussi littérale que possible : la pratique s'accommode mal de l'hésitation; cette part de mécanisme intelligent est la condition de la correction grammaticale et orthographique.

L'enseignement grammatical proprement dit étant ainsi réduit à l'indispensable, la lecture fournira de temps en temps l'occasion de revenir sur la nature des diverses propositions

subordonnées à un mode personnel (conjonctives, relatives, interrogatives), ou à un mode impersonnel (infinitives ou participes), sur leur fonction dans la phrase, sur leur liaison avec la principale; mais ce sera surtout pour montrer comment l'enchaînement des propositions et des phrases reproduit le mouvement même de la pensée.

Vocabulaire.

On reprendra l'étude du vocabulaire comme au cours supérieur. En particulier, on pourra poursuivre d'une façon plus systématique l'étude des familles de mots, et surtout celle de la formation et de l'évolution du sens des mots, étude qui, l'expérience le montre, intéresse très vivement les enfants. Dans cette classe, la connaissance de la langue française sera déjà poussée assez loin, les automatismes nécessaires étant déjà plus assurés. On aura déjà, par conséquent, une matière sur laquelle on pourra exercer la réflexion; tout en gardant la prudence nécessaire, on ne craindra pas de renforcer, par des explications théoriques, la spontanéité linguistique des élèves. Et l'on aura ainsi l'occasion, entre les mots d'une même famille, entre des mots à peu près synonymes, de distinguer ceux qui appartiennent à la langue parlée courante, ceux qui sont de la langue écrite, ceux qui ne s'emploient que dans la phrase littéraire. La lecture des textes tirés de nos grands auteurs permettra de signaler et de caractériser les divers modes d'expression : la phrase logique dont toutes les parties s'enchaînent rigoureusement les unes avec les autres; la phrase expressive dont les éléments se succèdent dans un ordre déterminé par le sentiment plutôt que par la logique; la phrase oratoire, qui est faite pour être dite à haute voix, et qui, si longue qu'elle soit, est construite de parties qui se correspondent, de façon à réaliser un certain rythme dans la période, correspondant au mouvement même de la pensée. Ces remarques ne feront point l'objet de leçons systématiques; le maître les produira à l'occasion des lectures; et chaque maître reste libre de leur donner une importance et un développement en rapport avec les connaissances et la maturité d'esprit de ses élèves.

Enfin, les maîtres pourront initier les élèves à la pratique des dictionnaires. Ils leur enseigneront à trouver rapidement un mot à sa place alphabétique, à reconnaître parmi les sens rassemblés sous un même terme celui qui correspond au texte étudié ou à la pensée qu'on veut exprimer; les élèves apprendront à comparer et à préciser par les exemples les diverses acceptions d'un mot et leurs divers emplois. Les plus grands écrivains se sont nourris de la lecture des dictionnaires; il s'agit pour nos élèves, avant de quitter l'école, d'acquérir simplement la technique qu'ils auront à utiliser durant toute leur vie pour comprendre exactement les mots qu'ils entendront ou liront et pour donner à leurs propres idées une expression fidèle, précise et nette.

d) *Histoire.*

Le programme d'histoire de cette classe diffère, quant à son objet et quant à son esprit, des programmes des classes antérieures. On a voulu attirer l'attention des adolescents, non plus sur des faits politiques, non plus même sur des faits de civilisation d'une manière générale, mais sur le travail humain, sur l'évolution de ses conditions et dans la mesure où il est possible sur l'origine des formes sociales au milieu desquelles nous vivons. L'inspiration de ce programme se raccorde très directement à celle du programme de morale. Le maître aura déjà insisté sur ce qui fait la dignité du travailleur civilisé et le met, selon le mot de Renan, si fort au-dessus du Scythe paresseux. Il aura mis en lumière la grandeur des différentes formes du travail : du labeur spirituel désintéressé comme du labeur manuel. L'histoire va lui permettre de montrer leurs rapports de dépendance. Dans les divers chapitres, on met en évidence les progrès scientifiques, qui sont la condition des progrès matériels, afin de faire sentir aux jeunes gens, par des exemples concrets, comment l'esprit pénètre la matière et s'y incorpore. Cette observation donne le sens général du programme et prévient toute interprétation inexacte. L'enseignement de l'histoire placé sur ce plan doit être simple et dénué de prétentions. Quand on voudra expliquer les origines de notre organisation sociale, on évitera tous les développements abstraits,

contraires à l'esprit même de l'histoire et, du reste, déplacés devant des jeunes gens de treize à quatorze ans. Le tableau de la vie d'une grande commune flamande ou italienne travaillant pour l'exportation, le récit de la carrière d'un homme comme Jacques Cœur suffiront à faire comprendre les commencements de l'économie capitaliste. Il s'agit de faire saisir les réalités qui se cachent derrière des mots qu'on emploie souvent sans en bien connaître le sens. Ce souci de réalisme est aussi un souci de probité intellectuelle. Il n'est rien qui ne se puisse dire dans les termes les plus simples. Il va de soi que l'honnêteté commande au maître d'éviter tout parti-pris doctrinal.

Par cela même que cet enseignement est un enseignement nouveau, qu'il touche aux problèmes de la vie journalière, il exige un parfait désintéressement intellectuel. Nous avons inscrit le mot, dans les programmes, pour appeler l'attention des maîtres sur cette nécessité.

Qu'ils fassent surtout une large place aux hommes dont le labeur a été générateur de progrès. Nous ne croyons plus aujourd'hui que l'histoire nous fournisse des leçons au sens où on l'entendait autrefois, c'est-à-dire des méthodes de prévision et des solutions toutes faites pour les problèmes du temps présent. Elle nous apprend cependant à considérer sans passion les événements dans leur suite, ce qui a bien son prix. Elle nous enseigne toujours le prix du labeur honnête, la valeur d'un grand exemple, et tout ce qu'il y a de réconfortant et de salutaire dans l'admiration. Si de tout ce que nous lui dirons sur le rôle effectif de ceux que nous regardons comme des bienfaiteurs de l'humanité, notre élève ne retirait que cette disposition d'âme, ce serait déjà beaucoup. Car il aurait appris en même temps que ce progrès matériel dont nous sommes si fiers a été acquis au prix de grandes peines, qu'il est l'œuvre toujours menacée et précaire d'une immense collaboration, que de l'usage que nous en faisons nous sommes comptables envers ceux qui nous l'ont procuré. L'histoire n'est pas une maîtresse de morale, et c'est la fausser que de la faire tourner au prêche. Nous avons le droit pourtant, lorsque nous enseignons des jeunes gens, de fixer leur attention sur ce qu'elle nous offre de tonique.

e) *Géographie.*

Quel secours la géographie apporte-t-elle à la connaissance du monde moderne? Quelles réponses apporte-t-elle aux questions que pose la vie de chaque jour? Comment contribue-t-elle à former l'esprit de l'adolescent en lui apprenant à considérer les conditions mêmes de son existence en fonction de vastes ensembles? Telles sont les questions que le maître doit conserver présentes à l'esprit en abordant l'étude de ce programme. Il ne s'agit pas d'une étude livresque, mais d'un mode de connaissance qui intéresse l'homme tout entier.

On prend comme points de départ les besoins, les activités de l'enfant et de son entourage. Non pas des besoins généraux, mais bien les besoins particuliers, les activités spéciales de l'entourage même de l'enfant. Et l'on montre comment la satisfaction de ces besoins, comment l'exercice de ces activités, dépendent de ce qui se passe dans d'autres régions du globe. Ce petit Beauceron mange du pain de blé. Un ensemble de conditions géographiques heureuses — sol et climat — fait que son pays est particulièrement favorable à la culture de la céréale nourricière. Il y est tellement propice que la Beauce est spécialisée dans cette culture dont on définit les caractères intensifs. Non seulement la récolte satisfait aux besoins de l'alimentation locale, mais elle est la source de toute richesse par la vente du surplus. Or les fluctuations du commerce sur des marchés que l'enfant connaît bien obéissent à la concurrence de produits venus de pays lointains, où la culture se pratique selon d'autres modes. On les situe sur la carte, on décrit leur économie en s'appuyant sur des photographies; on rappelle les statistiques essentielles, en se bornant à l'ordre de grandeur. Et du même coup, tous les problèmes actuels et souvent angoissants que l'élève entend agiter à la table familiale, qui sont traités dans la presse, se trouvent engagés. Ce n'est qu'un exemple, un exemple simple; il paraît particulièrement propre à dégager la méthode de cet enseignement qui part du concret, et ne le quitte jamais. Toutes les rubriques

de la première partie du programme doivent être traitées dans le même esprit.

Après avoir ainsi utilisé les données de la géographie générale pour éclairer la vie courante, on étudiera la région. Ce n'est pas une chose nouvelle pour notre élève, puisque dès le début de la scolarité l'enseignement de la géographie doit faire appel à l'observation des faits locaux. Néanmoins, c'est au début de l'adolescence que la réflexion sur les traits originaux de la région prend tout son intérêt parce que l'élève possède alors le bagage de connaissances scientifiques indispensables pour en tirer le plus de profit. Quelque largeur doit être apportée dans la définition de la région. Nous n'entendons pas par là le pays au sens le plus strict et le plus limité, mais bien un ensemble de petites contrées, présentant des caractères différentiels et cependant unies par des liens étroits, marqués de grands traits communs.

Nous voulons également qu'on ne s'asservisse pas aux cadres administratifs. Non que les départements n'aient une véritable réalité : à bien des égards, ces cadres administratifs se sont imposés à la vie française. Mais ils sont bien loin de l'exprimer tout entière. Il eût été difficile, il y a une quarantaine d'années, de réclamer des maîtres un tel enseignement. La diffusion des travaux de l'école géographique française a bien simplifié leur tâche de documentation.

Dans l'étude de la géographie humaine, nous demandons qu'on n'isole pas les groupes humains de leur passé. On ménagera dans le cadre de la géographie régionale une place pour l'histoire de la région. Nous voulons surtout qu'on fasse appel à l'esprit d'observation du jeune homme, qu'on mette à profit toutes les images qu'il a conservées de ses déplacements dans un cercle restreint, qu'on s'appuie, en promenade, sur l'analyse des traits du paysage connu. Il apprendra à regarder avec intérêt ces horizons lorsqu'on lui aura montré, sous la forme la plus simple et la plus familière, qu'ils sont objet de connaissance rationnelle, lorsqu'on lui en aura aussi fait sentir la grandeur ou le charme tempéré selon les cas. Nous espérons que dans ces exercices, le maître lui-même trouvera un motif de s'attacher au milieu où il vit. La face de notre terre a des

beautés diverses. Même les horizons les plus austères et les plus nus ont leur séduction pour qui les contemple avec une âme docile à la leçon des choses.

Comme on utilisera la classe promenade pour l'enseignement de la géographie régionale, de même on pratiquera l'étude de la carte sur le terrain d'abord. Non qu'on ne puisse faire quelques exercices à l'intérieur de la classe — comparaisons de cartes et de photographies, établissement et description d'itinéraires, etc... Mais l'étude des représentations cartographiques est avant tout une étude concrète et pratique. On partira de la plus simple, le cadastre, qui ne comporte qu'une planimétrie et dont l'utilité est évidente. On passera ensuite à des figurations plus complexes.

On familiarisera l'élève non seulement avec les symboles des cartes, mais avec les deux procédés essentiels de représentation du relief, les courbes et les hachures. Nos jeunes gens n'ont pas un gros bagage mathématique : une définition scientifique de ces procédés leur serait parfaitement inintelligible. Mais on leur montrera par l'observation que des courbes ou des hachures plus ou moins serrées correspondent à des pentes plus ou moins rapides. C'est là l'essentiel. Les avantages de la représentation en courbes peuvent être mis aussi simplement en évidence. Tout dépend du terrain sur lequel on opère : la présence d'une nappe d'eau servant de surface de référence facilitera par exemple les explications. On tirera de l'observation d'une ligne de chemin de fer à flanc de coteau des remarques intéressantes. Un levé sommaire exécuté en promenade, un croquis du paysage exécuté par les plus habiles, autant d'exercices utiles. Il y a des régions pour lesquelles on ne dispose pas de cartes à 1/10.000, à 1/20.000 ou à 1/50.000. Il y sera plus difficile de montrer ce qu'est une figuration en courbes, car le 1/200.000 est déjà d'une généralisation trop grande. On insistera, dans ce cas, sur le 1/80.000 en hachures. Dans tous les cas, l'étude de la carte se doublera d'un excellent exercice d'observation sur le terrain. Surtout si l'on a soin, comme il se doit, de montrer la liaison des faits représentés sur la carte, la relation d'une vallée riche avec la nature de la roche, la distribution des prés, des bois, des prairies selon la constitution

du sol, le cantonnement dans une grande partie de la France des vignobles. Sur les pentes ensoleillées autant de rapports aisés à dégager.

Ces remarques sont les formes les plus simples de l'initiation à la géographie scientifique.

f) *Application du calcul et sciences appliquées.*

La classe de fin d'études primaires doit servir de transition entre l'école et la vie. On souhaite que l'enfant y perde progressivement son esprit d'écolier pour s'initier aux problèmes concrets si variés que lui poseront dans la vie sa profession future et ses obligations de citoyen. On veut lui montrer qu'il peut résoudre nombre de ces problèmes à l'aide des notions qu'il a acquises à l'école.

Mais il y aura bien des sortes de classes, bien des catégories d'élèves, bien des milieux sociaux entraînant une multitude de problèmes spéciaux.

Le maître devra donc choisir parmi eux les questions qui lui sembleront les mieux adaptées aux besoins et aux aptitudes de ses élèves; il guidera son choix en tenant compte aussi des nécessités et des habitudes locales. D'autre part, il lui faudra lutter contre une certaine lassitude de l'écolier de quatorze ans déjà attiré par la vie, il lui faudra éviter son mépris du déjà vu et provoquer par tous les moyens sa curiosité et son activité joyeuse.

C'est pourquoi il renoncera complètement à toute suite systématique de leçons où le souci de la logique ou du mécanisme nuirait à celui de l'intérêt ou de l'utilité. Il ne reviendra à l'explication théorique qu'occasionnellement et pour répondre à un désir manifeste des élèves.

En revanche, il cherchera, autour de sujets particulièrement opportuns, à établir une liaison étroite entre les enseignements de tous ordres, littéraires et scientifiques, artistiques et manuels, et ces centres d'intérêt communs aux anciennes disciplines se substitueront à ces disciplines elles-mêmes. C'est ainsi que les programmes de sciences appliquées, développés en trois séries de questions groupées autour de la vie urbaine, de la vie rurale

et de l'enseignement ménager, doivent être considérés par le maître comme un ensemble dans lequel il puisera en tenant compte encore des moyens à la disposition de son école et de ses propres possibilités.

Toutes les questions scientifiques seront matière à mesures, à pesées, et par conséquent, à calculs. Aussi, n'a-t-on pas détaillé le programme des applications du calcul aux problèmes concrets rencontrés dans la vie quotidienne, puisqu'aussi bien toute question évoquée en sciences, ou en géographie, ou en dessin, ou en travail manuel, et même dans l'initiation à la vie civique, pourra donner lieu soit à des calculs rapides, soit à de véritables problèmes. La vie sociale et les activités familiales avec les communications postales, l'épargne, la mutualité, les assurances, les traitements, les indemnités, les retraites, les impôts, les voyages et transports, les achats et les ventes mobilières et immobilières, les installations à envisager dans la maison, eau, chauffage, électricité, les constructions et les réparations, la comptabilité ménagère, seront l'occasion d'exercices de toutes sortes, vocabulaire, lettres, demandes de renseignements aussi bien que calcul, devis, factures, études de prix de revient, projets d'itinéraires, etc... et ces exercices intéresseront visiblement tous les jeunes, dans toutes les écoles.

La vie urbaine et l'activité industrielle, avec le commerce, les grands magasins, les banques, les usines, les salaires, les frais généraux, les inventaires, les bilans, le théâtre, le cinéma, les cercles, etc..., feront l'objet d'exercices à portée plus restreinte.

Et toutes nos écoles rurales porteront leurs efforts, au contraire, sur la ferme, les champs, les bois, les jardins, les engrais, les cultures, le rendement, l'arpentage, le cubage des bois, les animaux, l'élevage, la basse-cour, la laiterie, les machines agricoles, les baux, les coopératives, la comptabilité agricole.

Tandis qu'à la ville ou à la campagne, dans la classe spécialisée ou dans l'école à tous les cours, les jeunes filles apprendront de leur mieux le métier de ménagère et celui de maman, — tenue d'un carnet de ménage, établissement du prix de revient d'un plat, d'un repas, etc... —.

En définitive, il faut parvenir, par un enseignement plus

que jamais concret, exigeant une activité toujours plus grande des élèves, à propos des questions les mieux adaptées aux goûts et aux moyens de chacun d'eux, à les lancer dans la vie plus armés que naguère, préparés à résoudre les difficultés de tout ordre qu'ils auront à surmonter, et entraînés à un autodidactisme fécond grâce auquel ils auront pendant toute leur vie la possibilité d'acquérir des idées nouvelles et d'assimiler celles qu'ils n'auraient fait qu'effleurer.

Il ne reste rien à ajouter au sujet des méthodes de l'enseignement scientifique. Esprit de simplicité, pratique de l'expérience et de l'observation, ce sont les consignes générales, elles s'appliquent ici avec plus de rigueur que partout ailleurs. Nous voulons surtout insister sur la nécessité pour les maîtres d'avoir une parfaite connaissance du milieu local. Rappelons à ce sujet que les observations des maîtres ruraux ont apporté pendant des années une précieuse contribution à l'établissement des flores et des faunes régionales. Ces goûts se sont un peu perdus, peut-être parce que le courant de la vie détourne nos curiosités des aspects de la nature. Cependant l'intérêt suscité par les études de géographie chez beaucoup de maîtres nous y ramène. Les monographies dues à des instituteurs sont là qui attestent ce retour. Disons bien qu'il est la condition d'un enseignement fructueux. Ce qu'on donne avec passion, ce n'est pas tant ce qu'on a reçu que ce qu'on a cherché et trouvé soi-même.

g) *Dessin.*

Les observations présentées pour le cours supérieur valent pour le cours de fin d'études primaires. C'est dans le même esprit que le dessin doit conserver sa place dans l'enseignement général avec, toutefois, une nuance plus marquée d'utilisation immédiate. Si les maîtres continuaient à proposer les mêmes modèles ou les mêmes sujets que les années précédentes, les adolescents ne manqueraient pas d'éprouver de la lassitude et ne comprendraient pas l'utilité d'un enseignement qui risquerait de ne leur rendre, après l'école, aucun service.

Il importe donc, en s'inspirant des suggestions du programme,

de donner au dessin un caractère pratique sans cesser de rendre l'observation de plus en plus pénétrante. Les croquis rapides, les croquis de mémoire, de monuments, de personnages, de scènes de la rue, de paysages avec étude des couleurs, quand il y a lieu, peuvent être une utile préparation à des travaux personnels, à des projets réalisés à l'atelier. Ce sont de permanentes occasions de faire l'éducation de l'œil et de former le goût.

Dans ce cours de dernière année scolaire, le croquis coté et le dessin perspectif ont une importance spéciale parce qu'ils aident à apprécier exactement les volumes, les formes, les dimensions, et facilitent le passage de l'objet que l'on conçoit à celui que l'on réalise.

h) *Travail manuel.*

Les travaux manuels conserveront toujours leur caractère éducatif, en ce sens qu'ils viseront à développer l'habileté manuelle des enfants, qu'ils aideront à révéler les aptitudes en général, et les aptitudes professionnelles en particulier, qu'ils permettront une initiation rationnelle aux gestes élémentaires des différents métiers.

Ils s'exerceront sur le plan du plus grand nombre de matières d'œuvre possible : bois, fer, cuir, carton, brique, verre, etc.; ils feront appel aux différents outils qu'utilise tout individu dans la vie courante : lime, marteau, rabot, alène, truelle, etc.

En aucun cas ils ne tendront à faire l'apprentissage spécial d'un métier déterminé.

En ce qui concerne les filles, ils développeront leur goût pour les activités ménagères et familiales.

i) *Chant.*

Le but de l'enseignement musical dans ce cours demeure le chant choral. Les élèves ont maintenant des connaissances musicales suffisantes pour que soient possibles tous les exercices que comporte l'étude complète d'un chant : déchiffrement, lecture, solfège, recherche des nuances et de l'expression. Les chants à deux voix, à trois et quatre voix mixtes seront enseignés

de préférence. Des exemples de belles exécutions chorales seront donnés par des disques (musique de la Renaissance, musique étrangère) et par des auditions radiophoniques. La culture musicale s'étendra à la connaissance de fragments des plus belles œuvres des grands maîtres. L'enseignement du chant, l'initiation musicale, pratiqués avec discernement, sont de nature à éveiller chez les élèves le désir de continuer à entendre de bonne musique et à devenir, après l'école, membres d'associations musicales.

Le certificat d'études.

L'examen du certificat d'études primaires était destiné à sanctionner les connaissances acquises par l'enfant à l'école primaire : tel demeure encore son caractère essentiel.

Toutefois, la réforme déjà amorcée de l'enseignement du second degré lui donne un nouvel aspect. Au seuil de cet enseignement, une sélection est devenue indispensable, et les enfants doivent prouver dorénavant, par la possession du certificat d'études primaires, un stage efficace dans les classes du premier degré.

Dès lors de délicats problèmes se sont posés, susceptibles de solutions diverses, relativement à la composition des jurys, aux conditions d'âge, au niveau, aux épreuves de l'examen.

Le certificat d'études habilitant l'enfant à entrer dans les classes du second degré, il a paru utile de compléter la composition des commissions et de la déterminer suivant la qualité des candidats. Les diverses mesures prises concourent au même objet qui est de mettre hors de conteste les conditions de collation d'un titre devenu nécessaire pour l'entrée dans le second degré.

L'âge de douze ans a semblé le plus favorable. C'est en effet — d'une manière très générale — l'âge auquel l'enfant est en possession du minimum des éléments d'instruction indispensables.

Les conditions d'âge maintenues, il n'y avait pas lieu de modifier sensiblement le niveau de l'examen; mais pour plus de clarté, le programme du certificat d'études, jusqu'alors

constitué par des emprunts au cours moyen et au cours supérieur, est devenu le programme d'une classe bien déterminée de la scolarité, la classe du cours supérieur première année.

Enfin, l'examen a été légèrement retouché dans sa forme, mais seulement dans un souci d'allègement.

On pouvait imaginer des épreuves nouvelles, plus ou moins apparentées à la méthode des tests, et grâce auxquelles certaines aptitudes des candidats à l'enseignement du deuxième degré auraient été décelées, ou confirmées. On a pensé que le soin revenait aux maîtres des classes initiales des établissements du deuxième degré de rechercher les intérêts et les moyens des élèves en vue de leur orientation dans les diverses voies qui s'offrent à eux.

D'autre part les épreuves fondamentales du certificat d'études actuel ont paru indispensables.

Il est nécessaire d'entraîner les enfants à mettre en ordre leurs idées et à les rassembler, puis à les exprimer de façon simple et claire. La rédaction demeure donc au nombre des épreuves, malgré les critiques d'un grand nombre de maîtres au sujet des écarts d'appréciation et de la valeur probatoire de l'épreuve. Il appartient à ceux qui choisissent les sujets et aux jurys d'en tirer tout le parti qui convient.

Il est nécessaire d'entraîner les enfants à l'orthographe, et la seule question qui se posait était de savoir si l'on remplacerait le texte unique, qui peut surprendre certains enfants, par plusieurs textes brefs sur des sujets variés. Après quelques essais, le texte unique s'est révélé aussi profitable, et plus commode. On s'est donc borné à adoucir la clause éliminatoire des cinq fautes, parfois trop sévère, et à compléter au besoin l'épreuve spéciale par l'examen de l'orthographe usuelle du candidat.

Enfin il est nécessaire d'entraîner les enfants au calcul et l'épreuve devait être conservée. On l'a modifiée pour graduer les difficultés, et l'on a substitué à l'un des problèmes une série de questions portant sur le mécanisme et sur le sens des opérations.

L'ensemble de l'épreuve durera cinquante minutes. Les enfants pourront donc consacrer en moyenne vingt-cinq

minutes aux cinq questions, et vingt-cinq minutes au problème.

L'une des questions sera tout simplement une opération à effectuer, afin de permettre aux candidats de prouver qu'ils ont acquis le mécanisme des opérations.

Trois questions seront posées ensuite sous forme de petits problèmes concrets dans lesquels l'enfant, n'ayant qu'une opération à faire, montrera qu'il sait à bon escient utiliser la multiplication et la division. Bien entendu, on tiendra compte du résultat numérique obtenu.

Enfin une dernière question pourra comporter un calcul un peu moins simple, mais toujours immédiat comme une règle de trois, le calcul d'un pourcentage, d'un intérêt.

Ainsi tous les candidats pourront donner leur mesure puisqu'aux conditions précédentes succédera un problème d'arithmétique pratique comportant, comme naguère, une vue globale des opérations successives à effectuer et une solution raisonnée.

Au paragraphe 4, on a modifié le texte concernant l'épreuve de sciences, d'histoire et de géographie. On a éliminé la difficulté qui provenait de la composition; on a évité l'option entre l'histoire et la géographie d'une part, les sciences usuelles de l'autre. Le temps réduit consacré à ces questions exige qu'elles soient posées d'une façon simple et claire. La possibilité accordée de répondre à quelques-unes d'entre elles par un croquis montre le prix qu'on attache au dessin comme moyen d'expression dans l'acquisition de toutes les disciplines. Enfin la possibilité d'un court exercice d'observation traduit notre désir d'imprimer à la préparation un caractère concret.

L'allègement de l'examen a résulté surtout de la suppression de la deuxième série d'épreuves. L'oral n'était trop souvent qu'une formalité, par suite du manque de temps et de la fatigue des candidats.

On a pu ainsi reporter à l'après-midi l'épreuve de dessin. Et l'on a estimé l'exercice oral de calcul suppléé en partie par le nouvel aménagement de l'épreuve écrite; tandis que les interrogations écrites de sciences, d'histoire et de géographie, sans allonger l'épreuve habituelle, remédiaient dans une certaine mesure au défaut d'épreuves orales dans ces disciplines.

La lecture et le chant terminent l'unique série d'épreuves.

L'écriture est toujours appréciée au moyen d'une des compositions. Mais on a pensé que les enfants pourraient apporter tout leur soin à l'écriture de la rédaction, alors que la dictée peut être plus ou moins rapide.

Quant à la gymnastique, elle fait dorénavant l'objet d'un examen spécial par suite de la généralisation du brevet sportif populaire.

Conclusion.

Les présentes instructions éclairent assez nos intentions. Notre conclusion maintenant sera brève. Nous voulons que l'enseignement primaire se conjugue plus étroitement avec les autres ordres d'enseignement et puisse aisément s'adapter à leur évolution nécessaire. Nous voulons qu'il demeure cependant pour le plus grand nombre, un enseignement complet, c'est-à-dire une préparation directe aux tâches, aux devoirs, aux combats et aux joies aussi de la vie tout entière.

Chacune des pages qui précèdent reflète notre désir de former les enfants au goût de l'observation précise et efficace, de susciter et d'encourager la spontanéité de leurs réflexions et de leurs initiatives, de leur inspirer le goût de l'action et l'exaltante admiration des belles œuvres, de développer en eux les dons de corps, de cœur et d'esprit qui font les travailleurs, les citoyens, les hommes véritables.

Notre méthode est simple en vue de cette fin. Elle fait appel aux qualités mêmes qu'on entend affirmer, et limite les programmes aux questions et aux exercices dont la pratique de la vie offre des exemples ou prouve l'utilité. Elle se fonde à la fois sur la doctrine des grands éducateurs, qui sont aussi de grands penseurs, et sur une expérience pédagogique aussi ancienne que l'école laïque elle-même et aussi jeune qu'elle. C'est assez, avec le dévouement et l'ingéniosité dont les maîtres donnent chaque jour tant de preuves, pour que ce nouvel aménagement de notre enseignement réponde pleinement à toutes nos espérances.

Paris, le 20 septembre 1938.

Le ministre de l'Éducation nationale,

Jean ZAY.



A travers les périodiques français.

Les Instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938, portant sur l'examen du certificat d'études primaires et sur les nouveaux programmes et horaires dans les trois dernières années d'enseignement du premier degré, sont parues fin septembre. La situation internationale était alors si angoissante que les préoccupations de tous étaient ailleurs. Aussi ces instructions, à l'heure où nous écrivons, n'ont pas encore été commentées par la presse pédagogique. La vie normale ayant depuis le début d'octobre repris son cours, nous passerons en revue dans notre prochaine chronique les réactions suscitées par la mise en œuvre des nouvelles directives.

Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation.

1. Le Centre d'Étude des Problèmes humains publie un premier *Document* relatant les *Entretiens sur les sciences de l'Homme* qui se sont déroulés à Pontigny en 1937, sous l'égide du maître Paul Desjardins. L'intérêt de ces entretiens ressort bien de leur objet que M. Coutrot fixe comme suit, dans la *Lettre d'Invitation à une recherche collective*, reproduite en tête du fascicule :

« Le développement des personnes humaines n'est plus aujourd'hui autonome : de la première heure du jour à celle du sommeil, — quand il vient, — l'homme est assiégé jusque dans sa demeure par le déchaînement des techniques de suggestion : livres, presse, phono, radio, cinéma, télévision bientôt, au service de l'éducation, de la publicité, de la propagande. Ce déchaînement est anarchique dans les pays capitalistes, où il vise à faire préférer telle marque de cigarettes ou de pâtes alimentaires à telle autre; il est systématique dans les pays de dictature, où il vise à fabriquer des enfants, à déformer des hommes, conformément au schéma gouvernemental. Dans le premier cas, il est absurde; dans le second, téméraire et dangereux.

« Puisque ce déchaînement des techniques est un fait que nous ne pou-

vons ni nier, ni enrayer — et que d'ailleurs il conditionne dans une certaine mesure les progrès de la connaissance pure — n'est-il pas possible de l'orienter de façon moins saugrenue, ou moins criminelle?

« Il perturbe à chaque instant le développement de la personnalité, développement dont nous ignorons encore les lois, car les sciences de l'homme, qui lui donneraient le pouvoir sur lui-même, ont un inquiétant retard par rapport aux sciences de la nature, qui, en trois siècles, lui ont donné le pouvoir sur les choses. Ce décalage est à la source des déséquilibres contemporains.

« La première et la plus urgente des tâches semblerait donc être de rassembler les spécialistes des sciences et des activités humaines : biologie, physiologie, médecine, psychotechnique, philosophie, sociologie, industrie, économie politique, etc., aujourd'hui presque toutes encore en enfance, et d'énoncer clairement, avec leur concours, le problème capital : puisque l'homme, après avoir transformé son milieu, commence à pouvoir agir sur lui-même, et en fait agit, comment rendre cette action inoffensive, et si possible féconde? Puisque l'évolution de l'espèce l'a conduite jusqu'au niveau présent, comment peut-on, en concentrant sur les problèmes humains nos pouvoirs tout neufs et sans cesse croissants, l'orienter et l'accélérer vers des types humains aussi supérieurs à nous, que nous le sommes nous-mêmes aux hommes de Chelles et de Néanderthal?

« A qui la personne humaine, aujourd'hui opprimée par les économies ou les États, pourrait-elle en appeler, sinon à l'espèce avec qui elle vit en une mystérieuse symbiose? Peut-être est-il encore temps de réconcilier les hommes avec eux-mêmes en leur proposant la plus grandiose des tâches communes, avant que les racismes, déchaînés eux aussi, provoquent l'effondrement de l'Occident. »

La tâche est lourde mais noble. On saura gré aux hommes de bonne volonté réunis à Pontigny de l'avoir abordée et éclairée.

2. A propos du développement des « techniques de suggestion » dont il est parlé plus haut, citons d'après les ANNALES DE L'ENFANCE, Bulletin mensuel du Foyer Central d'Hygiène (N° 116, Nouvelle série) qui publie le Compte Rendu du 1^{er} Congrès international de Psychiatrie infantile, les lignes suivantes extraites d'un rapport dans lequel le Dr N. E. Ischlonsky traite notamment de *l'influence exercée par les symboles du langage* :

« Me basant sur l'ensemble de mes travaux, je considère la langue humaine comme un énorme complexe d'excitateurs conditionnels lesquels, par la voie de l'éducation et de l'enseignement, déterminent la vie neuropsychique de la personne aussi bien que la vie de la société tout entière... Bien plus, comme le montrent les expériences systématisées décrites par moi ailleurs, le son d'un terme, d'un mot d'ordre, d'une parole ou d'une devise, peut se montrer chez l'être humain plus efficace et plus déterminant pour son attitude que le sens du terme, c'est-à-dire *l'idée* exprimée par ce terme.

« Instinctivement, l'être humain a depuis des siècles, remarqué cette *influence réflexe* que des mots écrits ou des paroles prononcées peuvent exercer sur le psychisme. Toute la publicité contemporaine repose sur ce principe d'influence exercée par les symboles du langage bien choisis, en tant qu'excitateurs conditionnels. La vie politique est, elle aussi, pleine d'exemples de cette influence, et ce n'est sans doute ni une coïncidence ni un hasard que les hommes politiques de tous les temps ont largement employé ce moyen d'influence, en lançant des termes nouveaux ou combinés d'une nouvelle façon, qui entraînent les masses, sans qu'une idée nouvelle et parfois même sans qu'aucune idée quelconque soit liée au terme choisi. L'idée dans ces circonstances n'a aucune importance, c'est le terme qui compte; c'est un irritant conditionnel sur lequel une réaction neuro-psychique est élaborée qui fatalement se manifeste chaque fois que le terme choisi est employé, même si la réaction n'a aucune utilité, aucune raison d'être. » Mais le langage peut aussi assumer un rôle négatif : « l'action inhibitrice des symboles du langage est inconsciente, et il serait très difficile d'évaluer combien d'erreurs philosophiques, scientifiques et autres doivent être en fin de compte attribuées à l'influence pure des symboles du langage, conservés à travers les siècles.

3. Il a été beaucoup écrit sur l'*imitation*. Le Docteur Henri Wallon, dans une étude sur le *Développement moteur et mental chez l'enfant* que publie POUR L'ÈRE NOUVELLE (n° 137, 16^e année), la présente comme une combinaison d'activité motrice et d'activité mentale, combinaison qui joue dans le développement psychique de l'enfant un rôle important. L'imitation répond d'ailleurs à différentes sortes de formes ou de structures :

« Elle se limite au circuit sensori-moteur dans les actes en écho, l'appareil moteur répétant le geste d'autrui à l'instant même où il vient d'être perçu. Entre la sensation et le mouvement, le rapport est alors si exclusif et si direct que seules les dernières sensations d'une série sont reproduites, pour peu que leur succession trop rapide ne laisse pas le temps d'être émis aux mouvements résultant des sensations précédentes.

« Sous son aspect le plus évolué, l'imitation suppose, au contraire l'image totale d'un modèle dont elle est la copie. Le dédoublement est net, explicite. Il suppose un pouvoir objectif de représentation et celui de combiner les actes nécessaires à la restitution plus ou moins fidèle du modèle. Intellection et technique collaborent à cette forme supérieure d'imitation. Mais d'autres structures psycho-motrices s'intercalent entre elle et l'imitation purement sensorielle. Elles s'opposent à celles-ci parce qu'au lieu de répéter immédiatement et terme à terme chaque impression reçue, elles comportent un temps d'incubation qui peut se compter non seulement par minutes ou par heures, mais par jours et sont le résultat d'une intuition globale dont la redistribution en actes successifs peut présenter quelques difficultés. Elles s'opposent d'autre part à la copie d'un modèle parce qu'elles impliquent une intime participation avec l'objet contemplé. Devant le spectacle qui l'accapare, l'enfant reste en

suspens et traduit parfois l'imprégnation qu'il en subit par des fusées furtives de gestes ou d'exclamations qui miment, complètent ou corrigent la scène observée. Cette identification proprioplastique se distingue à la fois de l'imitation sensorielle et de l'imitation objective par la prépondérance du facteur affectif. Elle est le résultat soit d'une surprise attachante, soit d'une fixation sentimentale. Son rôle est très grand à l'âge où l'enfant prenant conscience de sa propre personnalité ne sait encore que la modeler sur autrui par identification imaginative, et souvent aussi sous la forme négative d'une opposition. »

Les problèmes généraux.

I. M. Georges Guy-Grand, dans le JOURNAL DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES (85^e année, n^o 1) salue avec sympathie la réforme de l'enseignement dont la réalisation est en cours mais il estime que par delà les réformes techniques, les adaptations auxquelles procède chaque génération, il en est d'autres dont on parle moins, auxquelles parfois on songe moins encore, et qui sont pourtant d'une importance capitale : ce sont les *réformes morales*. Toute activité, si elle ne veut pas être le jouet du hasard, doit être orientée en vue d'une fin. Et cette fin éclaire, illumine, réchauffe les moyens par lesquels elle se réalise. Après avoir montré comment les religions et les mystiques totalitaires s'appliquent à aviver ainsi, pour leur compte, cette flamme intérieure, M. Guy-Grand conclut :

« Certes, il ne saurait être question d'imiter les régimes dictatoriaux en tant qu'ils visent à tuer la liberté de l'esprit. La conquête de cette liberté, et des institutions qui la garantissent, reste le principal titre de gloire des nations démocratiques, tandis que les États autoritaires reviennent aux pires pratiques, aggravées, de ce que nous appelons l'ancien régime. Ce qui est vrai, c'est que, loin d'être périmée, la république commence à peine d'être réalisée. Elle appelle constamment le progrès de ses institutions, l'extension et l'approfondissement de ses principes, le renouvellement de son esprit.

« Mais cette tâche est une œuvre difficile, qui réclame des soins incessants. Elle prend de nouveaux aspects avec chaque génération, ou plutôt à mesure que des circonstances transformées font apparaître de nouveaux problèmes. L'esprit de la troisième République a d'abord été un esprit d'émancipation philosophique et politique. Mais, de plus en plus, dans nos sociétés déséquilibrées par des crises de toute nature, se posent des problèmes sociaux. Les aspirations des classes populaires sont d'ailleurs étroitement conjuguées, par l'artifice des dictateurs, avec des revendications nationales qui prennent même le pas sur elles. De là ces guerres qui nous encerclent, où les prétextes ne font que masquer les ambitions d'impérialismes politiques qui nous menacent directement.

« Liberté, égalité, justice, ces idées-forces de la devise républicaine doivent être repensées, accordées aux conditions d'un monde singulière-

ment transformé. A cette condition seulement elles reprendront ou conserveront leur prestige. Les nations démocratiques ne retrouveront un dynamisme de bon aloi que si, sans vaine jactance, elles savent concilier le maintien de la paix avec ce respect de la dignité sous toutes ses formes, qui est le premier et le dernier mot de leur philosophie. Il faut convenir, d'ailleurs, que ce vœu est trop souvent apparu d'une application dérisoire. Il a fallu, pour maintenir la paix, tant de résignations déprimantes que tout ressort moral pourrait s'en trouver brisé. Et, cependant, il est indispensable de le garder tendu, dans les durs temps où nous vivons.

« Ici nous retrouvons, nous devrions retrouver l'éducation. Pour mettre l'homme, le citoyen, le travailleur en état de faire face aux multiples problèmes d'une société inquiète et bouleversée, il ne suffit pas de réformes techniques, si nécessaires que soient celles-ci. Il faut que, dans la liberté, et pour être digne de la liberté, l'éducation soit de nouveau orientée et que cette orientation soit vécue.

« La plus profonde réforme de notre enseignement consiste à lui rendre une âme. »

2. M. R. Collin, dans une conférence que publie la REVUE DE L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS HORS DE FRANCE (35^e année, n^o 130) expose les avantages, les bénéfices et les profits que les membres de notre Enseignement qui exercent en Orient peuvent retirer de leur séjour au pays de la lumière, des ruines et des survivances, des réveils insoupçonnés et des effervescences constructives. Il insiste en particulier sur les leçons sociales et pédagogiques qu'ils en rapporteront :

« Vous enrichirez aussi, écrit-il votre clavier humain. Je veux dire par là que vous ferez connaissance avec des gens dont les façons de vivre, de penser et de sentir sont profondément différentes des nôtres. Et vous ferez, je crois, peu à peu cette découverte : Que l'homme n'existe pas, qu'il y a des hommes. Nous sommes, nous autres Français, beaucoup trop persuadés par la vertu de notre littérature que les hommes sont partout les mêmes. En réalité, en arrivant en Orient, on pénètre dans un monde de races diverses dont les traditions nous échappent, dont l'intelligence ne fonctionne pas comme la nôtre, dont le système de valeurs nous est parfois très étranger. L'Orient, c'est le règne de la diversité humaine.

« Paul Morand a dit quelque part : « Le monde déteint... » C'est peut-être vrai des formes extérieures de la civilisation, du costume, des maisons, des hôtels et des moyens de transport. Mais ce n'est certainement pas vrai des mentalités qui demeurent encore profondément hétérogènes.

« Pourtant, au contact de ces milieux humains si divers, vous apprendrez la vertu de la courtoisie. Vous ferez connaissance avec les plus beaux saluts du monde : « Que la paix soit sur toi ! Que ton nom et ton matin soient bénis ! » Et vous apprendrez peut-être à devenir « suave » comme me l'enseigne un vieux Français de là-bas, c'est-à-dire à suggérer plutôt qu'à imposer, à ne rien demander qu'avec un sourire et à toujours témoigner les plus grands égards à votre interlocuteur.

« Vous apprendrez aussi, par la force des choses, à *être patient, prudent, réservé, à vous garder de toute brusquerie* dans vos gestes et dans vos propos.

« Vous apprendrez encore là-bas une notion qu'en ce siècle de la vitesse nous sommes en train de perdre. Je fais allusion à *ce sens du « bonheur immobile »* qu'ont les vieux Orientaux capables de passer des heures à regarder un horizon lointain, à contempler un parterre de roses ou à écouter le chant d'un jet d'eau...

« Enfin vous vous rendrez compte en voyant *quelques visages d'une noblesse exemplaire* que l'Europe ne nous a enseigné qu'une partie de la sagesse humaine.

« Et vous finirez par aimer, malgré leurs défauts, ces races ardentes et artistes, sensibles aux bons mots, à la poésie, au chant, douées de plus de finesse et de malice que de bon sens, passionnées pour la controverse et pour l'intrigue, préoccupées de jouir, de paraître et de dominer et allant souvent, dans leur démesure, de l'espérance la plus folle au désespoir le plus profond que seule la soumission au destin peut adoucir.

« Vous ferez connaissance aussi avec *un milieu scolaire différent du nôtre*. Vous aurez affaire le plus souvent à des enfants dont les pères ont été habitués, de toute éternité, à apprendre par cœur. Ces élèves ont une mémoire formidable, une puissance d'assimilation et une sensibilité littéraire peu communes, mais comment leur apprendre à définir avec netteté, à observer avec précision, à réfléchir de façon personnelle et à faire preuve de constance dans l'effort? Comment surtout faire en sorte que la culture que vous leur transmettez ne les déracine pas de leur propre milieu?

« *Si vous venez à bout de ces problèmes*, vous en serez singulièrement récompensé, car vous ne pouvez imaginer la vénération dont jouit là-bas un maître dévoué et expérimenté.

« Vous vous rendrez compte d'ailleurs que *pour réussir* il vous faudra d'abord trouver le chemin des cœurs. C'est surtout en Orient, en effet, que l'enseignement est une grande amitié.

« Bref, c'est à l'étranger que vous apprendrez le mieux, par nécessité, à *assouplir, à adapter et à individualiser* votre enseignement. »

3. Entre les maîtres qui auraient trop à punir et sans résultat appréciable et ceux que leur ascendant naturel et des dons exceptionnels en dispensent, il y a le grand nombre pour qui la *punition* n'est pas le meilleur moyen d'action mais qui ne peuvent y renoncer sans risques, écrit M. P.-H. Gay dans le MANUEL GÉNÉRAL (105^e année, n^o 43). Commentant le proverbe « qui aime bien châtie bien », M. Gay s'attache à montrer l'efficacité de la punition par rapport à la simple remontrance :

« L'éducation exige une grande confiance dans la nature humaine, dans la perfectibilité de l'individu et par là de l'espèce, mais cette confiance ne doit pas se nourrir d'illusions, faire méconnaître les défauts innés ou acquis, les mauvais sentiments si prompts à prendre le masque des bons. Parce que le médecin compte sur le tempérament du malade pour triompher de la maladie, il ne se dispense pas de lui donner le secours des

remèdes; telle est pour nous, dans notre tâche éducative, la punition, que n'aiment ni celui qui la subit ni celui qui y recourt.

« L'avertissement, la gronderie, l'appel à la raison et aux bons sentiments ne peuvent-ils donc suffire? Dans bien des cas, si; mais non pas toujours, ni peut-être souvent. C'est que la punition a une véritable vertu d'enseignement moral qu'un optimisme lâche empêche de reconnaître. Un enfant a commis une faute; ses parents ou son maître la lui reprochent, lui disent le chagrin qu'ils en ont. Il en est touché, mais très vite il n'y pense plus. Il a comme une vague impression que la faute était vénielle, puisqu'elle n'a entraîné aucune sanction tangible. Nous nous étonnons de la légèreté avec laquelle les enfants passent outre aux remontrances. C'est que celles-ci ne retiennent pas leur attention et manquent à leurs yeux de gravité, satisfaction rituelle et un peu vaine que s'accorde et dont se contente une autorité débonnaire. La punition est la traduction forte d'un mécontentement, une réaction de la conscience adulte qui émeut la conscience enfantine. Un simple mauvais point est un acte qui porte, tandis que les admonestations sont des paroles qui glissent. Le rôle du châtement est donc bien d'infliger une souffrance purgative ou correctrice; mais il est surtout et plus généralement de souligner la défaillance, comme l'étiquette rouge avertit que le flacon contient un poison. »

4. Dans la page *Jeunesse* de la LUMIÈRE (août 1938), M. A. P. Mussat, professeur au Lycée d'Angers, montre que le *loisir géographique directement lié à la vie*, est possible pour l'enfant en dehors d'une surveillance spécialisée; son esprit d'observation, son goût du bricolage doivent lui permettre, en vacances, des distractions aussi passionnantes qu'éducatives. Les éducateurs et surveillants des colonies de vacances ont donc intérêt à s'initier à ces loisirs qui leur permettront de combler des heures creuses et de rendre profitables à leurs enfants les visions nouvelles de la mer ou des montagnes. M. Mussat rappelle en particulier les services que peut rendre la traditionnelle caisse à sable :

« Choisissez un sable suffisamment fin et, après l'avoir mouillé, mettez-le dans une caisse de grandeur moyenne (1 m. 50 sur 1 m. par exemple). Maintenant, exercez-vous à reproduire « *grosso modo* », une vallée, un rivage, une colline aux formes caractéristiques et simples. Vous ferez d'abord cet exercice de mémoire ou d'après des croquis très simples.

« Vous étant ainsi habitués au maniement de la caisse à sable, vous pouvez prendre une carte, par exemple celle au quatre-vingt millième, dite carte d'état-major, ou sa reproduction au cinquante millième, plus lisible parce que colorée (il est d'ailleurs évident que tous les enfants aiment se guider avec une carte et une boussole. Ils connaissent donc ces cartes). Vous la quadrillez au crayon rouge et avec des fils de laine rouge vous reproduisez ce quadrillage sur la caisse. Et maintenant au travail : pour modeler, n'oubliez pas de commencer par le commencement, c'est-à-dire par les traits essentiels du relief; n'hésitez pas à simplifier mais simplifiez géographiquement, en ne sacrifiant pas l'es-

sentiel. Enfin, pour rendre plus vivante votre maquette, prenez des fils de couleur, les rouges seront les routes, les bleus seront les fleuves, les noirs seront les voies ferrées. Je fais confiance à votre ingéniosité pour figurer les maisons, les bois, les eaux. Surtout n'oubliez jamais deux guides : les hachures de la carte qui, par leur plus ou moins grande densité, indiquent la pente, le quadrillage rouge au-dessus de la caisse qui vous donne les distances horizontales. »

Les enseignements du second degré.

1. Dans L'INFORMATION HISTORIQUE (1^{re} année, n° 1), M. Mousnier, professeur au Lycée Janson de Sailly, rend compte d'expériences sur les compositions trimestrielles d'Histoire qu'il a effectuées au cours de l'année 1937-1938 dans six classes de 6^e A, 5^e A et B et 4^e A. Ces essais avaient pour but d'obliger les élèves à un travail continu, de supprimer les révisions, de diminuer la part de la mémoire pour accroître celle du travail historique. Ils ont consisté en une combinaison d'interrogations et d'explications de textes.

« Les interrogations, écrit M. Mousnier, n'ont pas semblé suffisantes pour juger les élèves. On y a ajouté l'exercice historique par excellence, des explications de textes et de gravures, presque à chaque classe. Mais il a paru nécessaire de livrer quelquefois l'élève à lui-même, et l'on a choisi le jour de la composition pour faire faire par écrit un exercice d'explication dont la note a compté pour moitié dans celle de la composition. En effet, en classe, sous la direction du professeur, l'on arrive à des résultats honorables, mais qui ne sont guère probants. C'est que l'élève est soutenu par la volonté du professeur; celui-ci l'oblige à faire l'effort et le guide. Les élèves participent tous au travail, un élément de réponse est trouvé par celui-ci, un autre par celui-là. Le résultat est le produit d'un effort collectif où, en somme, chaque élève n'a donné que peu de lui-même. Tout change lorsque l'élève est seul devant sa feuille blanche et ne doit rien attendre que de lui-même. Aussi le devoir écrit, fait individuellement, est-il seul capable de donner la mesure de l'individu et de lui permettre de se perfectionner. Les interrogations écrites, trop courtes et qui ne portent que sur la leçon du jour, ne pouvaient suffire. On a donc gardé les compositions, faites toujours à l'improviste, pour éviter les fastidieuses révisions.

« On s'est efforcé aussi de proportionner l'explication de texte à l'âge des élèves. Pour la 6^e, des photographies ont été choisies; pour la 5^e et la 4^e, on a donné des textes très courts, de quelques lignes, et très faciles, les uns et les autres pris dans le manuel que les élèves avaient entre les mains; car l'exercice demande parfois l'utilisation de détails que l'on ne peut demander à la mémoire d'enregistrer.

« Chaque fois, un questionnaire a été dicté. Il est indispensable. Livré à lui-même, l'élève ne sait que dire. Le plus souvent, il relève au hasard un détail sans importance de tous les points de vue possibles. Or, il faut

avoir une idée directrice pour aborder le réel. Elle est fournie à l'élève par la question qui est une suggestion. »

L'expérience est certes, intéressante. Mais supprimer les revisions sous prétexte qu'elles sont fastidieuses nous paraît un peu dangereux...

2. Traitant de *l'enseignement de la Géographie* dans une Classe de seconde, M. Jean Petit dans une conférence publiée par « LA NOUVELLE EDUCATION » (17^e année, n^o 167), insiste sur la place à faire à l'étude de l'image et à l'excursion géographique.

« Voici, écrit-il, comment on peut concevoir le déroulement d'une leçon de géographie qui laisse la première place à *l'étude de l'image*, projetée sur l'écran. Toute la classe élabore le commentaire suivant un plan imposé dès le début de l'année : description, observation des faits géographiques, explication de ces faits. Les enfants dessinent ensuite sur leur cahier le schéma géographique de l'image. L'expérience prouve qu'au bout de quelques séances, on arrive à des résultats, variables selon l'habileté manuelle des enfants, mais, dans l'ensemble, très satisfaisants. Enfin on rédige en commun le commentaire préparé oralement dès le début. »

Quant aux *excursions géographiques*, M. Petit estime qu'il est possible d'y intéresser des classes entières. « Elles exigent une minutieuse préparation, matérielle, pour l'organisation pratique et financière de l'expédition, pédagogique, pour déterminer l'itinéraire, les étapes, et préparer les enfants à comprendre ce qu'ils verront sur le terrain. Mais les bénéfices justifient ces efforts. Non seulement, certaines notions un peu arides s'éclairent sur le terrain, mais les enfants apprennent à observer, à discerner l'enchaînement des phénomènes géographiques, en un mot, à comprendre un paysage. Ainsi, ils sauront devenir des voyageurs intelligents... »

3. Le Rapport sur le *Concours de l'Agrégation d'Histoire des Jeunes Filles* en 1937, que publie la REVUE UNIVERSITAIRE (47^e année, n^o 5), renferme de judicieux conseils de M. l'Inspecteur Général Hourticq sur l'enseignement de *l'Histoire de l'Art*.

Pour M. Hourticq, l'essence même de l'art réside dans le maniement d'une matière. On ne saurait certes, abuser de considérations purement techniques dans un exposé scolaire; mais il ne faudrait pas croire, inversement, que les considérations historiques — la race, le milieu, le moment — suffisent pour introduire les élèves dans l'intimité des œuvres alors qu'elles ne font que les promener autour.

« Nous sommes ici au cœur du débat qui divise les historiens de l'art. Les uns nous disent : le Parthénon est né de circonstances favorables : la victoire, la paix, des ruines à remplacer, l'ambition de Périclès, voire la pensée d'Anaxagore; le génie d'Ictinos et de Phidias ont trouvé la voie préparée. Cette méthode a le mérite de replacer l'œuvre d'art dans l'ensemble d'une civilisation : elle apparaît comme la fleur suprême d'une société. Elle nous apprend plus de choses qu'une esthétique abstraite, qui déduit les chefs-d'œuvre d'une définition idéale de la beauté.

« Mais, en face, voici d'autres historiens qui déclarent : l'élément primordial de l'art antique au v^e siècle, ce fut le métier du marbre, le travail de la belle matière qui permet l'ajustage exact de la pierre et l'imitation de la vie jusqu'à rendre l'élasticité de la chair. Tout l'art grec devient impossible si Phidias ne peut tailler que le granit. L'Olympe se vide. Les croyances et bien d'autres choses encore en sont profondément modifiées. Celui qui donne l'explication la plus utile est celui qui nous ramène au travail d'une matière, aux conditions d'une technique. Il apporte dans l'histoire un élément nouveau; à nous d'en suivre les conséquences. L'habitude traditionnelle qui suspend l'œuvre d'art aux conditions extrinsèques, race, milieu, moment, suppose qu'elle n'ajoute rien; elle est un résultat, et c'est pourquoi on la relègue en fin de livre, dans ce « tableau de la civilisation » qui précède la table des chapitres.

« Non, le sentiment technique n'est pas inutile à l'intelligence historique. Au contraire, il apporte à l'histoire une possibilité de contact immédiat avec la vie passée. »

Méthodes et programmes de l'école élémentaire.

1. M. Sorre, Directeur de l'Enseignement du 1^{er} degré précise comme suit, dans le MANUEL GÉNÉRAL (106^e année, n^o 1), *l'objet propre de chacune des dernières classes de la scolarité primaire* et la manière de résoudre le problème de leur soudure.

« Représentons-nous d'abord, pour éviter les équivoques, l'organisation des trois dernières années de l'École primaire. Voilà l'enfant arrivé au terme du Cours moyen, normalement à onze ans. Il entre, comme par le passé, au Cours supérieur. Mais cette première année est, bien plus nettement que par le passé, l'année du Certificat d'études. Ses programmes et ceux de l'examen se confondent absolument. Ils sont plus spécialisés qu'autrefois. On s'est cependant préoccupé de leur liaison avec ceux du Cours moyen (histoire et géographie) et aussi de leur allègement.

« Au terme de cette première année, les enfants qui ont le Certificat d'études vont entrer au Cours supérieur seconde année, s'ils ne vont pas directement dans une des classes de base de l'enseignement du second degré : cours préparatoire, classe d'orientation, sixième.

« C'est à ce moment qu'il faut ménager une organisation pédagogique assez souple pour ne pas compromettre l'avenir de l'enfant. Il faut tenir compte du fait que les parents ne trouvent pas toujours à proximité une de ces classes de base mentionnées plus haut, ou encore que ces classes sont pleines, et cette éventualité se présentera souvent. Il faut encore penser à l'éventualité de l'entrée dans l'enseignement complémentaire. En bref, parmi les élèves munis à douze ans du Certificat d'Etudes, on en comptera un certain nombre que les désirs de leurs parents et leurs dispositions orienteront vers des études prolongées. A côté d'eux, d'autres n'iront pas au delà de quatorze ans. En rédigeant les programmes du Cours supérieur, seconde année, on a voulu ménager

toutes les possibilités pour les premiers. On n'a pas confondu absolument les programmes de cette classe avec ceux des programmes des classes de base du second degré, car il faut songer aux autres. Toutefois, comme il faut prévoir les cas où cette classe sera, par la force des choses, une sorte de doublure des cours préparatoires, on a laissé aux maîtres la liberté de choisir entre les rubriques qui leur sont offertes. Ainsi, tantôt ils rapprocheront le Cours supérieur seconde année du Cours préparatoire des E. P. S., tantôt ils lui donneront sa couleur originale.

« Et les élèves qui n'ont pas obtenu le Certificat d'études à douze ans? Ils redoubleront l'année du Certificat d'études.

« Nous voici donc arrivés au seuil de cette année qui, pour ceux de nos élèves qui n'entrent ni dans le second degré, ni au Cours complémentaire, va marquer la fin des études primaires. Quelle sera la composition de la classe? Evidemment d'une grande variété. Elle comprendra un contingent d'élèves qui auront eu le Certificat à douze ans et ont suivi la seconde année du Cours Supérieur. Il pourra se présenter parmi ceux-là des enfants très bien doués. Un autre contingent sera formé par les élèves qui ont été certifiés à treize ans, et n'ont pas suivi le Cours supérieur seconde année. Les derniers enfin n'auront pas le Certificat d'études et peut-être ne l'auront jamais.

« Tout cela compose un ensemble assez hétérogène, où des éléments d'excellente qualité voisineront avec des attardés ou avec des réfractaires aux études. Et tantôt ce sera une vraie classe de garçons ou de filles, tantôt une classe mixte, tantôt une section dans la petite école de campagne. Au total, la grande masse des enfants de France, qui demande tous nos soins et tout notre amour au moment où elle va entrer dans la vie.

« On n'a pas placé d'examen officiel à la fin de cette année, parce qu'on a eu le souci de conserver à l'enseignement toute sa souplesse. Mais on a prévu une attestation de scolarité qui pourra être portée sur le diplôme de Certificat d'études. On a l'espoir que les employeurs s'accoutumeront à ne regarder comme certificat complet que celui qui portera cette mention.»

Ces précisions étaient nécessaires. Elles permettront au personnel enseignant primaire d'appliquer avec moins d'hésitation et de flottement les nouvelles dispositions concernant les dernières classes de la scolarité.

2. Dans son congrès de juin 1938 la Fédération des délégués cantonaux a émis le vœu « que pour dissiper la fatigue nerveuse due à la vie actuelle, il soit prévu chaque semaine un repos d'une durée de quarante-huit heures consécutives ».

Commentant ce vœu dans sa rubrique *Mon franc-parler* du MANUEL GÉNÉRAL (105^e année, n° 42) Alain Gérard estime que du point de vue de l'hygiène auquel on déclare se placer, bloquer les cinq jours de classe afin de créer un repos de quarante-huit heures consécutives serait aller exactement à l'encontre du but poursuivi. Il ajoute très justement :

« A la vérité — je le crains du moins — nous sommes une fois de plus

en présence d'une répercussion de la nouvelle organisation des heures de travail. Les parents jouissant désormais de deux journées consécutives de repos ou de loisir, il est incommode, voire insupportable à certains, de ne pouvoir disposer à leur gré de la première des deux journées à cause de la présence de l'enfant à l'école. Avant le vote de la loi, personne ne s'était avisé que « la fatigue nerveuse de la vie actuelle » rendait désirable de supprimer le repos placé au milieu de la semaine de classe.

« La vie actuelle aggrave la fatigue nerveuse des écoliers? Le fait n'est pas contestable. Mais dans les très grandes villes seulement. Dans les campagnes et les petites villes, la vie ne s'est guère modifiée. A en croire les très vieux et les récits de jadis, celle-ci y était même autrefois beaucoup plus animée que de nos jours. Campagnes et petites villes se meurent, faute précisément de s'être adaptées — le pourraient-elles? — aux formules nouvelles d'existence.

« Une fois de plus, nous nous heurtons à la difficulté d'assujettir grandes villes et campagnes au même régime scolaire. La vie de l'écolier est épuisante dans une grande ville. D'accord. Mais les causes ne sont-elles pas à rechercher dans les heures passées en dehors de l'école plutôt que dans celles où il y séjourne? »

3. L'introduction de l'*Histoire du Travail* dans le programme de la Classe de fin d'études primaires élémentaires, est ainsi commentée par M. G. Lefranc, dans l'*ÉCOLE LIBÉRATRICE* (10^e année, n^o 1).

« L'histoire du travail, telle qu'elle apparaît aujourd'hui dans les programmes de l'enseignement du premier degré, possédera une double vertu :

« En premier lieu, elle sera en contact avec la vie. A-t-on assez parlé de la nécessité de rapprocher l'enseignement de la vie, d'abattre « les cloisons artificielles qui séparent encore l'école du monde extérieur? » Un pas décisif est fait. Ce fils de paysan, qui demain retournera à sa charrue, a besoin de connaître, autant et plus que les successives batailles de Poitiers, la révolution agricole du xviii^e siècle, et la crise agraire de la fin du xix^e. Et celui-là qui demain commencera son apprentissage au tour, il doit savoir comment fut inventée la machine à vapeur et de quand date l'utilisation des forces motrices nouvelles comme le pétrole et l'électricité.

« Second mérite de l'histoire du travail : dans un monde où l'attention est souvent tournée vers des rivalités extérieures ou des oppositions stériles, elle rappellera le long effort de l'humanité, en lutte non pas contre elle-même, mais contre les forces de la nature, parvenant peu à peu à les discipliner et à les asservir. Elle gravera dans la pensée de tous la notion, mieux encore : le sentiment d'une solidarité active, dans le travail et dans l'effort, solidarité dans l'espace et solidarité dans le temps. Bernard Palissy, Jacquard ou Séguin, figureront dans ce nouveau Panthéon, à côté de James Watt, de Fulton, d'Edison ou de Marconi, et derrière eux apparaîtra la foule anonyme des chercheurs inconnus ou

des travailleurs patients, sans lesquels nulle des grandes inventions n'eût été profitable, ni même possible.

« Il ne peut plus en être ainsi dans un programme d'histoire du travail; la vie de l'humanité, presque figée pendant des siècles, entre, à partir du XVIII^e siècle, dans une période de prodigieux bouleversements dont il n'est possible ni de taire, ni de restreindre l'importance. Les périodes de l'Antiquité, du Moyen-Age et des Temps modernes, à elles trois, occuperont à peine la même place que la Période contemporaine. L'homme qu'on prétend souvent accabler sous le poids du passé, se redresse d'un coup, pour le considérer sans mépris, avec le respect des efforts entrepris, mais aussi avec la fierté du chemin parcouru. »

4. Dans L'ÉCOLE COOPÉRATIVE (n^o 50-1938), M. Latour donne des conseils très judicieux sur le choix du livre de Lecture au Cours supérieur :

« Etudierons-nous un nouveau « Tour de France »? L'excellent auteur, en plus de l'apprentissage de la lecture, se proposait un double but : donner des connaissances encyclopédiques, former des caractères à l'imitation de ses jeunes héros. Ainsi compris, le roman scolaire fait double emploi avec les autres manuels; mieux vaut enseigner la lecture pour elle-même, sans souci didactique.

« On reproche, avec moins de raison à mon sens, aux ouvrages écrits par un seul auteur de ne contenir qu'un vocabulaire trop limité et des tours de phrases insuffisamment variés. N'était-ce point une qualité? Un adulte apprend-il à écrire en étudiant sans discernement les procédés de Bossuet, de Voltaire, de Michelet, de Renan, etc.? Non. Il obtiendra de meilleurs résultats en s'inspirant d'un seul maître, d'un écrivain plus riche de talent que de génie. Quand nous utilisons des recueils de textes variés, nous sacrifions la profondeur à l'étendue; nos élèves enrichissent leur mémoire d'une collection de termes plus ou moins savants qu'ils ne songent jamais à employer lorsqu'ils expriment des idées personnelles. Le mot ne pénètre pas d'un bond dans leur intimité, c'est petit à petit, très lentement qu'il se loge dans leur vocabulaire usuel. Le livre moderne contient peut-être trop d'expressions pour que l'enfant ait le temps de les assimiler. Nous le préférons cependant à l'ouvrage encyclopédique pour plusieurs raisons.

« Les anciens ouvrages ne contenaient que de la prose et l'enfant aime les beaux vers « musicaux et expressifs », lourds d'images et de sentiments. L'étude d'une poésie, d'un extrait bien choisi nous permet de fixer dans les esprits le souvenir d'un auteur classique.

« Surtout, je ne crois pas que le récit rédigé par un auteur unique intéresse les élèves autant qu'on l'a dit. Le plus souvent, l'enfant sent trop bien qu'on veut le catéchiser, l'instruire et son plaisir est diminué. Si l'histoire est réellement prenante, le volume est « dévoré » au cours de la première semaine, lu et relu avant la fin du mois. Ensuite, curiosité, intérêt, plaisir... tout est mort. La place d'un roman scolaire est à la bibliothèque.

« De nombreux collègues recommandent la lecture de textes rédigés et

imprimés par des élèves. Je suis persuadé que l'utilisation de l'imprimerie excite l'émulation et il n'y a aucun inconvénient, au contraire, à faire échanger de petits journaux et à donner aux petits écrivains l'idée d'une perfection à leur mesure, mais on aurait tort d'étudier longuement ces textes puéres. Binet et Simon affirment qu'un grand nombre d'humains, dans les nations civilisées, atteignent à douze ans le plein développement de leur intelligence. C'est une notion à ne pas oublier. Si nous n'élevons pas nos élèves au-dessus des préoccupations enfantines, si nous n'enrichissons pas suffisamment leur vocabulaire, nous risquons de condamner ceux qui vont quitter définitivement l'école à demeurer toute leur vie dans une condition inférieure, alors que nous devons chercher à les élever, à en faire des hommes. Et, pour atteindre ce but, il est excellent de faire appel aux individualités qui ont su le mieux exprimer belles impressions, belles pensées et beaux sentiments : il faut, au cours supérieur, faire lire des textes de grands écrivains.

« Pas de tous. Il y a peu à glaner pour l'enfance dans l'œuvre d'un Ronsard, d'un Montaigne, d'un Pascal, d'un Racine (*Plaideurs exceptés*), etc... Je me demande même s'il est prudent d'insérer dans des ouvrages scolaires des extraits d'œuvres légères ou malsaines, quelle que soit la valeur littéraire de ces extraits. En toute bonne foi souvent, le garçonnet ou la fillette cherchera à lire l'ouvrage entier.

« Le volume destiné au C. S. doit donc contenir des « proses simples, pures, légères, limpides », des poésies pleines de charme et de grâce, qui permettent au maître « de dépasser l'expérience enfantine, en partant d'elle, en s'aidant d'elle, et très peu à chaque fois ». Rien ne doit « excéder leur force immédiate d'assimilation »... Presque tout entier, « le recueil devra être orienté vers la culture des sens, de l'imagination et de la sensibilité... »

A travers les Écoles Maternelles.

1. L'éducation nationale socialiste, en Allemagne, commence dès le berceau. Dans l'ÉDUCATION ENFANTINE (35^e année, n^o 14), M^{lle} B. Maucourant cite, d'après la revue mensuelle *Der Schweizerische Kindergarten*, la traduction de deux extraits du programme pour la formation des jardinières d'enfants en Allemagne :

« Le but suprême de l'école de formation des jardinières d'enfants n'est pas de préparer des éducatrices ou des aides dans la famille dans le sens humanitaire, bourgeois-libéral, confessionnel ou marxiste, mais seulement de donner une éducation conforme à la Maternité allemande nationale-socialiste (traduction trop faible des termes *national-sozialistischen deutschen Volkmutterlichkeit*).

« Le premier semestre sert avant tout à imprégner complètement la jeune fille allemande par l'idéal d'éducation national-socialiste. Avant d'être instruite théoriquement au sujet de l'enfant, des soins et de l'éducation qui lui conviennent, elle doit elle-même être pénétrée par la dis-

cipline de la communauté, de la conception du monde national-socialiste. La tâche capitale du premier semestre est donc la formation de l'éducatrice elle-même. Les principes supérieurs de l'éducation nationale socialiste ne lui sont pas transmis par l'étude des manuels, encore moins par l'histoire de la pédagogie, mais par l'histoire du peuple allemand dans les dernières décades, devenant pour elle une expérience passionnée. Après un court aperçu sur le premier et le second Reich, l'enseignement explique les causes de la catastrophe de 1918, l'abîme des années qui suivirent, le développement du mouvement national-socialiste, et la délivrance du peuple allemand par Adolphe Hitler ».

Nous pensons, comme M^{lle} Maucourant, que ces citations se passent de commentaire.

2. M^{lle} Marguerite Angles, Inspectrice Générale honoraire des Écoles Maternelles, dans une conférence sur *l'éveil de la personnalité enfantine*, faite au Congrès de Marseille en Avril 1938, conférence que publie L'ÉDUCATION ENFANTINE (35^e année, n^o 15), montre quel doit être le rôle de l'éducation dans la formation de la personnalité. Parlant des tout petits, elle écrit :

« Il faut n'avoir jamais vu de près ces êtres à peine formés, à quelques heures seulement de leur séparation d'avec la mère, pour ignorer à quel point ils peuvent déjà paraître marqués par l'ensemble de traits qui les distingueront à jamais de tous les autres individus : le front saillant, têtu de celui-ci, le nez charnu ou pincé de cet autre, ce visage allongé ou ramassé, cette forme de crâne ou de menton, tous ces détails où, sans en connaître l'origine, on sent déjà la ressemblance avec ceux dont les nouveau-nés tiennent directement l'existence, et, en même temps, ce quelque chose d'unique qui n'appartiendra jamais qu'à eux.

« Ces éléments hétéroclites, apportés par l'hérédité et qui se mêlent à ce qu'il y a d'irréductible en chacun, donnent leur marque à chaque individu. Seulement, il faudra les coordonner, résorber certains, équilibrer ceux-ci par ceux-là, les joindre à d'autres. Car l'individu, ce n'est pas la personnalité. Ces traits multiples et distinctifs et ceux qui surgiront par la suite, inédits, ne constituent que la base : une part des éléments avec lesquels devra s'édifier cette « construction complexe », cette « constante » de l'être qui s'appelle la personnalité.

« Vous vous rappelez sans doute, l'image pittoresque d'Ibsen, disant de Peer Gynt, cet être fantasque, aux dons remarquables, mais inconsistant, toujours prêt à se fuir, incapable de résister à ses impulsions du moment, qu'il n'est qu'un « oignon », c'est-à-dire une série d'écailles qui s'imbriquent et qui, enlevées une à une, ne laissent plus rien subsister qui soit le centre, l'essentiel de l'individu lui-même. A tous ces éléments divers, convergents ou contradictoires, il s'agit de donner une unité; il s'agit de les grouper autour de l'armature interne, de telle sorte que la « marionnette » changeante devienne un être stable, maître de soi et que nous retrouvions au cours des ans fidèle à lui-même ».

3. Une exposition de *jeux musicaux* a été organisée au Trocadéro

par M^{lle} Claudie Marcel-Dubois, attachée au département d'ethnologie musicale du Musée de l'Homme. M. F. Garcin dans l'ÉDUCATION ENFANTINE (36^e année, n^o 1) traite à ce propos des initiatives des enfants qui dans tous les pays s'ingénient à construire à peu de frais des jouets musicaux.

« Nous savons tous, écrit-il, que l'enfant ne s'intéresse vraiment qu'à ce qu'il construit. La poupée la plus riche ne vaut pas, en pratique, le paquet de chiffons que la fillette a su emmailloter pour en faire un poupon. De même, en amenant l'enfant à fabriquer ses jouets musicaux, on lui suggère du même coup la perception du rythme et des sons, et on le conduit à créer la musique avec des objets simples et familiers.

« Vous vous étonnez souvent pour obtenir ces instruments de musique, qui vous permettent de constituer l'orchestration enfantine si captivante à l'école maternelle, mais avez-vous observé combien l'enfant est peu gêné pour se donner la joie d'une propriété orchestrale qui lui fait parcourir en raccourci les étapes de l'histoire de l'instrument de musique? Avec les pincettes de la cheminée rustique, il remplace un triangle; d'une boîte métallique, il tire un tambour; avec deux couvre-plats, il obtient une paire de cymbales; en liant trois planchettes sur un seul côté, il fait ces claquettes primitives qui furent les ancêtres de l'opulente castagnette. La simple écorce enlevée sur une branche de saule n'est que l'âeule de l'olifant d'ivoire, dont les paladins du moyen âge se servaient pour sonner les marches militaires. Et les jouets que ce jeune musicien fabrique dans sa chambre, dans la rue ou aux champs, se répètent quotidiennement par les nègres d'Afrique, les petits Malgaches ou les Esquimaux ».

Notes brèves.

1. Le premier numéro d'une nouvelle revue pédagogique, l'INFORMATION HISTORIQUE (Baillièrre, éditeur), sœur de « l'Information Géographique », est paru le 1^{er} octobre. Ce périodique, dirigé par M. M. Jules Isaac et Albert Troux, se propose de faciliter la tâche des maîtres du premier et du deuxième degré qui enseignent l'histoire et que submerge l'abondance croissante de la production historique. Il leur permettra de se renouveler sans cesse, de se rajeunir, de se vivifier au contact des résultats acquis par la science historique. En même temps il élargira leur horizon pédagogique en faisant connaître aux uns les procédés employés ou les efforts tentés par les autres, en signalant les expériences réalisées ou en voie de réalisation à l'étranger, en confrontant et en discutant des méthodes, etc.

La Revue qui comportera cinq fascicules annuels contiendra notamment des études synthétiques sur de grandes questions, des analyses d'ouvrages nouveaux, des textes historiques commentés, des récits d'expériences pédagogiques réalisées, des plans types pour l'emploi d'une heure de classe, des illustrations documentaires. Le premier numéro

qui groupe une brillante équipe de collaborateurs est particulièrement attrayant et sera fort apprécié des professeurs d'histoire.

2. *Le Bureau International d'Éducation* publie (document n° 59) le résultat de son enquête sur l'ÉLABORATION, L'UTILISATION ET LE CHOIX DES MANUELS SCOLAIRES. Cette enquête portait non sur le contenu des manuels mais sur les systèmes employés pour leur choix, leur élaboration et leur utilisation. L'intervention de l'État en matière de manuels scolaires est plus ou moins grande suivant les pays et donne lieu à une réglementation plus ou moins précise. On constatera dans la nouvelle publication du B. I. E. comment à ce point de vue chaque pays a un système propre, adapté à ses besoins et à sa politique scolaire.

R. OZOUF.





Les Livres.

ÈVE CURIE. — *Madame Curie.* — Gallimard, 1938.

L'auteur de ce livre, M^{lle} Ève Curie, ne pouvait être mieux placé pour bien connaître et aimer son sujet. Non seulement elle a eu entre les mains toutes les lettres et archives de famille, des documents personnels, la bibliothèque de l'Institut du Radium, mais encore, ce qui est mieux, elle a vécu dans l'atmosphère et l'intimité de son modèle, baigné dans son milieu, eu cette connaissance vivante et directe que rien ne remplace.

D'autre part, il est certain que la matière était riche et rare : une vie de femme tout entière consacrée au service de la science, passée dans le laboratoire et marquée par une découverte éclatante, un de ces coups de fortune qui sont le privilège du génie. La découverte du radium ouvre à l'esprit humain tout un domaine nouveau, jusque-là insoupçonné, comme avait fait il y a soixante ans la découverte par Pasteur du monde des microbes.

Il n'est pas étonnant que ce livre soit d'un vif intérêt et qu'on le lise d'un trait, comme on ferait un roman. Il est divisé en trois parties, qui sont les trois étapes de la vie de Madame Curie; d'abord l'enfance et l'adolescence, passées en Pologne, le goût très vif des études et spécialement de la physique que marque la jeune fille; ensuite l'arrivée à Paris, à la Sorbonne, la vie de l'étudiante pauvre, vie laborieuse et solitaire, partagée entre la préparation des examens et la recherche dans le laboratoire, la rencontre de Pierre Curie, le mariage, la vie et les recherches en commun des deux savants, la découverte du polonium et du radium, jusqu'à la mort tragique, dans un absurde accident, de Pierre Curie; enfin, de 1906 à 1934, pendant près de trente ans, le labeur acharné de la savante, les fruits les plus riches, l'enseignement, les honneurs, la gloire. A travers toutes les étapes d'une vie si simple et si pleine, un caractère qui ne change pas, à la fois doux et obstiné, d'un désintéressement absolu, passionné pour la science, insensible à tous les plaisirs que recherchent les hommes, indifférent au bien-être, d'un idéalisme total. Telle s'était montrée, à Varsovie, la jeune écolière Maria Skłodowska, telle est restée jusqu'à la fin de sa vie Madame Curie.

Si cependant il nous était permis de faire sur ce beau livre une ou deux réserves, nous dirions d'abord que le personnage principal, le grand héros de l'action, le moteur du drame n'y apparaît pas assez, c'est du radium que nous entendons parler. Le radium devait dominer tout le livre, comme il a dominé la vie de Madame Curie. Elle a vécu uniquement pour lui; c'est par lui, c'est de ses effets qu'elle est morte. On voudrait connaître mieux ce personnage. Sans entrer dans des détails trop minutieux, il eût été possible de nous décrire pas à pas les progrès de la recherche, ses difficultés, ses défaites et ses succès. L'exécution est, dans le livre, trop littéraire et pas assez scientifique. On regrette que M^{lle} Eve Curie n'ait pas assez demandé à M^{me} Irène Joliot-Curie sa collaboration effective. Et l'on se plaît à imaginer le livre austère, grand, passionnant qui serait sorti de la collaboration des deux filles de Madame Curie.

Notre seconde réserve, c'est que si M^{lle} Ève Curie a très bien senti ce qu'il y avait d'exceptionnel dans le caractère volontaire, tendu vers un but unique, inaccessible à tout ce qui n'était pas la science, de sa mère, elle n'a pas réussi à mettre son récit en accord avec ce caractère. Son tempérament l'a emportée, tempérament d'artiste sensible à l'effet. Le livre est trop bien fait; les effets y sont ménagés de façon trop visible; chaque chapitre se termine par un trait apprêté et un peu théâtral, par un mot de la fin. Chose singulière, l'auteur ne cesse de nous parler de la simplicité de Madame Curie, de son horreur de l'effet. Comment n'a-t-elle pas vu que ses ornements factices, ses gentillesses et artifices de présentation et d'expression s'accordaient mal avec l'austère grandeur de son sujet? Le livre eût gagné à la suppression de toute littérature.

Il reste que M^{lle} Ève Curie nous a donné un beau livre, d'une lecture attachante, et auquel de nombreuses citations de lettres privées et de mémoires de savants donnent un grand prix. Combien le récit de cette vie sévère, pauvre et grande de la vie d'une femme de génie toute vouée à la science est d'un intérêt plus vif, plus haut, plus prenant que ces vies romancées qui ont été si fort à la mode ces dernières années et qui ont malheureusement laissé quelques traces légères dans le livre de Mademoiselle Eve Curie.



Pour vos voyages

Adressez-vous aux

AGENCES

ET

Bureaux de Renseignements DES CHEMINS DE FER FRANÇAIS

Vous y trouverez

**UNE ABONDANTE
DOCUMENTATION TOURISTIQUE ET
TOUS RENSEIGNEMENTS**

sur les horaires
les prix des différentes sortes
de billets,
les services d'autocars des
Chemins de fer français.

Vous pourrez

**PRENDRE VOS BILLETS
LOUER VOS PLACES
DEMANDER L'ENLÈVEMENT ET LA
LIVRAISON DE VOS BAGAGES A DOMICILE**

et vous assurer ainsi

ÉCONOMIE - CONFORT - AGRÉMENT

SNCF

SOCIÉTÉ NATIONALE DES CHEMINS FER FRANÇAIS

Librairie DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, PARIS

Programmes du 30 Août 1937 et du 14 Avril 1938

CLASSE DE CINQUIÈME
PREMIÈRE ANNÉE DES E. P. S.

GÉOGRAPHIE

Le Monde moins l'Europe

par FALLEX, GIBERT et TURLOT

Un vol. in-8°, illustré, rogné à vif. 22 fr.; cartonné. 27 fr.

HISTOIRE

par A. HUBY

Fasc. 1. *L'Europe à la fin de l'Empire Romain*

Un vol. in-8°, illustré, rogné à vif. 10 fr.

SCIENCES PHYSIQUES

par L. PASTOURIAUX et G. RUMEAU

Un vol. grand in-16, illustré, broché. 14 fr.; cartonné. 15 fr.

SCIENCES NATURELLES

par M. CHADEFAUD, et V. RÉGNIER

Un vol. grand in-16; illustré, broché. 15 fr.; cartonné. 20 fr.

LES AUTEURS FRANÇAIS DU PROGRAMME

par E. ESTÈVE et Ch. BRUNEAU

Un vol. in-8°, illustré, cartonné. 27 fr.

ARITHMÉTIQUE ET ALGÈBRE

par A. BRACHET ET J. DUMARQUÉ

Un vol. grand in-16, illustré, broché. 8 fr.; cartonné. 11 fr.

Nouveaux programmes. 3 fr.
