

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Revue Pédagogique

MENSUELLE (10 numéros par an)

publiée sous les auspices du Ministère

de l'Éducation Nationale



PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Tous droits de reproduction et de traduction réservés.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

REVUE PÉDAGOGIQUE. — MENSUELLE

Sommaire du N° 4

| | Pages. |
|--|--------|
| La radio scolaire et les loisirs dirigés..... | 289 |
| A. M. GOSSART. — Les problèmes de l'enseignement secondaire..... | 293 |
| G. LAPIERRE. — Le Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire (23-29 juillet 1937)..... | 313 |
| <i>Initiatives</i> | 347 |
| L. BROSSOLETTE. — <i>A travers les périodiques français</i> | 349 |
| <i>Examens</i> | 363 |
| <i>Textes et Documents</i> | 379 |
| <i>Les livres</i> | 383 |

CONDITIONS D'ABONNEMENT

10 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°)

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.

LES GRANDES ŒUVRES DE RUDYARD KIPLING

(2^e série)

5 volumes 16 × 22,5, illustrés chacun de 12 planches en couleurs.

**LE CHAT MALTAIS — L'HOMME QUI VOULUT
ÊTRE ROI — SUR LE MUR DE LA VILLE**

LES BATISSEURS DE PONTS — STALKY ET C^{ie}

1050 ex. sur vélin Aussydat; L'ex. (des 5 vol.)..... 600 »
L'ex. (des 5 vol.) relié..... 875 »



La Radio scolaire et les loisirs dirigés¹.

MESDAMES,
MESSIEURS,
MES JEUNES AMIS,

« Je n'instruis pas, j'éveille. » Cet aphorisme d'un personnage de Villiers de l'Isle-Adam pourrait servir de devise à la Radio scolaire et la définir assez exactement. Au moment où j'inaugure cette seconde année de Radio scolaire, je me réjouis de l'appliquer pour la première fois à une autre nouveauté, dont vous avez tous senti le prix — l'après-midi de loisirs dirigés, qui, dès aujourd'hui, doit être assurée à tous nos établissements du second degré.

Radio scolaire, loisirs dirigés, deux créations, qui se rejoignent en cet instant tout naturellement puisqu'elles ont l'une et l'autre pour but de rendre notre éducation plus vivante, plus efficace et plus souriante, mieux adaptée à notre époque.

Il y a moins d'un an, lorsque, devant ce micro, je vous parlais de la radiophonie scolaire, ces mots n'évoquaient encore qu'un espoir, qu'un désir raisonné, mais audacieux d'innovation. Aujourd'hui, ce qu'il représente, c'est déjà une réalité. Peu à peu, la radiophonie a pris sa place dans la vie des écoliers de France. Elle s'est même introduite dans l'existence des adolescents qui, ayant quitté l'école, n'en ont pas encore oublié le chemin, et sont pourtant déjà aux prises avec les

1. Allocation prononcée par M. Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale, le 6 novembre 1937.

difficultés d'une profession. Elle est, au sens propre du terme, elle doit devenir, de plus en plus, un rayonnement, un cheminement d'ondes bienfaisantes, apportant aux uns l'apaisement d'une récréation, aux autres l'excitant nécessaire à des curiosités qui pourraient s'émousser.

Pendant cette première année, nous nous sommes sans cesse efforcés d'améliorer la Radio scolaire et de tenir compte des critiques, comme des suggestions, qui nous parviennent de tous côtés. Elles constituaient pour nous autant d'encouragements.

Aujourd'hui, la période des tâtonnements inévitables est terminée. L'expérience a déjà réussi. Il reste à la parfaire, à créer vraiment une radiophonie scolaire française, aussi différente des radiophonies des autres pays que les écoliers de France le sont, par leur tempérament et leur tournure d'esprit, des écoliers des autres nations. Qu'on mesure bien la portée et la nature de cet effort. La radiophonie s'adresse avant tout à l'imagination; elle impose une discipline, un effort d'attention exceptionnels. D'où la nécessité de trouver pour elle une pédagogie nouvelle, d'éliminer les éléments trop pesants et trop scolaires, de susciter et de soutenir l'intérêt, de plaire, d'instruire et de laisser en fin d'audition, le souvenir d'une belle excursion ou d'une belle lecture. Dernière venue parmi les auxiliaires de l'enseignement, de moins en moins considérée comme une intruse, la radiophonie doit apporter plus de vie dans les classes et offrir des compléments indispensables à la formation intellectuelle et morale, au moment où des réductions d'horaires annoncent des allègements de programmes. Je sais bien qu'il nous faudra augmenter dans nos établissements et nos écoles le nombre notoirement insuffisant des appareils récepteurs et qu'une légère subvention de l'État serait singulièrement souhaitable. Nous tâcherons d'y pourvoir; mais très prochainement nos commissions d'examen d'appareils de T. S. F., de phonographes et de disques publieront les listes d'appareils convenant pour l'usage scolaire et les listes de disques de diction, de langues vivantes et de musique. Ces efforts, qui vont être poursuivis, ne manqueront pas d'élargir cette année le rôle de la Radio scolaire et d'en

faire pour notre Enseignement un instrument merveilleux, souple et intelligent, docile, séduisant, paré d'attraits nouveaux.

Comment, aujourd'hui, ne l'aurions-nous pas mis au service du premier samedi de loisirs dirigés, qui fait son entrée — un peu sensationnelle, peut-être — dans tous nos établissements du second degré. Serait-il besoin d'en justifier ici le principe? De même que la diminution des heures de travail social entraîne l'obligation de combler les loisirs ainsi créés et de les utiliser en procurant à ceux qui en bénéficient, des éléments de joie, de même la réduction des heures de travail scolaire fait un devoir de songer à meubler le temps devenu disponible par des occupations à la fois heureuses, libres, disciplinées et fructueuses. Ce sera l'honneur de notre temps d'avoir réconcilié ces deux notions qui ne sont contradictoires qu'en apparence, du travail et du loisir. Elles sont complémentaires l'une de l'autre. Les loisirs dirigés élargiront l'horizon scolaire. Il ne s'agit pas d'imposer, puisque aussi bien la présence est facultative; il s'agit de compléter la culture par des moyens auxquels l'enseignement n'avait pas habituellement recours. Il s'agit de ménager plus de place aux activités spontanées, à la liberté dans le choix, selon les goûts et les aptitudes.

L'uniformité est pour maints esprits une contrainte. S'échapper des strictes obligations scolaires pour permettre d'épanouir sa personnalité, d'orienter sa vie dans sa véritable direction, de satisfaire un besoin de connaître, aller jusqu'au bout d'une curiosité, de s'attarder ou de flâner devant un fait, de regarder la nature, d'apprendre à devenir habile de ses mains, d'ajouter au plaisir de savoir, le plaisir de découvrir les œuvres d'art, de les observer, d'entendre les meilleures œuvres des grands musiciens. Les nécessités scolaires empêchent parfois d'approfondir, et de répondre à toutes les questions. L'échange de vues entre élèves se borne aux entretiens rapides dans la cour de récréations : les questions restent sans réponses. Nous les voudrions plus profitables et nous rêvons de groupements d'élèves par affinités où la recherche, sous la direction du Maître, rapprochera des camarades, leur donnera le sens de l'équipe, de la discipline libérale, le respect de la pensée ou de l'effort du voisin.

Quel est celui qui, ses études achevées, n'a pas regretté parfois de n'avoir pu, en ses années de jeunesse, travailler librement selon son cœur? et qui, à l'âge d'homme, n'a pas été gêné de n'avoir acquis l'accessoire à côté de l'essentiel? En ce sens, les loisirs serviront peut-être à empêcher les regrets.

Mais, pour leur donner tout leur sens, toute leur utilité, il me faudra d'affectueuses collaborations : celle d'abord, qui ne m'a jamais manqué, d'un corps enseignant perspicace, admirablement dévoué et dont la sagesse saura tempérer les hardiesses d'une pareille entreprise. J'aurai besoin encore de l'adhésion éclairée et confiante des parents. Ils ne manqueront pas de s'apercevoir que l'organisation des loisirs comble une lacune regrettable. Pourquoi ne pas l'ajouter : c'est de vous surtout, chers amis, petits écoliers et grands élèves, que j'attends le concours le plus spontané comme le plus soutenu, le plus vivant comme le plus sincère. Cette entreprise, c'est à vous qu'elle est destinée, mais ne savez-vous pas déjà que dans une certaine mesure, vous devez être vos propres maîtres et que les efforts des professeurs seraient vains si vous ne leur apportiez pas l'aide suprême de votre fraîcheur d'esprit. Vous-mêmes apprendrez à l'usage la vertu des loisirs nouveaux. C'est vous qui en constaterez les premiers effets. Aussi aurez-vous des idées et en ferez-vous part à ceux à qui vous êtes confiés. Car s'il est vrai que le travail utile est toujours, en définitive, le travail personnel, ne croyez pas que les loisirs réclameront moins d'attention et d'énergie créatrice de votre part. Vous le savez, j'ai pour seule doctrine de faire confiance à la jeunesse. En utilisant intelligemment le nouvel instrument de culture qui vous est offert, vous travaillerez pour vous, mais aussi pour votre pays, pour son avenir, pour son bonheur, peut-être plus simplement pour cet amour de la vie, qui doit marquer votre âge, l'amour de cette vie libre et digne que l'Université entend vous préparer.



Les problèmes de l'enseignement secondaire¹.

Chaque temps a ses thèmes de discussion préférés, expression de ses inquiétudes et de ses espoirs. Parmi ceux que le nôtre a choisis, il en est un que nous voyons prendre une place de plus en plus importante dans les livres, dans les articles de revues et de journaux, dans les ordres du jour des Congrès, c'est la défense de la culture. Bien entendu chacun met sous ces mots, suivant ses tendances sociales, politiques ou philosophiques, un contenu assez différent : tous ceux qui les emploient traduisent cependant par là une angoisse commune. Jamais civilisation triomphante ne s'est sentie plus fragile que la nôtre. Jamais les victoires sur la matière n'ont fait mieux sentir que la matière est toujours prête à prendre sa revanche sur l'homme s'il ne maintient fermement la primauté de l'esprit. Capoue est toujours ouverte au vainqueur qui laisse se détendre les ressorts de son âme. Si nous voulons maintenir les avantages que nous avons conquis, notre premier devoir est donc de préparer des hommes qui sachent les utiliser dans le sens humain, des hommes qui n'aient point pour seul idéal de jouir paresseusement d'un héritage qui serait bien vite dissipé, mais qui aient la ferme volonté de pousser plus avant dans la voie que leurs devanciers ont ouverte. Former des hommes,

1. Conférence faite au Palais de l'Enseignement (Classe X de l'Exposition) le 18 novembre 1937.

c'est le but de tout enseignement, mais former des hommes dans le sens que je viens de dire, des hommes qui se sentent solidaires de l'humanité et qui, dépassant le point de vue égoïste et étroit de leur propre existence matérielle, veuillent être toujours plus hommes, autrement dit des hommes qui donnent comme but à leur vie un incessant perfectionnement individuel pour le bien de tous, former de tels hommes a toujours été l'ambition et le but essentiel de notre Enseignement secondaire. C'est pourquoi, quand on discute de la défense de la culture, les premiers problèmes qui se posent sont justement les problèmes de l'Enseignement secondaire.

Comme un organisme vivant, l'Enseignement que nous appelons aujourd'hui secondaire maintient son existence en se transformant sans cesse pour s'adapter à des besoins nouveaux; mais son évolution est continue, et sous les modifications qui s'imposent de siècle en siècle, parfois même, dans des époques troublées comme la nôtre, de décade en décade, persiste une unité essentielle. C'est ce fond immuable qui constitue la personnalité de l'Enseignement humaniste : cet élément stable lui est imposé par la stabilité même de la nature humaine à laquelle il doit nécessairement rester lié. La société se modifie, l'homme demeure. Tous les problèmes qui se posent aux éducateurs naissent de ce double besoin, maintenir la tradition de culture humaine, l'adapter aux conditions sociales nouvelles. C'est dans cet esprit que nous allons passer en revue les principaux problèmes que pose aujourd'hui en France la vie des Lycées et Collèges en examinant tour à tour ceux qui se rapportent à la forme même de notre enseignement, ce qu'il veut et doit être, — ceux qui concernent la matière vivante sur laquelle il s'exerce, je veux dire les enfants et les jeunes gens auxquels il s'applique, — ceux enfin, mais nous ne ferons que les indiquer, qui se rapportent à ses ouvriers, les maîtres qui le dispensent.

Qu'est-ce que l'enseignement secondaire? Si nous voulons dépasser une définition purement historique, dégager une valeur générale et éviter ainsi les critiques de ceux qui ne voient en lui qu'une création locale et temporaire, demandons notre définition à un organisme international. Le fait que dans tous les

pays d'Europe il y satisfait un enseignement qui a la même définition montre bien que l'existence d'un tel enseignement répond à un besoin général de notre civilisation, qu'il est lié aux destinées mêmes de cette civilisation. Des professeurs de 22 pays, se réunissant tous les ans en Congrès sous les auspices de la « Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel », ont conscience de travailler à une œuvre commune; les problèmes qui se posent à eux sont les mêmes, aussi n'ont-ils aucune peine à trouver une définition de leur enseignement qui les satisfasse tous et qui traduise, sous les diversités imposées par les différences de régime politique et les conditions propres à chaque communauté nationale, une même réalité profonde et essentielle. Voici donc la définition qui a été élaborée au Congrès d'Oxford en 1935 : *On entend par Enseignement secondaire tout enseignement postprimaire qui, quel qu'en soit le programme, a pour but principal la culture intellectuelle désintéressée et le développement moral de l'individu.* Au Congrès de Paris de 1937, la Fédération a estimé qu'à intellectuel et moral, il y avait lieu d'ajouter social, mais dans ses conclusions la primauté de l'intellectuel apparaît nettement, ainsi que le souci de maintenir à l'enseignement secondaire « son caractère d'enseignement vivant de formation et de culture ». Comme le remarquait dans un article récent, M. Emile Henriot, la culture, ce n'est ni l'instruction, ni l'éducation : « la culture, c'est ce corpus de connaissances supérieures, désintéressées et en apparence inutiles que l'homme cultivé s'est mis en tête de s'approprier, dès qu'il a quitté le collège; pour rien, pour le plaisir de savoir et d'être meilleur ». M. Emile Henriot met la culture, comme on voit, hors du collège. « Le garçon de quinze ans, ajoute-t-il, qui, de lui-même, pour la première fois va au Louvre obéit à un besoin d'apprendre et de connaître, hors programmes, ce qui ne relève pas pour lui d'une question au bachot. Acquisitions gratuites, source de richesses futures. » Tout en faisant notre profit de tant de formules excellentes, nous ne suivrons pas M. Henriot jusqu'à ce point où précisément il dépouille notre enseignement de son bien et nous dirons plutôt que notre rôle de professeur de lycée est rempli lorsque nos élèves ont senti s'éveiller en eux le

besoin de s'évader des programmes. La mission de l'enseignement secondaire est de donner aux jeunes gens cet élan vers la culture qui ne doit plus s'éteindre qu'avec la vie. Il ne s'agit pas de les bourrer mais au contraire de creuser en eux un vide qu'ils s'acharneront ensuite à combler, car, comme le disait magnifiquement M. Bergson dans son message au Congrès Descartes : « La vraie connaissance a moins de rapports avec une information superficiellement encyclopédique qu'avec une ignorance consciente d'elle-même accompagnée de la « résolution de savoir. » Il s'agit d'affamer si bien nos élèves qu'ils ne guérissent jamais de cette fringale. M. Julien Benda, dans les mémoires qu'il vient de nous donner sous le titre « Un Régulier dans le Siècle », trace un assez bon portrait de ce produit de notre enseignement : « Je passais des heures à la « bibliothèque de la Sorbonne et ne peux dire tout ce que j'ai « appris en feuilletant sur un coin de rayon un article de tel « dictionnaire ou un compte rendu de telle académie de province. Je revivais là, à trente-cinq-ans, une existence de lycéen, « mais de lycéen volontaire, qui se promène à son gré parmi les « humanités, selon la voie qu'il a choisie, en plein désintéressement... Je me sentais un grand privilégié de passer ainsi mes « journées en compagnie de choses éternelles, alors que tous « autour de moi étaient la proie de l'agitation et de l'événement « du jour. Surtout d'en avoir le désir, car tel autre, aussi favorisé du sort, eût pu se faire cette vie, mais avait décidé de « trousser ses manches et de sauver le monde. » On commence ainsi à voir se préciser quelques-uns des traits de la culture : elle est essentiellement recherche de la vérité, pour la vérité, et suppose par conséquent la formation de l'esprit critique. Avec ces mots nous voici, je pense, au fond des choses et telle est bien la tâche propre de l'enseignement secondaire. Il est avant tout un agent de libération. Son rôle est de prémunir l'homme pour la vie contre toutes les formes de la crédulité, la crédulité intellectuelle qui s'appelle scientisme, la crédulité spirituelle ou superstition, la crédulité sociale sous la forme du snobisme ou du conformisme, la crédulité politique dont le nom est fanatisme. Et si l'on y réfléchit, ce rôle libérateur de notre enseignement explique les attaques directes, et surtout

sournoises, dont il est périodiquement l'objet : consciemment ou inconsciemment, on ne lui pardonne pas d'être une école de libéralisme.

Ainsi défini, l'enseignement secondaire doit faire un choix parmi les notions sur lesquelles il appuiera son œuvre. En d'autres termes, le premier problème que nous rencontrons est le problème des programmes.

Quelles sont les matières les plus propres à donner cette culture? En principe, on peut dire que chaque discipline est apte à former l'esprit et à donner les habitudes de réflexion et de jugement requises de l'honnête homme, comme disait le xvii^e siècle. Chaque spécialiste se fait fort de cultiver avec la science qu'il pratique un esprit complet. Le mot de Montaigne tant rebattu : « Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine » nous avertit opportunément des dangers de l'encyclopédisme, mais le même Montaigne a dit encore « L'âme s'élargit à mesure qu'elle se remplit » et il nous invite par là à nous garder avec autant de soin du danger qu'il y aurait à enfermer l'enfant dans l'horizon étroit de spécialisations prématurées. De là la nécessité de trouver un équilibre entre tant de disciplines qui très légitimement font valoir leurs titres à former l'esprit des enfants. Si j'avais le loisir de vous parler de la formation des maîtres nous pourrions revenir sur cette question des conflits entre disciplines qui reparaît chaque fois qu'on élabore de nouveaux programmes et se traduit alors par des luttes ouvertes ou des diplomaties souterraines pour conquérir des heures nouvelles ou défendre celles qu'on a précédemment obtenues. Bornons-nous aux deux grands débats des humanités classiques et modernes et de l'égalité scientifique qui ont des répercussions générales et touchent à la structure d'ensemble de l'enseignement secondaire.

La première n'est que l'aspect pédagogique de cette querelle des Anciens et des Modernes qui est aussi vieille que la civilisation et qui a toujours opposé et opposera toujours deux classes d'esprit, les traditionalistes et les révolutionnaires. Les Grecs et les Latins ont connu ces conflits d'idées, Aristophane et Tacite en demeurent pour nous les témoins. Reste à savoir si les deux camps n'ont pas également raison et s'il

n'est pas possible de trouver une formule de conciliation. Aujourd'hui encore que voyons-nous? Les uns, attachés à une forme sociale qui n'existe plus que dans leur souvenir, veulent bon gré mal gré maintenir des procédés d'éducation qui convenaient à cette société disparue mais qui se heurtent sans cesse à des conditions de vie nouvelles. Les autres, qui ont dans l'esprit des constructions idéologiques qu'ils espèrent de toute leur foi voir réalisées par l'avenir, prétendent plier l'enseignement à ces vues et le faire servir à préparer cette société nouvelle dont ils rêvent : eux aussi se heurtent à l'état social actuel, aux habitudes, aux traditions qui sont des réalités avec lesquelles il faut bien que l'on compte, même, et surtout, quand on veut construire une réforme et qu'elle soit viable. Autrement dit, entre ces deux attitudes du passéiste qui agit comme si la société était immuable, et du révolutionnaire qui faisant table rase du passé s'imagine qu'on peut construire rationnellement une société nouvelle et parfaite, il y a place sans doute pour une attitude qui prête moins peut-être à l'effet oratoire, mais qui peut seule avoir des effets utiles, une attitude résolument réaliste, qui consistera en matière d'éducation à suivre prudemment les changements sociaux et à adapter l'enseignement aux besoins d'aujourd'hui, non à ceux d'hier ou de demain. Politique de continuité par conséquent, qui prépare l'avenir en respectant le passé et qui seule évite de subordonner ces graves questions d'éducation à de périlleuses idéologies.

Notre enseignement secondaire a depuis longtemps déjà cherché à résoudre par cette méthode prudente, qui suppose évidemment des tâtonnements et des repentirs, cette question de la place à donner aux Modernes dans la culture générale. On n'ignore pas que c'est autour du latin que se livre la bataille. Le latin doit-il ou non conserver la place privilégiée qu'il a toujours tenue dans l'enseignement de culture? Ce n'est point ici le lieu d'étudier cette question autour de laquelle s'est développée une littérature énorme. Je n'ai d'autre dessein que de passer la revue des problèmes : je n'ai pas l'ambition d'apporter des solutions. Il me suffit de constater que le projet de réforme actuellement en instance au Parlement maintient l'organisation actuelle de nos lycées en tant qu'ils comportent

deux sections, une section classique et une section moderne.

La faveur constante de la section classique auprès des familles est assez connue, on a publié à ce sujet des statistiques assez probantes pour qu'il soit inutile d'insister. Les humanités classiques restent la voie royale, si l'on me permet cette expression, de l'enseignement secondaire, — la route nationale si l'on préfère. Pour combien de temps, je l'ignore; je ne suis pas prophète, je le répète, et j'ai assez à faire d'observer le présent. Quelles sont les raisons de cette préférence? D'abord la continuité des traditions familiales. Les parents qui ont reçu l'éducation classique y soumettent aussi leurs enfants. Mais de plus en plus, et particulièrement depuis la gratuité de l'enseignement secondaire, nos lycées et collèges reçoivent des enfants qui n'ont pas bénéficié de cette tradition familiale et qui choisissent cependant la section classique. C'est que des parents qui veulent faire accéder leurs enfants à une culture supérieure à la leur, n'ignorent pas que la culture classique a conservé tout son prestige et qu'elle reste la meilleure préparation aux professions libérales et aux grandes Ecoles qui tiennent une telle place dans la vie française. Si j'insiste sur cette clientèle nouvelle de nos sections classiques c'est qu'elle est un des éléments qui a obligé notre enseignement à modifier ses méthodes. Car ce serait une grossière erreur de croire que l'enseignement classique est immuable : il s'est profondément transformé. Ses disciplines essentielles qui ont longtemps été les langues anciennes et les mathématiques ont dû faire une place de plus en plus grande au français d'abord, puis aux sciences historiques et aux sciences expérimentales. Le cas de l'enseignement du latin est particulièrement significatif : c'est lui qui disposait naguère du plus grand nombre d'heures, c'est lui qui a dû se resserrer pour faire place aux nouvelles disciplines. Il a donc été obligé de recourir à des méthodes plus rapides et, profitant des leçons que lui donnaient des enseignants plus jeunes, comme le français et les langues étrangères, il est entré résolument depuis quelques années dans la voie des méthodes dites actives. L'Exposition de l'enseignement secondaire fournit de ce renouvellement des exemples frappants.

Je n'ai pas la compétence nécessaire pour dire si de leur côté l'étude des langues étrangères n'a pas bénéficié des leçons de l'enseignement classique. Mais il apparaît à beaucoup que l'enseignement secondaire ne peut plus se concevoir que comme un arbre à deux branches maîtresses. La sève qui les vivifie est la même, c'est l'esprit de culture désintéressée; à un moment l'élan diverge. Dante, Cervantès, Shakespeare, Goethe, qui songerait à les exclure du Panthéon où nous introduisons nos élèves? Toute la question est de savoir s'il faut élever deux temples. Le bon sens pédagogique et le projet de réforme répondent oui, mais il faut le faire en maintenant des communications, en aménageant un bois sacré commun où prêtres et fidèles pourront se rencontrer, en traçant des allées qui permettront d'aller de l'un à l'autre. Dans l'un se dressera la statue d'Homère, mais on y feuillettera Shakespeare, et ceux qui se consacreront aux Modernes puiseront au moins dans des traductions le goût des grands classiques. N'oublions pas que l'enseignement secondaire est fait surtout pour préparer l'avenir, éveiller les curiosités, et donner le goût de la culture pour toute la vie. Rappelons-nous aussi la réaction naturelle qui pousse nos élèves, dès qu'ils sont hors de page, à brûler ce qu'on a voulu leur faire adorer. Je crois que l'enseignement classique aurait bien rempli son rôle, si ses élèves en quittant le lycée se jetaient sur la pâture nouvelle que leur donnent les grands modernes dont ils ont été quelque peu privés, et si les élèves de la section moderne n'avaient rien de plus pressé que de laisser leurs auteurs pour remonter d'eux-mêmes à leur source et consacrer leurs loisirs d'hommes à apprendre le grec et le latin. Qu'on ne crie pas au paradoxe : les exemples ne manquent pas de la réalité de cette heureuse tendance. Je me rappelle un camarade de la section moderne qui consacrait ses loisirs — on ne les dirigeait pas encore — à traduire en vers français les odes d'Horace, dans le même temps où nous autres, de la section classique, nous découvriions Novalis avec ivresse.

Mais les modernes se plaignent qu'on ne leur fasse pas la part assez belle et qu'on ait trop tendance à envoyer dans leur section le rebut de l'autre. Nous retrouverons ce problème,

actuel au premier chef, de l'orientation et de la sélection. Disons dès maintenant que si l'on veut vraiment créer des humanités modernes, il ne faut pas que cette section soit une section de seconde zone, une voie présentée aux moins doués comme plus facile. Il s'agit d'y attirer les élèves non par l'appât du moindre effort, mais en leur y promettant une nourriture aussi substantielle, des fruits aussi savoureux que dans le chemin qu'on leur a fait quitter. Le problème des Humanités modernes est-il donc d'abord un problème de programmes ? Je ne le pense pas. On ne résoudra jamais un problème d'enseignement secondaire simplement en modifiant les programmes, pour cette raison très simple que chez nous les programmes n'ont jamais qu'une valeur indicative : c'est l'esprit seul qui importe. Il s'agit d'animer la section moderne, de lui donner la vie. En 1925 on a cru résoudre le problème par les horaires : on en a fait un problème arithmétique. Je pense qu'il faut voir, dans cette mauvaise position, la raison principale de l'échec. Ce n'est pas en augmentant les horaires de français et de langues vivantes qu'on rendra cette section plus attirante, et plus efficace. Qui de nous n'a entendu les professeurs de français enseignant en B se plaindre non seulement des résultats médiocres qu'ils obtenaient, mais aussi de l'ennui de ces trop longues heures que l'on devait meubler d'exercices éducatifs qui sont encore à trouver. C'est peut-être que ces professeurs n'avaient pas la foi. Il vaudrait la peine de rechercher pourquoi ils ne l'avaient pas. Pour qu'une institution vive, il faut qu'il y ait accord entre elle et les hommes qui ont mission de l'appliquer. Qu'on m'entende bien ; bien loin de moi la pensée de mettre en doute la conscience professionnelle des professeurs chargés de conduire les classes de B. Mais reconnaissons qu'on fait tout pour rendre leur tâche ingrate. Des classes particulièrement surpeuplées et pour lesquelles n'existe pas en pratique la règle du maximum des élèves, une sélection à rebours, et, dans les petits établissements, l'usage déplorable de l'amalgame. Que sont les heures de français en B, pour les professeurs de lettres, sinon un moyen de compléter leur service. Par la force des choses c'est dans les classes de A qu'ils voient l'essentiel de leur enseignement : le reste est un tâche subalterne. Ajou-

tons, que c'est une tâche pour laquelle beaucoup se sentent mal préparés. Pourquoi donc la spécialisation qui tient une telle place dans l'enseignement secondaire ne joue-t-elle pas ici comme ailleurs? Le problème de la section moderne me semble être d'abord un problème de personnel. Il nous manque peut-être tout simplement une agrégation moderne. Ici il y aurait lieu d'étudier de près la création de Cluny par V. Duruy, pour éviter de refaire les fautes qui ont amené l'échec de l'enseignement spécial.

D'autres pensent que la section moderne devrait être une section scientifique. Ils voudraient en d'autres termes un retour au système de la bifurcation. M. Vial, dans son livre intitulé « Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire » me paraît avoir montré le double vice de cette conception qui ne peut produire que des esprits incomplets et qui par la force des choses fait de la section scientifique une section utilitaire, en d'autres termes qui la rejette hors de l'enseignement secondaire, ou ne l'y laisse subsister que comme une parente pauvre. Le problème de l'équilibre à maintenir entre les disciplines littéraires et scientifiques est un des plus délicats qui se pose à l'enseignement. L'accroissement prodigieux des sciences expérimentales et le développement des sciences historiques, deux secteurs de la connaissance qui ne peuvent se passer de programmes, n'ont pas peu contribué à faire poser le problème sous l'angle du surmenage scolaire, aspect de la question éminemment propre à passionner l'opinion et que la Presse ni les Commissions parlementaires n'ont su résoudre. Nous le retrouverons sur notre chemin. Arrêtons-nous d'abord à l'aspect le plus actuel que revêt la question des Lettres et des Sciences, l'Égalité scientifique.

Ici il faut revenir à notre point de départ et à la définition de l'enseignement secondaire. Le problème serait relativement facile à résoudre, si l'Enseignement secondaire pouvait vraiment être pur de tout alliage professionnel, et si la question de ses débouchés ne se posait pas. Si nous n'avions à former que des citoyens comme ceux des Républiques antiques, ou de futurs courtisans de Versailles, nous pourrions vraiment faire de la culture désintéressée; mais l'homme moderne ne connaît

jamais le loisir pur; dès sa sortie du lycée notre élève doit faire choix d'une profession et l'apprentissage de ces professions exige déjà un certain nombre de connaissances acquises. Il faut bien qu'il les ait reçues au Lycée. Elles ne lui ont pas été données dans un esprit directement utilitaire : l'auteur des programmes a bien dû cependant tenir compte de cette nécessité. M. Labbé, inaugurant le Pavillon de l'Enseignement, disait : « L'Enseignement secondaire lui-même, plus affranchi en apparence des réalités professionnelles que l'enseignement technique, n'est cependant qu'une préparation éloignée à des professions plus hautes. » La phrase, je crois, n'est pas tout à fait juste sous cette forme. Il y a un adverbe de trop. L'Enseignement secondaire n'est pas que cela, il n'est même pas surtout cela. Mais enfin, en mettant les choses au mieux, nous ne conserverons l'Enseignement secondaire dans la société actuelle qu'en lui permettant d'être accessoirement cela. Je vous citais, en commençant, la définition du Congrès d'Oxford : notre Fédération internationale pour régler ses conditions de recrutement a dû insérer dans ses statuts une autre définition un peu différente et très révélatrice pour le problème qui nous occupe : « On entend par Enseignement secondaire tout enseignement qui dispense une culture désintéressée ou qui prépare soit à l'Université soit aux Instituts d'Enseignement supérieur. » Aux classes proprement secondaires qui s'achèvent avec la seconde partie du baccalauréat, s'adjoignent les classes de préparation aux grandes écoles. Or ces écoles, et particulièrement les écoles scientifiques, ont des programmes qui leur sont imposés par les professions où elles mènent. Ces programmes sont de plus en plus lourds : il est naturel qu'elles en renvoient le plus possible aux classes préparatoires. Ces classes préparatoires à leur tour exigent des élèves qui y entrent assez de connaissances préliminaires pour que leur tâche propre s'en trouve soulagée. Et ce petit jeu, de classe en classe, se répercute en somme non seulement jusqu'à la préparation du baccalauréat, mais de proche en proche jusqu'à l'entrée même dans l'enseignement secondaire. A moins de supposer, ce que personne ne soutient, qu'on peut déceler dès la sixième le futur élève de Polytechnique, il faut

donc laisser à tous les élèves de l'enseignement secondaire la possibilité de courir leur chance pour cette grande école dont on sait la place qu'elle tient dans les préoccupations des familles françaises. De là est née l'égalité scientifique. Dans toutes les sections, la dose de science à absorber est la même pour tous. Il n'est point question de prendre ici parti. Mais je crois bien que personne ne se montre très satisfait des résultats d'ensemble. Excellente pour des sujets d'élite, il semble bien que l'égalité scientifique soit funeste à la moyenne des élèves aussi bien en lettres qu'en sciences. Par un étrange paradoxe, ses tenants les plus acharnés sont des professeurs de lettres classiques. C'est qu'ils craignent de voir la section A désertée si sa structure interdisait à ses élèves de s'engager à la sortie du lycée dans une carrière scientifique. Le souci utilitaire précipiterait la masse de nos élèves dans les autres sections. On a reproché cette attitude aux classiques comme une sorte d'égoïsme sacré : reproche injuste. Ils défendent une forme éminente de la culture que défendent d'ailleurs avec eux nombre de scientifiques et ils ne pensent point opportun de sacrifier de gaieté de cœur l'humanisme à l'utilitarisme. Le Syndicat national des lycées a proposé l'année dernière une solution qui semble de nature à concilier les points de vue différents en tenant compte de ce que chacun a de légitime. Le système maintient l'égalité scientifique jusqu'à la troisième incluse, c'est-à-dire jusqu'au moment où il est possible de juger vraiment les aptitudes des élèves. A partir de la Seconde, on créerait dans chaque section A, A' et B deux options, l'une où prédomineraient les Lettres, l'autre où prédomineraient les Sciences. Ainsi chacune des trois sections permettrait d'accéder aux Mathématiques élémentaires. Mais d'autre part les élèves qui ne témoignent pas d'aptitude pour les sciences ne traîneraient pas jusqu'à la fin le poids des programmes trop lourds pour leurs capacités et pourraient développer leur culture dans une voie plus conforme à leurs goûts : études littéraires et scientifiques n'auraient qu'à gagner à ce partage.

C'est qu'aussi bien il ne faut pas oublier tout de même que l'enseignement n'est pas fait pour défendre des vues a priori, et que les plus beaux systèmes pédagogiques du monde doivent

s'incliner devant les intérêts des élèves. Regardons un peu de ce côté. C'est là qu'est notre réalité propre. Et faisons d'abord une constatation réconfortante : les enfants ont un pouvoir d'auto-défense tout à fait remarquable; il est souhaitable naturellement qu'ils aient le moins possible l'occasion de s'en servir. Ce sont pourtant ces réactions que l'éducateur doit d'abord observer. Tout éducateur devrait méditer *la Vie d'Henri Brulard*; il est peu de livres qui ouvrent des vues plus profondes sur la psychologie des élèves et son étude me semble singulièrement plus profitable au pédagogue que celle de *Émile*. Qu'on n'objecte pas qu'il a été écrit passé la cinquantaine, puisque Stendhal, d'un cerveau lucide, écarte de cette chasse aux souvenirs tout ce qui pourrait en altérer la sincérité : nous avons ici les confessions d'un adolescent qui serait sincère. Toute la première partie de l'éducation d'Henri Beyle, celle qu'il reçut chez lui, fut traditionnelle : Virgile et Ovide, mais appris par cœur, la géographie, mais enseignée par le même procédé. Est-ce ce procédé d'enseignement en effet exécrationnel qui rebute le jeune Beyle; évidemment, mais moins cependant que la personnalité de ses maîtres. Il se passionne pour la géographie, quand ce n'est pas son père qui prétend la lui apprendre, mais qu'il découvre un voyage de Bruce en Nubie avec de belles images. « J'exécrais, dit-il, tout ce que m'enseignaient mon père et l'abbé Raillanne. » Et l'on sait que pour comprendre les raisons de cette haine, c'est dans la sensibilité de cet enfant qu'il faut chercher, et remonter à la blessure profonde que fut pour lui la mort de sa mère et au changement d'existence qui s'ensuivit. Lorsqu'ayant échappé à la tyrannie Raillanne, il voit ses désirs satisfaits, qu'il est élevé avec d'autres enfants et entre à l'École Centrale qui venait d'être ouverte à Grenoble, traite-t-il mieux ses maîtres pour cela, critique-t-il moins l'enseignement qu'on lui donne? Non, mais il se livre avec passion aux mathématiques. Est-ce donc une vocation? A-t-il trouvé ce qui convient à ses aptitudes? Non pas. Les mathématiques ne sont pour Henri Beyle qu'un moyen d'aller à Paris, et dès qu'il y est arrivé, il dément tous les espoirs que ses maîtres avaient pu placer en lui, et ne va même pas se présenter aux examens de Polytechnique,

prétexte du voyage. En bref, Stendhal nous fournit le plus bel exemple de culture par réaction. Il nous apprend qu'en pédagogie, il faut toujours compter avec les imprévisibles de la sensibilité individuelle, il nous donne une leçon nécessaire de scepticisme, je dis nécessaire au pédagogue qui plus que tout autre savant est guetté par le pédantisme.

C'est donc dans un esprit très libéral, je veux dire sans avoir la prétention de les résoudre d'une manière définitive et par des réglementations trop étroites, que je voudrais voir aborder les problèmes qui concernent plus particulièrement les élèves et par exemple ceux du surmenage scolaire, de l'éducation proprement dite, de l'orientation. Il faut laisser beaucoup de souplesse à l'organisation scolaire, si l'on ne veut pas multiplier le nombre des enfants qui se cabreront contre la « tyrannie Raillanne ».

Surmenage scolaire. On n'attend pas que je traite une question qui a déjà fait couler tant d'encre. Il n'en est pas où il semble plus difficile de se mettre d'accord sur la réalité des faits. Bornons-nous à son aspect le plus actuel pour notre enseignement : le travail à la maison. Il est bien évident que si l'organisation du travail scolaire est telle qu'elle ne laisse aux élèves aucune place pour la réflexion personnelle, pour les recherches libres et les lectures en dehors du programme, en d'autres termes, si on ne laisse pas à l'adolescent la possibilité matérielle de faire ses premiers pas dans ce domaine délicieux de la culture personnelle où nous avons justement l'ambition de l'engager pour toute sa vie, notre enseignement sera coupable de la plus monstrueuse trahison qu'on puisse imaginer, la trahison contre son propre esprit. On a donc décidé, et je crois que l'on a eu raison, de limiter à 15 ou 16 heures par semaine, le travail scolaire à la maison, et c'est encore bien beau puisque avec les heures de présence au lycée on dépasse les 40 heures; et qu'il faut encore ajouter la préparation des compositions. Mais enfin, les soirées, le jeudi, le samedi après-midi et le dimanche sont ainsi laissés à la disposition de l'élève qui pourra en faire ce qu'il voudra. A nous de lui donner le désir d'en faire un bon usage dans le libre exercice de ses goûts. Ce travail hors de l'école doit être réglementé plus encore,

comme on le voit, pour limiter certaines exigences inconsidérées des professeurs que pour ajouter une réglementation de plus au réseau d'obligations où l'on n'a que trop tendance à comprimer le développement des jeunes esprits.

Cet apprentissage de la culture personnelle, qui peut être considéré comme l'essentiel de notre enseignement, qui l'était si bien autrefois que nous avons encore connu le temps où l'élève du lycée considérait très justement le travail qu'il faisait chez lui comme plus important que les cours, cet apprentissage dans les conditions de vie actuelle peut-il être laissé à l'initiative de l'élève isolé? La vie moderne, surtout dans les grandes villes, est devenue si trépidante que les enfants eux-mêmes sont entraînés dans le tourbillon. Chaque jour apporte trop de sollicitations aux jeunes gens : les sports — j'entends les spectacles et journaux sportifs, car au vrai sport il s'agit au contraire de faire sa place si cruellement étriquée chez nous, — le cinéma, la radio et parfois même malheureusement la politique les arrachent aux plaisirs féconds, qui s'offraient à leurs aînés, de la lecture méditée, ou de la conversation où l'on partageait avec des camarades la joie des découvertes spirituelles. La famille n'est plus une défense contre ces sollicitations extérieures et cette dispersion : trop souvent elle se fait leur complice. On peut récriminer contre ces faits, on ne peut faire qu'ils n'existent pas. Et plutôt que de louer le temps passé, il vaut peut-être mieux tâcher de s'adapter au temps présent : ce qui n'interdit pas d'ailleurs de chercher des remèdes à ces maladies sociales, mais cela c'est une autre histoire. Il faut d'abord parer au plus pressé. Il semble donc nécessaire de créer pour nos élèves un milieu où ils puissent faire l'apprentissage de la vie sociale, leur donner une société à la taille de leur âge, où leur culture individuelle s'appuie sur des expériences et des initiatives collectives. Ainsi se trouve posé le problème de la formation du sens social dans l'enseignement secondaire. Ce problème a fait l'objet, en août dernier, des débats de notre Congrès international, et l'intérêt soulevé par cette question montre assez qu'il s'agit d'un problème très général, qui se pose dans tous les pays. Je ne saurais mieux faire que de vous relire les conclusions du Congrès : « 1° L'en-

« seignement secondaire se doit sous peine de faillir à sa tâche
 « de collaborer à la formation du sens social chez les enfants
 « qui lui sont confiés. Il y contribue par sa fonction de forma-
 « tion intellectuelle qui assure à la société des élites à l'esprit
 « juste et ouvert; il doit y aider en utilisant la vie scolaire pour
 « faire faire l'apprentissage de la vie collective aux enfants et
 « aux jeunes gens, il peut collaborer de façon très bienfaisante
 « aux œuvres extrascolaires de formation sociale.

« 2° Pour remplir cette fonction il importe :

« a) de maintenir à notre enseignement secondaire son carac-
 « tère d'enseignement vivant de formation et de culture;
 « b) de favoriser dans l'étude, dans la vie en commun et
 « dans le jeu, toutes les formes de la collaboration, de la subor-
 « dination volontaire et de la responsabilité personnelle
 « (travail en équipes, cercles, sociétés de discussion entre
 « élèves, théâtre, musique d'ensemble, voyages, exercices
 « sportifs, travail d'assistance sociale accompli par des groupes
 « d'élèves);

« 3° Pour faire face à ces fonctions encore imparfaitement
 « remplies, le Congrès international de l'Enseignement secon-
 « daire demande au Bureau de la F.I.P.E.S.O. de faciliter leur
 « tâche aux Fédérations nationales en leur faisant connaître
 « les expériences réalisées dans les différents pays. Chacune
 « d'elles s'en inspirera pour prendre des initiatives adaptées aux
 « tempéraments et aux situations des diverses nations qui,
 « par des voies multiples, tendront au même but. »

On notera dans ces conclusions trois idées maîtresses; 1° l'en-
 seignement secondaire ne saurait sans abdication ou mieux
 sans un véritable suicide renoncer à ce qui est son principe
 essentiel : la primauté de l'intellectuel. Apprenons donc à
 bien penser. La formation de l'esprit critique reste pour nous
 la base de la formation sociale, comme de la formation morale.
 2° Il ne saurait donc être question de sacrifier les droits de
 l'individu à la formation sociale. Nous rejetons avec horreur
 toute idée d'embrigadement de la jeunesse. 3° Nous devons
 cependant chercher des correctifs à l'individualisme excessif
 d'une formation qui serait purement intellectuelle. Nous ne
 pouvons lâcher dans la vie nos élèves sans les avoir préparés

aux droits et aux devoirs de l'homme social. Le lycée qui est une société en raccourci se prête admirablement à cet apprentissage, à condition que l'adolescent y soit considéré comme un être libre, comme un être vivant et actif, et non comme un être simplement réceptif. Dans notre Université française, la grande nouveauté de l'année, l'institution des loisirs dirigés répond à ces vœux. Il est permis d'en attendre beaucoup; il est permis aussi de dire qu'elle sera comme toute institution humaine ce qu'en feront les hommes qui ont charge de la faire passer des circulaires dans la réalité vivante. Toute tentative pour en faire une partie de l'enseignement, toute réglementation excessive et aussi toute obligation pour les maîtres ou pour les élèves lui serait immédiatement funeste. Elle demande, pour réussir, des maîtres qui sachent se placer eux-mêmes à l'école de leurs élèves. Les loisirs dirigés, soit, mais dirigés par tous ceux qui y participent : il n'est pas interdit aux professeurs d'en être au même titre que leurs élèves. Le meilleur professeur a ce point commun avec le poète qu'il doit avoir gardé en lui assez de l'esprit de l'enfance pour savoir jouer avec les enfants.

Au reste, ces libres initiatives, ordonnées et coordonnées par les récentes circulaires, préexistaient à la réforme : cercles de lycéens, bibliothèques d'élèves gérées par eux, visites de musées et d'usines, excursions historiques et géographiques : ce « dernier bateau », comme on voit, a déjà pas mal navigué. Et c'est justement ce qui me fait bien augurer de cette réforme : elle a ses racines dans une réalité déjà éprouvée. Peut-on en dire autant de l'autre grande nouveauté de l'année, la classe d'orientation? Ici il nous est permis d'attendre, puisqu'il s'agit d'une expérience, et qu'il n'y a pas une classe mais plusieurs types de classes d'orientation à l'essai. Notons simplement que cette expérience veut donner une solution à un autre problème de l'enseignement secondaire, et non pas le moins grave ni le moins actuel, celui des conditions d'accès. Longtemps, il n'y a guère eu qu'une condition : entrant qui pouvait payer. Ce que le système avait de choquant pour l'esprit de justice, on y paraît tant bien que mal par les bourses d'étude. Les bourses introduisent dans la citadelle un explosif :

l'idée de mérite. Quand l'enseignement secondaire est devenu gratuit, on a donc songé à exiger à l'entrée un brevet de mérite, et l'on a voulu faire de la sélection. La sélection a été aussitôt écartée : d'une part, elle menait au concours, au *numerus clausus* reconnu inacceptable, car la culture doit être largement dispensée à tous; d'autre part, elle risquait de priver d'autres enseignements de leurs meilleurs sujets. Il ne peut y avoir de hiérarchie entre les enseignements. La Nation ne peut se passer de bons laboureurs, ni de bons maçons, pas plus que de bons écrivains ou de bons avocats. A l'idée de mérite, s'est substituée l'idée d'aptitudes; c'est elle qui est à la base de l'actuel examen de sixième. Mais qui pourrait dire que se présentent à cet examen tous les élèves susceptibles de recevoir utilement une formation secondaire? De là est née l'idée de la classe d'orientation par laquelle passeraient tous les candidats au second degré, et qui les mènerait soit à une section classique, soit à une section moderne, soit à l'enseignement technique. On sait les réserves qui ont été faites à cette expérience du point de vue secondaire : ces critiques ne visent pas d'ailleurs le principe, mais les modalités d'application. Le mot d'orientation est équivoque : il fait songer à l'orientation professionnelle dont la culture désintéressée n'a que faire, du moins à son point de départ. Question de mots, sans doute, puisqu'il a été bien précisé à plusieurs reprises qu'il s'agissait d'orientation scolaire. Prenons garde cependant que la confusion des mots, grâce à la confusion des idées qu'elle engendre, favorise les manœuvres de ceux pour qui l'enseignement secondaire est une Bastille qu'il faut, par tous les moyens, saper. Le second danger que présente la classe d'orientation pour l'enseignement secondaire est la place qu'on lui a attribuée. Qu'on le veuille ou non, elle supprime la classe de sixième, elle raccourcit d'un an la scolarité secondaire, elle mutile l'enseignement qui précisément a plus que tout autre besoin de la durée. C'est pourquoi le Syndicat National, tout en retenant le principe, avait préconisé un autre système, la prospection des élèves dans les classes de septième et les cours moyens, système plus large, plus souple et qui avait l'incontestable avantage d'assurer une intime collaboration entre les maîtres

du second et du premier degré. Puisqu'on faisait des expériences, celle-là méritait bien, semble-t-il, d'être tentée.

Ici se poseraient, si je n'avais déjà abusé de votre patience, les problèmes qui concernent le personnel enseignant. Ils sont capitaux; leur examen nous entraînerait beaucoup trop loin, il me suffit de les indiquer d'un mot. C'est la formation spécialisée des maîtres par l'agrégation, et l'aménagement nécessaire du stage pédagogique pour corriger les effets de l'érudition; c'est le rôle des chefs d'établissement dans les études et dans l'éducation; c'est le recrutement de l'Inspection Générale qui dans l'enseignement secondaire actuel joue, à la satisfaction de tous, dans un esprit de grand libéralisme, son rôle de direction pédagogique, parce que nos Inspecteurs Généraux ont quitté leurs chaires de professeurs pour prendre leurs nouvelles fonctions et qu'il n'y a ainsi aucune rupture, aucune solution de continuité entre le personnel enseignant et ses chefs : mais dans quelle mesure la réforme laissera-t-elle subsister cette heureuse harmonie?

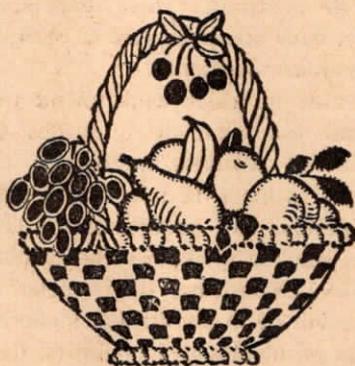
Au vrai, il semble qu'ici il vaut mieux que je m'arrête. L'avenir immédiat est plein de questions troublantes qui seront posées devant d'autres auditoires. Contentons-nous de celles que nous avons à la fois trop longuement et trop rapidement énumérées. Les problèmes de la culture et de son enseignement sont en quelque sorte infinis. J'ai cru utile, dans ce cadre de l'Exposition, de rappeler que toute cette magnifique expansion de la civilisation moderne dépend étroitement d'humbles problèmes pédagogiques. Ces problèmes, ne croyons pas qu'ils seront jamais résolus définitivement : il faut sans cesse les reprendre, sans cesse adapter les solutions à des besoins nouveaux et ils n'ont pas fini de faire naître en nous un monde d'espérances et d'inquiétudes.

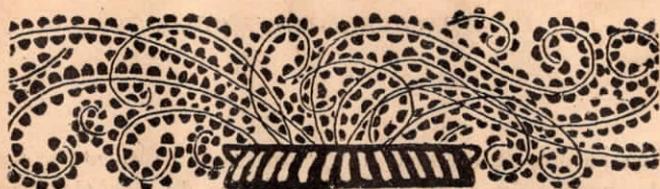
Peut-être trouvera-t-on que dans ce tableau d'ensemble et à la veille d'une vaste réforme, j'aurais dû donner plus de place à l'espérance, peut-être même toute la place, car l'espérance est nécessaire pour aller de l'avant, et il n'est personne qui ne pense que la réforme de l'enseignement ne vienne à son heure. Je crois même avoir fait sentir que l'enseignement doit être en continuelle transformation. Je crois

pourtant qu'il y aurait eu quelque malhonnêteté à ne laisser parler que l'espérance. L'espérance et l'inquiétude sont des sœurs siamoises qu'on n'a jamais réussi à séparer dans une pensée en mouvement.

A. M. GOSSART,

Professeur au Lycée Janson-de-Sailly.





**Le congrès international de l'enseignement
primaire et de l'éducation populaire
(Paris, 23-29 juillet 1937).**

« Ce Congrès International, vraiment sans précédent, riche de présences si nombreuses et souvent si éminentes, il faudra méditer son bilan pour en mesurer toute la portée. C'est un véritable inventaire complet et minutieux de l'état actuel de l'enseignement primaire que vous avez dressé, avec un sérieux et une hauteur de vue qui ont marqué toutes vos délibérations. Aucun des aspects de l'œuvre scolaire ne vous a échappé, et vous avez confronté, en vue d'en améliorer les résultats, les expériences les plus diverses, les doctrines les plus variées, les vues d'avenir les plus audacieuses... Vous avez répondu aux inquiétudes qui, trop souvent, tourmentent le cœur des hommes d'aujourd'hui, en liant la cause de l'école et celle de la paix, en soulignant la solidarité intellectuelle des nations, en montrant comment les éducateurs peuvent être, à travers le monde, les plus précieux auxiliaires d'une compréhension et d'une collaboration indispensables. Vous avez sur ce point fourni vous-mêmes la plus décisive démonstration, et votre Congrès a apporté un élément hautement appréciable à la construction si difficile, et si décevante parfois, de l'édifice de la Paix. »

Jean ZAY.

I

Ces paroles de M. Jean ZAY, Ministre de l'Éducation Nationale, prononcées à la séance de clôture du Congrès dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, le 29 juillet, si elles étaient trop élogieuses pour nos personnes, traduisaient du moins les aspirations unanimes des 4.000 instituteurs, venus de 45 pays, rassemblés dans ce Congrès, et des centaines de milliers d'éducateurs répartis par le monde, dont ils étaient les messagers et les interprètes; elles résumaient fort bien les deux grandes pensées sous le signe desquelles s'était tenu ce Congrès, *l'Enfance, la Paix*, qui s'exprimèrent dans les 300 conférences ou exposés répartis en 72 séances de travail.

Il ne saurait être question, dans ce bref compte rendu, de donner, même sous une forme succincte, le contenu de ces conférences. Ce sera l'objet du volume que prépare le Comité d'Organisation transformé en Comité d'Édition.

Je n'ai d'autre dessein que d'exposer la genèse du Congrès, d'en recréer si possible l'atmosphère et d'esquisser les résultats obtenus.

II

Il convient d'abord d'en reporter le mérite à ceux qui le voulurent ou le rendirent possible : MM. HERRIOT, BLUM, DELBOS, Jean ZAY, qui, dès juillet 1936, nous assurèrent de l'appui du Gouvernement de la République et de celui de l'Institut International de Coopération Intellectuelle; le Commissariat Général de l'Exposition; la Commission de l'Enseignement de la Chambre, et son Président, M. DUCOS; MM. Léo LAGRANGE et François de TESSAN, sous-secrétaires d'État; les services intéressés du Ministère des Affaires Étrangères et du Ministère de l'Éducation Nationale qui firent pleine confiance au Syndicat National des Instituteurs; la *Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs* qui, dès 1935, en son Congrès de Prague, accepta l'idée d'un Congrès International de l'Enseignement primaire et lui accorda son patronage. Par la liaison permanente qu'elle établit entre les instituteurs des divers

pays, et par l'atmosphère de collaboration et de compréhension qu'elle a créée, la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs, pouvait seule permettre de donner à un Congrès International d'Instituteurs l'ampleur et la portée désirables : créée en 1926 sur l'initiative du Syndicat National des Instituteurs, dans le premier but d'assurer un rapprochement pédagogique franco-allemand et de dissiper par là les préventions et les haines dressées entre les deux peuples, elle avait rapidement attiré à elle celles des grandes associations nationales d'instituteurs qui constituées sur des bases démocratiques, ne séparent pas la cause de l'éducation de la cause de la paix. Chaque année, elle allait de ville en ville, de pays en pays, tenant congrès tour à tour à Berlin, Bellinzona, Prague, Stockholm, Luxembourg, Santander, Prague, Oxford, Genève; discutant chaque fois un problème pédagogique nouveau; examinant chaque fois aussi à la lumière des événements internationaux comment les instituteurs pouvaient le mieux servir la cause de la paix; s'efforçant toujours vers des solutions qui rallient l'unanimité et y réussissant toujours — sauf une fois, sauf à Santander en 1933, quand la mise au pas des instituteurs allemands par la dictature hitlérienne, leur retirant le droit de libre détermination de leur association et la libre acceptation des principes de coopération internationale affirmés par la S. D. N., rendit leur collaboration à la Fédération Internationale impossible et inopportune. En acceptant de tenir son propre Congrès à Paris en 1937, et de le doubler d'un Congrès International de l'Enseignement primaire et de l'Éducation populaire, largement ouvert à toutes les personnes et à toutes les idées, la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs apportait un nouveau témoignage de confiance et d'estime au Syndicat National des Instituteurs de France.

Même confiance, même estime de la part des Pouvoirs publics et du Gouvernement de la République, qui ont vu dans le Syndicat National des Instituteurs, fort de ses 95.000 membres ¹, fort de l'autorité morale dont il jouit dans

1. 82.000 en juillet 1936, au moment où fut décidée l'organisation

notre pays et dans les autres pays, l'organisme le plus qualifié pour assurer un rassemblement international des instituteurs dans le cadre de l'Exposition, et qui ont laissé au Syndicat National la liberté la plus entière pour en assurer la réussite.

III

Cette confiance et cette estime, M. Jean ZAY les affirma dans un message adressé aux éducateurs de tous pays, message qui fut inséré dans l'un des trois bulletins d'information¹ édités avant le Congrès par le Comité d'Organisation, et dans le volume *L'École Publique Française*² distribué à tous les congressistes. On permettra de reproduire ici ce message qui fait justice des affirmations tendancieuses par lesquelles certaine presse a tenté de jeter le discrédit sur le Syndicat National des Instituteurs, et qui définit à merveille les aspirations communes aux éducateurs de tous pays.

Message de M. Jean Zay, Ministre de l'Éducation Nationale de France, aux Éducateurs de tous Pays.

LES INSTITUTEURS FRANÇAIS

AU SERVICE DE L'ENFANCE, DE LEUR NATION, DE L'HUMANITÉ.

L'ordre du jour même et des débats de ce grand Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Populaire auquel les éducateurs du monde entier sont cor-

du Congrès; 95.000 en juillet 1937, au moment du Congrès; 104.000 en janvier 1938.

1. Trois bulletins d'information, abondamment illustrés, comportant chacun trois éditions en langue française, anglaise, allemande, furent tirés à 30.000 exemplaires en février, avril et juin 1937 et envoyés aux personnalités de tous pays, susceptibles de participer au Congrès, d'après un jeu d'adresses constituées par la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs et par le Comité d'Organisation.

2. *L'École Publique Française*, édition du Syndicat National des Instituteurs. Un volume de 256 pages. Le volume, sans illustrations 12 francs; avec 32 planches hors-texte, 15 francs; en vente à Sudel, 78, boul. Saint-Michel, Paris VI^e, c/c 1718-60 Paris.

dialement conviés, vont attester combien les instituteurs français sont dignes de leur triple mission, qui se révèle semblable dans tous les pays de liberté : servir l'Enfance, la Patrie, l'Humanité.

En accordant son patronage, le Ministre de l'Éducation Nationale ne se borne pas à un geste de simple courtoisie.

Il affirme par là que le Syndical National des Instituteurs de France, qui a voulu, et organisé ce Congrès, se montre pleinement conscient et digne de son rôle.

Il souligne aussi qu'un même idéal généreux unit le Gouvernement de la République et ses éducateurs.

Groupement le plus représentatif du corps enseignant primaire puisqu'il comprend près de 100.000 instituteurs sur 140.000, le Syndicat National des Instituteurs de France a souvent été l'objet dans la presse française et même étrangère, de critiques injustifiées et de commentaires tendancieux. Combien de fois a-t-il vu traduire inexactement son esprit et ses tendances ?

Pourtant nos instituteurs, fidèlement attachés à leur noble mission, ont toujours su que l'éducation doit être, comme on l'a dit, avant tout nationale.

Et n'est-elle pas nationale cette éducation qui, dans tous les pays, élargit le travail quotidien de l'instituteur, en l'associant à de multiples tâches humaines, qu'il accomplit d'autant plus volontiers qu'elles ne lui sont pas imposées et qu'il les a librement assumées, comme le soulignait, voici quelques semaines, au Congrès de Portsmouth, le Président de la grande Association des instituteurs anglais, que des liens d'étroite sympathie et de collaboration pacifique unissent depuis dix ans à leurs collègues français.

N'est-elle pas nationale, lorsque, dans le patrimoine intellectuel d'un peuple, sans rien négliger des divers éléments de son prestige, elle sert avec une ferveur particulière ce qui le porte vers plus de savoir, plus de justice, plus de bonté, et lorsqu'elle retrouve l'écho de la grande voix de Michelet dans ces paroles d'un instituteur écossais en 1929 :

« L'histoire du peuple, l'histoire des millions d'hommes anonymes qui ont agi et travaillé, qui ont aimé et qui sont

morts, la vie de ceux qui ont bâti et filé, qui ont souffert la famine, qui ont sué de fatigue et grelotté de froid dans les périodes obscures, l'histoire de ceux-là, nos ancêtres, est peu connue. Aucun barde ne l'a chantée. L'historiographe royal a passé à côté. »

Cette éducation populaire, elle demeure nationale, lorsqu'elle s'applique à donner aux enfants un enseignement éloigné de toutes les propagandes et lorsqu'elle entend seulement former des hommes libres.

Elle demeure nationale, enfin, en plaçant la grandeur de chaque Patrie dans ses échanges pacifiques avec les autres peuples en s'efforçant de « rendre la raison populaire » selon le mot de Condorcet, et en préservant avant tout l'amour de la Paix et du Progrès social, l'indépendance de la pensée.

Le 13 février 1932, dans le mémoire qu'elle déposait à Genève, la délégation polonaise à la Conférence du Désarmement déclarait :

« L'avenir de la paix du monde dépend de l'esprit dans lequel seront élevées les jeunes générations... et tout l'effort d'organisation de la communauté internationale serait vain si la mentalité de la jeunesse n'était pas orientée vers la paix comme bien suprême. »

Si l'on se penche sur les textes des résolutions effectivement votées dans les Congrès successifs du Syndicat National des Instituteurs français, c'est la même inspiration qu'on rencontre :

« Conscients de leurs devoirs d'éducateurs, disent-ils à Strasbourg, en 1926, persuadés que le rapprochement des peuples, dressés les uns contre les autres par la guerre, est une œuvre d'éducation qui doit être commencée dès l'école, ils décident de travailler de toutes leurs forces à orienter la jeunesse vers la connaissance et la compréhension réciproque des peuples et d'aider par là à l'organisation de la paix. »

« En conséquence, ils s'appliquent à faire comprendre à leurs élèves qu'ils ont des obligations à remplir, non seulement envers leur famille et leur patrie, mais aussi envers tous les peuples de l'Univers. »

Famille, Patrie, Humanité! Les trois termes sont indissolublement liés. C'est en prenant appui d'un pied solide, sur le sol résistant des traditions et des aspirations nationales, que les instituteurs des pays libres entendent répondre à l'ardent désir que leur exprime par delà les siècles, le grand Comenius: Que votre école soit un atelier d'humanité!

Éducateurs de tous pays, en vous invitant au Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Éducation Populaire, c'est à cet atelier d'humanité que vous convient les maîtres de l'École française et un Ministre qui sait le prix de leurs efforts.

J. ZAY,

Ministre de l'Éducation Nationale.

IV

Le Syndicat National des Instituteurs s'assura le concours des organisations corporatives et éducatives autorisées, *Fédération Générale de l'Enseignement, Ligue française de l'Enseignement, Société française de Pédagogie, Groupe français d'Éducation Nouvelle*. Il obtint le patronage de 180 personnalités de tous pays, Ministres de l'Éducation Nationale, Ministres plénipotentiaires, Professeurs des Universités, Savants, Hommes de Lettres, Présidents d'Associations Nationales d'Instituteurs.

Et le 23 juillet, à la Mutualité, le Congrès s'ouvrait sous la présidence de MM. Léon BLUM, Yvon DELBOS, Jean ZAY, devant une salle comble, et un auditoire enthousiaste. Moment unique, où ceux qui avaient la charge des destinées de notre pays purent mesurer la confiance et l'amitié que leur témoignent les instituteurs français, où les délégués étrangers ressentirent profondément cette communauté étroite de pensée et de sentiment et partagèrent l'émotion générale.

« Lorsque M. Léon BLUM monta à la tribune, écrit M. SCHWACHTGEN dans le *Journal des Instituteurs Luxembourgeois*, les auditeurs le saluèrent avec un enthousiasme

siasme indescriptible. Toute la salle communiait dans le même sentiment; même les plus insensibles étaient emportés par l'émotion comme on ne peut l'être que dans des moments historiques. »

La séance débuta par une partie musicale et il en fut de même à chacune des journées suivantes : l'Orchestre Symphonique des Instituteurs de la Seine, la Chorale Universitaire de Strasbourg, celle du Loiret, de l'Allier, de Saône-et-Loire, du Loiret-Cher, les élèves du Cours Complémentaire de jeunes filles de la rue des Pyrénées à Paris, les élèves-maîtres de l'E. N. indigène de Dakar et cette incomparable chorale des Institutrices de Prague firent que chaque journée de travail s'ouvrit sous le signe de l'harmonie. On peut souhaiter avec M. HERRIOT que d'autres congrès d'éducateurs prolongeant celui-ci s'achèvent en une apothéose par l'exécution de la neuvième Symphonie, on peut regretter avec lui que la neuvième Symphonie ait été absente de nos fêtes. Nous n'avions pas les moyens techniques nécessaires. Mais M. HERRIOT nous accordera que « nous sommes restés fidèles à l'esprit, ce veilleur ».

V

Dans cette même séance inaugurale, mon ami, DELMAS, Secrétaire Général du Syndicat National des Instituteurs et Président du Comité d'Organisation, MM. Jean ZAY, et Léon BLUM, dirent tour à tour ce qui fait l'originalité de ce Congrès :

« Les résultats, dit DELMAS, vous les voyez déjà en partie : quarante-cinq nations sont représentées ici par près de 4.000 délégués, dont plus d'un millier de délégués étrangers. Jamais, dans l'histoire des congrès, un rassemblement de cette sorte n'a été réalisé : savants les plus éminents, professeurs de tous ordres, grands administrateurs, maîtres des plus grandes écoles et maîtres des écoles des plus petits villages.

Si l'organisation de l'enseignement et la tâche d'enseignement apparaissent comme une magnifique unité, c'est bien ce congrès qui peut le montrer. Finies les bar-

rières étroites qui séparaient les ordres d'enseignement. Nous allons tous procéder à une confrontation de toutes nos expériences, sans aucune pensée de suprématie. Nous n'établirons pas en conclusion un palmarès accordant des mérites particuliers aux uns ou aux autres. Nous nous montrerons surtout satisfaits de ce que cette confrontation des idées et des principes nous aura appris pour une meilleure éducation des enfants et des adolescents. Nous nous réjouirons plus encore que cette immense assemblée de pédagogues venus de tous les coins du monde soit un grand acte de foi dans la paix. Les enfants et les jeunes qui vous sont confiés sont l'humanité de demain et vous vous attacherez plus encore après ce congrès réconfortant à éliminer de l'esprit et du cœur des générations qui montent la sottise, la violence et la haine. »

Et voici, avec M. Jean ZAY, l'hommage aux instituteurs du monde :

« Ces universitaires patients que rien ne sépare et que tout rapproche, ces auxiliaires de la Paix, ces instituteurs modestes qui représentent la continuité même de la civilisation »;

le sens profond de la réforme de l'enseignement en France,

« au premier degré, l'égalité de tous les enfants de la Nation, non pas dans un esprit absurde de nivellement comme on le dit parfois, mais pour créer la vraie fraternité française dont il est nécessaire que les jeunes enfants soient les premiers témoins »;

la confiance absolue dans le personnel enseignant français

« qui n'est quelquefois attaqué que parce qu'on sait combien dans son œuvre et sa raison d'être il s'identifie avec la République elle-même »;

l'évocation émouvante « du petit enfant qui chemine avec ses galoches et son capuchon sur les routes du monde, qu'il s'agit de conduire vers des destinées honorables, et dont les deux petites mains fragiles se tendent par-dessus

les frontières et les malentendus pour réussir le geste de réconciliation fraternelle. »

A M. LÉON BLUM, il appartenait de jeter un regard sur l'évolution nécessaire des institutions scolaires en liaison avec l'évolution probable du régime social :

« Les conditions mêmes de la production astreindront sans doute les États — et les y astreindront de plus en plus étroitement — à chercher dans les systèmes d'enseignement le moyen d'obtenir de chaque individu le meilleur rendement social et par conséquent, d'adapter chaque enfant au mode de travail auquel le destine sa vocation physique et spirituelle. L'intérêt de la société l'exige et les lois de l'intérêt collectif coïncident d'ailleurs ici avec celles du bonheur personnel. L'éducation deviendrait alors, de bas en haut de l'échelle, un mode d'orientation et d'affectation sociale. Ce jour-là, l'État pourrait y vaquer, car lorsqu'il s'agit, non pas seulement d'introduire dans le cerveau de l'enfant un certain nombre de connaissances positives, mais de déterminer d'avance les modes de son activité d'homme, de déterminer son affectation sociale, j'imagine qu'alors l'État peut — et même que l'État doit — revendiquer un privilège exclusif. »

A ceux que ce privilège exclusif de l'État pourrait inquiéter, M. LÉON BLUM apportait d'ailleurs en contre-partie les garanties qu'on peut espérer de l'État démocratique :

« Quand on parle d'enseignement obligatoire, on vise en réalité une obligation double : obligation pour l'enfant et pour sa famille de recevoir l'enseignement, mais avant tout, obligation pour l'État de l'offrir; obligation qui a conduit par une déduction logique et nécessaire au principe de gratuité et aussi au principe de laïcité; l'État démocratique, tel que nous le concevons, affranchi par définition, de toute sujétion confessionnelle, ne peut évidemment créer, qu'à son image, un système d'enseignement. »

VI

Le même jour les travaux des sections commençaient. Six sections travaillèrent matin et après-midi pendant sept jours dans les six salles de la Mutualité disponibles. La simultanéité des conférences n'allait pas sans inconvénient; et nombre de congressistes ont regretté d'avoir été dans l'obligation de choisir.

Le problème linguistique introduisit les difficultés habituelles de tous les Congrès internationaux. Au début du Congrès des auditeurs impatientés changeaient de salles pour ne pas entendre de conférences dans une langue qui leur était intelligible et tirer du Congrès le parti maximum. M. PATTEN, Président de l'Association nationale des Instituteurs anglais, note justement dans *The Schoolmaster*, organe de l'Association, que les interprètes devinrent de plus en plus avisés, et qu'il fut bientôt possible d'établir un échange de vues intéressant et suggestif.

Les organisateurs redoutaient que l'Exposition eût plus d'attrait pour les congressistes que le Congrès lui-même et que dès le deuxième jour les salles de la Mutualité fussent abandonnées. Or, ni l'assiduité, ni l'intérêt ne faiblirent. Commentant le Congrès et soulignant sa réussite, M^{me} HAGNAUER qui assurait le service de presse écrit :

« Avez-vous vu beaucoup d'assises qui réalisent ce tour de force de passionner leurs auditeurs pendant huit jours de travail, alors que ce sont les vacances, que, sous un soleil d'été, la campagne est si tentante, et que cette ville des mirages qu'est l'Exposition attire et fascine des milliers d'arrivants? Avez-vous vu la foule qui débordait des salles, s'écrasait dans les galeries, quittait à regret la Mutualité longtemps après le départ du dernier conférencier? »

« Dans un climat intellectuel aussi stimulant, note de son côté M. VILLEMEN, Président de la Société Pédagogique de la Suisse romande, nulle fatigue ne pouvait atténuer le zèle des congressistes, et jusqu'au dernier

jour les auditoires restèrent compacts, et les locaux du Congrès gardèrent cet aspect de ruche affairée qu'ils eurent dès les premiers jours. »

Les questions débattues étaient groupées en douze thèmes généraux, et chaque séance était consacrée à l'étude d'une question.

1^{re} SECTION : *Philosophie générale de l'Éducation dans les divers pays.*

2^e SECTION : *Psychologie et Sociologie appliquées à l'Éducation :*

- a) La formation des habitudes;
- b) Le développement des intérêts de l'enfant;
- c) La logique enfantine;
- d) La sociologie de l'enfant;
- e) Les méthodes de mesure;
- f) L'orientation continue;
- g) L'école unique;
- h) Les loisirs de l'enfant;
- i) La famille, facteur d'éducation sociale;
- j) Les troubles du caractère et la discipline;
- k) Les classes de perfectionnement;
- l) Les écoles de plein air.

3^e SECTION : *Les Méthodes d'enseignement :*

Sous-section A : Écoles maternelles et classes enfantines.

Sous-section B : Méthodes générales de l'école primaire.

Sous-section C : Éducation physique et hygiène.

Sous-section D : Éducation esthétique.

Sous-section E : Lectures et bibliothèques enfantines.

4^e SECTION : *Éducation Nationale et Coopération internationale :*

- a) La solidarité intellectuelle entre les nations;
- b) Les rapports franco-allemands dans l'enseignement de l'Histoire;
- c) Les échanges internationaux;
- d) Les organisations internationales d'instituteurs;
- e) Les instituteurs et l'éducation pour la Paix;
- f) L'espéranto;
- g) Orient et Occident.

- 5^e SECTION : *Préparation, formation, culture du personnel* :
- a) Formation générale et professionnelle des maîtres dans les Écoles Normales et les Instituts Pédagogiques;
 - b) Perfectionnement général et culturel des maîtres en exercice.
- 6^e SECTION : *Constructions Scolaires (Visites d'écoles)*.
- 7^e SECTION : *Les techniques nouvelles* :
- a) Le cinéma;
 - b) Le phonographe;
 - c) La radio.
- 8^e SECTION : *Éducation Populaire* :
- a) L'enseignement post-scolaire;
 - b) La formation civique de l'adolescent;
 - c) Les centrales d'éducation ouvrière;
 - d) La diffusion de la culture : la lecture;
 - e) La diffusion de la culture : les Musées;
 - f) Les Auberges de la Jeunesse et les Mouvements de Jeunesse.

VII

La première section avait pour thème la Philosophie Générale de l'Éducation dans les divers pays.

Après MM. ROSSET, BAYET, COGNIOT qui exposèrent la conception française, des conférenciers présentèrent le point de vue de leurs pays respectifs.

Pour M. LAVENDER, Inspecteur du « Board of Education » (Angleterre), l'école anglaise reste avant tout une école d'énergie et d'initiative :

« Dans l'enfant, sont en germe toutes les possibilités de l'homme, qu'on le considère comme un être social, un artiste créateur, un pionnier de la pensée, de l'invention ou de l'action; et nous croyons que ces germes mûriront plus sûrement et plus sainement si, dans le havre de l'école, l'enfant trouve la liberté de s'adapter à un environnement judicieusement conçu et réalisé. De l'enfance la plus pleine naîtra l'homme le plus complet, et la meilleure école est celle où l'enfant apprend à vivre, plutôt que celle où il vit pour apprendre. »

L'école américaine, présentée par M. RUSSEL, Doyen du Teachers College de l'Université Columbia (un collège qui assemble 20.000 étudiants), est l'école de la démocratie :

« Il n'y a pas d'écoles de pauvres, ni d'écoles de riches. Il n'y a aucune distinction de classes sociales. Et les écoles publiques sont les garantes de la liberté qui ne peut être subjuguée si on assure l'instruction populaire. »

L'école tchèque, dont le porte-parole est M. FRANKE, Ministre de l'Instruction Publique, se place sous l'égide du pédagogue KOMENSKY, de l'historien PALACKY et du Président MASARYK.

« Le peuple tchèque a toujours eu conscience — suivant le mot de Palacky, le plus grand de ses historiens — qu'il pourrait garder sa liberté et son indépendance plutôt par les conquêtes de l'esprit que par celles de la force brutale. Il eut toujours soin de l'éducation et de l'instruction de sa jeunesse, fondant et multipliant les écoles, foyers de la culture nationale... Masaryk, partisan décidé de la démocratie, de la liberté et de l'égalité des citoyens, travailla avec persévérance, selon les postulats de Komensky, à la démocratisation de l'école, et à l'égalité de tous devant l'instruction. »

M. JEUNEHOMME, Inspecteur régional, délégué du Ministre de l'Instruction publique de Belgique, parlant du nouveau plan d'études belge, le présenta dans son dessein de former les cerveaux pour la liberté et par la liberté.

M. GAOS, recteur de l'Université de Madrid et Commissaire Général de l'Espagne à l'Exposition Internationale, rappela que les instituteurs espagnols, à qui il ouvrit la Faculté des Lettres de Madrid, par leur appétit de savoir ont contribué largement au relèvement du niveau général des études, et que la lutte engagée par le peuple espagnol pour la défense de sa liberté a fait de son école une école militante.

M^{me} POMELLO, professeur à l'Université de Bergame et seule représentante de l'Italie officielle, avait à justifier l'école fasciste, devant un auditoire qu'elle ne pouvait espérer con-

vaincre mais qui, par une courtoisie parfaite, lui facilita sa tâche illusoire :

« L'âme du peuple est une grande force, comme son bras est une grande force. Et les révolutions dévoilent bien les secrets d'une telle force. C'est un levier gigantesque qui frappe et détruit, ou bien relève et édifie à nouveau suivant le pôle vers lequel est attirée l'aiguille de sa boussole. L'Europe entière montre bien cette nécessité de donner au peuple, et spécialement à la classe ouvrière et agricole, une éducation véritable et bien comprise qui inspire l'amour de la Patrie, de la famille et de Dieu. Amour de la grandeur nationale, la véritable grandeur de l'esprit. »

Tour à tour furent ainsi présentés les points de vue de tous les pays européens (l'Allemagne, l'U. R. S. S., le Portugal, l'Irlande et la Bulgarie seuls absents), des pays du Proche-Orient : Égypte et Turquie; de l'Inde, de la Chine et des Indes Néerlandaises, et de la plupart des nations de l'Amérique latine, tandis que dans les autres sections, sur chacune des questions débattues, se confrontaient également les points de vue et les réalisations des diverses écoles nationales.

VIII

Nous nous étions efforcés d'accorder dans toutes les sections une place équitable à toutes les nations, à toutes les opinions. Nous avons aussi le devoir de présenter sous tous ses aspects l'école publique française. Le volume distribué aux congressistes sous ce même titre, *L'École Publique Française*, en était une première illustration. La place réservée aux conférenciers français était naturellement la plus importante; elle n'apparut pas abusive aux congressistes étrangers; et le souci de l'exposition objective écartait de l'esprit des congressistes la pensée qu'il pût s'agir de propagande.

« Dans tous les discours, comme dans l'inspiration générale du Congrès, écrit M. BOESCH, Président de la Fédération des Instituteurs Suisses, dans la *Schweizerische*

Lehrerzeitung du 6 août 1937, on a écarté tout ce qui aurait revêtu un caractère de politique partisane; tout convergeait vers la formule idéale de l'école primaire publique, et si, en dehors de l'esprit de parti, il se constituait un front des États et des éducateurs, c'était en faveur de la liberté et de la démocratie. »

Dès la première séance, M. ROSSET, Directeur de l'Enseignement Supérieur au Ministère de l'Éducation Nationale, eut la charge de préciser les traits essentiels de l'éducation donnée aux petits Français :

« Futurs citoyens d'une démocratie où chacun apporte, pour le choix des destinées communes, un suffrage équivalent, ils apprennent à l'école le lent enfantement de la société présente; ils apprennent la succession des régimes et la marche séculaire vers la justice, la concorde et la paix. Ils apprennent les faits de l'histoire et de la civilisation. Aux commentaires du maître, ils comprendront que cette civilisation présente, toute imparfaite et encore inhumaine, est l'œuvre anonyme des hommes de bonne volonté qui, au long des âges, ont revendiqué la liberté pour la pensée et pour la parole. Ils apprennent que l'œuvre de civilisation n'est ni achevée ni suspendue; ils comprendront que leur tour viendra de continuer les anciens et, comme eux, de placer au-dessus de toute contestation et de toute atteinte les libertés humaines, conditions irréductibles de la dignité et de la valeur de la vie.

Cette éducation populaire est, comme l'école primaire, au-dessus des doctrines dogmatiques et des passions autoritaires. Dans l'État laïque, l'éducation à l'école et après l'école ne peut être que laïque. Elle laisse à chacun le libre choix et le libre exercice de ses convictions intimes, devant le seul tribunal de sa conscience, sous la condition d'un égal respect pour les convictions d'autrui. Elle n'admettrait pas que des convictions, aussi profondes et sincères qu'elles fussent, prétendent s'imposer à personne par la force ou par l'autorité, en aucun domaine, sous aucun prétexte. Chacun a le droit de penser à sa guise,

en toute matière; nul n'a le droit de penser pour les autres. Dans cet effort d'éducation et de libération humaine, un seul but : donner à tous et à chacun l'opportunité, et le moyen de développer toutes les puissances d'humanité qu'il possède. »

A M. BAYET, Professeur à l'École des Hautes Études, revint la tâche de définir la conception laïque de notre école, si rarement comprise à l'étranger :

« La laïcité, c'est l'idée que tous les êtres humains, quelles que soient leurs opinions philosophiques ou leurs croyances religieuses, peuvent et doivent communier dans le respect de la vérité démontrée et dans la pratique de la fraternité. Quiconque de bonne foi cherche la vérité par la raison, celui-là est un laïque. Quiconque de bonne foi pense qu'un homme doit aimer tous les hommes, celui-là est un laïque...

Liberté de l'esprit qui cherche, respect de la raison qui fonde, pratique de la fraternité qui unit : c'est avec fierté que l'école laïque française propose à tous les enfants ce triple idéal...

Le mot français « laïque » vient du mot grec « laïkos » et ce mot grec signifie « qui est du peuple ». Qu'y a-t-il qui soit plus du peuple que la volonté de paix et d'union? Les peuples, éternelles victimes des guerres, sont les amants éternels de la concorde. Du fond de leur bon sens et de leur bonne volonté, monte un inlassable appel à la liberté, à la raison, à l'entente. Cet appel, c'est l'appel laïque. Puisse-t-il enfin être entendu! Puisse-t-il couvrir la voix des doctrines qui divisent et qui oppriment! Anatole France écrivait : « Avec la science et l'amour on fait le monde. » Ce monde si longtemps rêvé, si passionnément attendu par les sages et les foules, l'heure est venue de le faire. L'école laïque y prépare les enfants de France; l'idéal laïque y convie tous les hommes. »

M. BOURGOIN, Inspecteur d'Académie, Adjoint au Directeur de l'Enseignement du premier degré au Ministère de l'Édu-

cation Nationale, recommanda la visite de l'exposition de dessins d'enfants organisée au Musée Pédagogique,

« Avec l'intention de prouver que dans nos écoles, à tous les échelons, le dessin n'est pas seulement un plaisir, mais qu'il est utile, et introduit dans le foyer ou à l'atelier des éléments de beauté ou de réelles qualités d'exécution. »

Il demande aux visiteurs de s'arrêter

« devant les panneaux et les vitrines des Écoles Normales d'instituteurs et d'institutrices. Ils y verront que là le dessin est, pour les futurs éducateurs un moyen pédagogique de premier ordre, d'action directe sur les élèves. Cela, peut-on dire, c'est leur métier. D'accord. Mais ce qui dépasse leur métier, ce sont les « monographies », ces études collectives faites dans les Musées, auprès des vieux monuments, auprès des meubles anciens des campagnes, dans tous les endroits où l'esprit curieux s'est réjoui à la vue des plantes, des vestiges du passé, des manuscrits, des vitraux, des survivances des métiers d'autrefois ».

IX

Il me faudrait prendre tour à tour les divers exposés, et je m'excuse de ne pouvoir rendre ici l'hommage mérité à tous les conférenciers.

A la 2^e section, M. GUILLAUME, Professeur à la Sorbonne, exposa la question qui lui est familière de la formation des habitudes; M. PIAGET, Professeur à l'Université de Genève, Directeur du Bureau International d'Éducation, parla, avec l'autorité qu'il a acquise dans le monde entier, de la logique enfantine; M. PIERON, Professeur au Collège de France, insista sur le problème des méthodes de mesure :

« En matière de pédagogie, il y a quatre catégories de capacités sur lesquelles on peut se fonder pour établir des classements, par une mesure d'efficiencia dans la tâche imposée :

— Capacité de manifester des connaissances (historiques, géographiques, scientifiques, etc...).

— Capacité de mettre en œuvre des mécanismes acquis : (la parole, l'écriture, le calcul, etc...).

— Capacité d'appliquer dans des cas variés des recettes générales apprises : (une règle de trois, ou une méthode de solution des équations du second degré, l'emploi d'un dictionnaire ou d'un atlas... etc...).

— Enfin la capacité de se débrouiller dans des situations nouvelles, c'est-à-dire de résoudre des problèmes sans recettes apprises, de faire preuve d'intelligence. »

M. WALLON, Professeur au Collège de France, Président du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, opposa à l'enseignement uniformisé des classes nombreuses et à l'activité collective, la nécessité d'une éducation adaptée aux caractères et aux personnalités :

« ... Plus souvent qu'on ne suppose l'enfant souffre de refoulement. La non satisfaction de sentiments qu'il aimerait éprouver dans sa famille ou à l'école se traduit par des réactions détournées qui ont plus ou moins valeur de diversion, de feinte ou de symbole et qui sont objectivement ou subjectivement nocives. Le maître ne peut évidemment pas tenter la psychanalyse de ses élèves. Néanmoins certaines activités peuvent être libératrices : les récits ou les dessins provoqués, les collaborations entre enfants. Un bon observateur peut y découvrir des indices qui lui serviront dans sa conduite vis-à-vis de son jeune sujet. »

Les caractéristiques de la vie sociale de l'enfant furent définies par M^{me} LAHY-HOLLEBECQUE, Professeur de l'Université, Secrétaire de la Maison de l'Enfant; les problèmes d'orientation par M^{lle} WEINBERG, Attachée au Conservatoire National des Arts et Métiers; les écoles de plein air par le Docteur ARMAND-DELILLE, Président de l'Association française des Écoles de plein air; l'école unique par M. MERAT, Professeur au Lycée Condorcet, Secrétaire de la Fédération générale de l'Enseignement.

X

L'école maternelle donna lieu, non seulement à des exposés théoriques, où M^{lle} GERAUD et M^{lle} MOUFLARD, Inspectrices Générales des Écoles Maternelles, M^{me} HERBINIÈRE-LEBERT, M^{lle} FONTENEAU, Inspectrices Départementales des Écoles Maternelles firent connaître les aspects originaux de l'école maternelle française; mais à la présentation de trois classes en action : une école maternelle parisienne, deux classes decrolyennes, organisées par deux institutrices parisiennes : M^{lles} TRUILLET et BERGER¹, avec le concours de M^{lle} DEGAND et M^{me} LIBOIS-FONTAYNE de Bruxelles. Deux salles pleines à craquer, ceux qui n'ont pu pénétrer forment à la porte une troupe bourdonnante, à l'intérieur les enfants s'activant à leur tâche sans s'émouvoir aucunement de la curiosité des adultes. Premier stade de cette École active qui s'efforce à briser les vieux cadres, à rénover les méthodes, à réintroduire partout la vie, comme l'y incite la devise decrolyenne : « Tout pour la vie et par la vie » : École Cervantès d'Angel Llorca, à Madrid; écoles de plein air de tous pays; écoles de Bruxelles, de Bâle et de Genève, présentées par M^{lle} DEGAND, MM. HULLIGER et DOTRENS; imprimerie à l'école avec FREINET; travail par groupes et communautés scolaires de Hollande et de Varsovie; expériences d'éducation physique et pénétration des sports dans la vie scolaire sous l'impulsion de M. Léo LAGRANGE, Sous-Secrétaire d'État aux Sports et Loisirs.

XI

L'éducation esthétique, autre champ d'exploitation pour l'école active : Rendre la beauté sensible aux enfants, c'est, dira M. Victor BASCH, Professeur honoraire à la Sorbonne,

1. M^{lles} Berger et Truillet s'employèrent d'autre part à installer dans le hall de la Mutualité et dans le préau de l'école de la rue du Cardinal Lemoine une exposition de livres et de matériel scolaire qui apportèrent une remarquable surcroît d'intérêt, et incitèrent aux visites d'établissements scolaires et de musées organisées pendant le Congrès.

leur permettre d'accéder aux joies les plus pures; M. FOCILON, Professeur à la Sorbonne, montrera en prenant pour exemple la cathédrale de Chartres, comment il faut comprendre et expliquer « les pierres des vieilles cathédrales toutes chaudes encore d'humanité », tandis que M. VENTURI, se rappelant le temps où il pouvait enseigner les étudiants de l'Université de Turin, dégagera du « Printemps » de Botticelli « le langage individuel du peintre ».

Domaine musical : au premier âge, le pipeau, vulgarisé par une institutrice de campagne, M^{lle} Lina ROTH; pour tous, le chant populaire par lequel Fransisek BAKULE, nous révéla l'âme tchèque il y a huit ans, au cours d'une tournée qui émut et enthousiasma les milliers d'éducateurs français, les dizaines de milliers d'enfants, empressés à le voir et à l'entendre¹; pour tous, aussi, dira M. KESTENBERG, conseiller de la Société d'Éducation musicale de Prague, après avoir été l'animateur de toute la vie musicale de l'Allemagne d'avant Hitler, la possibilité d'accéder aux pures joies de la musique, et pour les éducateurs, des ressources éducatives qui ne sauraient être remplacées par aucune autre discipline.

XII

Les publications enfantines, le goût des enfants pour la lecture et le théâtre, l'étude des facteurs esthétiques et pédagogiques de la lecture enfantine, révèlent un intérêt égal en France, aux États-Unis, en Angleterre, en Pologne, en Suède, en Tchécoslovaquie, intérêt que s'emploient à analyser MM. LÉAUD, Inspecteur de l'Enseignement Primaire de la Seine, FAUCHER (le Père Castor), M^{me} LAHY-HOLLEBECQUE,

1. (« Je réunis autour de moi les enfants barbouillés et en guenilles des rues d'un bas quartier de Prague, une bande de petits moineaux criards et poussiéreux. Par le chant et par la danse, j'ordonnai leur turbulence. Je changeai leurs hurlements en un chant choral bien discipliné, dans lequel les meilleurs chanteurs purent se distinguer comme solistes. Leurs mouvements sauvages et désordonnés se transformèrent en gestes harmonieux sous l'empire de la musique »).

M^{lle} GRUNY de « L'Heure joyeuse »; Mrs. Claire Huchet BISHOP de New-York, M. DRZEWIESKI, M^{mes} HEFTMANOVA et RADLINSKA de Varsovie; M. KRATOCHVIL, de la Bibliothèque Komensky de Prague, M^{mes} NEMES et NYIREO de Budapest, M^{lle} VIDMARK de Stockholm.

« ... Les écoliers, dit M^{lle} WIDMARK, viennent à la bibliothèque enfantine (et la bibliothèque enfantine de Stockholm est une des mieux adaptées aux goûts et aux curiosités de ses habitués) pour y chercher des informations sur les devoirs, les compositions et les conférences. Pour ceux qui désirent lire ou travailler sur place on a aussi créé une pièce avec des tables longues et des fleurs au fond de la grande salle. Tout le long des murs sont disposés les livres favoris, une petite bibliothèque de références et des publications illustrées. Deux grands tableaux-affiches attirent l'attention sur les actualités, livres nouveaux, événements importants..., etc...

Chaque semaine, des concours variés sont institués. Tantôt il s'agit de trouver les auteurs de citations de livres connus, tantôt de dire quelles initiatives ont été suscitées par la lecture de livres recommandés; des concours ayant pour effet d'orienter l'intérêt de l'enfant vers la lecture, et de former son goût. »

XIII

Même intérêt à la 5^e section qui traite de la formation générale et professionnelle des maîtres.

M. AURIAC, Directeur de l'École Normale primaire supérieure de Saint-Cloud justifie le régime libéral et les méthodes d'enseignement de l'École Normale française :

« Liberté d'esprit, esprit critique, soumission au fait dans tous les domaines, mais répugnance au dogme, telles sont les qualités qu'un tel enseignement vise à développer chez le futur instituteur. Aussi quand on parle de « vase clos », d'isoloir, juge-t-on l'école normale actuelle d'après

celle du XIX^e siècle et singulièrement d'après celle de M. de FALLOUX. Au contraire, celle de Jules FERRY se libère de plus en plus de tout mode d'enseignement artisan de servilité intellectuelle, de tout dogmatisme contradictoire avec l'esprit démocratique et laïque qui anime les institutions de la III^e République. »

A la formation des maîtres à l'École Normale, s'ajoute le perfectionnement continu tout au long de la carrière; mon ami André DELMAS, Secrétaire Général du Syndicat National des Instituteurs, et M^{me} HEFTMANOVA pour l'Union des Instituteurs Polonais n'ont pas manqué de dire quelle importance les associations d'instituteurs attachent à la question et comment elles comprennent leur tâche d'éducation mutuelle.

« Aux États-Unis, dit M. RUSSELL, nous considérons le problème de l'enseignement comme susceptible d'investigation scientifique et nous croyons qu'il y aura, à l'avenir, autant de changements dans cet enseignement qu'il y en eut en médecine il y a une trentaine d'années. Nous croyons également que la même façon d'enseigner pendant des générations ne garantit aucunement la supériorité de la méthode — pas plus, par exemple, que le privilège accordé pendant des siècles au barbier de saigner les malades n'a consacré cette pratique dans la médecine moderne. Nous croyons enfin qu'il y a des méthodes d'enseignement qui sont vraiment supérieures, qu'on peut beaucoup aider les enfants à mieux apprendre. Nous admettons volontiers qu'il y a de vastes domaines que la science pédagogique ne peut toucher, mais nous demandons qu'on explore tous ceux qui sont susceptibles de l'être. »

La section consacrée aux techniques nouvelles se réservait l'étude du cinéma, conçu à la fois comme technique d'enseignement et comme moyen de compréhension internationale; celle du phonographe, considéré comme auxiliaire de l'éducation esthétique; celle de la radio dont il y a lieu de préciser les possibilités et les limites.

XIV

Le Congrès n'a pas voulu séparer de l'enseignement primaire l'éducation populaire qui en est le prolongement naturel et nécessaire, et qui appelle au même titre l'attention des instituteurs :

Comment orienter vers l'apprentissage l'enfant qui a terminé sa scolarité primaire, et comment concevoir cet apprentissage en liaison avec un complément de culture qui fasse accéder l'adolescent à toutes les curiosités, tel est le thème de M. LUC, Directeur Général de l'Enseignement technique au Ministère de l'Éducation Nationale.

Comment réaliser, en prolongement de l'école primaire, un enseignement post-scolaire adapté au milieu local et aux aspirations nationales, c'est ce qu'expliqueront M. BARRIER, Inspecteur Général de l'Instruction Publique, MM. DEGERMAN, de Stockholm, DEMETRESKO, Directeur de l'École populaire supérieure de Poïana-Câmpina (Roumanie), M. CARTWRIGHT, Directeur de « American Association for Adult Education », M. MAJ, délégué de l'Union des Instituteurs Polonais.

Sur quelles bases fonder plus particulièrement l'éducation ouvrière c'est ce que viennent dire ceux qui dans les divers pays ont la responsabilité de diriger les écoles supérieures ouvrières : MM. JUUL ANDERSEN, d'Askor (Danemark), BRUGMANS, d'Amsterdam, NIHON, d'Uccle-Bruxelles, LEFRANC et BOUTHONNIER de l'Institut Supérieur Ouvrier et de l'Université Ouvrière de Paris.

Avec les Missions Pédagogiques, M. LLOPIS, qui en fut l'animateur comme Directeur Général de l'Enseignement primaire, nous fait pénétrer dans l'une des initiatives les plus fécondes de l'Espagne républicaine.

Elle s'apparente à celle que présente M. GUSTI, ancien Ministre de l'Instruction Publique de Roumanie et Commissaire Général de la Roumanie à l'Exposition Internationale : « le travail des équipes d'étudiants dans les villages ».

« Le travail des équipes d'étudiants dans les villages, dont quelques essais avaient été faits depuis plusieurs années dans le cadre de l'activité de la Fondation Cul-

turelle « Le Prince Carol » a été organisé systématiquement en 1934. Depuis cette époque, chaque année, des équipes d'étudiants, appartenant à différentes spécialités (étudiants en médecine, ès lettres, ès sciences, agronomes, ingénieurs, etc...) passent les trois mois de l'été dans les villages, sous la direction de techniciens et se consacrent à un travail de pédagogie sociale.

Tout d'abord l'équipe entreprend une enquête monographique concernant les conditions de vie et de travail du village. Sur la base de cette enquête, l'équipe commence le travail social. Elle crée un foyer culturel, faisant à cet effet appel à tous les intellectuels du village et même aux paysans. Elle prévoit la construction et l'organisation de dispensaires, de bains publics, de terrains de sport, d'écuries communales, d'abattoirs, de groupes agricoles modèles, de coopératives et même de ponts, de routes, d'écoles, de bibliothèques et de laboratoires. Ce qui constitue l'originalité de ce travail, c'est que les équipes n'exécutent pas un travail manuel, mais s'appliquent à décider les habitants à accomplir eux-mêmes les sacrifices nécessaires en matériaux et en main-d'œuvre, afin d'améliorer et de relever leurs conditions de vie. Les équipes se bornent à donner seulement l'exemple.

Ne reconnaît-on pas en tout ceci une excellente action démocratique? La définition si suggestive donnée par Masaryk, suivant laquelle la démocratie est un idéal, doit être comprise dans le sens que la souveraineté du peuple reste une fiction tant que le peuple n'est pas capable de prendre en mains la conduite de ses propres destinées, et si l'action de l'enseignement primaire n'est pas complétée par un système d'éducation et de formation de l'adolescent et de l'adulte. »

C'est dans le même esprit que MM. PIERARD, Président de l'Office national belge des loisirs, DOLLÉANS, Professeur à la Faculté de Droit de Dijon et VENDEL, Bibliothécaire Municipal de Châlons, se préoccupent de la lecture publique et de la diffusion des bibliothèques populaires; que MM. RIVIÈRE

et VARAGNAC, Conservateurs du Musée National des Arts et Traditions Populaires proposent en exemple aux instituteurs le musée du terroir de Romenay et que M. RIVET, Professeur au Muséum et Directeur du Musée de l'homme, projette d'intéresser les instituteurs à cette science nouvelle, l'ethnologie :

« Une pensée pieuse a fait réserver dans la magnifique exposition consacrée à la découverte et aux techniques scientifiques modernes, une place à l'histoire des techniques primitives. C'est un hommage mérité à tous ces inventeurs de génie qui depuis l'aurore de l'humanité ont travaillé à mettre à la disposition de leurs semblables des procédés nouveaux pour les aider dans leur lutte pour la vie contre un milieu hostile. Inventeurs de génie dont l'histoire ne nous a pas conservé le nom, soldats anonymes d'une grande conquête bienfaisante dont ils ont été les premiers artisans, précurseurs inconnus dont l'action a conditionné tout le progrès humain. »

Enfin, sur les Mouvements de Jeunesse, M^{me} GRUNEBaum-BALLIN est appelée à souligner la montée prodigieusement rapide du Centre Laïque des Auberges de Jeunesse qui confère désormais au mouvement des Jeunesses de France une vigueur égale à celle des mouvements de Jeunesse de Grande-Bretagne et de Tchécoslovaquie.

XV

J'ai réservé pour la fin le problème de l'éducation nationale et de la coopération internationale, pour mieux marquer l'importance que lui attachèrent les organisateurs.

« A ne montrer que le côté national des problèmes, a dit M. BOUGLÉ, Directeur de l'École Normale Supérieure et Président du Comité d'Entente des Associations françaises pour la Paix par l'Éducation, à insister sur le génie propre des nations, et leur manière spéciale d'exploiter leurs ressources, ne risque-t-on pas de leur faire oublier leurs ressemblances mentales qui les unissent sous les

différences visibles, et les services de toutes sortes qu'elles se rendent en fait pour l'élargissement de la vie spirituelle de chacune d'elles?

Services dont la portée décuplerait, cela va sans dire, si les nations se révélaient capables, passant ainsi du spontané au réfléchi, d'organiser plus rationnellement leur collaboration. Et qui sait si, de cette organisation même ne résulteraient pas l'atténuation de plus d'un malentendu, l'évanouissement de plus d'une méfiance, l'établissement d'une atmosphère enfin, ou, comme on aime à dire aujourd'hui après M. MAUROIS, d'un climat favorable au rapprochement des peuples? La coopération intellectuelle internationale est, elle aussi, l'un des chemins de la paix.

Sur les murs de notre Exposition, on voit les traces lumineuses de toutes ces activités en voie de se concerter. Avec un peu d'imagination, on entend comme captés par nos antennes, les battements de milliers, de millions de cœurs aspirant à un rythme unanime, impatients de fraterniser. Et nos visiteurs partiront quelque peu reconfortés sans doute, emportant chacun chez soi l'impression que, en dépit des lourdes menaces que les conjonctures présentes font peser sur la paix, il y a encore pour la défendre des forces intellectuelles et morales dont l'appoint n'est pas négligeable. Au premier rang de ces forces, qu'on puisse compter celle que représentent les instituteurs de tous les pays, c'est le vœu le plus cher des Français qui sont heureux en ce moment de vous accueillir. »

Même point de vue exposé par M. SÉNÉCHAL, Professeur au Lycée Louis-le-Grand, concernant le rôle de l'art et de la littérature dans le monde :

« L'initiation à l'art et à la littérature ne saurait désormais se renfermer, se cacher jalousement, aveuglément, derrière les barrières des États. Il lui faut, dans une société sans castes, où la hiérarchie nécessaire se fonde sur la seule valeur intellectuelle et morale, ouvrir à tous lar-

gement les baïes des esprits sur le vaste univers. Et cela, non seulement dans ce qu'on appelle encore improprement l'enseignement du second degré, mais déjà dans la plus humble école de village perdue au fond de la plus lointaine vallée...

Une culture de l'individu dans des compartiments clos priverait l'humanité, donc les nations, d'épanouissements merveilleux. Au contraire, une éducation puisant à toutes les grandes sources du monde, peut faire surgir dans les natures riches ce qui n'y était qu'à l'état de pressentiment et risquait, dans les parcs à moutons-loups de l'autarchie, de s'étioler, et de dépérir à tout jamais. Dans cette société où tous les individus ont le droit d'être d'emblée placés dans les conditions les plus favorables à leur développement complet, il faut que l'école, non seulement établisse ou rétablisse la communication avec la vie, mais qu'elle ne réduise pas les échanges à ceux d'une cellule avec un membre ou un organe du monde. L'école a besoin des vents des quatre coins du ciel. »

A M. ISAAC, Inspecteur Général de l'Instruction Publique, revenait la tâche d'entretenir le Congrès des travaux de la Commission d'historiens franco-allemands, qui, réunie en novembre 1935, aboutit à l'accord que *L'Enseignement Public* a publié dans son numéro de mai 1937.

« Vous qui m'écoutez, je vous le demande, relisez ce texte, supposez que les enseignements des deux pays tiennent compte des recommandations qu'il formule, quel progrès accompli dans la compréhension mutuelle des deux grands peuples, quel gain, quelle victoire pour la paix.

Toute brève et incomplète qu'ait été cette analyse de l'accord franco-allemand, elle vous aura suffi, je crois, à en bien saisir la nature et la portée. Ce n'est pas surestimer que de dire : si un tel accord était appliqué de part et d'autre, en toute-bonne volonté et bonne foi, un grand pas serait fait dans la voie du rapprochement franco-allemand, un grand espoir pourrait naître : le désarmement

des haines : on serait en droit de parler d'un « Locarno moral... ».

Un dernier mot, et une dernière raison de confiance : un accord tel que le nôtre a une valeur intrinsèque, et par suite une réelle force de rayonnement. Il vaut par lui-même, par son contenu, sa substance, indépendamment de l'application qu'il peut recevoir. N'avez-vous pas été frappés de ce fait que, partant des positions les plus éloignées, abordant les sujets les plus irritants, les controverses les plus envenimées, par le fanatisme national, des historiens français et allemands aient réussi en si peu de temps, à se mettre d'accord sur un si grand nombre de points, de constatations solidement fondées sur la base documentaire? C'est la démonstration éclatante de ce que peuvent faire la bonne volonté et la bonne foi, unies à l'esprit scientifique d'objectivité. C'est la preuve que rien ne peut s'opposer à la compréhension mutuelle et à l'amitié des peuples dès qu'ils consentent à faire en toute honnêteté leur examen de conscience. Il me paraît impossible qu'un tel effort reste infructueux, qu'un tel exemple ne soit pas suivi. »

XVI

Au soir du septième jour, quand les congressistes se rassemblèrent dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne pour entendre les voix les plus autorisées dégager les leçons de ce Congrès, leur communauté de pensée et d'idéal était singulièrement renforcée par ces journées d'activité concentrée.

On le vit bien à l'accueil qui fut fait aux acteurs de la fête. Les institutrices de Prague, aux costumes multicolores si chatoyants, aux voix si disciplinées, donnaient la note artistique en interprétant les plus beaux chants populaires tchèques.

M. HERRIOT présidait, assisté de M. Jean ZAY et des orateurs choisis parmi les nations qui avaient apporté au congrès le concours le plus actif :

MM. MANDER, General Secretary of National Union of Teachers;

MUKERJI, Head Master Government High School of Cawnpore (Inde);

LI YU YING, Délégué Chinois auprès des organisations internationales de Coopération Intellectuelle;

GUSTI, Ancien Ministre de l'Éducation Nationale de Roumanie;

GAOS, Recteur de l'Université de Madrid;

OSUSKY, Ministre de Tchecoslovaquie à Paris;

DELMAS, Secrétaire Général du Syndicat National des Instituteurs de France.

Et notre regret était de ne pouvoir donner à chacune des 45 nations représentées la possibilité de s'exprimer.

Quand M. GAOS se leva, ce fut un spectacle extraordinaire : tous les congressistes debout, applaudirent frénétiquement pendant de longues minutes l'homme qui incarnait son pays, son peuple, et la liberté du monde. L'homme vers qui allait cette prodigieuse ovation gardait une maîtrise totale de lui-même. Et lorsque, le silence enfin revenu, il lui fut possible de parler, c'était un philosophe, un stoïcien, qui, écartant toute émotion et toute passion, tout effet oratoire et tout artifice de propagande, disait simplement à quel devoir s'attachait le peuple espagnol :

« On ne connaissait pas, suffisamment du moins, le peuple espagnol. On ne connaissait pas, en particulier, la lente mais féconde évolution accomplie dans son sein, d'où était née la République, créature chérie, pas du tout fiction artificielle ou caprice éphémère, comme suffit à le montrer, semble-t-il, la défense que le peuple espagnol en fait maintenant. On ne connaissait pas tout cela et on n'a pas compris ce qu'on pouvait faire et ne pas faire avec le peuple espagnol.

Et voilà où en est à présent la paix. Les organisateurs de ce Congrès, en invitant une délégation espagnole à participer à vos travaux, nous ont donné l'occasion de faire quelque chose pour la connaissance et la compréhension de notre peuple. C'est pourquoi nous leur sommes redevables d'une profonde et sincère reconnaissance. »

Les mêmes acclamations accueillirent M. LI YU YING, délégué de la Chine :

« Si ce Congrès a réussi, dit-il, c'est parce qu'il a eu lieu en France, pays essentiellement démocratique et pacifique, et c'est par là que nous arriverons au résultat final : la démocratie et la paix mondiales. »

Aux autres orateurs, il appartenait de dégager les leçons du Congrès. J'ai placé en épigraphe les déclarations de M. Jean ZAY. Je prie qu'on s'y reporte pour se mieux mettre dans l'ambiance. DELMAS dit la satisfaction et les espoirs du Comité d'organisation et du Syndicat National :

« Non seulement nous aurons fait, comme ce soir, une belle manifestation d'amitié internationale, mais nous aurons permis à beaucoup de petits enfants du monde de profiter de tout ce que nous avons appris au cours de ces huit derniers jours. Et nous avons l'espoir que ce Congrès, le premier du genre, aura des successeurs, que nous nous retrouverons dans quelques années dans une autre capitale, devant une tâche nouvelle, mais avec la joie d'enregistrer les progrès dans l'éducation et la paix que ce congrès aura rendus possibles. »

L'importance de ce Congrès est d'autant plus grande, conclut M. GUSTI, qu'il y a été discuté d'une façon précise et méthodique de l'enseignement populaire, de celui des adolescents et des adultes, en même temps que de l'enseignement primaire.

« Il me plaît de constater une fois de plus que c'est en France, à laquelle appartiennent toutes les initiatives heureuses, que ce congrès a trouvé sa libre expression et que les débats de celui-ci ont coïncidé, dans cet incomparable Paris, avec la grandiose exposition, œuvre de l'art, de la technique et de la Paix. »

M. MANDER, Secrétaire Général de l'Association des Instituteurs anglais, parlait au nom de toutes les associations nationales d'instituteurs représentées :

« Dans ce congrès nous avons tous fait une découverte : celle de la similitude sous-jacente des esprits dans la

sincérité, dans la probité et dans la recherche de la vérité. L'éducation en effet peut être une œuvre bonne ou mauvaise : elle peut libérer ou elle peut faire des esclaves. Celle que nous avons cherchée développe surtout toutes les facultés humaines, la personnalité et tout ce qui fait la valeur de l'homme. »

M. MUKERJI était le délégué de la Fédération Générale des instituteurs hindous (All India Federation of Educational Associations) :

... « Quand je suis arrivé à Paris, j'ai vu de mes propres yeux et constaté qu'en effet c'était la capitale du pays de la liberté, de l'égalité et de la fraternité, pays où Nègres, Chinois, Hindous, Français vivent en égaux. Mes compatriotes habitant Paris sont unanimes à déclarer combien ils se plaisent dans cette ville magnifique. J'emporterai de ma visite à ce merveilleux pays le souvenir le plus heureux et l'enchantement d'une hospitalité toute dominée d'un haut esprit international. »

« Quand je songe au rôle de l'enseignement dans le monde actuel, ce qui me frappe avant tout, dira M. OSUSKY, Ministre de Tchécoslovaquie à Paris, c'est que du corps enseignant — de l'instituteur plus que de quiconque — dépend la solution du problème le plus grave à résoudre : la civilisation présente. Problème capital en vérité, problème essentiel puisqu'il s'agit de savoir si l'expérience de la vie moderne que nous sommes en train de faire aboutira pour l'homme à un accroissement de la liberté, condition de son bonheur, ou si au contraire elle ne lui prépare pas un effroyable esclavage... La civilisation de l'Europe a été le triomphe de la liberté sur l'esclavage. L'avenir de cette civilisation est lié au maintien de ce triomphe. Ce dont la liberté et la démocratie ont besoin, ce n'est pas d'automates, pas de fonctionnaires nés uniquement pour consommer, produire, obéir, mais d'intelligences bien meublées, d'idées fécondes qui soutiennent les vertus qui ont fait la gloire et l'honneur de l'homme. »

M. HERRIOT parla le dernier et parla si éloquemment que M. BLACKWOOD, Président de l'Éducational Institute of Scotland, souligne dans *The Scottish Educational Journal* du 3 septembre 1937 la perfection de cette éloquence et l'impression profonde qu'elle exerce sur l'auditoire.

« ... Le désarroi du monde qui nous trouble, qui est si sensible, que nous voudrions corriger, réparer, contre lequel nous luttons de notre mieux, de nos pauvres forces, ce désarroi du monde ne viendrait-il pas de ce fait que les vieilles éducations traditionnelles, oui, disons le mot, les vertus nécessaires à l'humanité sont perverties; de ce fait qu'on a perdu le sens du contrat, le respect de la parole donnée, que l'enseignement des Anciens plaçait au-dessus de tout, même au-dessus de la vie? Le désarroi du monde ne viendrait-il pas de ce qu'on a préféré le mensonge et la force — cette forme du mensonge — à la vérité, cette vérité affirmée dans tous nos pays, dans les vôtres comme dans le nôtre, que l'immense majorité des hommes ne demande qu'à vivre, vivre tranquilles, paisibles, dans la dignité de leur œuvre quotidienne, entre le sillon d'un champ, une haie de verdure, et le visage d'un enfant? »

XVII

« Aujourd'hui, écrit en octobre M. SCHWACHTGEN, Président de la Fédération des Instituteurs Luxembourgeois, trois mois après cette manifestation unique de la volonté française de développer l'éducation, nous nous trouvons encore sous l'impression extraordinaire de ce Congrès. »

Et c'est à M. WILLEMIN, Président de la Société Pédagogique de la Suisse romande, que nous emprunterons le dernier jugement porté sur ce Congrès :

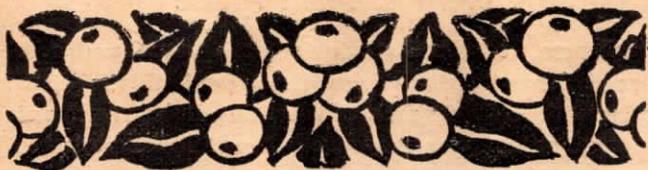
« Nos collègues du Syndicat National peuvent être fiers de la brillante réussite qu'ils ont obtenue en convoquant des États Généraux de la Pédagogie moderne.

Des éducateurs de tous pays et de toutes races ont exposé ce qu'ils pensaient de leur vocation, quelles réalisations ils avaient déjà atteintes, quels espoirs leur étaient permis; ils n'ont pas celé les difficultés qu'ils avaient à vaincre, mais tous ont montré la plus entière confiance dans la beauté et dans l'efficacité de l'œuvre éducative. De la confrontation de tant d'expériences, de la comparaison de tant de monographies, de l'expression de tant de bonnes volontés se dégage un sentiment d'espérance et de réconfort; oui, il y a encore dans le monde des milliers et des millions de braves gens qui agissent pour que les générations de demain orientent leurs forces vers la compréhension et la concorde internationale; cela, certes, nous le savions; mais merci au Congrès de Paris de nous l'avoir rappelé et de nous l'avoir une fois encore démontré.

... Tout d'abord, rendons hommage à l'hospitalité de nos collègues de France, qui savent recevoir leurs hôtes avec tant de bonne grâce et d'aménité que chacun se sent immédiatement chez lui et s'imagine être le seul que l'on a distingué; dans les séances, comme dans les couloirs, régnait une atmosphère de confiance, d'amitié qui rendait facile le travail commun; lors de la cérémonie finale, au grand amphitéâtre de la Sorbonne bondé jusqu'aux dernières banquettes des galeries, tous les auditeurs vibraient intensément dans une parfaite communion de pensée et de sentiment : ce n'étaient plus les représentants de cinquante pays divers qui assistaient à une dernière séance, c'était un seul esprit qui s'élevait sur les ailes enchantées de l'éloquence française pour proclamer son amour de l'enfant, son désir de le voir plus heureux au milieu d'une humanité moins asservie à la sanguinaire passion. »

G. LAPIERRE,

Commissaire Général du Congrès.



Initiatives

Cantines scolaires. — Types de cantines modestes fonctionnant dans une circonscription rurale du Massif Central

I — *Type le plus commun* : celui du bourg de X...

(1) Local communal : une pièce attenant à la salle de classe sert de cuisine et salle à manger.

(2) Mobilier et Matériel : une cuisinière (valeur 500 fr.); 3 tables sur chevalets; bancs; placards. — 2 marmites aluminium 20 à 25 litres : une pour la soupe, l'autre pour les légumes; une grande poêle; un grand plat allant au four; 12 torchons.

(3) Effectifs : la cantine est prévue pour 32 élèves.

(4) La cantine fournit : une soupe et une portion de légumes. Viande, dessert, boisson sont apportés par les enfants.

(5) Menu de la semaine : *Lundi* : soupe aux poireaux et pommes de terre — Lentilles en vinaigrette.

Mardi : soupe à l'oignon — purée de pommes de terre.

Mercredi : soupe aux légumes — nouilles au beurre.

Vendredi : soupe aux poireaux et pommes de terre — riz au lait.

Samedi : soupe aux légumes — pommes de terre sautées.

(6) Quantités fournies par les parents (par élève et par mois) : 1 litre de lait; 4 kgs pommes de terre; 1/2 livre de riz; 1/2 livre de lentilles; 1/2 livre de nouilles. En plus quelques poireaux, oignons, raves, navets, pour la soupe. Le pain de la

soupe, beurre, huile, graisse, vinaigre, sel, poivre, sont achetés au fur et à mesure des besoins. Une grande fillette tient les comptes et à la fin du mois totalise. Chaque élève paye alors sa part qui se monte en moyenne à 2 ou 3 francs par mois. Il faut environ pour les 32 élèves 1 livre de beurre, 1 litre d'huile par semaine, 30 à 35 francs de pain par mois.

(7) La personne qui prépare les repas est payée 100 francs par mois, par la commune et est autorisée à manger à la cantine.

(8) La cantine est administrée par un comité composé de M. le Maire, d'un conseiller municipal, des instituteurs et de 2 mères de famille.

II. — 2^e Type de cantine : celui du hameau de Y...

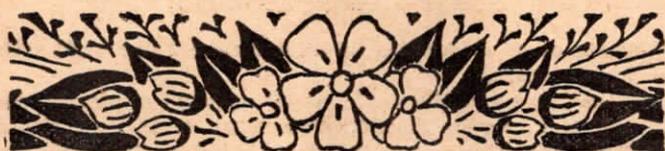
Cas où il n'y a pas de local à l'école.

(1) La cantine fournit, comme au bourg, une soupe et un légume. Même menu qu'au bourg. Les mêmes quantités d'aliments qu'au bourg sont demandées aux parents qui fournissent en outre le pain de la soupe : 1 kg. 500 par mois, et le beurre, 125 grammes par mois et par enfant. Les autres petites fournitures sont payées en espèces (2 à 3 francs par mois et par enfant).

(2) Il n'y a que 10 élèves, et le prix de revient par élève est un peu plus élevé que lorsqu'il y en a 30.

(3) Une personne du village fournit le combustible, le matériel et prépare le repas chez elle. Légumes et soupe sont transportés tout prêts à l'école et tenus au chaud sur le poêle. Les élèves mangent dans la salle de classe sur des tables volantes.

(4) La personne reçoit pour ses services 100 francs par mois.



A travers les périodiques français¹.

En ce début du mois de mars, le projet de réforme de l'enseignement reste toujours en suspens devant les Chambres et devant l'opinion. De temps à autre, quelque assemblée de professeurs ou quelque assemblée de parents d'élèves se préoccupe de la question. Elle dit son sentiment sur l'orientation. Elle formule des vœux sur la manière de régler le passage de l'enseignement primaire à la sixième. Ou encore elle marque ses appréhensions au sujet du caractère que sera appelé à prendre tel ou tel des enseignements en cours. Puis l'attente recommence. Peut-être sous cet assoupissement apparent un travail s'accomplit-il dans les esprits, travail dont on verra se manifester les résultats quand pourra commencer la discussion du projet de loi qui doit venir sanctionner la réforme.

Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation.

1. Dans un article du *Journal des Instituteurs* (84^e année, n^o 7), M. G. Guy-Grand oppose la belle et pure figure du président Masaryk à celle des dictateurs des États totalitaires. Il rappelle ces paroles de l'avant-dernier président de la République tchécoslovaque : « Je l'affirme avec l'expérience que, chaque jour, j'acquies dans ma fonction, confiait-il à l'écrivain tchèque Karel Kapek, il n'y a pas d'autre morale, pas d'autre éthique pour les peuples et leurs chefs, que la morale qui s'applique aux individus. » Et ailleurs : « Si c'est la force qui est la vérité et le droit, alors la politique campe sur les serres de la zoologie. » Complétons : Quand les peuples campent « sur les serres de la zoologie », ils

1. Au moment de mettre sous presse cette chronique, nous apprenons la mort de notre dévoué collaborateur, M. L. Brossolette, inspecteur primaire honoraire, et nous adressons à sa famille nos plus sincères condoléances.

N. D. L. R.

n'ont plus besoin ni d'éducation, ni d'éducateurs; il leur suffit d'être soumis à un dressage.

2. *L'École Coopérative* (19^e année, n^o 48) reproduit ce passage, dont aucun éducateur ne niera l'intérêt, d'une lettre de M. René Hubert, Doyen de la Faculté des Lettres de Lille, Président du Groupe du Nord des Amis de l'École Nouvelle au Secrétaire de ce même groupe.

« ...Si j'affirme avec tant d'énergie le droit de toutes les convictions, c'est pour manifester d'autant plus de réserve et de scrupule, quand il s'agit de la tâche propre, de l'idéal professionnel de l'éducateur. Il y a un fait contemporain qui ne me frappe pas de moins d'angoisse que la misère, je le dis tout net : c'est l'enseignement de la haine... Or, comment ne pas songer qu'à l'heure présente des millions d'enfants, dans toute l'Europe et presque dans le monde entier, sont éduqués, entraînés, dressés en vue de la haine et de la bataille? Comment ne pas frémir en pensant que, dans notre propre pays, les mêmes passions descendent et pénètrent jusque dans l'âme candide de la plus jeune enfance? N'ayons pas d'illusion : une éducation qui serait fondée sur la haine — à qui que ce soit ou à quoi que ce soit que cette haine s'adresse — ne peut former que des âmes haineuses, violentes, prêtes au mal.

J'entends bien qu'il ne faut rien porter à l'excès... Mais je maintiens qu'en matière d'éducation, on ne fonde rien de solide, de grand, de vivifiant que sur l'amour — aussi large, aussi compréhensif, aussi universel que possible. « Tout comprendre pour tout aimer : je préfère ces quatre mots à tous les bras tendus, poings fermés, dents serrées dont nos regards sont offusqués ».

Il serait assez difficile de soutenir que de telles paroles sont dépourvues d'actualité.

3. Dans son article du *Journal des Instituteurs* (84^e année, n^o 19) « Un signe des temps », M. L. G. Renaud, Directeur d'École Normale, s'inquiète des tendances à la violence qui, surtout chez les jeunes gens, se reflètent dans la politique contemporaine. Il se demande si l'école ne peut pas quelque chose pour atténuer ce fâcheux état de choses et freiner l'esprit partisan. « La réponse, écrit-il, est nette : l'éducation civique que donne l'école à tous ses degrés doit se tenir au-dessus des partis ». Il ajoute : « Les programmes, fort heureusement, nous autorisent toujours à faire connaître et chérir la démocratie. Ce n'est pas une question de politique, c'est proprement un chapitre de morale. La démocratie est la seule forme de gouvernement qui réponde à la dignité de l'homme, c'est la consécration sur le plan politique de l'autonomie morale : se donner sa loi à soi-même, ne subir aucune violence extérieure. Mais il n'appartient pas aux éducateurs d'habiller cette démocratie à la radicale ou à la socialiste. Que ceux qui veulent faire des partisans quittent la toge et passent à la permanence électorale ». De l'enseignement proprement dit, il ne doit pas être très difficile d'écarter les tendances partisans. Il est moins facile de les éliminer de l'atmosphère que nous respirons et que respirent avec nous nos élèves

Les problèmes généraux.

1. Dans son « Rapport sur le Concours d'Agrégation féminine (Lettres), 1937 », *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (11^e année, n^o 6), — M. le Recteur P. Martino, Président du Jury, se plaint quand il s'agit de la composition française, « du débordement des lieux communs, de la tendance au bavardage, de la manie de la digression ». « Dans trop de copies, dit-il, il apparaît que celle qui écrit ne domine ni ses connaissances, ni son expression; elle se laisse entraîner au hasard des associations de pensées ou de mots; elle se sert de tous les styles, prolix, grandiloquent, ironique, négligé, incorrect, hormis de celui qui conviendrait. Il faut le dire : un bon tiers des candidates n'étaient pas en mesure d'affronter honorablement l'épreuve de la composition française ». Suit ce détail, qui témoigne combien de nos jours on a peine à faire bien ce que l'on fait : « Un avertissement, pour terminer, qui est malheureusement indispensable : les correcteurs ne se croiront pas dans l'obligation de lire les copies où la négligence de l'écriture est telle qu'il faut faire, et par moment sans succès, un vrai travail de déchiffrement ».

Les choses vont-elles mieux du côté de l'Agrégation masculine des Lettres? Dans son rapport sur le Concours de 1937, M. Gastinel, Président du Jury, à côté de certaines qualités, y signale, — *Revue Universitaire* (47^e année, n^o 1), — trois défauts essentiels : 1^o « L'insuffisante culture générale »; 2^o « l'insuffisante connaissance du texte et de ses alentours »; 3^o « l'insuffisant entraînement à la dissertation ». Sur ce dernier point M. Gastinel remarque : « Toute rédaction comporte une part de métier : la clarté du plan, l'équilibre des diverses parties, la sûreté de l'expression ne s'obtiennent pas d'emblée : quelle que soit sa faculté, un candidat ne peut donner sa mesure, dans les sept heures qui sont départies, s'il n'a pertinemment appris à débrouiller vite un sujet, à serrer une discussion, à mettre au net ses idées sans trop de tâtonnements. Le genre même de la dissertation a ses nécessités, ses écueils, dont il faut avoir fait l'épreuve. Les meilleures qualités se perdent à travers les narrations verbeuses, les analyses trop générales, les développements mal dominés et médiocrement écrits : tous défauts de débutants, dont un peu d'expérience parvient aisément à triompher ». Sur la présentation matérielle des copies, sur l'écriture négligée, et parfois indéchiffrable, M. Gastinel termine par des considérations analogues à celles de M. Martino. Il semble que les candidats, non seulement à l'agrégation, mais à beaucoup d'examens, auraient grand intérêt à s'arrêter à ces observations et à en tirer profit.

2. *Le Bulletin de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs* (n^o 28) est consacré au compte rendu de la Conférence annuelle, tenue à Paris les 30 et 31 juillet 1937, des Délégués de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs. Du Rapport de M. Lapierre sur la « Collaboration des Instituteurs et de l'Administration dans

les Œuvres postsecondaires », tirons au moins ce passage qui est tout à l'honneur du corps enseignant :

« Le métier d'instituteur est une vocation. Qu'il absorbe toute la pensée de l'instituteur, que ce dernier ne considère pas sa tâche quotidienne terminée lorsqu'il a donné ses heures réglementaires d'enseignement, et qu'il ait le souci de satisfaire aux besoins de toute nature de ses élèves; que sa vigilance à l'égard de ses élèves l'amène à suivre ces derniers, même lorsqu'ils sont parvenus au terme de la scolarité; que ses préoccupations éducatives s'étendent de proche en proche des enfants aux familles, et qu'il s'institue le conseiller spirituel de la collectivité groupée autour de l'école; que l'école devienne ainsi le foyer de vie spirituelle et sociale d'une agglomération, village ou quartier; il y a là un enchaînement si logique, une solidarité d'intérêt si étroite qu'il est difficile à l'instituteur d'y échapper, comme il lui est difficile de demeurer étranger aux sollicitations et aux obligations multiples et complexes que la vie moderne, avec ses préoccupations d'ordre politique, social, économique, culturel, impose à tous ceux qui sont appelés par leur savoir et leur talent, à remplir le rôle de conseillers ou de guides ».

3. M. R. Kerdudou fait, *L'École Émancipée* (27^e année, n^o 35) une sévère critique de « L'éducation actuelle ». Il en impute les erreurs et les imperfections aux desseins profonds de la bourgeoisie. Il raisonne ainsi :

« Avant de pouvoir faire des hommes libres il faudrait que l'instruction elle-même fût libre. Chacun sait qu'elle ne l'est pas. La bourgeoisie tient les rênes et tant qu'elle sera là, le cheval ne s'emballera pas... La société bourgeoise dit si bien M. Martinet, « salarie le prolétaire suivant une courbe qui traduit, selon le temps et les circonstances, les besoins de la substance et de la reproduction. Elle lui dispense, dans la même mesure, une instruction proportionnée au profit qu'elle veut en tirer ».

Il est probable que beaucoup de maîtres s'embarrassent assez peu des calculs savants de la bourgeoisie, mais qu'ils enseignent simplement comme ils ont toujours vu enseigner.

4. « Pour une politique de l'école » : tel est le titre d'un article suggestif d'Alain Gérard au *Manuel général* (105^e année, n^o 10). Et Alain Gérard de justifier cette demande par les considérations que voici à la fois sur la pénurie et le recrutement du personnel :

« Fini l'encombrement. Les cartons des services de personnel sont vides de demandes. Au dernier mouvement, collèges et écoles primaires supérieures furent péniblement pourvus du personnel indispensable. Quant aux écoles primaires élémentaires, les circulaires ministérielles auxquelles il est fait allusion plus haut nous informent que la pénurie de candidats et de candidates dont souffrent certaines régions oblige à étendre aux intérimaires la réglementation draconienne qui condamne le stagiaire et le titulaire à ne plus quitter, sans une autorisation souvent très difficile à obtenir, le département où il exerce. L'intérimaire qui, au temps de l'encombrement, abandonna son département d'origine

pour une région plus hospitalière ne pourra plus y revenir, si la situation s'y est modifiée, qu'avec une autorisation d'exéat en bonne et due forme de son inspecteur d'Académie. Autre signe des temps dont le sens n'est pas moins clair : l'an dernier encore, défense était faite d'accorder des délégations de stagiaire aux intérimaires et suppléantes qui ne pouvaient justifier d'au moins cinq années de service. Depuis la rentrée scolaire, le délai est abaissé à trois ans.

Enfin, une dernière prescription laisse entendre que, devant la pénurie de brevetés supérieurs, certains inspecteurs d'académie seraient tentés de recourir une fois de plus aux brevetés élémentaires. Le ministre leur rappelle que la loi ne le leur permet plus : qu'ils fassent appel aux bacheliers et aux diplômés d'études secondaires ».

C'est en effet en travaillant de la sorte qu'on aboutit à abaisser gravement le niveau du personnel enseignant dans les écoles primaires.

5. « Sélection et orientation » : Ce sujet reste au premier plan des préoccupations de l'opinion. M. Roger, Inspecteur général honoraire, l'aborde à son tour au *Manuel général* (105^e année, n° 16), et c'est pour mettre le pays en garde contre la manie de faire de tous les petits Français, des petits bacheliers. M. Roger explique :

« La suppression, dans l'organisation scolaire, des doubles emplois, qui a été la préoccupation principale de M. de Monzie, ne facilite pas la solution du problème. Il était illogique, en effet, que, sous des étiquettes différentes, on donnât un enseignement à peu près identique. Mais, par le fait seul que, cet enseignement, des enfants le recevaient dans un lycée ou dans une école supérieure, ils se trouvaient orientés vers une destinée différente, comportant des études d'une inégale durée. Les doubles emplois sont supprimés; la logique est satisfaite. Mais le problème de la répartition se trouvera singulièrement compliqué, si tous les jeunes gens poussent leurs études jusqu'au baccalauréat. Le pays n'a pas besoin que de bacheliers; l'orientation n'aura pas fait son œuvre, si, bien avant la Première, elle ne dirige pas vers l'enseignement technique ou vers les carrières indispensables, une partie des jeunes gens admis à l'enseignement du second degré ».

Espérons que la sélection de l'orientation n'auront pas pour effet de soustraire toute une partie de notre enseignement du second degré à ce bain de réalisme dont elle a besoin.

6. Quand il s'agit d'une chose aussi délicate que « La mesure de l'intelligence » d'un enfant, Akademos recommande à tous, — *L'Information Universitaire* (17^e année, n° 830), — la plus grande prudence. Il dit :

Je me méfie de l'élève pour qui le travail scolaire est jeu facile et de qui a réplique est feu d'artifice étincelant. Celui qui, tout petit encore, serre déjà les dents ou se mord les lèvres m'inspire plus de confiance. Sous prétexte qu'il a bronché, ne le renvoyez pas parmi les bêtes. Ses échecs sont des promesses de succès. Chez lui, le feu couve sous les cendres. La flamme éblouissante et durable jaillira à son heure.

Il est exact que la nature infantine a des ressources cachées, parfois

lentes à se découvrir et dont la puissance étonne quand elles arrivent à se manifester un jour.

7. M. André Ferré, Directeur d'École Normale, craint — *Manuel général* (105^e année, n^o 3) — que « Les bonnes résolutions » chez les élèves, chez les maîtres, voire chez les administrateurs, quand elles sont « trop ambitieuses » ne « comportent un danger, celui d'être peu efficaces ». Il en parle ainsi :

« C'est d'une certaine méconnaissance de soi qu'elles procèdent. Elles présument trop de notre pouvoir sur nous-mêmes, et font trop bon marché des forces inscrites dans notre nature personnelle. On n'abolit pas ses défauts, on ne se donne pas des vertus, par un simple décret de sa volonté : demandez-le au fumeur endurci, ou simplement au paresseux. Il est assurément possible de se modifier : c'est même sur ce postulat qu'est fondée toute éducation ; toutefois, on ne se changera pas d'un seul coup, et par l'effet d'une décision : il y faut procéder par étapes, en composant avec l'adversaire qui est en nous, en rusant avec lui, en s'assurant de tous les appuis extérieurs contre lui. Une résolution, en dépit de l'étymologie, ne résout rien par elle-même ; c'est pourquoi il est sage de ne prendre que celles qu'on est sûr de pouvoir tenir ».

Comme nous l'enseigne M. Ferré, il est toujours prudent de ne pas trop présumer de nos forces quand nous entreprenons la lutte contre nos faiblesses.

8. Dans *L'Université Syndicaliste* (11^e année, n^o 2), M. Yves Le Lay, Professeur de Collège, proclame la nécessité pour le maître de « Connaître ses élèves ». A son avis, l'enseignement primaire a fait, sous ce rapport, des progrès plus accusés que l'enseignement secondaire. Ce dernier ne doit pas rester en arrière et doit s'adonner à l'étude de la psychologie de l'enfance et de la jeunesse. M. Le Lay écrit : « Il est temps que cesse de régner la croyance que l'éducateur peut, par son « intuition », remplacer l'étude scientifique de la psychologie et qu'il possède ab ovo des connaissances supérieures. Il est temps que cesse de régner aussi la croyance que ce qu'on appelle « âme », avec tout ce que ce terme comporte de mystère, d'incertitude et de tabou, ne peut être l'objet de science ni servir à l'amélioration du travail humain, sous prétexte que c'est un bien d'essence supérieure, que la science, cette matérialiste, souillerait en s'en emparant. Il est temps que les maîtres eux-mêmes s'emparent de ce domaine qui est le leur. »

9. M^{me} M. Mille, Directrice de l'École du Service Social, s'étend dans les *Archives belges des Sciences de l'Éducation* (T. III, janvier 1937), sur le problème de « La collaboration entre l'École et la Famille ». De cette collaboration, elle fait ressortir l'importance. Elle en indique le fonctionnement à l'heure actuelle. Elle en relève aussi les insuffisances et recherche les moyens propres à les faire disparaître. A ceux qui sont déjà utilisés, elle voudrait voir s'en ajouter un autre : la création d'une auxiliaire sociale, analogue à ce que sont aux États-Unis les institutrices visiteuses. Elle en conçoit le rôle sous l'aspect que voici :

« L'auxiliaire sociale serait sans aucun doute d'un grand secours dans le domaine qui nous sollicite, en organisant ce que nous voudrions appeler le Service social scolaire. Elle remplirait le rôle du fameux délégué scolaire généralement inexistant, en recherchant, par des visites dans les familles, les causes des absences indues de certains enfants, et en y portant remède. Elle collaborerait avec l'infirmière visiteuse dans tout l'effort d'éducation familiale sous l'angle de l'hygiène et de la santé. Elle renseignerait l'école sur le milieu familial et social de l'enfant, dont elle éclairerait ainsi tout un côté trop ignoré des éducateurs. Elle s'intéresserait aux difficultés économiques et morales des familles, dont trop souvent l'enfant pâtit, et pourrait, nous en avons la conviction, prévenir bien des désastres : négligence et abandon, ruine du foyer avec la tragique séquelle des malheurs qui en résultent pour l'enfant. C'est elle encore qui assurerait une utilisation saine des loisirs, qui recourrait aux œuvres périscolaires et aux œuvres sociales en général au profit de la famille aussi bien que de l'enfant; enfin, qui aiderait l'école à pourvoir à l'avenir professionnel de l'enfant ».

Il est possible qu'il y ait là une idée d'avenir.

10. M. R. Lemoine, dans la *Revue de l'Enseignement français hors de France* (n° 125) présente une série d'« observations sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie (hors de France) ». Après avoir insisté sur la valeur éducative de ces deux matières, il déclare : « Dans des pays qui se réveillent à la vie politique et à la vie économique, qui aspirent à conquérir une place dans le concert des grandes puissances, qui se préparent à une évolution radicale, l'enseignement de l'histoire et de la géographie acquiert une valeur particulière et doit devenir une des branches dominantes de la culture. » Des enseignements qui sont ainsi jugés d'importance capitale dans les pays lointains où s'efforce de s'exercer notre influence, peuvent aussi, n'en déplaise à ceux qui les réduiraient à l'excès, ou même les supprimeraient volontiers, ne pas être sans intérêt dans le pays de vieille civilisation que nous sommes.

11. En trois articles successifs, *L'École et la Vie* (n°s 23, 29 et 30), sous la plume de M. Rossignol, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, développe cette idée : « Il faut enseigner l'« administration » à l'école ». Il s'agirait d'initier les enfants de 13 et 14 ans au « problème de l'organisation scientifique du travail ». M. Rossignol estime que cette tâche est possible. Il s'applique, la matière sociale étant délicate, à calmer les craintes de ceux qui pourraient craindre qu'il ne sortit de là quelque atteinte à la neutralité scolaire. Enfin, il aborde une dernière objection possible dans les termes suivants :

« Au terme de ce long exposé, qui demanderait encore bien des précisions dans le détail d'un programme, je m'excuse de proposer à des instituteurs et à des institutrices, de qui je sais mieux que quiconque le poids déjà si lourd de leur tâche, cet effort nouveau.

« Qu'ils se disent bien pourtant qu'ils enseignent souvent, avec beaucoup de cœur, des choses vieilles peu éducatives et même parfaitement

inutiles; que la masse souvent fragmentaire de leurs efforts jointe à l'habitude de se pencher toujours sur les petits, tend à leur cacher l'horizon du monde, que leur enseignement doit cependant et toujours se tenir au niveau des nécessités sociales, qu'il est des enseignements qui ont leur heure pour arriver, comme d'autres ont leur heure pour mourir. »

Il y a du vrai dans ces réflexions. Néanmoins, il est possible que convié à entrer dans ces voies nouvelles, le personnel intéressé sente le besoin d'être guidé d'en haut.

12. *La Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (11^e année, n^o 6) publie de M. Ch. Parain, Professeur au Lycée Henri-IV, une causerie radio-scolaire sur ce sujet : « Comment on cherche dans le Dictionnaire ». Les recommandations formulées par le conférencier, les renseignements qu'il donne pour vaincre les difficultés que rencontre l'élève dans l'utilisation du dictionnaire, sont d'un intérêt pratique qui ne saurait échapper à personne. En insistant pour que chacun ait toujours son dictionnaire à la portée de la main, M. Parain a d'ailleurs grandement raison de dire « que trop souvent vous croyez comprendre et vous vous contentez de deviner, en devinant de travers, vous inventez et vous inventez très mal. C'est tout le contraire de ce que vous devez faire. Car une des tâches les plus importantes c'est de préciser le sens des mots que vous connaissez déjà, d'apprendre toujours des sens nouveaux et des mots nouveaux, de perfectionner et d'accroître votre vocabulaire. »

13. M. Boursin, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, s'alarme, — *L'École et la Vie* (21^e année, n^o 5), — de la vulgarité, pour ne pas dire plus, qui chaque jour envahit davantage notre langage. Après en avoir donné de nombreux exemples, il se juge en droit d'écrire : « Notre langage n'est pas assez surveillé, pas assez châtié. Dans tous les milieux, à tous les âges, on fait trop bon marché de l'exactitude, de la correction et du goût. On parle mal, on écrit mal, on orthographie mal. L'attention et l'application sont détrônées par la négligence, par le laisser-aller, et par la vulgarité souvent grossière. » Dans son article, qu'il intitule « L'école et le langage », M. Boursin demande aux maîtres de poursuivre l'effort nécessaire pour opérer le redressement qui s'impose.

14. « Fréquentation sans obligation ni sanction? » Ce n'est point l'avis, — *Manuel général* (105^e année, n^o 19), — de M. Auriac, Inspecteur général. Il pense au contraire qu'il faudrait couronner les études faites dans les classes de scolarité prolongée par un certificat d'études complémentaires. A l'appui de sa thèse, il apporte cette expérience :

« Nous ne proposons en l'espèce aucune innovation. Dans plusieurs départements il existe un certificat du degré supérieur passé un an après le certificat d'études primaires proprement dit; et il y a neuf ans, a été institué, en Gironde, un « certificat d'études complémentaires » auquel se présentent les élèves de deuxième année des cours complémentaires. Il ne comprend qu'un écrit. Mais tel qu'il est, il est très recherché des familles et très goûté des employeurs. Il a contribué à assurer

une clientèle régulière aux cours complémentaires ruraux. Un tel examen transporté *mutatis mutandis* à l'école primaire élémentaire serait de nature à augmenter le prestige de l'école et à donner aux classes de scolarité prolongée une importance que les familles ont quelque peine aujourd'hui à leur reconnaître. »

Il est curieux que les Français se montrent en bloc et invariablement incapables d'apprécier l'instruction en soi, et qu'ils n'y attachent de l'intérêt que si elle se couronne de compétitions, de concours, d'examens.

15. La revue *Nous les Petits* (4^e année, n^o 33), contient une « Causerie aux mamans » de M^{me} Andrée Copin, Visiteuse d'Hygiène Sociale. On y trouve, au sujet des « sports » et « loisirs » ces quelques lignes :

« Un jeune garçon de 14 ans, fréquentant un lycée de Paris, me racontait l'autre jour, comment était organisée chez eux, cet après-midi du samedi qui devait être consacrée aux loisirs et aux sports.

« Au 1^{er} octobre, il s'était réjoui à l'idée de faire une fois par semaine de longues promenades, de courir, de jouer, de faire du sport sur un stade.

« Mais chaque samedi, « le responsable » de cette organisation oublie de relire la circulaire, et les pauvres garçons restent enfermés en étude toutes fenêtres closes, entre les quatre murs de leur habituelle salle de classe. »

Les réformes, assez souvent, sont faciles à décréter. Presque toujours, elles sont difficiles à appliquer. Des Associations de parents d'élèves, telle celle de Perpignan, n'ont-elles pas d'ailleurs protesté déjà contre une organisation de sports et loisirs qu'elles jugent nuisible au travail intellectuel?

16. « Hygiène de l'audition » : c'est le titre d'une conférence que reproduisent *Les Annales de l'Enfance* (n^o 102). Le conférencier M. le Dr Ruaud, après avoir examiné en détail le cas des enfants, spécialement celui des écoliers, le cas des adultes, le cas des malades ou des déficients de l'ouïe, termine son exposé de la façon suivante :

« Pour avoir une bonne audition :

1^o Éviter les rhumes de cerveau, apprendre à bien respirer par le nez, à bien se moucher.

2^o Ne jamais traiter par le mépris les douleurs ou les suppurations d'oreilles.

3^o Éviter les toxiques du nerf auditif : alcool, stupéfiants.

4^o Traiter les séquelles des maladies infectieuses et héréditaires.

5^o Éviter de vivre dans les endroits trop bruyants.

Enfin se reposer dans le silence pour permettre à l'ouïe de récupérer, dans le calme, ses facultés. »

On aperçoit, sans qu'il soit besoin d'y insister, l'intérêt que présentent ces conseils d'un spécialiste pour le monde des écoles.

Les enseignements du second degré.

1. Sans vouloir déjà dresser le bilan des résultats obtenus dans « La classe d'orientation », M^{lle} Guénot entreprend d'en signaler quelques-uns dans la *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (11^e année, n^o 5). Parmi ceux qu'elle évoque, il en est un qui aurait un prix particulier. Elle croit que, dans cette classe, les fillettes de sixième sont « plus heureuses ». Elle affirme :

« Dans la classe d'orientation, l'esprit de compétition est réduit au minimum, le travail à la maison, comme on l'a vu, est remplacé par le travail dirigé, en classe, et toutes les fillettes se sentent connues et en confiance : c'est ce qui crée cette atmosphère très particulière de travail calme et joyeux qu'ont notée les professeurs qui, les années précédentes, avaient toutes enseigné en sixième et dans d'autres classes.

« Ajoutons que la variété des exercices, l'emploi de méthodes actives, l'application, au cours des promenades que permet l'après-midi de loisirs, de notions acquises pendant la classe, contribuent à « épanouir » les enfants : bien rares celles qui ne trouvent l'occasion de donner leur mesure dans tel ou tel genre d'activité et n'en éprouvent de la joie. Les plus rétives à l'adaptation commencent maintenant à s'ouvrir... ».

Ces réflexions optimistes font surgir deux questions : De semblables bénéfices ne peuvent-ils être recueillis dans des classes qui ne seraient pas des classes d'orientation ? Toutes les classes d'orientation sont-elles comprises comme celle qu'a en vue M^{lle} Guénot ?

2. M. Hervier, Professeur au Lycée Janson-de-Sailly, déclare indispensable, — *Revue Universitaire* (47^e année, n^o 1), — « La réunion d'entente avant la correction des épreuves du baccalauréat ». Il indique comment il la comprend et ce qu'il convient de faire pour arriver à ce résultat essentiel « l'accord sur la façon de juger et d'apprécier ». « Un seul moyen pratique, écrit-il, pour y parvenir : la lecture de plusieurs copies, sur lesquelles chacun donnera son avis et sa note. C'est à ce moment qu'on verra apparaître des divergences, que la discussion atténuera peu à peu, et finalement l'accord se fera. Si les copies sont choisies suffisamment variées, l'impression variée qu'elles laisseront permettra d'établir comme une échelle dont chaque correcteur se souviendra ensuite au cours de son travail. » Depuis longtemps déjà, cette pratique est en honneur dans certains examens de l'enseignement primaire. Il paraît qu'elle répugne encore à « l'individualisme » des professeurs de l'enseignement secondaire.

3. M. R. Georquin, Professeur au Lycée Buffon, sous le titre : *La Pédagogie à l'Exposition*, nous offre, — *Revue Universitaire* (47^e année, n^o 1), — « un reportage rapide et purement objectif » des conférences qui ont eu lieu au Palais de l'Enseignement érigé sur les bords de la Seine à l'occasion de la grande manifestation internationale de 1937. Ces conférences paraissent, dans leur variété, avoir présenté un vif

intérêt. Les conférenciers se sont même permis parfois quelques hardiesses. Ainsi, à propos de l'enseignement du français, on a entendu M. Chevaillier, aujourd'hui Inspecteur général, soutenir cette thèse au sujet de l'utilité du latin : « Il ne nie pas l'utilité du latin, de la version latine en particulier. Mais le latin doit rester à sa place : qu'on ne lui demande que les services qu'il peut rendre. Et ces services, pour l'enseignement du français, lui paraissent limités. Pourquoi, en effet, apprend-on le français? Pour parler la langue de son temps avec justesse, propriété, finesse; d'autre part, pour être à même de comprendre dans leur esprit, les œuvres des grands écrivains. Il faut donc connaître le sens des mots avec leurs nuances. M. Chevaillier pense qu'on peut atteindre ce sens en dehors du latin ». Une opinion aussi audacieuse est de nature à faire frémir certains défenseurs des vieilles études classiques.

4. « La réforme de l'enseignement » cause à M. A. Haisse des « inquiétudes » qu'il exprime au *Journal des Instituteurs* (84^e année, n^o 12). Les plus graves de ces inquiétudes se réfèrent aux Écoles Normales et à l'enseignement primaire supérieur. Elles se résument ainsi :

« La transformation des Écoles normales primaires? Il n'en est plus question, semble-t-il. L'émotion des instituteurs a été salutaire : toucher aux Écoles Normales, ce serait menacer le recrutement même de notre personnel enseignant laïque, le tarir en quantité et en qualité, car l'élite issue du peuple se dirigerait vers des carrières moins ingrates... Sans doute la question ne tardera-t-elle pas à renaître. Si nos E. P. S. actuelles, en effet, ne sont plus désormais qu'une section de seconde zone dans l'enseignement du second degré, soyons sûrs que les bons élèves ne seront nullement orientés vers cette nouvelle section B, ni par conséquent vers nos Écoles normales.

« Nous le voyons : l'enseignement primaire supérieur, gloire et fierté de notre école primaire qui l'a créé, nourri et vivifié du meilleur d'elle-même, risque de périr dans la réforme. Et cela au grand préjudice de la vie économique du pays : la section classique sera certes, renflouée — à la fois, répétons-le, en quantité et en qualité, — mais si la section moderne et la section technique ne sont peuplées que d'élèves médiocres, comment donc se constitueront les cadres de notre industrie, de notre commerce, de notre agriculture, de notre administration? »

Qui oserait soutenir que ces craintes de M. Haisse sont dénuées de tout fondement?

Méthodes et programmes de l'École élémentaire.

1. M. Gay dénonce au *Manuel général* (105^e année, n^o 2) cette « Psychologie de convention » qui entraîne beaucoup de gens à de fâcheuses exagérations quand il s'agit chez les enfants de l'esprit d'observation, de la richesse de l'imagination, de l'aspect de justice. Il voit là une tendance qui peut « être dommageable à l'éducation ». Accordons-lui qu'il est prudent de ne pas prêter trop de perfections aux enfants. S'ils

en avaient tant dans le jeune âge, il est à croire que les traces en subsisteraient plus marquées et plus saisissantes quand ils sont devenus des hommes.

2. M. Bruneau, Inspecteur général, regrette — *Manuel général* (105^e année, n^o 12), — que les « Manipulations arithmétiques », qui sont en honneur à l'École maternelle et dans l'enseignement du 2^e degré, ne jouissent pas d'une égale faveur à l'école primaire. Il précise :

« Elles sont largement pratiquées, sous le nom d'exercices sensoriels, à l'école maternelle, mais chose étrange, elles tendent à disparaître dès l'entrée à l'école primaire; cependant elles figurent bien, au moins implicitement, dans les programmes de 1923. On y trouve, en effet, pour la section préparatoire : « Ajouter et retrancher des groupes d'objets; additionner et soustraire les nombres correspondants ».

« Remarquons, en passant, l'opposition des verbes « ajouter » et « additionner », « retrancher » et « soustraire ». Ajouter et retrancher sont des opérations manuelles; additionner et soustraire sont des opérations arithmétiques.

« Très vite on se lasse de faire manipuler des objets pour ne s'occuper que des nombres; on renonce rapidement aux premières opérations pour ne songer qu'aux secondes : le caractère concret disparaît pour faire place à l'abstrait et au pur mécanisme. »

M. Bruneau voit là une erreur. Avec raison, il estime qu'à l'école primaire, dans une large mesure, l'arithmétique doit encore être un enseignement expérimental, et que cet enseignement doit concourir pour sa part au développement de l'esprit d'observation.

3. « Histoire et scolarité prolongée ». Ce titre d'un article de M. Mounot, Instituteur, — *Manuel général* (105^e année, n^o 19), — révèle assez que son auteur souhaiterait voir l'enseignement historique prendre une large place dans les classes de scolarité prolongée. Il y voit un moyen, à l'âge où ils sont en mesure d'en profiter, de leur donner un large complément d'éducation civique et sociale. Il affirme nettement :

« Malgré tous les sarcasmes dont a été victime l'histoire, son enseignement nous paraît hautement profitable dans nos classes de scolarité prolongée, il peut très utilement étayer l'éducation sociale que nous essaierons de donner à nos élèves avant qu'ils soient livrés entièrement à la vie ».

4. La classe-promenade est une des pièces maîtresses des loisirs dirigés. M. M. Gautier, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, compte sur elle pour initier les élèves à l'observation directe de la nature. Il attend de là de grands bienfaits pour l'enseignement du français. Aussi termine-t-il son article « Dans la roseraie », — *Journal des Instituteurs* (84^e année, n^o 12), — par ces paroles : « Et si l'on a bien su guider cette observation, l'enfant aura reçu des impressions plus vives que s'il avait été livré à lui-même; les petits ruraux, par exemple, goûteraient-ils le charme de la campagne où ils vivent si l'on ne prenait soin de leur faire sentir? Sujets de descriptions, scènes animées, incidents imprévus,

la classe-promenade nous offrira tout cela pour alimenter notre enseignement du français. La sensibilité s'éveillera devant certains spectacles qui auraient peut-être laissé l'enfant indifférent, et l'imagination deviendra plus vive, car elle pourra s'alimenter à des sources plus riches. »

Il en sera ainsi si, de façon sérieuse, la classe-promenade réussit à s'introduire dans nos mœurs.

5. M. H. Saulier voudrait, — *L'École Libératrice* (8^e année, n^o 33), — que, dans sa classe, « l'éducateur averti » s'appliquât à constituer des « Dossiers psychologiques » en vue de « pénétrer le mystère des âmes enfantines ». Comment y parvenir?

« Pour cela, il constitue pour chacun de ses élèves un dossier psychologique qui comprend à la fois la fiche traditionnelle des renseignements élémentaires et de suggestives observations glanées tout au cours de la scolarité. Celles-ci sont évidemment classées et correspondent aux grandes fonctions psychologiques : intelligence, sensibilité, volonté. Que convient-il de noter? Le normal ou l'anormal? De toute évidence, le trait caractéristique en dehors de la règle commune et, pour le déficient, l'insuffisance dont il faut déceler la cause. »

M. Soulier pense que de tels dossiers, prudemment établis et prudemment maniés, le maître pourrait tirer d'utiles indications pour l'éducation de ses élèves, spécialement pour celle de ceux qui, intellectuellement ou moralement, présentent des infériorités marquées. Cela ne paraît pas impossible.

6. « Le test, outil délicat » : ce titre d'un article de *L'École et la Vie* (20^e année, n^o 33) indique assez que l'auteur de l'article, M. Rapin, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, redoute dans l'emploi de la méthode des tests certains manques de prudence. Il signale donc les erreurs possibles auxquelles elle peut entraîner et les précautions à prendre pour les conjurer. La conclusion à laquelle il aboutit peut rallier même les esprits enclins à la défiance. La voici :

« Je crois à la valeur de cette méthode : je dirai même à sa nécessité. Mais, comme toutes les méthodes, elle doit être appliquée correctement. Ce qui la rend délicate, c'est qu'elle est autre chose qu'un mécanisme. Qui l'emploie se doit de la dominer et de ne pas en surestimer les indications. Que les instituteurs s'y adonnent, rien de mieux; mais alors qu'ils soient très circonspects et qu'ils appellent à leur secours toute la méfiance scientifique », toute l'attention prudente et tout l'esprit critique dont ils sont capables. »

7. Au *Journal des Instituteurs* (83^e année, n^o 38). M. Maire, Inspecteur de l'Enseignement Primaire s'écrie : « Vivent le chant et les chansons ! » Il regrette qu'on ne chante pas assez en France. Il estime que l'École primaire et l'École Normale ont en cela des responsabilités, et il souhaite que l'épreuve de chant et de solfège soit renforcée au concours d'entrée à l'École Normale. « Je sens, écrit-il, venir l'obligation : « Quoi, dira-t-on, est-ce parce qu'un jeune homme ou une jeune fille sont incapables de chanter que vous allez leur interdire l'accès de la carrière? » Pourquoi

pas? Le chant et la musique ne figurent-ils pas sur la liste des matières dont l'enseignement est obligatoire à l'école primaire? Admettriez-vous à l'École Normale des candidats et des candidates qui se révéleraient totalement inaptes ou même médiocrement aptes à l'enseignement du français ou du calcul? Pourquoi feriez-vous preuve de moins de sévérité à l'égard de ceux et de celles qui paraissent incapables de donner un enseignement musical à peu près décent? » A ce plaidoyer, on peut répondre, même si on est passionné de musique, qu'en face de la vie pratique, — et c'est surtout à la vie pratique que prépare l'école primaire, — il y a tout de même quelque différence d'importance entre la connaissance du français et du calcul d'une part et, de l'autre, la pratique du chant.

A travers les Écoles Maternelles.

1. M^{lle} Maucourant fait ressortir, — *L'Éducation Infantile* (35^e année, n^o 3), — la nécessité et les bienfaits pour les maîtres et les maîtresses de nos écoles de l'« information pédagogique ». D'une façon toute particulière, elle donne ce conseil aux institutrices des Écoles maternelles :

« Le personnel des écoles maternelles a aussi grand intérêt à s'informer des progrès de l'école primaire et à demeurer en contact avec les collègues qui s'occupent de nos anciens pupilles. Au grand congrès international de l'éducation primaire de la fin de juillet, bon nombre d'institutrices maternelles, venues à Paris tant pour assister à la réunion annuelle de leur association que pour voir l'Exposition, ont voulu assister à des séances d'une valeur d'information de premier ordre. Excellent exemple de participation intelligente au but commun de l'éducation ».

Les instituteurs, les institutrices, comme tous ceux, qui travaillent, ont évidemment intérêt à s'enquérir, de tout ce qui a trait à leur profession, et par là, à étendre autant qu'il se peut leur horizon.

2. « A propos des contes », M. F. Garcin rapporte, — *L'Éducation Infantile* (35^e année, n^o 2), — cette opinion de M^{lle} Grangeat sur la nécessité, à l'École maternelle de faire répéter aux enfants le conte que la maîtresse leur a conté. M^{lle} Grangeat prononce :

« Je ne pense pas qu'il doive être utile d'insister davantage sur l'intérêt capital de l'illustration des contes et d'insister sur l'effet puissant de la double suggestion de la parole et de l'image.

« Mais, si l'on veut que le conte s'incorpore vraiment à l'âme de l'enfant, qu'il reste en lui quelque chose qui vit, qui éclaire, qui enrichit, il faut que l'enfant soit en familiarité complète avec les personnages et leurs aventures. Cette assimilation n'est possible que grâce à une participation active de l'enfant.

« Appelons l'enfant à le répéter. Quel meilleur exercice d'élocution que la reconstitution du récit par un enfant aidé, corrigé par ses petits camarades qui guettent l'expression suggestive ou l'épithète qui a fait rire ».

L. BROSSETTE.



Examens.

Rapport sur l'examen du Professorat des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures, 2^e partie, Section : langue et littérature française. (Session de 1937).

| | INSCRITS | ONT COMPOSÉ | ADMISSIBLES | ADMIS |
|----------------|----------|-------------|-------------|-------|
| Hommes | 31 | 29 | 17 | 14 |
| Femmes | 82 | 73 | 23 | 18 |

Un nombre assez considérable de postes ayant été créés dans les E. P. S., nous nous proposons tout naturellement cette année de recevoir un plus grand nombre de candidats et de candidates que les années précédentes, et si nous étions bien décidés à ne pas abaisser outre mesure le niveau de l'examen afin de lui maintenir sa valeur et sa réputation, nous étions tout disposés cependant à une assez grande indulgence. Mais nous n'avons pas eu à hésiter entre l'indulgence et la sévérité : il y a eu une rupture si nette à un moment donné dans les deux listes d'admissibles qu'il a bien fallu couper la liste à cet endroit. Finalement nous avons pu recevoir un peu plus d'hommes que par le passé, mais guère plus de femmes. Et qu'on ne voie point là un désir de tenir compte de ce fait que les postes vacants sont bien plus nombreux dans les écoles de garçons que dans les écoles de jeunes filles ! L'examen qui jadis était souvent meilleur du côté féminin que du côté masculin a été cette année nettement meilleur du côté des hommes. L'école de Saint-Cloud entre autres a eu tous ses candidats reçus sans exception et de façon particulièrement brillante.

PREMIÈRE PARTIE

ÉPREUVES ÉCRITES

I

COMPOSITION FRANÇAISE

Pour cette épreuve les résultats ont été dans l'ensemble inférieurs à ceux des années précédentes. Voici le tableau des notes obtenues (sur 20) :

Aspirants (29).

| | |
|----------------------------------|---|
| Notes supérieures à 12..... | 5 |
| — supérieures à 10..... | 9 |
| — égales et supérieures à 8..... | 6 |
| — inférieures à 8..... | 9 |

Aspirantes (73)

| | |
|--|-----|
| Notes supérieures à 12..... | 9 |
| — supérieures à 10..... | 9 |
| — égales et supérieures à 8..... | 24 |
| — inférieures à 8..... | 31 |
| Moyenne des notes obtenues par les Aspirants..... | 9,4 |
| Moyenne des notes obtenues par les Aspirantes..... | 8,3 |
| Moyenne générale..... | 8,6 |

La faiblesse relative de ces résultats ne semble pas devoir s'expliquer par la nature du sujet proposé¹. M. Vianey, dans sa thèse et dans le recueil de Morceaux choisis auquel renvoyait le programme, s'attache particulièrement à commenter, préciser, nuancer le rapprochement établi par Sainte-Beuve entre Régnier et Montaigne. Quant à Rabelais, M. Vianey voit en lui l'un des deux principaux maîtres de Régnier. En admettant même que les strictes exigences de leur programme ne les eussent pas invités à relire Montaigne et Rabelais, les candidats au professorat savent bien que la connaissance approfondie qu'ils ont acquise d'une dizaine d'auteurs ne les autorise pas à tout ignorer des maîtres de notre littérature qui ne figurent pas sur cette liste privilégiée.

D'ailleurs, ce n'est pas par l'insuffisance des connaissances que pèchent

1. Ce sujet était le suivant : « Dans son *Tableau de la Poésie française au XVI^e siècle* (1828) Sainte-Beuve, après avoir appelé Mathurin Régnier « le Montaigne de notre poésie », l'appelle un peu plus loin « l'héritier de Rabelais ». Discutez le bien-fondé de chacune de ces deux définitions, en vous appuyant particulièrement sur les trois satires inscrites à votre programme. »

la plupart des copies, mais par l'absence de réflexion, par le manque d'ordre et par les négligences du style.

La plupart des candidats ont étudié les deux jugements proposés indépendamment l'un de l'autre, sans considérer qu'ils avaient été formulés par le même critique, dans le même passage d'un même ouvrage, — et que cet ouvrage était le Tableau de la Poésie française au XVI^e siècle. Pourquoi Sainte-Beuve en 1828 s'efforce-t-il d'annexer au XVI^e siècle un poète dont les œuvres n'ont paru qu'au XVII^e et en qui Boileau voyait un précurseur de Molière? Pourquoi le critique romantique semble-t-il, dans son désir de rattacher Régnier à des maîtres français, méconnaître les influences italiennes qui se sont fortement exercées sur lui et que déjà, dans son édition, Brossette avait bien mises en lumière? Autant de questions que posait le sujet.

Par manque de réflexion encore les candidats se contentent en général de paraphraser les formules de Sainte-Beuve sans songer à les discuter. Par exemple, il est vrai que Régnier emprunte, dans la satire iv et ailleurs, des idées, des formules à l'*Apologie de Raymond Sebond*. Quoi de commun pourtant entre l'esprit de Montaigne et celui de Régnier : le premier, toujours actif, toujours curieux, « né à la quête », reproche aux dogmatiques de s'endormir sur les vérités qu'ils croient avoir trouvées. Régnier, lui, cherche avant tout le repos de son esprit. Les idées les plus anciennes sont les meilleures; ou plutôt, les idées ne l'intéressent pas, mais seulement le spectacle de la vie, les aspects pittoresques des hommes et des choses.

Le manque d'ordre est très choquant dans nombre de copies. Il ne suffisait pas pour faire une « composition » de coudre l'un à l'autre un développement sur Régnier-Montaigne et un développement sur Régnier-Rabelais. Tout sujet pose un problème général, mais ce problème ne peut être étudié qu'après avoir été analysé, c'est-à-dire ramené à un certain nombre de problèmes particuliers. A ces divers problèmes correspondent les divers paragraphes du devoir et, à l'intérieur de chaque paragraphe, l'ordre à suivre est celui-même selon lequel a été conduite l'étude du problème auquel ce paragraphe correspond.

Clarté, logique, sobriété, relief : telles sont les qualités maîtresses de la composition; ce sont aussi celles du style. Quand donc les candidats comprendront-ils que la valeur d'un devoir ne se mesure pas au nombre de ses pages, que rédiger c'est choisir, et choisir sévèrement? Il est plus facile d'écrire trois lignes vagues qu'un mot précis. S'ils s'efforçaient de faire court, les candidats se contraindraient par là même à mieux respecter l'orthographe et la correction grammaticale. Nous avons relevé bien des bévues étranges sous la plume de futurs professeurs; par exemple : « Faisons des satires, tout en se gardant... », « Régnier nous est proche », « Quel rage », « prolexité », « pedentitisme » ... On attribue à Montaigne, lequel, paraît-il, ne corrigeait jamais son style, les phrases « Science sans conscience... » et « Fais ce que voudras », et c'est au même Montaigne, assure-t-on, que Régnier doit « la fermeté de son vers! »

II

COMPOSITION DE LANGUE FRANÇAISE

En ce qui concerne la composition de grammaire, les candidats, d'une façon générale, ont fait preuve de connaissances suffisantes : le programme avait été bien préparé. C'est en phonétique que les ignorances et les erreurs ont été les plus nombreuses : peu de candidats savaient exactement quelle était, à l'époque de Régnier, la prononciation de l'« e » féminin ou *e caduc* (α).

La plupart des candidats et des candidates se sont rendu compte qu'il ne s'agissait pas d'accumuler une masse informe de connaissances mal digérées, mais de présenter avec clarté et netteté, même avec élégance, un petit nombre de faits soigneusement choisis et bien caractéristiques. Malgré tout, même de bons candidats n'ont pas su résister à la tentation de mettre tout ce qu'ils savaient, et beaucoup de copies, même parmi les meilleures, sont trop longues.

Nous regrettons surtout que trop de candidats, et surtout de candidates, se soient étendus d'une façon inconsidérée sur les premières questions, exposant en particulier avec d'inutiles longueurs tout ce que les manuels peuvent fournir de documents sur le participe présent proprement dit et sur le participe présent précédé de *en* (gérondif). Il en est résulté que pas mal de copies n'ont pu être achevées; souvent aussi les dernières questions ont été traitées à la hâte, et mal. Rares sont les copies parfaitement équilibrées.

Dans l'ensemble, la composition de grammaire a été satisfaisante. Les meilleures copies faisaient preuve d'un sens réel de la grammaire historique, et quelques-unes montraient, dans l'analyse des faits de grammaire et de style, une précision et une finesse qui témoignaient d'une réelle fermeté et d'une réelle distinction d'esprit.

Voici quelques indications sommaires sur la façon dont les questions devraient être traitées.

Régnier, Satire XV :

« ... Si parfois j'écris *suivant mon ascendant*...
Que, *durant mon accès*, je voudrais être mort! »

Expliquer à des élèves d'école normale (3^e année) :

1^o L'emploi du participe présent dans : *suivant mon ascendant*, *durant mon accès*.

a) « *Suivant mon ascendant* » est une proposition participe. La langue, soucieuse de distinguer deux aspects différents de la pensée, a créé deux formes distinctes : aujourd'hui la proposition participiale se rapporte uniquement au nom sujet; le *participe* précédé de la préposition *en* (gérondif), complète, comme un complément circonstanciel, l'idée de la proposition principale.

b) « *Durant mon accès* » est une proposition participe absolue, c'est-à-dire qui n'est pas attachée à un terme de la proposition principale. C'est un type de construction que le français a généralement éliminé. Dès lors, *durant*, qui est placé en tête de la proposition, perd peu à peu sa valeur de participe et devient une préposition (invariable).

2° Le sens précis des mots *l'astre, mon ascendant, de naissance, du ciel étrange tyrannie*, et pourquoi ces mots n'ont plus aujourd'hui leur sens ancien.

L'astre, mon ascendant, de naissance, du ciel étrange tyrannie sont des termes d'astrologie. L'astrologie, considérée encore au xvi^e et au xvii^e siècle comme une science, a beaucoup perdu de son prestige. Nous avons conservé toutefois les expressions : *avoir de l'ascendant* sur quelqu'un; notez aussi : *désastre, influence*.

3° La construction de la phrase :

« Que je demande en moi ce que je me dénie,
De mon âme et du ciel étrange tyrannie! »

Dans cette phrase, le second vers est une *apposition* à l'idée exprimée dans le premier.

4° La nature de la proposition *je vous jure* et pourquoi la proposition suivante (*encore est-ce...*) ne lui est pas subordonnée.

« Je vous jure » est une proposition intercalée (incise). Ce type de proposition est de ceux que la langue française évite généralement; le français du xvii^e siècle préfère subordonner les éléments de la phrase les uns aux autres.

La subordination de la phrase : « encore est-ce à mon corps défendant » produit une accumulation de consonnes désagréable à l'oreille : je vous jure *qu'encore est-ce...*

5° Le sens et la nature des propositions *au mourir, pour être incurable*.

La proposition à l'infinitif « Au mourir » exprime la conséquence et équivaut à *jusqu'à la mort*: l'infinitif « mourir » a ici le rôle d'un nom.

« Pour être incurable » exprime la cause *parce que mon mal est incurable*.

6° La nature du complément *après cette folie* et le sens exact de la préposition *après*.

« *Après cette folie* » peut se traduire par « *contre cette folie* ». « *Après* » n'a pas ici le sens temporel ni le sens local. Il signifie « *en m'attachant à cette folie* ». Il est employé comme dans Corneille (Héraclius, II, 2) : *Sa haine obstinée après cette chimère*.

Cet emploi de « après », rare dans la langue littéraire, est répandu en français familier (*demander après quelqu'un* pour « demander quelqu'un », *se fâcher après quelqu'un, gronder après quelqu'un*, etc.).

7° L'emploi du pronom personnel dans *il m'en fâche* et l'absence du pronom personnel dans *et m'en déplais si fort*.

Le pronom impersonnel *il* est rare en très ancien français devant des verbes que « il me fâche »; son absence est encore assez commune au xvi^e siècle; son emploi devant les verbes impersonnels ou employés impersonnellement se développe surtout au xvii^e siècle; il subsiste

encore quelques locutions où *il* n'est pas exprimé dans la langue populaire d'aujourd'hui.

Les formes verbales étant, dès la fin du xvi^e siècle, précédées régulièrement d'un pronom sujet, le pronom *il* est peu à peu devenu régulier même devant un impersonnel.

Dans la proposition *et m'en déplais si fort* le verbe est à la 1^{re} personne du singulier, étant terminé par *s*. On pourrait admettre que c'est une simple orthographe; la prononciation se distinguait par un *s* entre *déplais* et *déplait*. Si l'on écrivait *déplait*, le pronom impersonnel *il* de *il m'en fâche* serait simplement sous-entendu devant *et* [il] *m'en déplait si fort*. C'est probablement l'hypothèse la plus conforme à l'usage de la langue familière au temps de Rénier.

Si *m'en déplais* est à la 1^{re} personne, il faut admettre que le pronom *je* n'a pas été exprimé; il y a encore au début du xvii^e siècle des exemples de pronoms sujets non exprimés devant un verbe à la 1^{re} et à la 2^e personne du singulier; mais ils deviennent de plus en plus rares.

8^o Classer les rimes de ces vers suivant la prononciation parisienne à la fin du xvi^e siècle, et suivant la prononciation parisienne contemporaine.

A la fin du xvi^e siècle, l'*e* dit « muet » était encore sensible à la finale dans la prononciation parisienne, et à plus forte raison dans la diction des vers (Oudin, en 1633, écrit : « il se prononce à demi »; c'est en 1654 qu'un grammairien parle de « l'*e* féminin, ou, selon quelques-uns, muet »).

Dans les vers de Rénier, il y avait donc à la fin des vers une succession régulière de deux sonorités « féminines » et de deux sonorités « masculines ».

Aujourd'hui, il subsiste peut-être quelque trace d'*e* féminin dans la prononciation de *lie*, *envie*, mais les rimes *mourir*, *guérir*, *empire*, *Anticyre*, et les rimes *nécessaire*, *plaire*, *fort*, *mort*, sont absolument identiques pour l'oreille.

Les vers de Rénier offraient donc, à son époque, une heureuse variété de rimes, là où notre prononciation actuelle présente une uniformité qui peut à la longue devenir fatigante (des séries : er, er, er, ée, ée, é, é, etc., sont acceptées par les théoriciens). L'opposition entre « rime masculine » et « rime féminine » n'a plus aujourd'hui de raison d'être. On doit distinguer des rimes vocaliques (*ascendant* : *dépendant*), des rimes consonnantiques (*fort* : *mort*, *plaire* : *nécessaire*) et des rimes féminines (peut-être *lie* : *envie*, mais plus sûrement *table* : *sable*) où *e* féminin final est nécessaire à la prononciation du groupe consonnantique *bl*.

III

COMPOSITION DE PHILOSOPHIE

« L'abstraction et la généralisation sont les conditions de la Science. Elles en sont aussi l'écueil ».

Expliquez et discutez cette opinion.

Ce sujet un peu sévère semble avoir désorienté les candidats et surtout les candidates. Il y avait à éviter un double danger :

1^o Se borner aux banalités que l'on trouve dans tous les manuels et aux formules classiques sur la généralisation.

2^o Vouloir utiliser imprudemment des théories nouvelles sans en dégager le véritable sens.

La plupart des candidats sont partis de la formule célèbre : « Il n'y a de science que du général », mais comme ils la prêtent aussi bien à A. Comte, à Stuart Mill, à Bergson qu'à Aristote, ce qu'ils savent de la philosophie générale de ces auteurs leur fait attribuer à cette formule des sens tout à fait imprévus.

Par contre ceux qui ont lu du Meyerun répètent volontiers que penser c'est « aller de l'identique à l'identique », que le but de l'esprit c'est la « construction de l'identique » mais semblent oublier que chez cet excellent écrivain de pareilles formules n'interviennent qu'après une préparation minutieuse, après des exemples précis et des analyses substantielles qui leur donnent un sens, — si bien que le meilleur moyen de s'en servir est de rappeler ce sens profond au lieu de faire parade de ces formules.

Rappelons d'ailleurs à ce sujet ce que nous avons déjà dit tant de fois : nous ne demandons pas aux candidats de faire preuve d'une vaine érudition, de connaître les innombrables théories qui sont apparues historiques sur chaque question, mais de dégager le sens véritable de cette question et de voir à peu près sur quels points essentiels on est d'accord, sur quels points la divergence existe encore.

Or ici, il était relativement facile de dégager ces choses essentielles :

A. Inutile de consacrer la plus grosse partie de la 1^{re} partie à se demander si l'abstraction précède ou non la généralisation, — mais il faut bien faire remarquer que du point de vue psychologique l'abstraction ne prend sa signification spirituelle que dans la mesure où elle s'élève au-dessus des conditions du temps et d'espace et fait surgir par conséquent l'idée du général.

B. De même n'est-il pas facile de constater que la psychologie moderne tend à considérer dans l'idée générale non pas tant sa matière (image particulière ou image composite), ou ses conditions motrices (identité d'attitude en des situations diverses), ou ses ressemblances avec l'habitude, la tendance, et que sa forme c'est-à-dire l'attitude de l'esprit qui saisit des rapports entre les choses ou les idées, fixe la loi abstraite de ces représentations et des jugements qui affirment ces rapports; — Si bien que ce qu'il y a de solide en elle c'est la définition même de cette loi et la possibilité des jugements virtuels si complexes qui en découlent.

C. Rappelons, comme l'ont fait quelques-uns, que ce problème des Universaux qui est apparu jadis comme le problème philosophique par excellence, parce qu'il semblait l'expression même du problème de la valeur de la connaissance, a perdu de son importance depuis que la science a cessé d'être une classification pour devenir quantitative et

expérimentale, et que la psychologie a pris une allure essentiellement évolutive et dynamique.

Cela n'élimine de la science ni les composés chimiques, ni les espèces animales et végétales, bien que les termes qui les désignent n'aient plus de sens plus stable que les espèces elles-mêmes depuis que la classification est devenue un arbre généalogique.

Et la méthode expérimentale et l'induction se sont si bien installées définitivement dans la science que le terme généralisation finit par prendre ici un sens nouveau : la tendance à passer d'une affirmation inductive à une plus générale (lois du mouvement, de la chaleur, de la lumière, du magnétisme, de l'électricité). C'est alors que l'on peut rapprocher la généralisation de l'hypothèse.

Mais déflions-nous des formules toutes faites d'une symétrie ou d'une antithèse dangereuse : « l'abstraction est la faculté de créer des concepts, la généralisation, celle de les utiliser ».

De même, ne détournons point de leur sens certaines formules remarquables de Goblot pour affirmer que « l'abstraction est l'équivalent de la déduction, la généralisation celui de l'induction ».

Et puis enfin ne parlons pas de ce que nous ne savons pas. « La doctrine de Platon est une doctrine statique qui n'avoue aucune place à l'activité de l'esprit ». Oui, dans l'interprétation grossière du Platonisme; mais le Parménide n'a-t-il pas pour but de montrer que la seule réalité c'est la faculté constructive et dialectique de l'esprit? La « République » était au programme, nous n'avons pas le droit de demander aux candidats des classes pénétrantes de la métaphysique platonicienne. Mais il faut tout de même les mettre en garde contre les interprétations fantaisistes de cette métaphysique.

D. Et lorsque nous aurons ainsi montré les services rendus par l'abstraction et la généralisation, il sera aisé d'en découvrir les écueils :

1° *Réalisation des abstraitives.*

- a) Qu'il s'agisse des formes substantielles de la scolastique,
- b) Ou plus récemment du vitalisme, de l'animisme, etc.

c) N'a-t-on pas reproché à Descartes d'avoir réalisé une abstraction en faisant de l'étendue une substance matérielle?

2° Tendance à passer de façon hâtive et imprudente à une *généralisation audacieuse* (Mars et la Terre, etc.).

Et l'on pouvait conclure de façon un peu banale mais simple, comme beaucoup l'ont fait, que ces dangers avaient précisément pour correctif le recours continuel à l'expérience qui empêche le savant de s'aventurer dans les hypothèses trop audacieuses ou de persévérer dans son erreur.

IV

VERSION LATINE
ET VERSIONS DE LANGUES VIVANTES

VERSION LATINE

Ruse de guerre des Gaulois.

Silva erat vasta, qua Postumius exercitum traducturus erat. Ejus silvae dextra laevaue circa viam Galli arbores ita inciderunt, ut immotae starent, momento levi impulsae occiderent. Legiones duas Romanas habebat Postumius, sociosque insuper conscripserat ita ut viginti quinque milia armatorum in agros hostium induxerit. Galli oram extremae silvae cum circumsedissent, ubi intravit agmen saltum, tum extremas arborum succisarum impellunt; quae, alia in aliam incidentes, accipiti strage arma, viros, equos obruerunt, ut vix decem homines effugerent. Nam, cum exanimati plerique essent arborum truncis fragmentisque ramorum, ceteram multitudinem, inopinato malo trepidam, Galli interfecerunt, paucis e tanto numero captis qui pontem fluminis petentes interclusi sunt. Ibi Postumius omni vi, ne caperetur, dimicans occubuit. Praeda haud minor Gallis quam victoria fuit.

TITE-LIVE, XXIII, 24.

Les progrès que nous relevons l'an dernier en version latine se précisent cette année. — Des 18 candidats et candidates (5 + 13) qui ont opté pour cette langue, 5 seulement ont une note inférieure à 10 sur 20 (moyenne 12,6 pour les candidats, 11 pour les candidates, moyenne générale 11,5). Les plus basses notes ont été des 6; elles ont été attribuées à des versions qui dénotaient encore une certaine connaissance du latin, et nous n'avons pas retrouvé de copies aussi faibles que les années précédentes. Les résultats sont donc vraiment satisfaisants. Le texte était facile; mais d'autres, aussi faciles, avaient les autres années décelé des ignorances que nous n'avons pas retrouvées cette année. Non seulement la grammaire paraît en général suffisamment bonne, et le sens, dans l'ensemble, est saisi; mais on essaie de rendre les nuances, et de suivre l'ordre des mots du texte, parfois, il est vrai, à contre-temps, et pour mettre en valeur des mots qui ne le comportaient pas.

Les principales observations portent sur les passages suivants :

ut immotae starent: on n'a presque jamais compris le sens plein de *immotae*: qu'ils restent debout tant qu'on ne les poussait point;

momento avait ici son sens étymologique d'impulsion légère, mais suffisant à rompre l'équilibre;

extremas arborum ne signifiait pas le sommet (ou le pied des arbres), mais ceux des arbres qui se trouvaient à l'extrémité.

Au total, ensemble nettement plus satisfaisant, et beaucoup moins nombreux paraissent les candidats ou les candidates venus tard au latin que les années précédentes pour lesquels on pouvait se demander s'ils avaient tiré un profit suffisant d'études trop rapides.

VERSION ANGLAISE

Nombre de copies : 49.
Notes extrêmes : 0 et 16.
Moyenne des notes : 8,8.

Épreuve moyenne, légèrement inférieure à celle de l'an dernier. Le texte, une page d'Emerson sur le style de Montaigne, ne nécessitait aucune connaissance spéciale en anglais, ni même l'usage d'un dictionnaire. Il demandait surtout un peu de finesse et du jugement. Le défaut général de presque toutes les copies, c'est qu'elles ne satisfont pas l'esprit. Les candidats sont restés à la surface du texte, ils ont traduit des mots sans arriver jusqu'à l'idée. En voici quelques exemples :

Traduire « the necessary speech of men about their work » par « le langage nécessaire ou indispensable ou technique des gens de métier », c'est rester en deçà du sens; il s'agit des termes qui viennent spontanément à l'esprit de ces hommes; ils peuvent être techniques, nécessaires, mais ce n'est pas ce qui importe ici.

Dire que les forgerons « do not trip in their speech » ne signifie pas qu'ils n'hésitent pas, ne « trébuchent » pas..., mais qu'ils ne s'arrêtent pas pour « figoler » leur langage, comme ces Messieurs de Cambridge.

Traduire « his writing has no... aspiration; contented, self-respecting, and keeping the middle of the road » par « sa prose ...n'a pas d'aspirations, elle est satisfaite, se respecte elle-même et garde le milieu de la route » ne signifie pas grand'chose ...Emerson a voulu dire « sa prose n'a pas d'ambition...; sereine, digne, elle suit son bonhomme de chemin », etc., etc.

Peut-être les candidats y auraient-ils vu un peu plus clair s'ils avaient essayé de résoudre les difficultés particulières à la lumière de l'ensemble. Comme pour un tableau, pour apprécier un texte, il faut un certain recul. C'est une vérité banale, mais difficile à faire accepter dans la pratique.

VERSION ALLEMANDE

Le texte à traduire, emprunté au roman de Gerhart Hauptmann : « Der Narr in Christo, Emmanuel Quint » était, tant par la construction que par le vocabulaire, d'une langue tout à fait limpide. Aussi les résultats de cette épreuve ont-ils été très satisfaisants. Sur quatorze versions, une seule était extrêmement faible (notée 1 sur 20). Les autres ont mérité les notes :

17-16 (2 fois), 15-14 (3 fois), 13 (3 fois), 12 (2 fois), 9.

Nous n'avons rencontré — la copie la plus faible mise à part — aucun contresens grave. Les erreurs les plus fréquentes ont porté sur des mots ou des expressions dont la traduction plus ou moins inexacte n'a heureusement pas faussé le sens de la phrase entière à laquelle ils appartenaient :

nun plusieurs fois confondu avec *nur* ;

Flecken (= bourg) rendu par : petit village ;

unerhört (= inouï) traduit dans plusieurs copies par inhabituel, incessant, etc.

ohne etwas zu sich zu nehmen (= sans boire ni manger) a donné lieu à des inexactitudes de traduction très variées ;

de même que : *wobei* dans la phrase : er stieg auf einen Stein, wobei er sich mit der Linken festhielt. La plupart des candidats n'ont pas vu que *wobei* servait ici à marquer une simultanéité qui s'exprime facilement en français à l'aide d'un participe présent : il monta..., se tenant de la main gauche...

Quelques candidats croient utile d'enrichir le texte de qualificatifs. Là où l'auteur dit : faisait contraste — l'auge de pierre — l'église. — Ces candidats traduisent : faisait un contraste saisissant — l'auge de pierre ovale — la petite église.

Enfin, le défaut le plus grave de quelques-unes de ces versions est leur lourdeur, voire leur incorrection en certains passages. Les temps passés du français, notamment, sont souvent mal employés. On n'est pas peu surpris de rencontrer des tournures comme celles-ci :

Après qu'il se fut fait remarquer et que tout le monde approcha...

Ou même : Après qu'il s'eut fait remarquer de la foule.

Quelques candidats, apparemment, ne se doutent pas que le style d'une version doit satisfaire — en ce qui concerne la correction, l'aisance, l'harmonie — aux mêmes exigences que celui de la dissertation littéraire.

VERSION ITALIENNE

Pour mettre à l'épreuve les connaissances d'un candidat, son intelligence, sa pénétration, son aptitude à traduire dans un français clair et élégant, point n'est besoin de lui offrir des difficultés consistant dans une pensée obscure, dans une langue ancienne ou vieillie, dans un langage accessible à de seuls initiés, dans l'emploi du patois ou de termes par trop spéciaux de techniques. La bonne prose italienne moderne peut y suffire. La version *Aregro* le prouve.

Plusieurs candidats ont été embarrassés, au début, par *paradigma* ; ce mot signifie en général, « exemple », « modèle » ; dans la version, il pouvait se traduire par « tableau ». *Paradigma* vient du grec. Que les candidats étudient les racines grecques dans les grammaires qui en traitent ; ils sauront après cela plus de grec que bien des élèves qui ont, pendant des années, assisté à des classes de grec. — L'analyse grammaticale et le bon sens indiquent que *incomminata* se rapporte non à la statue de

Guido Monaco mais à la ville qui s'étend. — Certains ne distinguent pas un subjonctif d'un indicatif et ignorent que le subjonctif fournit sa 3^e personne à l'impératif (*Chi vuole zeffiri cerchi altrove — Nessuno pensi pero alla pastorale...*). — *Le striuga, le liunti et definisca*, plus loin, sont aussi des subjonctifs au présent; il fallait les traduire non par un imparfait du subjonctif mais par un conditionnel, ou tout simplement par un indicatif présent. Le subjonctif est un mode subtil, d'un emploi plus large en italien qu'en français, que nous recommandons d'étudier. *Chiasso* peut signifier « bruit », mais peut signifier aussi — et c'est le cas dans la version — « ruelle ». De même *rimessa* peut être le participe passé de *rimette* et un substantif signifiant « remise », « garage »; et c'est évidemment ce dernier sens qu'a ce mot dans la version : Étudier les homonymes. — L'expression *à più industri cammini* a embarrassé les candidats; nous aurions traduit : « pour des itinéraires plus intéressés », sous-entendu que ceux du touriste qui voyage pour son plaisir, cherche le pittoresque, le beau et visite les murs, les vieilles ruelles, les églises.

II^e PARTIE

ÉPREUVES ORALES

I

LEÇON DE LITTÉRATURE FRANÇAISE

L'épreuve de la leçon a paru, dans l'ensemble, beaucoup plus favorable aux candidats que celle de la dissertation. Trop de bavardage encore, parfois et des considérations générales, sans rapport avec le sujet précis; pas assez de fermeté et de rigueur dans le plan. Mais les leçons vivantes, bien présentées par des candidats qui déjà savent parler et ne sont pas les esclaves du papier où ils ont marqué leur plan et leurs références, ont été relativement assez nombreuses. Voici d'ailleurs le tableau des notes obtenues (sur 20) :

Aspirants (17 candidats).

| | | |
|-------------------------------|---------|---|
| Leçons ayant obtenu la note : | 18..... | 1 |
| | 17..... | 1 |
| | 16..... | 1 |
| | 15..... | 1 |
| | 14..... | 4 |
| | 13..... | 1 |
| | 12..... | 4 |
| | 11..... | 1 |
| | 10..... | 2 |
| | 8..... | 1 |

Aspirantes (21 candidates).

| | |
|---------------------------------------|-------|
| Leçons ayant obtenu la note : 18..... | 1 |
| 17..... | 1 |
| 16..... | 1 |
| 15..... | 2 |
| 14..... | 2 |
| 13 $\frac{1}{2}$ | 2 |
| 12..... | 2 |
| 11 $\frac{1}{2}$ | 1 |
| 11..... | 3 |
| 9..... | 4 |
| 8..... | 2 |
| Moyenne des aspirants | 13 |
| Moyenne des aspirantes | 12,16 |
| Moyenne générale | 12,18 |

II

EXPLICATION LITTÉRAIRE ET GRAMMATICALE

L'épreuve de l'explication littéraire et grammaticale a été, cette année, moins satisfaisante qu'en 1936, si on l'envisage dans son ensemble. La moyenne générale des notes, qui était en 1936 de 11, 39/20 (inférieure déjà à celle de 1935 : 11, 97/20), s'est abaissée à 10, 98/20. Cette baisse de niveau est sensible aussi bien pour les aspirantes (11, 39/20 de moyenne générale contre 11, 67/20 en 1936) que pour les aspirants (10, 35/20 de moyenne générale contre 11 en 1936). De l'examen détaillé des notes ressort toutefois une constatation qui corrige dans une certaine mesure cette impression d'ensemble. Il y a eu sans doute plus de notes inférieures à la moyenne qu'en 1936 : 14 sur 40 au lieu de 9 sur 45. Mais il y a eu d'autre part quelques très bonnes notes, un 17, deux 16, alors qu'en 1936 aucune note ne s'était élevée au-dessus de 14, 50/20.

Les erreurs graves de méthode sont rares : cependant un candidat, malgré tous les conseils donnés dans les précédents rapports, a cru encore devoir diviser son explication en une suite de petites leçons et parler tour à tour des idées, de la composition, de la grammaire et du style. Les défauts les plus courants restent toujours les mêmes : on lit une explication rédigée d'avance; on abandonne le texte pour faire sans raison valable des remarques sur l'auteur ou l'ensemble de son œuvre; on se laisse aller au verbiage et, après avoir traîné sur le début du texte, on ne trouve plus le temps nécessaire pour en élucider la fin. Ce sont là gaucheries de débutants, qu'une pratique plus assidue de

l'exercice de la lecture expliquée suffirait à faire disparaître. On ne saurait trop recommander à ceux qui préparent le concours du Professorat de s'entraîner régulièrement d'avance à une épreuve où la plus brillante improvisation ne peut suppléer à l'habitude.

III

AUTEURS ET QUESTIONS PHILOSOPHIQUES

Il ne s'agit point ici de commenter un auteur comme dans une lecture expliquée mais simplement de dégager les idées essentielles des quelques pages à lire pour que nous puissions en causer avec le candidat.

De même ne s'agit-il pas de traiter à fond une question posée mais de voir ce qu'il y a d'intéressant dans la question, quels problèmes généraux elle soulève, comment elle se rattache au programme de l'année!

Cette épreuve nous donne toujours toute satisfaction car elle permet de reconnaître assez vite quelle est la culture philosophique du candidat.

Mais la conversation que nous engagerons ensuite avec lui au sujet de ses lectures continue à nous attrister. Nous ne leur demandons point de vaine érudition. Mais nous voudrions savoir simplement si, parmi les lectures qu'ils ont faites, il n'y a pas un livre, un auteur qui les ait frappés, qui leur ait ouvert des horizons nouveaux.

IV

ÉPREUVES ORALES DE LANGUES VIVANTES

Qu'il s'agisse de l'anglais, de l'allemand, de l'italien, l'impression générale est que les candidats lisent et traduisent convenablement malgré quelques contresens assez sérieux.

Mais il est visible que les textes inscrits au programme n'ont pas été tous suffisamment préparés. Aussi le résumé du début laisse-t-il beaucoup à désirer? Et le commentaire est souvent insuffisant!

TROISIÈME PARTIE

ÉPREUVES COMPLÉMENTAIRES

I

ÉPREUVES DE DESSIN

Deux dessins ou croquis à exécuter en une séance de deux heures — sur une seule feuille demi-Ingres.

Premier sujet: Un vase de faïence de style italien à décor sur fond blanc, ce vase formant un ensemble de nature-morte avec un linge et

la note colorée d'un moulin à café. — Toute liberté quant aux moyens d'exécution. — Temps : une heure.

Deuxième sujet : Une vue d'angle de la salle d'examen, l'ensemble se composant d'une porte, des étagères, des cadres et des modèles en plâtres encadrant la porte, dans des secteurs déterminés pour la longueur du tableau, — la base du tableau correspondant à la hauteur d'horizon. L'assemblage des poutrelles du plafond coupé suivant la place du dessinateur. Exécution au choix des candidats.

Appréciations et observations. — Le 1^{er} sujet a été généralement bien compris et les résultats dénotent de la plupart des candidats, des études suivies; notons que peu de candidats ont utilisé les couleurs pour un sujet qui s'y prêtait particulièrement.

2^e sujet : à côté d'excellents croquis où s'affirmaient le sentiment de l'effet, des valeurs et des plans, les résultats de cette épreuve ont été moins certains; si la perspective est généralement convenable, beaucoup d'aspirants n'ont pas tiré parti des moyens d'expression plastique qui leur étaient offerts.

II

TRAVAIL MANUEL

Bois. — Le sujet proposé était une console simple formée de trois parties vissées, ne comportant aucun assemblage, mais seulement deux coupes à 45° et un épaulement à mi-bois. (Emploi des outils de corroyage, scies, ciseaux, mèches, fraises et tournevis).

Le jury a constaté, non sans plaisir, que cette année les candidats avaient, dans l'ensemble, effectué un entraînement avant l'épreuve. Bien que cette préparation s'avère encore incomplète, les résultats ont été plutôt satisfaisants.

16 candidats ont subi l'épreuve et ont obtenu les notes suivantes :

16. 15. 15. 14. 14. 14. 14. 13. 13. 12. 11. 11. 11. 9. 8. 7.

Fer. — La pièce remise aux candidats était un carré ouvre-porte, usiné au tour. Les candidats devaient seulement dresser la queue carrée (prise dans un cylindre de diamètre 12 et de longueur 25 — queue carrée de 8 millimètres de côté), puis percer un trou de 5 millimètres dans la poignée. — Il suffisait de savoir percer un trou et se servir de la lime. Un candidat a subi l'épreuve et a obtenu la note 13.

III

COUTURE ET BRODERIE

Sujet : Pose d'une poche à un chemisier en toile de soie.

Les deux tiers des épreuves présentées étaient acceptables. Nous avons constaté pour les candidates n'ayant pas obtenu les notes suffisantes que les points élémentaires n'étaient pas bien connus : bâti, piqûre,

boutonnière (en particulier pour les boutonnières on ne sait pas le point, on le remplace par un point de feston et l'on confond la boutonnière de lingerie, avec la boutonnière de confection).

La broderie nous a paru meilleure que la couture proprement dite : quelques monogrammes étaient jolis de forme, et le choix des points était bon.

CONCLUSION

Les candidats et les candidates se sont rendu compte peu à peu de l'importance des épreuves complémentaires. Aussi n'avons-nous plus eu à déplorer cette année des accidents aussi navrants qu'il y a trois ou quatre ans! (candidates échouant après un écrit admirable et un oral vraiment bon).

Puisque des postes assez nombreux restent à pourvoir de titulaires nous conseillons à tous de faire un effort régulier et méthodique pour arriver dans de bonnes conditions à l'examen en 1938. Cela permettrait au jury de l'an prochain d'en recevoir un peu plus que nous n'avons pu le faire cette année.





Textes et Documents.

Avis relatif au Certificat d'aptitude à l'Enseignement Pratique (Section Chef des Travaux) dans les Écoles pratiques de Commerce et d'industrie de garçons.

Un concours pour la délivrance du Certificat d'aptitude à l'Enseignement Pratique (section chef des travaux) dans les Écoles pratiques de commerce et d'industrie de garçons aura lieu à Paris le 28 mai 1938 : 151, boulevard de l'Hôpital.

Sont admis à prendre part au concours :

1° les titulaires du diplôme d'ingénieur ou d'ancien élève des Écoles nationales d'arts et métiers et les anciens élèves des Écoles nationales professionnelles qui justifieront de trois ans de pratique industrielle dans les ateliers;

2° les sous-chefs d'ateliers et les contremaîtres des écoles dépendant de la Direction générale de l'Enseignement Technique, justifiant d'un total de cinq ans au moins d'exercice, soit dans ces établissements, soit précédemment dans un établissement industriel;

3° les contremaîtres et ouvriers de l'industrie justifiant d'au moins cinq années de pratique industrielle.

Les candidats doivent être de nationalité française, avoir 25 ans au moins et 35 ans au plus à la date du concours, à moins qu'ils ne justifient de services militaires ou qu'ils aient déjà effectué des versements pour la retraite. Dans ces cas, la limite d'âge pourra être reculée de cinq ans au maximum.

Les demandes d'inscription établies sur papier timbré, devront parvenir au Ministère de l'Éducation Nationale, Direction générale de l'Enseignement Technique, 3^e Bureau, 110, rue de Grenelle à Paris, *avant le 1^{er} mai 1938.*

Chaque demande doit être accompagnée :

1° de l'acte de naissance du candidat;

2° de l'indication des lieux où il a résidé et des situations qu'il a occupées;

3° d'une copie dûment certifiée de ses diplômes et des certificats des chefs de maison qui l'ont employé ou des directeurs d'école où il a exercé;

4° un extrait de son casier judiciaire (Bulletin n° 3).

Le concours comprend les épreuves suivantes :

1° *Épreuves écrites et graphiques :*

| | <i>Coefficients</i> |
|--|---------------------|
| 1° Rédaction sur un sujet intéressant le fonctionnement des ateliers ou la pédagogie de l'apprentissage : durée 3 heures..... | 2 |
| 2° Composition de mécanique appliquée : durée 4 heures..... | 2 |
| 3° Composition de dessin se rapportant à l'étude d'un appareil ou d'un élément de machine d'après documents ou spécifications; durée : 5 heures..... | 2 |

2° *Épreuve pratique :*

| | |
|---|---|
| Épreuve manuelle pouvant comprendre du travail à la main et du travail aux machines, durée : 10 heures..... | 2 |
|---|---|

3° *Épreuves orales :*

| | |
|---|---|
| 1° Interrogation sur la mécanique appliquée (programme des Écoles nationales professionnelles) : durée 20 minutes, préparation 20 minutes..... | 1 |
| 2° Interrogation de technologie professionnelle générale (programme des Écoles nationales professionnelles, enseignement professionnel) : durée : 20 minutes, préparation : 20 minutes..... | 1 |
| 3° Interrogation d'électricité industrielle portant sur les applications suivantes : | |

Canalisations électriques,
Moteurs et générateurs,
Poste de transformation,
Tableau de distribution,
Éclairage.

Durée : 15 minutes, préparation : 15 minutes..... 1

| | |
|--|---|
| 4° Leçon de technologie professionnelle générale sur un sujet emprunté au programme des écoles nationales professionnelles. Enseignement professionnel; durée ½ heure, préparation : 1 heure.. | 2 |
|--|---|

Nota. — Ni l'interrogation ni la leçon visée ci-dessus ne porteront sur la technologie professionnelle d'électricité de la page 29 du programme des Écoles nationales professionnelles, Enseignement Professionnel.

L'électricité industrielle fait l'objet de l'interrogation prévue aux 3° alinéa des épreuves orales ci-dessus.

L'épreuve manuelle portera sur une des spécialités suivantes au choix du candidat :

Ajustage et machines-outils;
 Forge;
 Chaudronnerie;
 Modelage;
 Fonderie;
 Électricité.

} *Indiquer la spécialité choisie sur la demande d'inscription.*

Les épreuves écrites et graphiques sont éliminatoires. Sont déclarés admissibles à l'épreuve pratique, les candidats ayant obtenu aux épreuves écrites et graphiques une moyenne au moins égale à 10 sans note particulière inférieure à 8 pour le dessin et à 6 pour chacune des deux autres matières.

L'épreuve pratique est également éliminatoire.

Sont déclarés admissibles aux épreuves orales, les candidats qui ont obtenu une note au moins égale à 12 pour l'épreuve pratique.

Après les épreuves orales, la Commission établit la liste des candidats qui, dans l'ensemble des épreuves, ont obtenu une moyenne générale au moins égale à 12 sans note particulière, inférieure à 12 pour l'épreuve pratique, à 8 pour le dessin et à 6 pour chacune des autres épreuves.

Le Ministre fixe, d'après les besoins de l'enseignement, le nombre maximum de candidats à admettre et la Commission, dans cette limite maximum et d'après la valeur de l'examen, arrête la liste des candidats proposés pour l'admission définitive.

Les candidats admis seront nommés chefs des travaux des écoles pratiques de commerce et d'industrie de garçons (province) au fur et à mesure des vacances et dans l'ordre de classement.

Les traitements des chefs de travaux vont de 16.000 à 33.000 francs en section normale, et de 16.000 à 36.000 francs en section supérieure.

Ces fonctionnaires ont droit, en outre, dans les localités dont la population est supérieure à 5.000 habitants, à des indemnités de résidence qui peuvent s'élever jusqu'à 1.680 francs en province. Ils reçoivent enfin, le cas échéant, des indemnités pour charges de famille qui sont fixées ainsi qu'il suit :

660 francs pour le premier enfant ;
 960 — pour le second ;
 1.980 — pour le troisième ;
 2.460 — pour chaque enfant à partir du quatrième.

HORAIRE DES ÉPREUVES

PREMIÈRE SÉRIE D'ÉPREUVES :

Samedi 28 mai 1938 : de 14 heures à 18 heures.....Mécanique.

Dimanche 29 mai 1938 : de 7 heures à 12 heures.....Dessin.
de 13 h. $\frac{1}{2}$ à 16 h. $\frac{1}{2}$Rédaction.

Lundi 30 mai 1938. A 14 heures : première réunion du jury d'admissibilité à l'École Nationale d'arts et métiers de Paris, 151, boulevard de l'Hôpital, Paris 13^e.

DEUXIÈME SÉRIE D'ÉPREUVES :

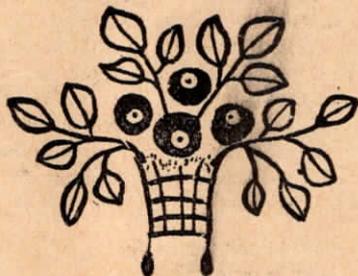
Mardi 31 mai 1938 : De 13 heures à 19 heures..Épreuve manuelle.

Mercredi 1^{er} juin 1938 : de 8 heures à 12 heures..Épreuve manuelle
(Suite)

A 17 heures, deuxième réunion du jury d'admissibilité à l'École nationale d'arts et métiers de Paris, 151, boulevard de l'Hôpital, Paris 13^e.

TROISIÈME SÉRIE D'ÉPREUVES :

Jeudi 2 et vendredi 3 juin 1938.....Épreuves orales.





LES LIVRES

Liste des livres examinés par la Commission spéciale
et recommandés aux Établissements du Second Degré.

- ALAIN-FOURNIER. — Lettres au Petit B., Émile Paul, prof. lycées et collèges de garçons et de filles.
- ALAZARD. — Giotto, Laurens, prof. lycée et collèges de garçons et de filles, Q. Lyc. et collèges de garçons et filles cl. supér.
- COMTESSE D'ALBANE. — La Reine des gels et des neiges, Mame, P. Lycées et collèges de garçons et de filles 7^e et 8^e.
- COMTESSE D'ALBANE. — Les mirages du Sahara, Mame, Q. Lycées et collèges de garçons et de filles classes enfantines, P. Lycées et collèges de garçons et de filles classes enfantines.
- COMTESSE D'ALBANE. — Maître Trilby, Mame (1937, 1^{re}), P. Lycées et collèges de garçons et de filles, 9^e et 8^e classes.
- M. ALEXANDRE. — La montre et ses ancêtres, Mame (1936), Q. Lycées et collèges de garçons et de filles, 6^e et 5^e, P. Lycées et collèges de garçons et de filles, 6^e et 5^e classes.
- C. ALZONNE. — Istamboul, Nathan (1936), prof. Lycée et collèges de garçons et de filles, Q. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér., P. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér.
- C. ALZONNE. — L'Algérie, Nathan, prof. Lycée et collèges de garçons et de filles, Q. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér., P. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér.
- J. AMBROISE-THOMAS. — Les cinq doigts de la main, Nathan, P. Lycées et collèges de garçons et de filles classes enfantines.
- ANONYME. — Le port de Marseille, Chambre de Commerce de Marseille, prof. Lycées et collèges de garçons et de filles.
- R. ARON. — La sociologie allemande contemporaine, Alcan, prof. Lycées et collèges de garçons et de filles, Q. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér., P. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér.

- M. AUBERT. — La sculpture romane, Alpina, prof. lycées et collèges de garçons et de filles, Q. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér., P. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér.
- Pierre BENOIT. — Les compagnons d'Ulysse, A. Michel, prof. Lycées et collèges de garçons et de filles.
- F. BENOIT. — L'Abbaye de Saint-Victor, Laurens, prof. Lycées et collèges de garçons et de filles.
- A. BERGE. — Éducation familiale, Aubiez, prof. Lycées et collèges de garçons et de filles.
- G. BERGERY. — Air Afrique, Voie Impériale, Grasset, prof. Lycées et collèges de garçons et de filles, Q. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér., P. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér.
- Raoul BLANCHARD. — Géographie de l'Europe, T. Alcan, prof. lycées et collèges de garçons et de filles, Q. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supér., P. Lycées et collèges de garçons et de filles cl. supérieures.



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

BIBLIOTHÈQUE JUVENTA (série rouge)

LA FOIRE AUX VANITÉS

par

W. P. THACKERAY

Adaptation de H. DUCLOS DE LA MALDIÈRE

Illustrations de R. GIFFEY

Un vol. (12 × 18,5), broché : 6 »; relié. 10 »

LE TUEUR DE DAIMS

par

Fenimore COOPER

Illustrations de R. GIFFEY

Un vol. (12 × 18,5), br., couv. en couleurs : 6 »; relié rouge . . . 10 »

LA FAUNE DE LA FRANCE ILLUSTRÉE (R. PERRIER)

VIII. SUPPLÉMENT

APHANIPTÈRES

par

E. SÉGUY

Une plaquette (12,5 × 21,5), ill. br. 2 50

Imprimé en France

Typ. FIRMIN-DIDOT & Co. — PARIS. — 1933.