

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° 3

	Pages.
F. V. — Les Écoles centrales (Histoire et doctrine).....	193
E. BLUTEL. — Unissons nos efforts.....	217
M. DARD. — L'Enseignement de la sociologie à l'École normale....	221
LONGAUD. — Quelques réflexions sur le chant à l'École primaire....	228
<i>Notes pédagogiques.</i> — Conférences pédagogiques de 1934.....	234
L. BROSOLETTTE. — <i>A travers les périodiques français</i>	247
S. CAMUGLI. — <i>A travers les périodiques étrangers.</i> — Italie.....	262
<i>Examens</i>	271

CONDITIONS D'ABONNEMENT

10 numéros par an

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

Les abonnements partent du 1^{er} janvier.

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

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

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

Abonnements et annonces, librairie DELAGRAVE.

Les ANNÉES ÉCOULÉES depuis 1878 forment chacune deux semestres.

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

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

Nouveautés :

LE VIN

Les Vins de France

Petite Encyclopédie Viticole et Vinicole

PAR

Ch. SCHMUTZ

Ancien négociant en vins

PRÉFACE DE

Édouard BARTHE

Député de l'Hérault, Président
de l'Office International du Vin

Un vol. (13×20), de 400 pages, avec des tableaux et des graphiques et une carte vinicole de la France au 2.700.000^e, en 2 couleurs.

Broché..... 32 »; Relié toile..... 36 »



Les Ecoles centrales¹.

(Histoire et Doctrine.)

L'organisation scolaire, disciplinaire et administrative.



La sève de la liberté n'est pas montée dans tous les rameaux de la pédagogie des Écoles centrales, en revanche elle circule puissamment dans leur organisation scolaire et disciplinaire et dans leur structure administrative.

La cellule première de l'organisation des anciens collèges était, nous l'avons vu, la classe; dans les Écoles centrales, c'est le cours. Le système des études des Écoles centrales tient tout entier en deux articles de la loi du 3 Brumaire an IV. L'article 2 du Titre II de cette loi dispose que l'enseignement comporte dix cours (ceux que nous avons énumérés quand nous avons analysé les programmes) divisés en trois sections; la première section comprend quatre cours (dessin, histoire naturelle, langues anciennes, langues vivantes), la seconde deux (mathématiques, physique et chimie expérimentale), la troisième quatre (grammaire générale, belles-lettres, histoire, législation). D'autre part l'article 3 est ainsi conçu : « Les élèves ne seront admis aux cours de la première section qu'après l'âge de douze ans; « aux cours de la seconde, qu'à l'âge de quatorze ans accomplis;

1. Voir *l'Enseignement public*, novembre et décembre 1935, janvier et février 1936.

« aux cours de la troisième, qu'à l'âge de seize ans au moins ¹ ». Rien n'est plus simple et plus souple que cette organisation. Chaque élève suit le ou les cours qu'il veut, sous la seule condition qu'il remplisse les conditions d'âge exigées. De douze à quatorze ans, il a le choix entre quatre cours; il peut n'en suivre qu'un, ou deux, ou les suivre tous les quatre. Au-dessus de quatorze ans, deux nouveaux cours viennent s'ajouter à son clavier. A partir de seize ans, il peut exercer sa liberté de choix sur les dix cours professés à l'École. Le nombre des combinaisons possibles devient très grand et répond, autant que faire se peut, à la grande variété des aptitudes ².

Mais ici il faut nous arrêter un peu, pour faire justice d'un reproche maintes fois adressé à l'organisation des Écoles centrales et qui nous apparaît comme non seulement primaire, mais encore gratuit. Aussi bien ce reproche se montre-t-il à peine chez quelques contemporains en mal de dénigrement. Il ne prend corps et vigueur que chez certains historiens modernes de l'éducation, qui n'ont jugé que d'après le texte de la loi et l'ont mal interprété, au gré de leurs passions ou sur une trop rapide lecture. Que n'ont-ils consulté les gloses des commentateurs et les témoignages des maîtres et des élèves des Écoles centrales! A les en croire, les cours de la 1^{re} section (dessin, histoire naturelle, langues anciennes, langues vivantes) étaient achevés en deux ans. Après quoi l'élève abordait ceux de la 2^e section (mathématiques, physique et chimie expérimentale); ceux-ci duraient aussi deux ans et absorbaient si bien tout son temps qu'il lui était non seulement théoriquement, mais encore pratiquement impossible de se livrer à toute autre étude. Et de même pour les quatre cours de la 3^e section. Les trois sections constituaient ainsi, nous dit-on, comme trois tranches successives, sans lien entre elles ni pénétration ni continuité. L'élève traversait

1. J. GUILLAUME, *Procès-verbaux du comité d'Instruction Publique de la Convention nationale*, t. VI, p. 794.

2. A l'École centrale du Doubs à Besançon, « pour le deuxième trimestre de l'an VII, on compte plus de cinquante combinaisons différentes ». A. TROUX, *l'École centrale du Doubs à Besançon*, p. 92.

l'une après l'autre, oubliant dans la seconde les études qu'il avait faites dans la première, et dans la troisième ne retrouvant aucune trace des deux autres. On n'a pas lieu d'être étonné certes qu'Albert Duruy, que l'abbé Allain aient commis un tel contresens. Comment un esprit aussi sûr et précis que celui de Louis Liard a-t-il pu accepter cette interprétation et l'exposer avec une netteté et un relief qui eussent dû, semble-t-il, éveiller sa méfiance et lui en révéler l'in vraisemblance? « Voilà, écrit-il, un enfant de douze ans qui arrive, avec son petit bagage intellectuel, à l'École centrale; pendant deux ans il étudiera les langues anciennes, parfois les langues vivantes, l'histoire naturelle et le dessin, tout cela est de son âge, et peut-être à son âge, n'est-il pas nécessaire d'apprendre davantage, en supposant toutefois convenablement connue au préalable la langue maternelle. A quatorze ans, les cours de la 1^{re} section parcourus, il passe dans la seconde. Qu'y trouve-t-il? Rien qui soit la suite et le développement de ce qu'il vient d'apprendre; mais des matières absolument nouvelles; les mathématiques, la physique et la chimie; pendant deux ans, son éducation littéraire va chômer et il vaquera exclusivement à sa culture scientifique. Après deux ans, nouveau changement de scène; les sciences disparaissent entièrement et elles sont remplacées par les belles-lettres, l'histoire, la législation et la grammaire générale. Pourquoi ces arrêts brusques et ces coupures si tranchées? Pourquoi cette distribution biennale et inflexible? Pourquoi ces trois disciplines successives, ces trois régimes intellectuels si profondément différents l'un de l'autre? Est-ce bien conforme à la règle de toute culture normale des esprits ¹? » Combien L. Liard a raison! Il a trop raison. Est-il vraisemblable que des philosophes comme Condorcet, Lakanal, Daunou aient pu inventer un système si délibérément absurde? Mais non, il n'en est rien. Liard se bat contre une création de son esprit. Les témoignages et les faits abondent qui prouvent que les différents cours de chaque section ne duraient pas seulement deux ans, mais qu'ils se prolongeaient sur toute l'étendue

1. L. LIARD, *L'Enseignement supérieur en France*, t. I, p. 243-244.

de la scolarité en s'approfondissant et en se renouvelant. Stendhal, qui entre vers quatorze ans à l'École centrale de Grenoble, par conséquent à l'âge de la 2^e section, y suit pendant trois ans des cours de la première section (dessin, langues anciennes), de la deuxième (mathématiques, physique et chimie), et les continue même dans l'âge de la 3^e section¹. Destutt de Tracy, le grand docteur du nouveau système d'études, nous a exposé le détail de cette organisation avec une netteté qui ne permet pas le doute. « On enseigne, dans les Écoles dites centrales, les langues et les lettres, les sciences physiques et mathématiques et les sciences morales et politiques, et on n'enseigne, de ces trois branches de connaissances, que ce qu'il est nécessaire à tous d'en savoir et ce qu'il faut savoir de chacune pour réussir jusqu'à un certain point dans les autres. Le vœu de l'établissement n'est donc pas qu'on les enseigne séparément à différents âges; qu'elles se chassent pour ainsi dire l'une l'autre et qu'elles soient successivement apprises et oubliées dans l'espace de huit ans, mais bien que l'enfant soit graduellement et continuellement instruit et entretenu dans chacune, jusqu'à la fin du cours d'études, et qu'à la dernière année, chaque élève les possède, s'il se peut, également toutes les trois... Elles doivent donc toujours marcher de front et chacune occuper plus ou moins de temps à toutes les époques, de manière à n'être jamais totalement perdues de vue. De plus, elles doivent s'entr'aider... Il faut que les diverses parties de ces trois branches d'études qui marchent de front soient combinées habilement, de manière à s'enchaîner suivant le besoin, et pour ainsi dire à s'engrener à propos les unes dans les autres. Il faut encore que, de ces trois sujets d'études qui doivent marcher de front et s'entr'aider, certaines parties soient enseignées à différentes reprises, et envisagées sous un aspect nouveau à chaque époque, selon la capacité d'esprit et la maturité plus grandes des élèves² ». Comment a-t-on pu, après une explica-

1. Voir Henri BRULARD. On trouvera des exemples analogues à celui de Stendhal dans A. TROUX, *l'École centrale du Doubs à Besançon*, p. 92.

2. DESTUTT DE TRACY, *Observations sur le système actuel d'instruction Publique*, p. 15 et 16.

tion si lucide, si philosophique, si pertinente, commettre une telle erreur d'interprétation?

Si cependant nous avions besoin d'une autre confirmation, nous la demanderions à notre guide habituel, le sage, prudent et profond Lacroix. Il ne se bornera pas à nous exposer l'organisation et le fonctionnement des cours, mais encore, avec son penchant à rechercher les raisons des choses, il fera ressortir tous les avantages de cette organisation. « Les cours dont je viens d'indiquer l'esprit, coordonnés seulement par l'âge auquel on y était admis, savoir : douze ans pour la première section, quatorze pour la seconde, et seize pour la troisième, se combinaient sans peine de manière à offrir un enseignement partiel propre à un but particulier, ou à continuer une éducation déjà commencée. Le jeune homme qu'on aurait destiné seulement aux arts ou au commerce, pouvait associer l'étude du dessin, celle des langues anciennes, avec celle de l'histoire naturelle, et y faire succéder celle des mathématiques et la physique, laisser même de côté les langues anciennes, si dans sa première instruction il avait acquis une connaissance suffisante des éléments de sa langue et de l'orthographe. Les éléments de la législation positive auraient été utiles au négociant ; le militaire aurait pu se passer de l'histoire naturelle, et se borner presque au dessin, aux mathématiques et à la partie de la physique qui regarde les machines. Le cours des langues vivantes que l'administration départementale n'aurait pas manqué de déterminer d'après les localités, eût été généralement utile. »

« Quant à l'enseignement complet, dont la durée ne s'élevait pas au delà de six ou huit années, même en doublant plusieurs cours, on pouvait y prendre une teinture des premiers éléments du savoir en général. Et quel avantage ne serait-ce pas pour la jeunesse, qui le plus souvent ignore à quoi les vicissitudes du sort la conduisent, d'être préparée à étudier et à concevoir les principes d'un art ou d'une science quelconque, par les premières notions qui lui ont été inculquées, et par la connaissance des sources où peuvent se puiser ces principes ¹. »

1. LACROIX, *Essais*, p. 83 et 84.

Ce que Lacroix marque ici, on le voit, avec autant de justesse que de force, ce n'est pas seulement la continuité des études que permet une telle organisation mais encore et surtout son caractère libérateur.

La substitution du cours à la classe affranchit l'élève d'une triple servitude, celle des programmes, celle du professeur unique, celle du groupe. En effet, il n'est plus astreint, comme dans les anciens collèges, à suivre de bout en bout, selon une cadence uniforme, la série complète des classes, ni à parcourir, dans un ordre immuable, toute la succession des matières, y compris celles pour lesquelles il n'a ni goût ni aptitude. Tout au contraire, dans l'éventail des dix cours, il peut choisir les branches pour lesquelles il se sent de la curiosité, un goût, une vocation. Tel, qui se prépare à la carrière d'ingénieur, se composera un programme où domineront les cours des sciences, et tel autre qui se destine à la magistrature, suivra les cours de latin, d'histoire et de législation. Celui qui est rebelle aux mathématiques ne sera pas obligé de perdre son temps et sa peine à les étudier sans fruit. Il emploiera bien plus utilement ses efforts aux études de son goût. Chacun ajuste son programme à sa taille, à ses forces, à ses dispositions naturelles. Plus de contrainte, nul ne fait plus que ce qu'il goûte et comprend. Aussi quel cœur au travail et quelle accélération dans la marche! Car ce n'est pas seulement la liberté des matières qu'assure le système du cours, mais aussi celle de l'allure. La faculté de choix de l'élève ne s'exerçant pas seulement sur les différents cours d'une même année, mais encore sur tous les cours de toutes les années, tel qui est doué pour les langues anciennes et y progresse à grandes foulées dans les cours de la troisième section, peut suivre le cours des moyens en langues vivantes et celui des débutants en mathématiques. Chaque élève, au lieu d'être obligé de marcher au pas uniforme de la classe, pourra régler sa cadence sur ses forces, aller plus vite en telle matière, plus lentement en telle autre suivant ses dispositions, son tempérament, son comportement propre.

Ainsi est rompue la contraignante uniformité de la classe, qui, parce qu'elle est faite pour convenir à tous, ne s'ajuste exactement à aucun et a pour effet d'effacer les personnalités

Le cours au contraire offre à tous les enfants le régime de liberté le plus propice à l'épanouissement des individus ¹.

Le cours affranchit aussi l'élève de l'emprise du professeur unique. Dans les anciens collèges le même professeur donnait tout l'enseignement : religion, langues anciennes, français, histoire. Même dans la classe de philosophie, un seul régent enseignait à la fois la philosophie, les mathématiques, et les sciences physiques et naturelles. Il était exceptionnel que l'enseignement des mathématiques fût confié à un spécialiste. Bien plus, il arrivait parfois que le même régent suivait les élèves depuis la 6^e jusqu'à la rhétorique. Cette pratique était recommandée par Rollin. Il fallait être un précurseur et un utopiste comme l'abbé Castel de Saint-Pierre, pour conseiller la spécialisation des régents dans telle classe, selon leurs aptitudes, celui-ci en 6^e, celui-là en 3^e, cet autre en rhétorique, pour leur permettre d'approfondir la technique propre à chaque âge. Bref, c'était le règne du professeur unique, le grand ancêtre de ce professeur principal qui a longtemps régné dans nos lycées, qui y subsiste encore et même prétend ressusciter. Il suffit de remarquer le penchant naturel de l'enfant pour l'imitation, de savoir combien son cerveau est une cire tendre, docile à recevoir les impressions, pour comprendre comment le système du professeur unique est dangereux pour le libre développement de l'élève, comme il le livre sans défense à une action quoti-

1. Le désir de laisser aux élèves une entière liberté de choix se manifeste avec force dans les Instructions ministérielles. Le jury d'instruction du Doubs ayant, dans un Règlement supplémentaire du 2 Brumaire an VI, prescrit « qu'aucun élève ne pourra entreprendre plus de deux cours à la fois », le Ministre Letourneux, par une lettre du 9 nivôse an VII, répondit qu'il fallait laisser à chaque élève la liberté de suivre autant de cours que le lui permettraient ses goûts et ses facultés. Le jury d'instruction du Doubs dut rapporter son règlement. Voir A. Troux, *L'École centrale du Doubs à Besançon*, p. 93. Cette monographie est une des plus complètes et des plus précises qui aient décrit la vie des Écoles centrales et peut tenir lieu des autres, sans doute parce que l'École centrale du Doubs est une de celles qui ont le mieux réalisé le type de l'enseignement nouveau, mais aussi parce qu'elle est écrite par un historien sagace et crupuleux, qui n'a d'autre souci que la vérité.

dienne, souveraine, parce que jamais contrariée, ni limitée, ni discutée. *Timeo discipulum unius magistri.*

Au rebours, le régime du cours donne à l'élève autant de professeurs qu'il y a de matières. Il y gagne d'abord que ses professeurs sont meilleurs, étant plus spécialisés et par conséquent plus savants et plus compétents. Mais il y gagne surtout d'échapper à l'influence continue et pesante d'un seul. Plusieurs méthodes différentes, divers types d'enseignement, des exemplaires variés d'humanité sont offerts à son observation. Entre ces influences différentes ou même contraires, il ne peut pas rester inerte. La comparaison s'impose à lui. Il faut qu'il repousse celui-ci et qu'il adopte celui-là, bref qu'il exerce son jugement et sa liberté de choix. Et sans doute, son choix une fois fait, il se livre à l'influence des maîtres qu'il a élus. Mais d'abord cette influence ne sera plus subie, elle sera sollicitée, voulue; et cela change tout. Ensuite, elle s'exercera dans le sens même de la nature et du tempérament de chacun; car chacun choisit précisément le maître en qui il a reconnu le type d'esprit qui convient à sa nature et qu'il souhaite réaliser. D'ailleurs, même après qu'il s'est livré à l'influence d'un maître élu par lui, la présence et l'action continue des autres maîtres empêcheront cette influence d'être exclusive et tyrannique. De ce point de vue, l'action d'un professeur médiocre ou d'esprit violemment contraire peut même être salutaire par contraste. Les Spartiates ne pratiquaient-ils pas la pédagogie de l'ilote ivre? En tout cas, ce qui demeure certain, c'est que si le professeur unique risque d'étouffer, ou tout au moins de comprimer la personnalité de l'écuyer, la pluralité des professeurs l'oblige à comparer, sollicite sa préférence ou sa répugnance, lui révèle ses goûts et sa vocation, l'aide à se reconnaître et à se former lui-même, autant par la réaction que par l'adhésion volontaire.

Enfin, le régime du cours libère l'élève de la servitude la plus contraignante, parce qu'elle est la plus insidieuse et la plus continue, celle du groupe. Faire partie, pendant toute la durée de ses études, de la même équipe, vivre de jour et de nuit avec les mêmes camarades, être obligé, si l'on ne veut pas être mis en quarantaine, de parler, d'agir, de penser, de sentir

comme le groupe, quel pesant esclavage, dont les âmes un peu fières et délicates souffrent cruellement, et qui, chez beaucoup d'enfants, dessèche et flétrit les bourgeons à peine naissants de leurs douces et fragiles vertus. Le système du cours affranchit l'enfant de cette cruelle servitude. D'abord, chaque cours a son public différent, plus ou moins nombreux, suivant que la matière présente une utilité ou un intérêt plus ou moins général. Ensuite et surtout le public du cours n'est pas homogène comme celui de la classe. Les élèves y sont d'âges très divers, puisque c'est le degré d'avancement de l'auditeur dans la matière du cours, non son âge, qui détermine l'inscription. Tel adolescent de seize ou dix-sept ans, très avancé en mathématiques, physique et législation, et qui se décide sur le tard à étudier les langues anciennes, suivra le cours des commençants avec des enfants de douze ou treize ans. Dans un tel milieu l'esprit de corps trouve peu d'aliments. Il ne saurait s'y développer au point d'y gêner la personnalité de l'enfant. Joignez à cela que si un commencement d'esprit d'équipe venait à se former dans un de ces cours, son influence serait aussitôt combattue et équilibrée par les influences différentes des autres cours. C'est ainsi que le cours soustrait l'enfant à la pression du milieu et du groupe non moins qu'à l'influence contraignante du maître unique et à la tyrannie du programme uniforme. En résumé, le régime du cours fait tomber toutes les contraintes et place l'enfant en quelque sorte en face de lui-même, dans des conditions telles que ce soient ses goûts et son choix qui déterminent la nature de ses études et la direction de son développement intellectuel et moral.

* * *

Plus encore que la structure des études, le régime disciplinaire des Écoles centrales vise à écarter de l'élève toutes les contraintes et à favoriser le libre déploiement de ses forces originales. D'abord il n'est plus question de ces châtiments corporels, aussi avilissants pour le maître qui les inflige que pour l'élève qui les subit, et qui, loin de corriger l'enfant de ses mauvais penchants, ne font que susciter en lui des habitudes

et des passions dangereuses, la dissimulation et la haine de son bourreau. De tels procédés d'intimidation peuvent bien maintenir des esclaves dans la règle; ils ne sauraient être de mise dans l'éducation d'enfants libres. Ni Lacroix, ni Daunou, ni Destutt de Tracy, ni Condorcet, ni aucun des organisateurs de l'éducation nouvelle n'ont dit un mot de cette question des punitions corporelles, si fréquemment et vivement discutée par les maîtres des anciens collèges. Pour eux, le problème ne se posait même pas.

Ne valent pas mieux ces récompenses et ces punitions puériles, qui étaient en si grand honneur dans les anciens collèges et qui, en élevant les enfants aux dignités de *préteur*, de *consul*, d'*Empereur*, en leur décernant les honneurs du *Triomphe*, ou au contraire en les précipitant dans le *Barathre*, ne faisaient que surexciter en eux un faux amour-propre et les rendre esclaves de l'opinion collective, au lieu de les mettre face à face avec le jugement de leur conscience. Pour former des esprits fermes et des caractères libres, il ne faut pas conduire les enfants par des maximes aussi pédantes qu'éloignées de la vie. Tout au contraire, suivant une formule simple et dense de Lacroix, on doit « les accoutumer de bonne heure à des idées justes et modérées », et les « conduire toujours d'après la vraie mesure des objets dont on les occupe ». Une discipline puérile n'aboutit qu'à prolonger dans le jeune homme et l'homme fait les sentiments de l'enfance; au contraire une discipline simple et virile préfigure l'homme dans l'enfant. Comme le fait très bien remarquer Lacroix, « l'âge de douze ans, avant lequel on ne pouvait être généralement admis dans les Écoles centrales, était déjà trop avancé pour que la plupart des punitions en usage dans les anciennes écoles n'eussent pas un caractère de puérité qui les auraient rendues nuisibles, et contraires à la dignité de l'homme instruit qui en aurait voulu faire l'application. Les formes romaines, qu'on avait introduites comme moyen d'émulation dans les classes, ne méritent guère plus d'attention de la part des esprits sages. Ces *Empereurs*, ces *Consuls*, ces *Chaires*, liés d'abord à de grands souvenirs, soit par rapport aux hommes, soit par rapport aux choses, puis dégradés par des applications enfantines, ne faisaient que servir d'aliment

à la pédanterie du maître, qui se rengorgeait dans le gouvernement de ses marmots, comme un dictateur dans celui de la Nation qui avait conquis l'empire du monde. On n'a peut-être pas fait assez d'attention au mauvais effet que tous ces usages ridicules produisaient dans les jeunes têtes, qu'il est nécessaire d'accoutumer de bonne heure à des idées justes et modérées, et qu'il faut toujours conduire d'après la vraie mesure des objets dont on les occupe. C'est en leur inspirant le désir d'être remarqués par lui, honorés de ses éloges, encouragés publiquement devant leurs camarades, dont ils acquièrent en même temps l'estime, qu'un professeur, qui sait allier la gravité que lui imposent ses fonctions, avec la simplicité convenable à l'homme éclairé et modeste, dirige ses élèves, et réussit toujours auprès de ceux dont le naturel n'est pas corrompu ¹. »

Il faut même écarter, comme peu efficaces, trop accablants pour la sensibilité de l'enfant et d'ailleurs peu compatibles avec la dignité du maître, ces *pensums*, si libéralement distribués dans les anciens collèges — et parfois encore de nos jours —, lignes à copier, devoirs supplémentaires, consignes, etc... et aussi les réprimandes et admonestations adressées à l'enfant en présence de ses camarades. Au fond, le meilleur système disciplinaire est celui de l'abstention. Moins le professeur intervient pour réprimer, plus il obtient de résultats, et d'abord celui-ci, qui est capital, qu'il n'exerce pas de contrainte sur ses élèves. Le maître chez qui la discipline est la meilleure est celui qui n'a pas besoin de discipline. S'il sait éveiller et retenir l'attention de ses élèves par l'intérêt qu'il suscite en eux et qu'il éprouve lui-même pour la matière de son enseignement, il n'a que faire de l'arsenal des armes de contrainte. « Le succès des meilleures méthodes d'enseignement dépend beaucoup de l'attention qu'on peut obtenir des élèves pendant la durée des classes, et de leur application dans les intervalles. A l'égard de la première, l'expérience m'a toujours fait voir que c'est en cherchant sans cesse les yeux de ses disciples, que le maître parvient à les ramener à ce qu'il dit,

1. LACROIX, *Essais*, p. 114.

et à prévenir les distractions, si naturelles à la jeunesse. Ce moyen, qui serait le seul à mettre en usage dans un auditoire composé de gens graves, où l'attention peut cesser, même sans que le bruit naisse, ne doit être soutenu dans une classe que par quelques réprimandes justes, mais brèves. D'ailleurs, puisque c'est à l'intelligence seule que le professeur s'adresse, et que les châtimens ne sauraient en donner à celui qui n'en a point, ni rendre posé un esprit bien décidément dissipé, ils ne doivent pas faire partie des moyens d'enseignement. Il n'y aurait lieu à les employer que pour réprimer des défauts de caractère : mais les fautes qui résultent de ces défauts attirant, dès qu'elles sont connues, sur ceux qui les ont commises, la honte et le blâme des enfants, même les plus jeunes, dont le plus grand nombre a de très bonne heure des notions saines sur le bien ou le mal; ces fautes, dis-je, ne sauraient jamais être d'un exemple dangereux pour la tranquillité des leçons; et le maître peut en conséquence en remettre la punition aux parents ou aux instituteurs, en les leur faisant connaître. Ce dernier point entre dans ses devoirs, parce qu'en lui confiant les enfants sur lesquels doit s'exercer à chaque instant leur surveillance, ils la déposent entre ses mains pendant tout le temps qu'il a ses enfants sous les yeux¹ ».

* * *

On devine quels sentimens des éducateurs si épris d'individualisme peuvent nourrir pour ce régime de l'internat si cher aux anciens colléges. Soit que, l'ayant subi, ils en aient gardé l'horreur, soit que leur opinion soit déterminée par des considérations théoriques, ils sont unanimes à le condamner formellement. Ils ont voulu que les Écoles centrales fussent exclusivement des externats. Ils se sont délibérément privés de l'élément de succès qu'eût été pour l'institution nouvelle le maintien ou le meilleur aménagement de l'internat des anciens colléges, plutôt que d'accepter une pratique qui eût contredit

1. LACROIX, *Essais*, p. 111.

tout le reste de leur doctrine. Ils n'ont pas ignoré que l'absence d'internat obligeait leurs écoles à se recruter presque uniquement parmi les enfants des villes. Ils aimaient mieux, pour les enfants du reste du département, s'en remettre au placement dans une famille amie ou simplement salariée¹. A leurs yeux, tous les méfaits de l'internat viennent de résumer en un seul : il émousse les caractères, étouffe les personnalités, banalise les idées et les sentiments ; il élève l'enfant pour une collectivité, non pour lui-même. Écoutons attentivement Lacroix. A mesure que les problèmes qu'il traite s'élèvent au-dessus de la technique pure et se lient à de grands intérêts de politique, de morale ou d'histoire, à mesure aussi ses réflexions deviennent plus riches, plus fortes, plus profondes. « Il ne faut pas, nous dit-il, confondre l'enseignement avec l'institution. Ces deux objets, dont l'ensemble compose l'éducation, doivent être bien séparés. L'un gagne beaucoup lorsqu'il est donné en commun, à une réunion d'individus, et l'autre demande au contraire qu'on les prenne corps à corps et qu'on ne les perde pas de vue un seul instant. Ce n'est qu'en veillant avec un très grand soin sur toutes les actions d'un enfant, en allant au-devant de ses plus secrètes pensées, en épiant avec beaucoup d'attention ses plus légers mouvements, qu'on empêche les mauvaises habitudes de naître en lui, ou qu'on saisit le moment où il est encore possible de les détruire. Quels yeux peuvent être aussi pénétrants que ceux d'un père et d'une mère éclairés, dont l'attention est soutenue par l'intérêt le plus puissant et le plus respectable ! Quels soins peuvent être aussi pressés, et aussi bien sentis que les soins suggérés par le désir d'assurer le bonheur de l'être qu'ils ont pour objet ! Quels reproches peuvent faire autant d'impression, que des reproches accompagnés du regret d'y avoir recours ! L'affliction que les fautes où il tombe causent à ses parents,

1. Plusieurs Écoles centrales tentèrent, pour attirer les élèves du département et des départements voisins, d'ouvrir des pensionnats. Mais, mollement soutenus par les administrations départementales, concurrencés par les pensions privées, ces internats végétèrent et souvent durent fermer. Voir A. Troux, *l'École centrale du Doubs à Besançon*, p. 96 et sqq.

est, pour un enfant doué d'un naturel sensible, la plus efficace des corrections.

« Est-il possible que le régime d'un pensionnat, quelque bien entendu qu'il soit, que des règlements uniformes, avec quelque soin qu'on les maintienne, remplacent des moyens dont la puissance repose sur les affections les plus douces et les plus fortes en même temps? N'y a-t-il pas lieu de penser au contraire qu'en asservissant tous les sujets à la même discipline, en prenant tous les caractères par le même côté, on ne fait qu'effacer les plus grandes inégalités de ces caractères, et rendre communs aux enfants bien nés les défauts des autres? Des maîtres subalternes, que des besoins pressants peuvent seuls jeter dans une triste carrière, où ils sont à la fois en butte à la parcimonie et à la morgue de ceux qui les emploient, aux persécutions et aux railleries des jeunes gens qu'ils doivent gouverner, acquerront-ils jamais auprès de ceux-ci une influence morale comparable à celle des parents? La crainte de la punition peut contraindre l'élève d'un pensionnat à dissimuler ses torts, mais rarement à les lui faire sentir, quand elle n'est pas jointe à des remontrances qui puissent s'adresser au cœur ainsi qu'à la raison. Aussi les enfants prennent-ils dans ces maisons une habitude de petites fourberies et de frivolités, qui se conserve longtemps après leur éducation, et les réduit à n'être quelquefois dans le monde que ce qu'ils ont été sous la férule de leurs maîtres ¹ ».

On ne saurait mieux analyser les effets nécessaires et gros de conséquences redoutables du régime de l'internat. Mais ce n'est pas à dire que le système opposé, celui de l'éducation familiale, soit exempt de tout inconvénient et doive être accepté sans aucun tempérament. « L'éducation des enfants dans la maison paternelle, lorsqu'elle s'y fait tout entière et isolément, en les préservant de la contagion des mauvaises habitudes qui naissent, se propagent et s'accroissent au sein d'une réunion nombreuse de pensionnaires, leur fait aussi contracter des défauts de caractère, souvent plus nuisibles à leur bonheur

1. LACROIX, *Essais*, p. 121.

dans le monde, que des vices très graves. Le jeune homme qui pour ses connaissances, son travail et sa conduite, n'a point d'objet de comparaison, fait beaucoup moins d'effort et acquiert un amour-propre et une suffisance qui arrêtent ses progrès, et dans la suite lui attirent beaucoup de mortifications. S'il ne trouve dans ses parents que de l'indulgence pour ses fautes, et que de la bassesse dans ses subordonnés, il devient impérieux, sensible aux moindres contrariétés, et d'une susceptibilité qui lui fait payer par des chagrins toujours renaissants, la satisfaction d'avoir pendant quelques années plié à ses caprices la volonté des gens qui l'entouraient. Si au contraire ses parents ont exercé sur lui un empire trop absolu, la faiblesse et l'indécision de son caractère, dès que ces appuis viendront à lui manquer, le jetteront dans les plus grands écarts¹. »

Le meilleur système d'éducation est celui qui combinera les avantages de l'instruction collective avec ceux de l'éducation dans la famille. Que l'enfant reste au foyer familial pour y recevoir les bienfaits que la tendresse et la clairvoyance de ses parents sont seules capables de lui dispenser. Mais qu'il vienne faire ses études dans les écoles publiques, où la fréquentation de ses camarades lui permettra de se comparer, de se juger et d'être jugé à sa vraie mesure. « Avant de lancer les jeunes gens dans le monde, il faut les préparer au commerce des hommes par la société de leurs condisciples. C'est par de petites relations qu'on apprend les moyens de conduire les grandes; car celles que les hommes faits ont entre eux, même pour les affaires les plus importantes, présentent des circonstances à peu près semblables aux jeux et aux démêlés des enfants; aussi les grands caractères se font-ils remarquer dès l'époque de ces démêlés et de ces jeux, et voit-on de bonne heure des écoliers prendre sur leurs camarades une autorité, qu'ils étendront dans le cours de leur vie, sur tout ce qui les approchera. Voilà, ce me semble, les motifs sur lesquels repose la véritable utilité pour l'institution, et je dirais presque l'indispensable nécessité, de la fréquentation des écoles publiques. A l'égard de l'instruction,

1. LACROIX, *Essais*, p. 122.

il est de la dernière évidence qu'elle y sera toujours plus forte que sous des maîtres particuliers, qui s'abaissent au niveau d'un disciple indolent, plutôt que de l'obliger de s'élever jusqu'à eux. L'exemple des camarades, leurs avis, les jugements qu'ils portent les uns des autres et jusqu'aux débats qui naissent entre eux, sont autant de moyens propres à donner du ressort au caractère comme à l'intelligence; et le retour d'un enfant sous les yeux de ses parents, laisse à ceux-ci l'occasion d'appliquer leur autorité et leurs lumières à former son moral, à rectifier les légers défauts qu'il pourrait avoir contractés hors de leur présence et qui ne sauraient leur échapper assez longtemps pour s'invétérer¹ ».

Ne quittons pas ce grand sujet sans avoir relevé une remarque très suggestive et très juste de Lacroix sur la part qu'il faut attribuer à l'influence de l'internat collégial dans les excès de la crise révolutionnaire. C'est, selon lui, l'internat qui est responsable, pour une grande part, de la mauvaise éducation politique et de la faiblesse de caractère de la génération révolutionnaire. « La variété que l'éducation domestique jette dans les caractères contribue à la vigueur du corps politique. Des hommes pliés dès l'enfance à une règle uniforme, et appuyant leurs idées sur les mêmes bases, paraissent d'abord plus faciles à gouverner; mais le calme que produit une obéissance aveugle, se trouble bien facilement. Le premier souffle de discorde qui s'élève dans la société, agite à la fois toutes les têtes, renverse des notions qui n'ayant qu'un seul fondement, sont en butte à la même attaque, et tombent sous le même effort. L'enthousiasme pour les nouveautés se communique sans peine à des esprits jetés pour ainsi dire dans le même moule, et qui ne sont pas habitués à examiner mûrement les opinions qu'on leur présente. Il ne me paraît pas absurde de croire que des hommes formés par un enseignement moins chargé de déclamations, et plus solide que celui des collèges, plus fortement captivés par les liens de famille, ayant plus d'expérience du monde, eussent mieux résisté à l'exagération révolutionnaire, en eussent pressenti

1. LACROIX, *Essais*, p. 124.

plus tôt et plus vivement les funestes conséquences, et eussent fait plus à propos des efforts pour en arrêter le cours. L'expérience a toujours montré que dans un âge égal, et à pareil degré d'intelligence, les enfants élevés avec quelque liberté dans le sein de leur famille, avaient une raison plus avancée, un caractère plus fort que les élèves des pensionnats; et l'histoire des jeunes gens, qui, comme instruments ou victimes, ont joué un rôle dans la Révolution, fortifierait considérablement cette remarque¹ ». Remarque d'une justesse et d'une gravité saisissantes, et qui ne s'applique pas seulement à l'éducation des hommes de la Révolution. Qui oserait affirmer que la persistance, dans notre système actuel d'enseignement secondaire, de nombreux errements des anciens collèges, tant au point de vue des programmes et des méthodes que pour l'organisation générale des études et de l'internat, n'est pour rien dans la médiocrité de notre éducation politique, dans notre sensibilité aux déclamations, notre inaptitude à comprendre la leçon des faits, pour tout dire, dans notre incapacité à faire fonctionner chez nous le vrai régime démocratique, qui est de savoir et de pouvoir se gouverner soi-même. Le seul moyen de donner à un peuple la sagesse politique, c'est de former sa jeunesse par une éducation virile, de susciter des caractères énergiques, de développer à plein toutes les forces originelles de chaque enfant, de forger des esprits qui ne se nourrissent que de vérité solide et soient entraînés par les fortes disciplines de la pensée à la chercher et à la découvrir.

* * *

Nous aimerions nous attarder en si bonne compagnie et recueillir de si utiles enseignements. Mais le temps nous presse; il nous faut arriver enfin à la pièce la plus neuve de l'organisation des Écoles centrales, celle qui découvre le mieux l'esprit de toute l'institution, nous voulons parler du statut administratif et du gouvernement des maîtres. Le gouvernement des anciens collèges était une monarchie absolue, celui des

1. LACROIX, *Essais*, p. 127.

Écoles centrales est une république. L'article 5 du titre II de la Loi du 3 brumaire an IV prescrit que les professeurs des Écoles centrales sont désignés après examen et sur titres, dans chaque département, par un *jury d'instruction*. Ce jury se compose de trois membres nommés par l'administration du département et choisis parmi les hommes les plus éclairés et les plus sages. Une fois désignés par ce jury, les professeurs jouissent, en vertu de l'article 6 de la même loi, des plus solides garanties de stabilité et d'indépendance. « Ils ne pourront être destitués que par un arrêté des mêmes administrations, de l'avis du jury d'instruction, et après avoir été entendus. L'arrêté de destitution n'aura son effet qu'après avoir été confirmé par le Directoire exécutif¹ ». Mais comment étaient-ils administrés et dirigés pendant le cours de leurs fonctions? La loi renvoyait aux administrations départementales le soin d'établir les règlements intérieurs des Écoles centrales. Nous pouvons nous référer au premier venu de ces règlements; car ils se ressemblent tous comme des frères, ayant été établis sur le modèle du règlement intérieur de la Seine, lequel avait été rédigé par les trois membres du jury d'instruction Laplace, Lagrange et Garat.

Voici quelles sont les principales dispositions intérieures de l'un de ces règlements, celui, par exemple, de l'École centrale de Rodez :

« Art. 3. — La réunion des professeurs et du bibliothécaire forme l'assemblée générale.

Art. 4. — Cette assemblée se réunira tous les trois mois, et, en outre, lorsqu'elle sera convoquée par le Conseil d'Administration.

Art. 5. — Ce conseil sera composé de trois membres élus par la voie du scrutin, dans l'assemblée générale.

Art. 6. — Les fonctions du conseil sont :

1° de prendre toutes les mesures de police dans l'intérêt de l'établissement. Il pourra exclure provisoirement l'élève coupable d'une faute grave; l'exclusion définitive ne sera prononcée que par l'assemblée générale.

1. J. GUILLAUME, *Procès-verbaux*, t. VI, p. 795.

2° de veiller sous sa responsabilité à la conservation des dépôts d'instruction formés près de l'école (livres, instruments et machines);

3° le conseil d'administration nommera le concierge et les hommes de peine nécessaires au service de l'école, après que, sur sa demande, le nombre en aura été fixé par l'administration centrale;

4° il présentera chaque année à l'administration centrale l'état des dépenses nécessaires à l'administration;

5° il s'assemblera une fois par décade;

6° il sera renouvelé par tiers tous les trois mois¹ ».

Le règlement de l'École centrale du Puy prévoit en outre que « les professeurs s'assembleront les premiers quintidis de chaque mois pour conférer sur des objets de science et d'éducation ». Ainsi, administration financière, disciplinaire, pédagogique de l'École, tout est remis aux soins des professeurs eux-mêmes. Comme le constate Albert Duruy, avec quelque effroi et scandale, « chaque École centrale est une petite république dans la grande, s'administrant et se gouvernant soi-même et laissant à chacun de ses membres une indépendance absolue². »

Si les créateurs des Écoles centrales ont ainsi remis aux professeurs eux-mêmes le soin de s'administrer et de se gouverner, c'est parce qu'ils avaient une foi entière dans la bienfaisance de la liberté. Quelques dangers qu'elle puisse faire courir, ils ne sauraient être mis en balance avec les avantages immenses qu'elle assure. C'est Fourcroy qui l'affirme. « L'influence de l'administration sur la marche des Écoles centrales doit être cachée sous le voile de la réserve et de la prudente discrétion...; exiger trop..., c'est risquer de perdre tout le fruit que la seule indépendance fait tirer de la seule culture des lettres et des sciences³ ». Daunou est plus explicite encore et ses paroles sonnent plus fières et plus claires. « Nous nous

1. LUNET, *Histoire du Collège de Rodez*, p. 184.

2. ALBERT DURUY, *L'Instruction publique et la Révolution*, p. 245.

3. FOURCROY, *Rapport sur la Révolution du 8 Messidor, an IV, relative au placement des Écoles centrales*, p. 20.

sommes dit : liberté de l'éducation domestique, liberté des établissements d'instruction. Nous avons ajouté : liberté des méthodes instructives; car, dans l'art de cultiver les facultés de l'homme, il existe un nombre presque infini de détails secrets qui sont tout à fait inaccessibles à la loi, parce qu'il ne faut point consacrer et déterminer par des décrets des procédés qui, entre les mains de fonctionnaires habiles, peuvent s'améliorer par l'expérience de chaque jour¹ ». Il est donc nécessaire que les professeurs soient libres, libres dans le choix de leurs méthodes, libres dans leur vie de professeurs, et pour cela, qu'ils se gouvernent eux-mêmes. A ce prix seulement, ils seront animés du désir de perfectionner leur enseignement, sauront prendre des initiatives, acquerront auprès de leurs élèves cette autorité qui ne peut aller qu'à ceux qui pensent et agissent par eux-mêmes. Enfin et surtout le spectacle de leur indépendance est pour leurs élèves la meilleure et la plus efficace des leçons. Ici, rendons la parole à notre témoin Lacroix. Nul n'a mieux senti, ni mieux dit que lui la grandeur de la tâche du professeur, mieux compris qu'elle ne pouvait être efficacement remplie que par des hommes jouissant d'une grande considération, exempts de toute besogne subalterne, ayant assez de loisirs pour se tenir au courant des progrès de la science qu'ils enseignent et enfin aussi pleinement indépendants dans leur vie de citoyen que dans la vie de leur esprit. Nul enfin n'a mieux senti cette fierté et cette dignité que donnent à un caractère et à une pensée la conscience et l'amour de leur indépendance. L'enseignement des Écoles centrales, nous dit-il, « même s'il eût été imparfait dans les premières années, se serait infailliblement perfectionné par l'effet du temps et de la succession des hommes, et plus promptement encore par l'émulation qu'excitait entre tous les professeurs... la liberté qu'on leur avait laissée dans la direction des études et qui, en leur assurant tout l'honneur des améliorations qu'ils pouvaient introduire, leur faisait aussi porter toute la responsabilité des fautes qu'ils pouvaient commettre.

« L'article de la loi où la forme de l'enseignement, les sub-

1. J. GUILLAUME, *Procès-verbaux*, t. VI, p. 790.

divisions des cours, accessoires purement réglementaires, qui tiennent aux hommes plus qu'à la chose, étaient renvoyées aux autorités locales, reçut une sanction d'un grand poids dans le règlement des Écoles centrales du département de la Seine rédigé par Laplace, Lagrange et Garat, alors membres du jury d'instruction. Ces hommes si familiarisés avec la marche de l'esprit humain, convaincus que la première et presque l'unique condition pour garantir le succès d'une école, est d'y intéresser l'amour-propre des maîtres, et pour cela de n'en choisir que de capables d'aspirer aux suffrages de leurs élèves et de leurs concitoyens, confièrent encore aux professeurs l'entière direction de l'enseignement... »

« Un professeur acquiert toujours assez d'ascendant sur ses élèves s'il joint à l'exactitude dans l'accomplissement de ses devoirs une fermeté douce mais continue, et si des supérieurs, presque toujours inutiles dans l'enseignement, ne lui enlèvent pas le premier rang auquel ses fonctions lui donnent droit vis-à-vis de ceux qu'il instruit. Sur cette considération seule repose une grande partie de sa puissance morale. La jeunesse obéit beaucoup mieux à celui que personne ne commande, qu'à celui qu'elle voit vexer par des prétentions exagérées, ou qui a la faiblesse de la reconnaître et de s'y soumettre. Les devoirs des maîtres sont si simples, si bien tracés, leurs fautes sont si publiques, si faciles à connaître; les inconvénients du délai, très graves dans l'exécution des ordres dont la réussite dépend du moment, et qui motivent l'obéissance passive et instantanée qu'on exige du militaire, sont si peu importants ici, que je ne vois point de raison pour ne pas laisser à la réunion des professeurs le droit d'administrer eux-mêmes leur école. Ils ont, dans les élèves qui la fréquentent et dans les parents de ces élèves, des surveillants trop intéressés à leur assiduité pour laisser ignorés de l'administration locale, les désordres qui pourraient s'introduire dans la tenue des classes. Enfin, si l'amour-propre et le désir d'être considérés, qui en dérive, doivent être mis en jeu préférablement à tout autre ressort, pour porter au bien les hommes en général, ce sont les seuls qu'il convient d'employer à l'égard des savants et des gens de lettres : et s'il en est que de tels motifs ne puissent engager à

remplir leurs devoirs, aucun autre ne les forcera de s'en acquitter; car le maître qui peut consentir à être l'objet du mépris de ses disciples, ne saurait, quelque talent qu'il ait d'ailleurs, et à quelque discipline qu'on l'assujettisse, rien faire d'utile pour leur instruction....¹ ».

Écoutons encore notre excellent guide. « La nécessité d'entourer les professeurs d'une grande considération, s'oppose également à ce qu'on les assujettisse à des leçons plus multipliées et plus longues que ne l'exige la nature de l'enseignement qui leur est confié. La durée d'une classe est toujours suffisante, quand elle fournit à l'élève un travail capable de l'occuper pendant le temps qui doit s'écouler entre cette classe et celle qui la suit. Veiller à l'exécution de cette tâche, en maintenant le silence parmi les enfants qui n'ont pas contracté l'habitude du travail, et que les parents ne pourront tenir sous leurs yeux; n'être en quelque sorte que le gardien des enfants, est un emploi trop subalterne pour qu'on en charge le professeur...

« Une considération propre au nouveau système d'instruction établit aussi, pour le nombre et la durée des leçons, une différence entre les collèges et les Écoles centrales. Les sciences faisant la matière de l'enseignement de celles-ci, reçoivent chaque jour des accroissements qui influent même sur la partie élémentaire; il fallait donc laisser aux professeurs le temps nécessaire pour se tenir au courant et pour approprier à leurs cours les nouvelles acquisitions qui pouvaient y trouver place. Sans ce soin, la routine s'empare de l'instruction, qui s'affaiblit alors; et l'on aurait vu reparaître l'intervalle si considérable qui se trouvait, dans les anciennes écoles, entre l'état des sciences et celui de l'enseignement² ».

En nous attardant longuement, comme nous venons de faire, devant le portrait si fièrement campé et si moderne du professeur d'École Centrale, ne craignons pas de nous être éloignés de notre sujet. Tout au contraire, nous sommes arrivés au cœur même. Ce professeur type, vrai modèle d'homme libre,

1. LACROIX, *Essais*, pp. 95, 96, sqq.

2. LACROIX, *Essais*, p. 119.

pour qui l'indépendance qui lui est assurée dans l'exercice de sa mission n'est en quelque sorte que le signe extérieur de la parfaite indépendance de sa pensée, ce professeur est le moteur de tout le système. Comme la religion donnait vie et âme aux anciens collèges, de même le grand souffle de la liberté passe à travers toute l'institution des Écoles centrales, l'anime et la fait vivre. Là est bien la marque propre de la pédagogie nouvelle. Adversaires et partisans s'accordent pour le reconnaître. Cassini IV, descendant du grand astronome appelé en France par Colbert, membre du jury d'instruction publique de l'Oise, écrivait vers 1800, dans un rapport sur l'École centrale de Beauvais, que « les professeurs donnaient à leurs élèves le scandale de l'indépendance¹ ». Les créateurs des Écoles centrales, dit A. Duruy, « crurent possible de faire du libre arbitre une des bases de leur système² ». « Une conception très élevée, dit à son tour J. Quicherat, et au fond de laquelle apparaissait l'avantage d'une liberté immense³ ». Rien n'est plus vrai. Dans le système des Écoles centrales, la liberté est partout, la liberté est tout. Tel le glacier inépuisable, sur la cime de la montagne, fait ruisseler l'eau nourricière sur les pentes, gonfle les sèves de la forêt, nourrit le tapis des mousses, féconde les herbages, suscite la moisson des fleurs, alimente les plantes et les êtres et fait chanter la grande voix du torrent au fond de la vallée. Au système clos, statique des anciens collèges, les Écoles centrales opposent leur dynamisme, leur jeune élan, leur puissance intérieure et indéfinie de développement. Aux consignes d'ordre, de tradition, de stabilité qui assuraient l'administration des premiers, les seconds ont opposé l'activité libre des individus et la confiance dans le pouvoir de la raison de se discipliner elle-même.

* * *

La loi du 11 Floréal an X (1802) a fait disparaître les Écoles centrales et a rétabli, sous le nom de lycées, les programmes et

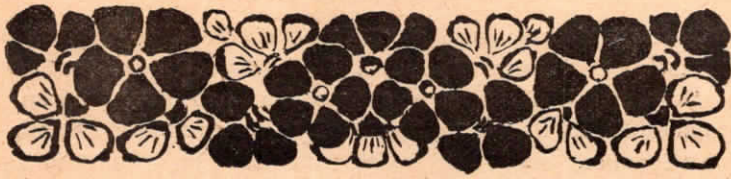
1. CHARVET, *L'Instruction Publique à Beauvais, pendant la Révolution*, p. 34.

2. A. DURUY, *L'Instruction publique et la Révolution*, p. 320.

3. J. QUICHERAT, *Histoire de Sainte-Barbe*, t. III, p. 24.

le plan d'études, les méthodes et l'organisation administrative, bref, toute la pédagogie des anciens collèges. Pourquoi ces Écoles centrales, si jeunes et vivantes, si modernes, d'une inspiration éducative si haute, ont-elles si vite et en quelque sorte si facilement disparu? Mais, au fait, ont-elles complètement disparu? En apparence seulement. Car leurs programmes, leurs méthodes, leur agencement, leurs doctrines répondaient à des besoins si vivaces et si persistants que, peu à peu, par morceaux séparés, elles ont ressurgi et que, pièce après pièce, elles ont forcé l'entrée des lycées napoléoniens et royaux et brisé leurs cadres sur les points de moindre résistance... Si la première partie de notre exposé nous a permis de constater, à chaque pas, dans notre enseignement secondaire actuel, des survivances de l'organisation, des méthodes, de l'esprit des anciens collèges, inversement nous avons à maintes reprises, au cours de la seconde partie, été amené à découvrir dans les Écoles centrales l'origine et le point de départ de nombreuses pratiques en usage dans nos lycées modernes.

Notre enseignement secondaire d'aujourd'hui nous apparaît ainsi comme une synthèse, ou plutôt un syncrétisme de deux systèmes contraires. Telle est la cause des divisions intestines qui le travaillent. Toute son histoire, ou du moins l'essentiel de son histoire, depuis 1802 jusqu'à nos jours, s'explique par le conflit permanent dans lequel se sont affrontés les deux systèmes d'éducation des anciens collèges et des Écoles centrales. De quels caractères cette longue lutte a-t-elle marqué nos institutions scolaires actuelles? Quelles leçons pouvons-nous tirer de la connaissance et de l'intelligence de ces faits pour le présent? Autant de questions que fait naturellement surgir le trop long exposé qu'on vient de lire. Pour ceux de nos lecteurs qu'elles intéresseraient, comme elles nous ont intéressé nous-même, nous nous proposons de les traiter dans un livre qui sera la suite chronologique et le complément logique des articles qu'on vient de lire. Nous n'avons déjà que trop largement usé et sans doute abusé de la généreuse hospitalité de cette Revue et de la bienveillance de ses lecteurs.



Unissons nos efforts.

La distribution du savoir constitue une partie importante de la tâche du professeur. Aussi, quelle que soit la discipline à laquelle il s'est voué, il se doit de compléter ses propres connaissances, en se tenant au courant des progrès scientifiques ou pédagogiques, dans la mesure tout au moins où cela peut intéresser son enseignement. Entrer dans la carrière avec un acquis solide sur les matières dont l'étude lui est imposée par les programmes est d'abord, pour lui, une condition nécessaire. Plus son savoir est étendu, sur le terrain de sa spécialité, mieux il est préparé à donner l'enseignement qui convient, au niveau où les circonstances l'ont placé, mieux il se gardera d'anticipations qui ne sont pas toujours sans danger.

« Comment pourrais-je rendre un mauvais service à mes élèves en leur enseignant des choses justes? » me demandait un maître à qui j'essayais de communiquer mes inquiétudes, après ma visite dans une classe où il s'était consacré à l'observation de figures géométriques qu'il n'avait pu définir logiquement — et pour cause. Les raisons que j'aurais pu lui donner étaient fort peu convaincantes, car elles supposaient une expérience que l'intéressé n'avait pu acquérir, au niveau où il se trouvait confiné.

Tous ceux qui ont bataillé contre le manque de curiosité des élèves, pour l'explication de faits qu'ils croient connaître, me comprendront, sans qu'il soit nécessaire d'insister.

C'est beaucoup plus grave si la présentation initiale de ces

faits s'est accompagnée de raisons et de développements inexacts : si le maître qui bâtira plus tard sur de pareilles fondations ne commence par en reconnaître l'incohérence et l'instabilité, l'édifice résultant de ces efforts incoordonnés, risquera de s'écrouler.

Danger chimérique, dira-t-on, car les maîtres que nous voulons pour nos établissements secondaires, seront tous qualifiés par leurs grades et prémunis contre des accidents de ce genre!

En êtes-vous bien sûrs?

Ne peut-il arriver que le professeur soit amené un jour à sortir de sa spécialité et à parler de choses qui lui soient moins familières? Le mathématicien et le physicien, le physicien et le naturaliste doivent avoir des connaissances communes; le fait est prévu : les règles adoptées, pour la répartition des certificats de licence, habilitant à l'enseignement scientifique, en tiennent compte. Je ne suis pas certain que cela soit toujours suffisant, et l'accord préalable des maîtres enseignant dans les diverses classes reste désirable.

Que dirons-nous de ceux qui enseignent la géographie, au niveau de la seconde par exemple?

Les notions de méridiens, de parallèles, de cartes géographiques, ne sont pas inabordables, même à des élèves à qui l'on n'a rien dit encore de la géométrie de l'espace en général, de la sphère en particulier. Les programmes ont, à ce sujet, des exigences qui peuvent gêner les maîtres, mais qui ne suscitent pas de difficultés insurmontables. Une interprétation trop ambitieuse de ces programmes pourrait en faire naître de regrettables. En voici un exemple, entre autres, parmi tous ceux que l'on peut imaginer.

Un méridien origine ayant été fixé, la position d'un point, à la surface du globe, supposée sphérique, est définie par ses deux coordonnées géographiques, longitude et latitude. Deux points A et B étant ainsi choisis, la distance de ces points, c'est-à-dire la longueur de l'arc de grand cercle, moindre qu'une demi-circonférence, qui les joint, est déterminée. Il est bien tentant de l'évaluer.

Une solution expérimentale, à laquelle on ne peut opposer d'objection théorique, consisterait à repérer les deux points

A et B en a et b sur un globe géographique, à mesurer, à l'aide du compas sphérique, la longueur rectiligne ab , c'est-à-dire la longueur d'une corde du grand cercle défini par les deux points a et b . Le report de cette longueur, sur un méridien gradué, donnerait la mesure, en degrés ou grades, de l'arc ab , et par suite de l'arc AB. Un calcul facile fournirait alors la distance cherchée, en kilomètres.

L'approximation que l'on peut attendre d'un tel procédé est évidemment très faible; on ne peut tirer parti de la précision des données numériques du problème qu'en faisant appel à la trigonométrie sphérique.

Les maîtres que des études faites en dehors du lycée auront documentés sur ce point, ne seront pas tentés d'utiliser cette documentation dans une classe de seconde. Mais on peut admettre que d'autres aient pour tout bagage mathématique celui que donne la préparation au baccalauréat : ceux-là ignorent la trigonométrie sphérique et les services qu'elle peut rendre. N'y en aurait-il pas, parmi ces derniers, qui, désireux de donner un enseignement plus substantiel et, mal informés de leurs propres forces, chercheraient une réponse pseudo-mathématique à une question dont l'importance n'échappe à personne.

On ne peut guère faire que des hypothèses sur la forme d'une telle réponse; en voici une qui est assez vraisemblable.

Le méridien du point A et le parallèle du point B se coupent en un point C. On peut envisager le triangle curviligne ABC, tracé à la surface du globe terrestre et dont les côtés sont portés par le méridien AC, le parallèle BC et le grand cercle AB; ce triangle est rectangle en C.

A ce triangle curviligne, associons un triangle rectiligne $A'B'C'$ rectangle en C' et dont les côtés $C'A'$, $C'B'$ ont pour mesures respectives celles des arcs CA et CB, que l'on suppose connues. L'hypoténuse $A'B'$ de ce triangle peut être calculée : les élèves de seconde connaissent le théorème de Pythagore. Ne pourrait-on croire que sa mesure est celle de l'arc de grand cercle AB?

Cette pensée ne viendrait pas à l'esprit de ceux dont la culture mathématique est suffisamment poussée; d'autres sont

moins bien défendus. Essayons de les protéger en nous aidant simplement de ce qu'ils savent.

Les deux distances AB et BA étant égales, appliquons la méthode précédente à l'évaluation de BA. Le méridien du point B rencontre le parallèle du point A en un point D et nous sommes conduits à associer au triangle curviligne BAD, rectangle en D un triangle rectiligne B"A"D", rectangle en D" et dont les côtés D"B", D"A" ont mêmes mesures respectives que les arcs DB et DA. La mesure de B"A" devrait être celle de l'arc BA et par suite de A'B'. Or il est évident que B"A" et A'B' sont inégaux en général, car les deux triangles rectangles A'B'C' et B"A"D" ont bien un côté égal ($CA = DB$, par suite $C'A' = D"B'$) et deux autres côtés inégaux, à cause de $CB \neq DA$ en général : il suffit de supposer A au voisinage du pôle et B au voisinage de l'équateur pour s'en convaincre. La croyance initiale doit donc être rejetée.

Les écarts de l'imagination sont justiciables, le plus souvent, d'une critique personnelle et tous ceux qui ont l'esprit juste peuvent s'y exercer ; c'est là une constatation banale. La suppression d'une erreur, par ce procédé, peut demander beaucoup de temps ; en outre, elle ne met pas toujours sur la voie de la vérité. Ces inconvénients seront évités par un appel à la collaboration du spécialiste, à charge de réciprocité bien entendu. C'est un nouvel argument en faveur de la disparition des cloisons étanches.

E. BLUTEL.





L'enseignement de la sociologie à l'École normale.

Il n'est pas d'enseignement dont le principe soit plus contesté que l'enseignement de la sociologie dans les Écoles normales. Introduit dans nos écoles par la réforme de 1920, il semble toujours menacé et susceptible de devoir céder la place d'un jour à l'autre à quelque autre étude moins ambitieuse, plus sûre de ses résultats et de ses méthodes, en possession d'un corps de vérités plus solidement acquises, d'une tradition qui ait filtré les hypothèses et les théories, et dont l'enseignement prêterait à moins de risques divers.

Nul doute que ces risques soient grands en effet, particulièrement dans une période d'essai. Aux insuffisances d'une documentation hâtive et quelquefois incertaine que les maîtres trop souvent livrés à eux-mêmes, puisent où ils peuvent, à l'impossibilité où ils sont de suivre le mouvement d'une science en formation, à la difficulté d'utiliser sans aide des répertoires bibliographiques dont la richesse même les égare, s'ajoutent toutes les incertitudes d'une méthode d'enseignement que le temps n'a point éprouvée et qui, commune dans ses exigences essentielles à tout l'enseignement scientifique, doit pourtant s'adapter en quelque manière à un nouvel objet d'études. On enseigne rarement très bien ce que l'on n'a pas appris soi-même comme élève; un professeur improvisé, si intelligent et si dévoué qu'on le suppose, ne peut suppléer seul à une tradition.

Nous nous sommes pourtant mis à l'œuvre et, conscients des difficultés de la tâche, mesurant nos forces et celles de nos élèves, le temps et les moyens d'informations dont ils disposent, nous avons essayé, par la pratique quotidienne, de définir avec prudence, modestement mais nettement, ce que pouvait être l'enseignement de la sociologie à l'École Normale, ce qu'il devait être dans une école qui est avant tout une maison de formation morale et dont les élèves doivent avoir de bonne heure le jugement bien formé sur les divers aspects de la vie humaine.

Or, la sociologie ne se confond pas avec telle ou telle doctrine; elle n'a rien d'arrêté, ni de dogmatique; elle est avant tout une science de faits et, comme toute autre science, elle est essentiellement une méthode de recherche. Elle vit d'observations et tente l'étude comparée des institutions humaines en des points divers de l'espace et du temps. Elle pose en principe que ces faits, comme les autres, sont soumis à des lois; elle essaie de démêler leurs rapports fonctionnels, d'en saisir la filiation, de définir le sens de l'évolution qui les entraîne, et elle construit à ce propos des théories de caractère transitoire comme toutes les positions scientifiques. S'en tenir essentiellement à l'analyse des faits, s'arrêter de préférence sur ceux que chacun peut voir de ses yeux, sur les forces et les formes de la vie sociale dont nous avons l'expérience continue et dont le jeu anime et soutient notre propre vie, en pousser l'explication aussi loin que possible pourvu qu'elle reste accessible à nos élèves et ne prête pas à toutes les aventures d'hypothèses mal comprises, c'est donc, en restant fidèles à l'esprit sociologique, mesurer à tout moment nos forces sur un terrain de manœuvre assez sûr.

Ainsi compris, l'enseignement de la sociologie s'oriente résolument vers la vie d'aujourd'hui, vers les faits proches de nous et, pour les rendre intelligibles, n'a pas besoin en général d'atteindre leurs origines les plus lointaines et les plus fortement conjecturales. On peut très utilement faire comprendre l'évolution de la famille, de l'échange ou des institutions politiques, sans insister sur leurs formes dites initiales, avec tous les risques d'une documentation hâtive et fragmentaire, qui n'est jamais exactement à jour. L'histoire de nos sociétés

européennes, les littératures anciennes et étrangères, la lecture des récits de voyage, d'exploration, les études de géographie humaine, nous apportent déjà quantité d'informations précises et vivantes. Les colonies françaises par exemple, et plus généralement tous ces pays dont les mœurs singulières tentent la curiosité des voyageurs, offrent toute une gamme de civilisations originales dont l'évocation concrète offre une riche matière à comparaison. Pour établir un processus de filiation et montrer par exemple que nos institutions actuelles sont l'aboutissant de toute une histoire, mieux vaut en général pour nos élèves se contenter des étapes historiquement connues que d'essayer de remonter à leurs origines hypothétiques les plus lointaines par des allusions verbales qui prêtent à d'autant plus d'erreurs d'interprétations qu'elles sont plus rapides et plus sommaires.

Ainsi appuyé sur des investigations concrètes, l'enseignement de la sociologie garde un caractère familier; il donne aux élèves le sentiment qu'ils plongent en plein dans le réel et, somme toute, que la vie elle-même impose les problèmes qu'il étudie. Rapports de l'individu de la société, formes et conditions de la production et de la propriété, importance sinon primauté de l'économique, paupérisme, mouvement syndicaliste ou coopératif, inflation monétaire et crises de vie chère, adaptation des salaires, statut familial, nationalisme et internationalisme, évolution de l'État et de ses pouvoirs, développement de la criminalité, autant de questions, parmi beaucoup d'autres, sur lesquelles il faut avoir réfléchi. En vérité, il est peu d'enseignements qui soient plus ouverts sur la vie, plus manifestement nécessaires, plus intéressants au sens fort du terme.

Une étude ainsi comprise est sans doute une initiation très modeste à ce qu'on appelle, d'un nom peut-être trop ambitieux, la sociologie à l'École normale. Du moins les risques en sont-ils limités pour les maîtres comme pour les élèves. Dans une étude ainsi orientée les grands conflits de doctrine des diverses écoles sociologiques n'ont pas à être enseignés pour eux-mêmes dans une opposition purement dialectique et abstraite. Les diverses théories sociologiques ne sont guère abordées que dans la mesure où elles sont nécessaires pour prolonger un effort d'interprétation, qui, sans elles, s'arrête trop court, pour élargir les points

de vue, les relier, les situer dans une plus vaste perspective d'évolution, bref pour les organiser dans une synthèse. A ce titre et dans cette mesure elles sont d'ailleurs nécessaires. Ce sont elles qui donnent à l'enseignement de la sociologie, à l'occasion par le choc même de leurs divergences, sa valeur philosophique; elles posent des problèmes, ouvrent des horizons et, sans apporter de solution aux questions en jeu, disposent du moins les esprits à les énoncer exactement, dans toutes leurs données, et en tout cas à ne pas prendre des opinions pour des vérités. Il est pourtant un certain nombre de problèmes sur les formes primitives de la religion, de l'art et de la science, qu'il nous semble prudent de ne pas aborder; assez d'autres questions se disputent le très petit nombre de leçons dont nous disposons chaque année pour qu'il soit permis de laisser de côté l'histoire très hypothétique de ces origines dont l'enseignement prête à d'autant plus d'inconvénients qu'il devrait être plus rapidement donné.

Voici, à titre d'indications, pour les deux premiers articles du programme, quelques sujets d'observation qui ont été proposés à des élèves d'École normale. Les uns donnent lieu à une exploration rapide, seulement destinée à faire lever quelques idées avant une leçon; d'autres peuvent être le sujet d'études monographiques plus poussées et exigent de la part de l'élève qui les choisit, en même temps qu'une enquête menée sur place, l'effort de documentation qui est à sa portée et dont les sources lui sont indiquées.

Avez-vous observé des circonstances dans lesquelles la conscience collective d'un groupe social (famille, école, nation...) vous paraît avivée? Quels changements constatez-vous alors? Les effets vous en paraissent-ils durables ou non?

D'après les observations que vous pouvez faire à l'école annexe, pouvez-vous saisir l'influence du milieu social sur le développement intellectuel d'un enfant?

L'esprit d'une classe.

La mentalité normalienne.

Comparez les attitudes et réactions d'une classe d'enfants de la ville, telle que vous la voyez, par exemple, à l'école annexe et d'une classe d'enfants de la campagne.

Les « états de foule » que vous avez pu observer dans une école.

Les survivances de la mentalité primitive et par exemple de la pensée magique chez les civilisés.

La région des « landes » a connu depuis une cinquantaine d'années une prospérité rapide suivie d'une crise non moins rapide. Quels ont été les effets sociaux de l'une et de l'autre?

Les transformations que produisent dans les habitudes de vie de telle ou telle localité que vous connaissez bien l'établissement de moyens de communications nouveaux et, par exemple, un service régulier d'autobus?

Le port de Bordeaux. Son trafic. La crise actuelle. Ses effets sociaux.

Les lotissements qui s'opèrent autour de Bordeaux.

Leur importance. Leur variété.

L'expansion de la ville de Bordeaux. La liaison avec les communes suburbaines. La transformation rapide de ces communes au point de vue du peuplement, des habitations, du genre de vie, etc...

Les conditions de l'habitation à Bordeaux et leur influence sociale, notamment sur la vie familiale.

Les coopératives de consommation bordelaises.

La chocolaterie coopérative.

Les prix d'avant et d'après-guerre.

Les entreprises en commandite dans l'industrie du livre, dans le bâtiment et les installations mobilières à Bordeaux.

Le développement des syndicats de résiniers.

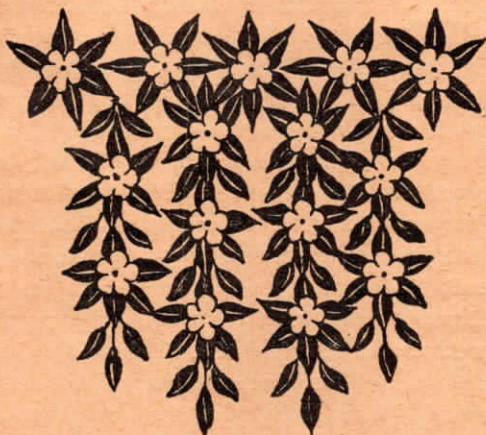
Cette préoccupation constante des phénomènes sociaux directement observables et dont l'étude est, pour telle ou telle leçon, un point de départ, une illustration ou un complément, permet à l'enseignement d'échapper plus aisément aux risques de toute schématisation. Elle rend les élèves attentifs à l'extrême complexité des faits et peut les amener à interpréter plus exactement les théories qui essaient de les ordonner et qui, même si elles ne s'inspirent pas d'un parti-pris philosophique, procèdent toujours d'une abstraction conventionnelle et n'expriment jamais la totalité du réel.

En somme l'enseignement de la sociologie à l'École normale ne doit pas avoir pour idéal d'inculquer une doctrine, mais de préparer une culture. Si élémentaire qu'il soit, il est propre à faire acquérir aux élèves certaines attitudes d'esprit, peut-être même une sagesse. Il doit les habituer, comme le dit M. Pécaut, « à envisager les institutions sociales sous un certain angle de nécessité et de relativité, à les considérer comme des faits ayant des causes et dont il faut étudier les causes avant d'apprécier leur valeur et de chercher à les modifier ». Il les dispose à

mieux comprendre la mouvante complexité de l'organisme social, où toutes pièces, dit Montaigne, sont jointes d'une couture si étroite que toutes les institutions se commandent mutuellement et varient en fonction les unes des autres. Il les invite à considérer l'histoire dans sa continuité profonde comme une évolution sans étapes arbitraires, sans cassures soudaines ni radicales, et telle que le passé commande le présent à longue distance. Si modeste qu'il soit, il peut donner à une jeunesse enthousiaste, mais peu critique, impatiente d'agir, mais volontiers utopique en ses pensées, un sens plus juste de la difficulté de tant de problèmes posés aujourd'hui avec acuité et quotidiennement débattus à coups de formules passionnées. Il ne prépare ni des anarchistes, ni des dévots de l'ordre établi. Il montre que la réalité sociale est, par la complexité même des déterminismes en jeu, beaucoup plus plastique que ne disent les uns, sans être toutefois malléable à souhait comme le veulent les autres. Il n'incline pas la conscience personnelle sous la pesée sociale ni devant la fatalité d'un déterminisme où elle n'aurait pas de part, mais il appelle, entre les divers possibles, une option de caractère moral et il contribue à rendre l'initiative réformatrice plus prudente et plus sage. Il fait comprendre aux jeunes gens que les idées ont leur ordre et leur rythme, que les réformes ont aussi le leur, qui est plus lent, et qu'elles ne sauraient être brutalement imposées du dehors. Il prévient ainsi, comme le remarquait M. G. Richard, la confusion de l'idéal moral et de l'utopie sociale, « confusion presque inévitable chez de jeunes esprits auxquels la morale enseigne un idéal de justice et de fraternité et qui sont toujours portés à se demander pourquoi la réalisation en est si lente, surtout dans la répartition des charges et des avantages de la Société. Ou bien la vision de l'idéal les laisse sceptiques et indifférents, ou bien ils sont tentés d'en demander la réalisation, non pas seulement à la persévérance des efforts individuels et collectifs, mais à l'adoption de quelque doctrine utopique, qui permettrait de raccourcir les distances et d'abrégier les délais, fût-ce au prix d'un bouleversement passager des conditions. Il faut leur montrer le plus simplement et le plus clairement possible que la vie sociale a des degrés, que le passage d'un degré à l'autre a des

lois, des conditions et que la vie morale de la société est trop liée à sa vie totale pour introduire jamais le trouble dans son organisation. Peut-on leur apporter cette démonstration sans leur donner un enseignement sociologique au moins élémentaire? »

M. DARD,
*Directrice de l'Ecole Normale Supérieure
de Fontenay-aux-Roses.*





Quelques réflexions sur le chant à l'Ecole primaire.

Dans la plus grande partie des classes élémentaires, l'enseignement du chant est tenu pour accessoire, et sacrifié. Au cours d'une tournée dans diverses écoles, on a pu constater que, en plein mois de mars, le tableau des chants appris depuis le début de l'année scolaire se bornait souvent à deux ou trois titres, parfois à un seul. Les vraies chansons populaires y figurent rarement. Il s'agit le plus souvent de chants faits sur commande, à l'usage de la jeunesse scolaire, célébrant des vertus diverses ou chantant la neige et les joies de l'hiver, d'après une parenté trop certaine avec des « centres d'intérêt » faciles à identifier. L'exécution est généralement médiocre.

L'idéal serait évidemment de reprendre tout cet enseignement par la base, par une lente éducation du personnel enseignant en fonctions, et par une formation solide des élèves-maîtres et maîtresses. Mais, si nécessaire que soit cette tâche, le résultat en est à longue échéance, et il est urgent qu'on chante enfin convenablement dans les écoles.

Intervient ici un élément psychologique. Le chant a été si longtemps sacrifié que les maîtres finissent par croire qu'il est affaire de maîtres spécialisés, et que, pour leur part, ils ne peuvent songer qu'à une approximation. Toute tentative (conférence pédagogique, etc...) d'améliorer cet enseignement est suivie avec un certain scepticisme découragé, comme une fantaisie de mélomane qu'on ne peut pas réaliser à l'école avec les moyens dont on dispose. On n'améliorera réellement l'ensei-

gnement du chant qu'en se bornant, au moins pour le moment et pour la généralité des écoles primaires à de *très modestes ambitions*.

Il convient avant tout de rassurer le vieux maître dont la bonne volonté est certaine, et il m'a semblé possible d'y parvenir en lui tenant en substance le langage suivant :

« On ne vous demande pas l'impossible, on n'exige pas de vous l'apprentissage d'une technique nouvelle. Le but à atteindre, un idéal relatif, est très près de vous, à condition que vous suiviez à la lettre quelques directions très simples. »

Il ne serait pas inutile de rédiger à l'usage des maîtres une sorte de petit aide-mémoire sommaire, contenant, en quelques formules facilement applicables par tous, l'essentiel des techniques indiquées soit dans les Instructions de 1923, soit dans les conférences de M. L'Hopital. Cet aide-mémoire pourrait prendre à peu près la forme suivante :

Vous ferez chanter *exclusivement* des chansons populaires françaises.

Vous ne vous servirez jamais du chant pour accompagner des mouvements d'ensemble (entrée en classe, etc...).

Vous enseignerez à chanter par audition, phrase par phrase d'abord, l'ensemble ensuite.

Vous ferez toujours chanter un même morceau dans le même ton. Vous contrôlerez constamment au guide-chant, au piano ou à l'harmonium, la note dont vous avez besoin. A défaut de guide-chant, vous utiliserez le diapason chromatique, d'un prix peu élevé.

Vous ne vous servirez pas du guide-chant comme instrument d'accompagnement et vous ne l'utiliserez pour accompagner vos élèves que si votre voix est réellement trop défectueuse, et seulement dans la mesure où vous auriez pu les soutenir vous-même de votre voix.

Vous ferez toujours chanter *piano*, et vous échelonnerez vos nuances du pianissimo au mezzo-forte.

Vous éviterez les mouvements lents.

Vous battrez constamment la mesure, et vous exigerez qu'elle soit également battue par les élèves, effectivement, et d'après les principes universellement en vigueur.

Vous ne laisserez jamais un élève chanter faux. Un élève qui chante faux doit se taire.

Mais, comme il n'y a pas de voix irrémédiablement fausse, vous prendrez cet élève à part pour lui enseigner la mélodie, dût cet enseignement individuel vous demander autant de temps que l'exercice collectif. Vous ne réintègrerez cet élève dans le chœur que lorsqu'il chantera la mélodie impeccablement.

Pour assurer par le détail la justesse de l'ensemble, vouserez chanter en solo la mélodie en cours d'études chaque jour, au moins par un élève, et vous corrigerez immédiatement les erreurs constatées. Chaque élève à tour de rôle sera soumis à cette épreuve.

* * *

Ces principes sont très loin d'aboutir à une véritable formation musicale. Mais ils ont un avantage : c'est qu'aucun maître ne peut fournir d'excuse valable à ne point faire chanter, ou à faire mal chanter. Par un contrôle sérieux, on doit infailliblement aboutir, dans toutes les écoles, au moins aux résultats suivants :

On chantera,

On chantera de jolies chansons,

On les chantera convenablement.

Résultat qui a l'avantage d'être immédiat, et de constituer un progrès énorme sur l'état de choses actuel ¹.

1. Je tiens à signaler, dans cet ordre d'idées, une intelligente initiative qu'ont prise certains instituteurs dans un département. Encouragés à constituer des chorales d'instituteurs, ils se sont, dans un canton, groupés en une petite chorale qui s'est d'abord fixé le but modeste d'apprendre les chants avant de les enseigner aux enfants. Le plus musicien d'entre eux leur apprend à exécuter correctement, dans le mouvement, et avec les nuances voulues, un certain nombre de chants qu'ils enseignent ensuite aux enfants. Voilà du bon travail, sans ambition, mais efficace.

*
* *

Étant admis que le chant pourra être enseigné convenablement dans les écoles, on peut se demander si, dans certains cas, quelques maîtres particulièrement doués (ou, dans de grandes villes, des professeurs spécialisés payés par les municipalités) ne pourraient pas être invités à mener de front l'étude du chant et de la musique, en appliquant méthodiquement une des méthodes actuellement en vigueur (la méthode Gédalge, par exemple). On aurait ainsi un certain nombre (restreint malheureusement) d'écoles-témoins.

Ce principe est applicable non seulement dans les villes dont la municipalité est décidée à faire la dépense nécessaire, mais aussi dans un petit nombre d'écoles rurales, où se rencontre quelque maître compétent.

Ce dernier cas est très rare, même chez les jeunes maîtres. Un directeur d'école annexe m'a déclaré n'avoir pas vu, depuis des années, un élève-maître capable d'appliquer seul une méthode comme la méthode Gédalge. Il y a là un effort à faire dans les Écoles Normales.

*
* *

Mais il serait intéressant d'atteindre, entre le résultat minimum défini plus haut, et l'idéal maximum, une étape intermédiaire, tendant non à enseigner à l'enfant la musique, mais à le munir des connaissances élémentaires suffisantes qui lui permettent plus tard de véritables études de musique.

Il est relativement facile d'habituer les enfants à lire la musique, c'est-à-dire à solfier (en parlant et en chantant); en tous cas, négligée au début, cette éducation peut se faire tard sans grand dommage : elle est d'ordre intellectuel.

Il n'en est pas de même pour la dictée musicale, qui est véritablement l'éducation d'un sens. Si un enfant n'a pas pris de très bonne heure l'habitude de situer un son par rapport à d'autres (un *son*, *chanté* ou *joué* et non point une *note écrite*), il n'y parviendra plus, adolescent ou adulte, ou n'y parviendra qu'avec la plus grande difficulté.

Au lieu de commencer par le solfège, il serait préférable de commencer les études musicales par la dictée musicale et par l'éducation de l'oreille.

J'ai vu dans une classe enfantine de tout petits élèves que leur maîtresse avait habitués à retrouver la note *la* parmi un certain nombre de notes qu'elle leur jouait. Ils y réussissaient chaque fois, et sans erreur. Voilà une première acquisition, indispensable. Elle ne peut être évidemment qu'individuelle. A chaque élève (l'exercice pour chacun d'eux dure quelques secondes à peine) on demande de déterminer, parmi plusieurs notes qu'on lui joue, laquelle est *la*. On pourra leur dire et peut-être leur expliquer (par des moyens divers dont l'exposé serait facile mais déplacé ici) que *la* est la note type qui permet de se diriger parmi toutes les notes d'une mélodie. L'enfant se trompera; on lui fera entendre à nouveau la note *la*, en l'invitant à la chanter. Inversement, on demandera à l'élève, sans avoir joué le *la*, de le chanter. On contrôlera immédiatement au guide-chant, et, s'il y a eu erreur, on corrigera. Sans insister, on passe à un autre élève.

Cet exercice doit être très bref, quelques minutes, et réparti sur toute la durée de la journée, à l'entrée en classe, avant la sortie, avant ou après la récréation. Mais il doit être méthodique. Chaque élève doit le faire à son tour et aucun ne doit être oublié ou laissé de côté. Dès qu'un ou plusieurs élèves auront acquis ce que j'appellerai le sens organique du *la*, faire travailler spécialement ceux dont l'oreille est plus rebelle.

Lorsqu'un élève aura définitivement le sens du *la* (sens qui ne s'acquiert facilement que dans l'enfance), il sera musicalement préparé à toutes autres études théoriques qui dépassent l'école primaire.

Ce serait un grand progrès d'obtenir que les maîtres entreprennent cet exercice. S'ils se conformaient à ces directions, il ne serait même pas nécessaire de leur demander d'enseigner les notes à leurs élèves.

Si ce premier essai leur a donné confiance, qu'ils fassent chanter la gamme *sans donner leur nom aux notes*, et, sans s'en tenir à la seule gamme de *do* majeur. Qu'ils fassent chanter toutes les gammes majeures (et, plus tard, les mineures) qui sont

dans la tessiture des voix de leurs élèves. Faire chanter les notes, en les caractérisant par leur place sur l'échelle (de I-VIII). Cette pratique empruntée à la méthode Gédalge a l'avantage d'une part de préparer l'enfant à la compréhension ultérieure des intervalles, d'autre part d'éviter que son oreille ne s'habitue à la prédominance (inexistante en musique) de la tonalité d'*ut majeur*.

Plus tard, on peut essayer de faire chanter d'abord avec guide-chant, puis sans guide-chant, les principaux intervalles, en montant, puis en descendant; utiliser d'abord les intervalles les plus simples (cadence parfaite : V-VIII).

Terminer avec les mêmes principes par l'étude de l'accord parfait.

Le tout sans qu'une seule note ait été nommée (sauf le *la*) et sans qu'une seule portée ait été écrite au tableau.

Les maîtres spécialistes se chargeront plus tard d'enseigner le solfège écrit, l'adaptation des sons à leur représentation graphique, la théorie musicale. L'école primaire leur devra fournir des élèves dont l'oreille aura été préparée à cet enseignement.

LONGAUD,

Inspecteur d'Académie à Troyes.





Notes pédagogiques.

Conférences pédagogiques de 1934.

L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE.

Le sujet avait été diversement posé¹ : tantôt sous une forme générale, ce qui ne pouvait qu'entraîner quelque confusion dans la discussion ainsi qu'un manque d'unité dans la manière de le traiter à l'intérieur du même département ; — tantôt sous forme précise et détaillée, le plan ayant été, comme il convient, établi, en Comité pédagogique.

Plusieurs rapports ont abordé les *problèmes généraux* : par exemple, le problème du fondement de la morale, ou celui de l'efficacité de la morale laïque. Mais il faut bien dire, qu'on n'en découvre pas les solutions. De telles discussions n'ont, d'ailleurs, qu'un intérêt théorique. Il eût donc mieux valu les éviter, d'autant que, chemin faisant, des erreurs d'importance sont commises : sur Nietzsche, considéré gratuitement comme l'inspirateur d'une doctrine « infernale », — sur la morale de Kant ou du devoir qui, contre toute vérité, est présentée comme une morale métaphysique « autoritaire » et insuffisamment laïque ! — sur les instructions officielles qui participeraient à la même tendance et ne feraient pas sa part à la méthode active en morale !

L'esprit réformateur s'est manifesté quelquefois, par exemple quand les instituteurs ont voulu présenter un ordre du jour

1. Aude, Bouches-du-Rhône, Calvados, Côtes-du-Nord, Gers, Gironde, Loire-Inférieure, Mayenne, Nord.

réclamant l'inscription au programme de morale de la lutte contre la guerre. Il a été écarté comme superflu, car *l'enseignement de la paix* est déjà impliqué dans les programmes officiels qui sont si hardiment compréhensifs et réservent une leçon aux devoirs envers l'humanité. De même quand s'est posée dans une conférence la question du devoir patriotique (service militaire et devoir de défense), il a suffi de renvoyer aux instructions qui prescrivent sans équivoque cet enseignement. Un maître qui refuserait de s'y conformer s'exclurait *ipso facto* de la « communauté pédagogique ».

La majorité des conférences s'est attachée heureusement plus à la *pratique* qu'à la théorie. Des leçons modèles ont été faites devant des élèves par des maîtres expérimentés. Des instituteurs ont exposé les résultats suggestifs d'enquêtes sur les réactions provoquées dans une classe de préparation au certificat d'études par des lectures morales. Un inspecteur primaire a dressé une bibliographie méthodique des meilleurs ouvrages utilisables pour l'enseignement de la morale et de l'instruction civique ¹.

Voici d'ailleurs ce qui dans les comptes rendus concerne les *méthodes et procédés d'enseignement de la morale*. C'est cela qui importe, car on s'inquiéterait moins de l'efficacité de la morale laïque, si la technique de cet enseignement était plus rigoureusement constituée.

Un grand nombre de rapports signalent le *mauvais état de cet enseignement* : cette discipline est négligée et sacrifiée à des enseignements jugés plus utiles, notamment à ceux qui comportent une sanction à l'examen du certificat d'études. D'autre part, beaucoup de maîtres, surtout les jeunes, manquent de la confiance dans l'efficacité d'un tel enseignement qui animait leurs collègues d'avant-guerre. Serait-ce que l'action du maître paraît aujourd'hui particulièrement contredite et « contre-

1. A ce propos, cet inspecteur primaire remarquant que le décret du 29 janvier 1890 prévoit au cours supérieur (11-12 ans) un livre de morale et d'instruction civique, mais non pas un livre de sciences, — et simplement un livre de lecture au cours élémentaire, suggère une révision de la liste officielle des livres de classe indispensables.

battue » par celle de la famille et par le spectacle de la rue? Aujourd'hui, déclare-t-on, la tromperie et le mensonge sont à l'ordre du jour. Mais n'en a-t-il pas toujours été ainsi? Ce problème est sans doute difficile à résoudre. Il reste vrai seulement que c'est à nous, éducateurs, d'être plus appliqués que jamais à donner l'exemple de la sincérité et de la vie simple.

Plusieurs inspecteurs primaires insistent avec raison sur la *nécessité d'une sérieuse préparation* de la séance de morale. C'est une matière où il serait plus dangereux d'improviser qu'en aucune autre. Un enseignement de la morale médité et méthodique n'exclut pas un enseignement occasionnel ou diffus, mais il ne se confond pas avec lui. Il faut croire, du reste, que la question d'un enseignement systématique de la morale est définitivement réglée par l'affirmative, car elle n'est posée que dans une conférence où on n'a pas de peine d'ailleurs à montrer que les autres formes d'enseignement sont moins efficaces.

A quels sentiments convient-il de faire appel pour émouvoir l'élève et incliner sa volonté morale? L'attention du personnel n'a été attirée sur ce problème que dans une seule conférence. Mais il méritait d'être évoqué, car notre enseignement moral ne donne pas d'ordinaire une idée nette des mobiles de la conduite droite. On dit souvent : ne soyons pas exclusifs, car il y a avantage à montrer à l'enfant que son devoir s'accorde avec son intérêt et avec son plaisir. — Mais est-il sage de suggérer à l'enfant l'examen préalable de son intérêt, au lieu de « déclencher » en lui l'altruisme spontané, l'instinct du bien, la passion naturelle de la justice? « Trop souvent, a écrit Jean Jaurès, les maîtres réduisent les prescriptions morales à n'être que des recettes d'utilité, comme s'ils se méfiaient de l'âme et de la conscience des enfants. Erreur profonde : l'âme enfantine est beaucoup moins sensible à de petits calculs d'intérêt qu'aux raisons de sentiment et aux nobles émotions de la conscience... De tous nos devoirs et des plus familiers en apparence comme la propreté, la sobriété, la franchise, il faut toujours donner les raisons les plus hautes, celles qui font le mieux sentir la grandeur de l'homme... Et ainsi non seulement l'enfant de nos écoles comprendra ce qu'est l'idéal moral pour

tout individu humain, pour lui-même et pour l'ensemble de l'humanité; mais il sentira qu'il peut concourir lui-même par la droiture, par la pratique journalière du devoir, à la réalisation de l'idéal humain. Du coup, sa vie intérieure sera transformée et agrandie : ou, plutôt, la vie intérieure aura été créée en lui. »

Quelle forme faut-il donner à la leçon de morale? Comment doit être rempli le court laps de temps qui lui est départi? La plupart s'accordent à reconnaître que la matière doit être fournie — au cours préparatoire, au cours élémentaire et au cours moyen — par une « belle histoire » empruntée à la littérature ou à la réalité familière, mais que le récit ou l'entretien sont bien supérieurs à la lecture. Seulement on reconnaît aussi que tous les maîtres ne sont pas préparés à faire des récits vivants et émouvants. Force est donc de recourir au procédé plus simple et plus accessible à tous de la lecture commentée. Et il n'y a dans cette méthode que des avantages, car elle facilite la tâche des maîtres en leur fournissant un point d'appui solide. On convient donc qu'une séance de morale doit comporter une lecture comme point de départ. Une seule fois cependant on considère celle-ci comme la meilleure conclusion d'un entretien. Mais n'est-ce pas se méprendre? Un texte de morale encore plus qu'un texte de lecture ordinaire exige des explications et, en le réservant pour la fin, on s'expose ou à recommencer la leçon qu'on vient de faire ou à renoncer à cette lecture.

Quelle sera la conclusion de la séance de morale? Un résumé au cours supérieur, une maxime, ou une résolution dans les autres cours, rien au cours préparatoire et même au cours élémentaire 1^{re} année, sinon une « pensée » ou un proverbe qui à la rigueur pourra servir de modèle d'écriture. Il ne faut pas faire fi de la sagesse incluse dans les proverbes : ce sont là en effet, semble-t-il, les « vrais résumés », les « condensés » d'une morale qui a été mise à l'épreuve d'une expérience millénaire. Un inspecteur primaire conseille avec raison de faire établir le résumé ou la résolution par les élèves eux-mêmes : c'est une des formes de la méthode active appliquée à l'enseignement de la morale.

C'est le même souci de provoquer l'activité chez l'enfant qui fait préconiser la méthode des *problèmes moraux* comme exercices d'application des leçons de morale. Et il est très véritable qu'il y a une « casuistique » élémentaire de nature à exercer le jugement moral de l'enfant : nous nous bornons trop souvent à *décréter* au lieu de faire découvrir. C'est ce qui fait dire, improprement, du reste, à certains que la morale du devoir est une morale « autoritaire ».

Mais d'autres exercices d'application sont plus efficaces encore et plus éducatifs, et il existe une morale « agie » qui renforce et complète la « morale parlée » : il *s'agit de la morale en actions*. Elle se présente sous un double aspect qui n'a pas été toujours nettement aperçu au cours des conférences. Il y a une éducation morale par l'organisation scolaire (punitives, récompenses, habitudes d'ordre, de propreté, de politesse, de modération dans les jeux et dans le langage, etc...). Il y a aussi des pratiques scolaires très précieuses et d'une réelle portée morale : ligues de bonté, coopératives, contribution active à la vie de l'école et des œuvres de l'école. Plusieurs rapports ont insisté sur la valeur moralisatrice du scoutisme. Mais on remarque aussi très justement que beaucoup de maîtres se montrent en cette matière hésitants, timides, puérilement conservateurs. On dirait décidément que l'école n'a pas d'autre raison d'être que la préparation au certificat d'études.

L'éducation morale la plus efficace, à savoir celle qui incline la volonté, exige donc certainement qu'une grande place soit faite à la morale en actions. Mais il faut se garder de réduire toute la morale à ces pratiques. « La morale pratique, dit F. Pécaut, ne suffit pas sans théorie : elle serait la morale sans raison d'agir. » Voilà pourquoi un enseignement régulier de la morale, dans tous les cours, un enseignement presque quotidien paraît souhaitable. Voilà pourquoi aussi il est désirable qu'il en reste des traces écrites sous forme de formules brèves, mais frappantes qui s'inscrivent dans la mémoire des enfants, comme points de repère autour desquels surgiront en temps opportun les lectures touchantes, les images belles et quelquefois héroïques, les propos émouvants qui composaient la leçon du maître.

O. A.



L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

L'examen des mémoires établis pour les Conférences pédagogiques de 1934 consacrées à l'*Enseignement de la géographie*¹ suggère trois remarques préliminaires : 1^o dans plusieurs départements, les conférences avaient été préparées longtemps à l'avance par la publication au bulletin départemental d'un questionnaire et d'une bibliographie; 2^o quelquefois le programme de la conférence comprenait une leçon (devant une classe), puis une discussion, enfin un exposé systématique de l'inspecteur primaire dont les conclusions — polycopiées — devaient être remises à chaque maître; 3^o très souvent la conférence a été accompagnée d'une exposition de matériel (cartes de toutes sortes, gravures, livres, appareils de projections).

C'est, semble-t-il, grâce à l'association de ces trois procédés qu'une conférence peut devenir véritablement fructueuse.

La plupart des inspecteurs primaires ont été frappés de la manière imparfaite dont la géographie est enseignée, faute d'une information suffisante, encore que le personnel compte plus d'un chercheur original en matière de géographie et d'histoire. Aussi se sont-ils préoccupés de donner aux maîtres des *conseils pour leur culture géographique*. Il est bon, en effet,

1. Cantal; Haute-Saône; Loiret; Maine-et-Loire; Meurthe-et-Moselle, Oise, Seine-et-Oise, Yonne.

de les renvoyer aux ouvrages et aux revues spéciales susceptibles de leur fournir une documentation véritablement à jour, sans cependant se montrer trop exigeant et sans se laisser aller à trop demander à des maîtres que sollicitent tant de besognes variées. Mais on ne saurait trop leur conseiller la lecture de ce bulletin des *Études locales* qui existe dans plusieurs départements, aussi utile pour l'enseignement de la géographie que pour celui de l'histoire.

A ces conseils se lie tout naturellement la *question des manuels*. Le personnel découvre dans certains des erreurs ou des omissions dues surtout à une documentation trop ancienne. Il en condamne l'usage au cours élémentaire, ou bien parce qu'ils ne sont pas toujours conformes aux programmes, ou bien parce qu'ils inclinent le maître vers un enseignement livresque.

Une opinion opposée se fait jour cependant : une conférence réclame pour le cours élémentaire un enseignement plus systématique que ne le prévoient les instructions officielles; les élèves devraient disposer d'un manuel et « apprendre par cœur des résumés ». Cette thèse ne s'accorde guère avec l'esprit des instructions officielles, ni, semble-t-il, avec les exigences d'une saine pédagogie.

Quoi qu'il en soit, il est bon qu'à l'École Normale on se préoccupe d'enseigner aux élèves-maîtres de troisième année à choisir entre les manuels qui s'offrent à eux. Pour cela, on peut procéder comme dans certaines conférences pédagogiques : lire la même leçon dans les manuels différents et en comparer les rédactions.

La *question de la géographie locale* a été examinée partout. En général on s'accorde à penser que tout enseignement géographique doit partir de l'étude du « milieu ». Mais il s'en faut que ce principe soit observé. Un inspecteur signale qu'il a rencontré des écoliers du Cantal qui ignorent que leur département fait partie du Massif Central. Il faut donc se féliciter que dans certains départements une question de géographie locale figure au programme du certificat d'études. Une objection a été faite à l'utilisation de la géographie locale : des géographes de profession se trouvent qui la condamnent parce que, selon eux, il y a souvent un hiatus infranchissable à des enfants entre le

milieu où ils vivent et certains aspects physiques ou économiques du Globe. Et puis l'inconnu, le nouveau, le lointain suscite chez eux plus d'intérêt que le familier. Mais c'est là une opinion de savant plus qu'une opinion de pédagogue. A cause des rapprochements et des assimilations un peu arbitraires que comporte le passage de la géographie locale à la géographie générale, le maître devra-t-il renoncer à éclairer l'inconnu et l'inaccessible par le proche et le connu?

Sur la manière de conduire la *leçon de géographie* et sur l'usage du matériel, bien des observations méritent d'être recueillies. Elles sont en général inspirées de deux articles parus dans *l'Enseignement public*¹.

L'enseignement de la géographie est d'abord un exercice de plein air. Il implique donc des *classes-promenades*. Ici le personnel est prompt à exprimer sa répugnance : les familles, dit-on, voient d'un mauvais œil ces sorties, ces ébats champêtres où, du reste, la responsabilité du maître est si dangereusement engagée. Certains même sont prêts de les considérer comme du « temps perdu ». L'expérience prouve cependant que les familles peuvent être amenées à d'autres sentiments. Mais quand cette étude du terrain par une classe entière est impossible, il est loisible de la remplacer par des questionnaires précis sur les choses que les élèves peuvent observer autour de leur habitation qui est quelquefois située en pleins champs. Il est recommandable aussi d'utiliser les souvenirs d'élèves qui ont eu des vacances intéressantes et instructives.

Mais les exercices de géographie de plein air ne consistent pas seulement en classes-promenades : ils peuvent avoir lieu pour les plus jeunes élèves dans la cour de l'école si l'on y produit artificiellement avec du sable et de l'eau des « phénomènes géographiques ». Plusieurs conférences condamnent ces exercices comme puérils et dépourvus de portée. Elles condamnent de même plus ou moins les exercices de *modelage* destinés à représenter le relief du sol. Or, ces exercices faits par des élèves au cours d'une conférence furent comme une

1. *L'Enseignement public*, M. Sorre, décembre 1933; janvier 1934.

révélation pour les spectateurs frappés de leur utilité. — N'est-il pas aussi légitime de passer de la rigole artificielle au ruisseau qui arrose les prés et fait tourner le vieux moulin, que du ruisseau au fleuve, — ou du relief modelé en classe sur une petite échelle au relief réel qui porte l'école et le village, que de ce relief familier aux plus vastes plissements de la croûte terrestre?

Quand la vue directe des choses fait défaut, on doit recourir à des *représentations figurées* aussi exactes que possible.

Il faut entendre par là que l'*illustration* n'est pas simplement un auxiliaire de la leçon de géographie : elle fournit sa matière. Presque toutes les conférences en conviennent.

Cette conception du rôle de l'illustration en géographie entraîne une autre touchant sa nature. On ne peut pas faire fond sur les *cartes postales* dont l'objectivité n'est guère plus assurée que celle des affiches ou des gravures destinées à la propagande ou à la publicité. Le point de vue de l'opérateur, artiste ou simple manœuvre, qui prend une vue d'un paysage ou d'un monument n'est pas celui du géographe. Aussi convient-il, non pas d'en proscrire l'usage, mais d'en user avec prudence. Le personnel préfère avec raison les *images* — de grand format — publiées spécialement pour servir à l'enseignement de la géographie ou les documents — *gravures* ou *films* — utilisés par les appareils à projections. Mais, parmi ceux-ci, les appareils à projections fixes ont la faveur des conférences. On reproche au cinéma son caractère médiocrement pédagogique : les images passant trop vite ne se prêtent pas aux remarques et explications nécessaires et, en outre, n'ont que rarement une valeur éducative, à cause de l'incompétence pédagogique trop fréquente du « preneur de vues ». L'appareil à projections animées répondant à toutes les exigences scolaires doit être très maniable, dérouler des images susceptibles d'être immobilisées à volonté, comporter des films courts, faciles à insérer dans une leçon sans l'allonger démesurément et d'un prix modique permettant la constitution d'une filmathèque particulière à chaque école.

Les *cartes murales* constituent un autre matériel non moins indispensable. Mais il faut savoir en user. Des exercices d'inter-

prétation et de lecture de ces cartes sont nécessaires. Avant ces exercices, d'autres sont indiqués qui permettent une connaissance plus directe de la surface : l'étude des *vues aériennes* par exemple, puis des *cartes routières* et des *cartes d'état-major*¹.

Reste enfin à dire quelques mots de l'esprit même dans lequel doit être conduite la leçon. Bien entendu, on fera une part très restreinte à la *nomenclature* et très large, au contraire, à la description et à l'explication. L'explication sera d'ordre déductif, ou plutôt elle consistera à montrer la liaison causale des phénomènes : c'est la nature du sol, c'est le climat qui commandent les modalités de l'agriculture, de l'industrie; et, en général, la géographie humaine est déterminée par la géographie physique. Ici, la plupart des conférences se rendent compte du caractère arbitraire que présentent quelquefois ces liaisons et que le « déterminisme géographique » n'est pas d'une absolue rigueur. Des circonstances d'ordre psychologique ou historique peuvent le rendre parfois inopérant. Le déterminisme n'est pas alors en défaut, mais il se complique.

Toute leçon de géographie se termine par un *résumé* et par des *exercices d'application* : il s'agit des cartes muettes à garnir et de ces croquis que les instructions officielles recommandent avec instance. Des inspecteurs primaires y ajoutent judicieusement des itinéraires de voyages à établir à l'aide d'indicateurs et d'une documentation appropriée.

O. A.

1. Pour ce qui regarde l'utilisation des cartes d'état-major, je n'ai rien lu de plus pertinent que les deux articles publiés par un professeur d'École primaire supérieure dans le bulletin des *Études locales* de la Charente (avril-mai 1935).



L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE.

Un problème fondamental — toujours posé, jamais définitivement résolu — a sollicité l'attention de plusieurs conférences ¹ : *faut-il enseigner l'histoire et pourquoi?*

C'est, disent quelques-uns, une « petite science conjecturale », objet de dispute entre les hommes, mal enseignée, du reste, parce qu'il est difficile en une telle matière d'éviter le psittacisme et de garder une attitude objective et sereine. Elle serait donc mieux à sa place au cours d'adultes.

D'autres, au contraire, moins pessimistes, veulent voir, plus justement, semble-t-il, dans l'histoire convenablement enseignée un instrument précieux de culture intellectuelle et morale, même à l'école primaire élémentaire. En effet, les thèses contradictoires de E. Lavissee, Seignobos et P. Valéry se prêtent à une conciliation. Sans être « une école de morale » (Seignobos), l'histoire peut devenir « l'inspiratrice de l'éducation » (E. Lavissee). Elle fournit aux maîtres le moyen de cultiver le jugement et l'esprit critique de leurs élèves, et celui, non moins utile, de leur faire acquérir le sens de la durée, l'idée de la lenteur de l'évolution humaine, celle de la précarité des civilisations. En outre, en situant notre nation sur le plan du vaste monde, dans le temps, comme dans l'espace elle fait naître chez eux le sentiment du relatif, elle le détourne de la considération aveugle de

1. Gard, Haute-Loire, Loir-et-Cher, Vaucluse.

l'absolu, c'est-à-dire de l'intransigeance et de l'intolérance. On ajoute avec raison que si l'instituteur a le souci de n'enseigner que le vrai ou s'il n'hésite pas à représenter comme simplement probables ou même comme douteux certains faits, il donne à l'enfant le goût du scrupule de la vérité qui ont comme tels une portée morale indéniable.

Il est donc bien entendu que l'histoire véridique n'est pas automatiquement une école de morale, car elle n'est qu'une image du monde où le mal se mêle au bien. Mais si le maître s'applique à utiliser les données de l'histoire, il parvient à la faire servir efficacement à la formation du jugement moral.

Un autre problème général a attiré l'attention : *quelle histoire faut-il enseigner?* L'histoire politique ou l'histoire de la civilisation? Ce problème est traité avec beaucoup de liberté d'esprit et de bon sens. Ne pas enseigner l'histoire des guerres, des traités, celle des mariages princiers et autres événements de même ordre ayant une signification politique, c'est mutiler notre passé collectif et manquer à la vérité; c'est renoncer, du reste, à l'explication du cours de bien des événements qui appartiennent précisément à l'histoire de la civilisation, car la politique royale, par exemple, a influé profondément plus d'une fois sur la vie économique et sociale de la nation.

Pour ce qui regarde la *pédagogie de l'histoire*, il faut relever quelques conclusions intéressantes et qui méritent d'être retenues :

1° Ne pas user de la *méthode régressive* (les instructions officielles de 1923 sont formelles sur ce point), descendre plutôt le cours du temps pour mieux montrer la liaison des événements. Dans toutes les sciences, en effet, la méthode d'exposition la plus claire, la plus « pédagogique », ne va-t-elle pas du principe ou de la cause à la conséquence ou à l'effet?

2° Pour donner à l'enfant *le sens du temps*, le sentiment de la durée (l'esprit enfantin y répugne presque toujours), laisser constamment sur les murs de la classe, sous les yeux des élèves, un graphique divisé en parties égales correspondant chacune à un siècle et inscrire à l'intérieur de ces parties les dates mémorables. Ainsi le déroulement dans l'espace suggèrera l'idée du déroulement dans le temps. — Les élèves peuvent aussi user

d'un jeu de fiches (collectif ou individuel) disposées dans un ordre rigoureusement chronologique : une par siècle avec les dates les plus importantes. La nécessité de parcourir la série de ces fiches en la remontant pour trouver la date d'un événement ancien et cette sorte de « manipulation » de chaque siècle contribueront à donner l'idée d'éloignement et de recul à partir du présent.

3° *Préférer le récit*, le discours du maître à la lecture commentée du manuel : l'autorité du maître y gagne et la leçon est mieux adaptée.

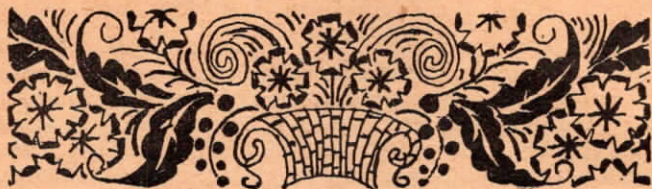
4° Il faut un *résumé* et qu'il soit appris par cœur. Il est très sage, en effet, que, dans tous les enseignements les notions essentielles (faits, dates, propositions, règles, etc.) soient exactement enregistrées dans la mémoire.

5° Se servir toujours pendant la leçon du *tableau noir* : le maître y écrit son plan ou son résumé au fur et à mesure que la leçon se développe. Pourquoi, en outre, les élèves ne suivraient-ils pas sur leur ardoise, au lieu de rester plus ou moins attentifs, les bras croisés?

Deux suggestions enfin méritent d'être signalées : l'une concerne *l'histoire de l'art* à laquelle on doit faire une place modeste à l'école primaire, surtout quand le maître peut se référer à l'histoire locale qui ne saurait, tout le monde en convient, être séparée de l'histoire générale; — l'autre, la constitution du *musée scolaire historique* à laquelle peuvent être associées les coopératives scolaires : les élèves ne demandent pas mieux que de se mettre en quête du matériel susceptible de servir aux divers enseignements et les coopératives scolaires suppléeront par leurs ressources propres à la subvention communale qui fait si souvent défaut.

O. A.





A travers les périodiques français.

Le commencement de l'année 1936 a été marqué par des soucis de renouvellement gouvernemental. Les autres questions se sont assez naturellement trouvées reléguées au second plan. Cependant, et jusque dans les milieux ministériels, on a continué à parler d'« humaniser » les décrets-lois. Ce serait un grand acte de justice, par exemple en ce qui concerne les institutrices mariées, spécialement les institutrices parisiennes, qui ont été traitées avec une extrême rigueur et dont tous ceux qui les connaissent savent cependant qu'elles constituent un personnel d'élite. Néanmoins, il faut dire que les associations d'enseignement ne se satisfont point des mesures d'humanisation envisagées. Dans leurs organes corporatifs, dans leurs réunions, elles continuent à réclamer l'abrogation totale des décrets-lois. La réforme projetée des Écoles Normales a vu se prolonger les discussions qu'elle a suscitées. Elle a même provoqué des manifestations, assez souvent peu enthousiastes, jusqu'au sein des Conseils départementaux. Tel grand journal parisien n'a pas négligé de profiter de l'occasion pour demander au bénéfice des Lycées, non seulement la disparition des Écoles Normales, mais même celle des Écoles Primaires Supérieures. Ces deux dernières catégories d'établissements sont jugées tout à fait inaptes à pourvoir leurs élèves de la moindre parcelle de cet esprit critique dont l'enseignement secondaire détient le monopole. Il est surprenant que les professeurs des Facultés et des Lycées qui, depuis un demi-siècle, opèrent à Saint-Cloud et à Fontenay, n'aient pas réussi à mieux armer les futurs professeurs d'Écoles Normales et d'Écoles Primaires Supérieures contre le dogmatisme. Cela doit tenir à ce que les primaires, sortis du peuple, sont incurables. Pour s'élever aux joies de l'esprit critique, peut-être faut-il appartenir à la bourgeoisie, et même à la grande bourgeoisie.

Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation.

1. M. Da Costa, Inspecteur général des écoles primaires, met en lumière, au *Journal des Instituteurs* (82^e année, n^o 18) « Les fondements d'une éducation républicaine ». Ces fondements, tels qu'on les donne ordinaire-

ment sont la liberté et la raison. Mais ils n'auraient qu'une efficacité réduite et une insuffisante puissance de rayonnement s'ils ne se montraient accompagnés d'un cortège de vertus qui ne doivent jamais en être séparées : l'honnêteté, la justice, le courage, la franchise. Aussi, au sujet de ce bien précieux, mais que d'aucuns sacrifieraient volontiers, qu'est la liberté, M. Da Costa croit-il pouvoir écrire : « Il appartient donc à l'éducateur de lui restituer son véritable visage, en apprenant de bonne heure à l'enfant à respecter, aimer et pratiquer les vertus qu'elle incarne. Au delà des idées de liberté et de raison qui, par leur caractère abstrait et métaphysique, échappent en partie à sa compréhension, ce sont les idées simples d'honnêteté, de justice et de courage qui doivent orienter son éducation morale et préluder, dans son esprit, à la formation de l'idéal civique ».

2. M. Marcel Bouvier étudie dans la *Revue de l'Enseignement français hors de France* (32^e année, n^o 117) « L'éducation hitlérienne ». Il recherche les « sources doctrinales » du mouvement hitlérien et il en trouve quatre qui ont « une valeur et une force mystiques : Race, Peuple, Autorité, Combat ». Il décrit les divers procédés : sports, excursions, soirées récréatives, parades de caractère militaire, camps de vacances, camps de travail, « mise en tutelle de la vérité scientifique », adaptation et au besoin déformation de certains enseignements, propres à donner à l'éducation raciste sa cohérence et sa force. Ce système pédagogique rigoureux, que consolident l'« oppression de l'État », la « résignation des uns », le « fanatisme des autres », trouve d'autres appuis dans l'organisation de la vie nationale elle-même. « En fait, l'éducation atteint son universalité en se prolongeant dans la presse, au théâtre, au cinéma, dans la vie. L'adolescent allemand qui, au cours des loisirs que lui laissent l'école, la Hitler jugend, le camp de travail, l'armée, veut excursionner seul dans la pensée allemande, respire où qu'il aille une atmosphère hitlérienne. Veut-il lire un journal? Il y trouvera dix articles d'éducation populaire. Veut-il entrer dans une salle de spectacle? Il y verra une comédie anti-sémite ou un drame de l'histoire germanique. Veut-il déambuler dans la ville? Il découvrira à chaque coin de rue une affiche, un journal placardé, un drapeau, un portrait qui, tous, exaltent la même idée, la seule, a grande idée allemande ». Et voilà comment on anime tout un peuple d'un esprit d'orgueil, de guerre et de domination.

3. Au terme d'une étude sur « La sociologie et les Écoles normales », M. G. Guy-Grand évoque, — *Journal des Instituteurs* (18 janvier 1936), — les réponses qui ont été fournies à une enquête instituée sur la question par des directeurs, des inspecteurs, des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses appartenant à une douzaine d'Écoles Normales. « Tous ces éducateurs, assure-t-il, tous ces élèves-maîtres déclarent que la sociologie leur a ouvert l'esprit, leur a donné le sentiment de la complexité des choses, les a guéris précisément de ce dogmatisme qu'on reproche à l'esprit primaire. Ils ont insisté sur l'utilité de connaître les instituteurs si l'on ne veut pas les imaginer et déraisonner sur ces imaginations. Et

les cas d' « extrémisme », que l'on cite souvent, loin d'être imputables à la sociologie », « sont au contraire, en général, le fait d'hommes assez âgés, qui n'avaient pas encore reçu les notions sociologiques... ». Ce témoignage, si impressionnant qu'il soit, n'empêchera sans doute pas les adversaires secrets ou avoués de l'école laïque de continuer à maudire M. Lapie, qui introduisit la sociologie dans les Écoles Normales, ni non plus de poursuivre leurs attaques contre le personnel enseignant primaire : Il était bon néanmoins qu'il fût produit.

Les problèmes généraux.

1. Le passage suivant se rencontre dans le « Rapport sur le concours de l'Agrégation de Philosophie-Session de 1935 » par M. Désiré Roustan, Président du Jury, rapport que publie la *Revue Universitaire* (43^e année, n^o 10) : « L'explication française a confirmé l'impression de l'écrit : pas de contact direct avec les textes, manque d'information. Le trait est d'autant plus saisissant que les morceaux à expliquer étaient tirés des œuvres d'un auteur (Leibniz) inscrit au programme de l'écrit... Il nous faut donc insister sur la nécessité du retour aux textes, de la méditation des œuvres elles-mêmes ». Ce sont là des conseils qui conviennent aux candidats à l'agrégation de philosophie, et à bien d'autres avec eux.

2. Dans son « Rapport sur le Concours de l'Agrégation des Jeunes Filles — Section littéraire — Session de 1935 », rapport que reproduit la *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (9^e année, n^o 7), M. Henri Guy, Président du Jury, apporte ce renseignement : « L'option de grec reste toujours en faveur. Sur les trente-cinq admissibles vingt-huit étaient hellénisantes, deux avaient choisi l'allemand, cinq l'anglais, aucune l'espagnol ni l'italien. Cette disproportion inquiète parfois telle ou telle candidate demeurée fidèle aux langues vivantes, et il arrive qu'on nous demande, oralement ou par écrit, si le fait de ne pas compter dans le groupe imposant des hellénistes ne constitue pas une infériorité et ne risque pas de nuire. Heureusement, cette question qui, à première vue, ne semble guère flatteuse pour notre jury, nous est posée en toute innocence. Nous la prenons donc en bonne part, nous bornant à répondre, d'abord, que le mot « option » implique le droit de choisir, et, ensuite, que, parmi les agrégées de l'année présente, celle qui a été reçue la première avait une option d'allemand ». On ne dira pas, au moins, après lecture de ce passage, que les candidates à l'agrégation des lettres succombent aux séductions de l'esprit pratique.

3. Au cours d'un article sur cette question : « Vraie et fausse laïcité », le *Bulletin mensuel de l'Union Nationale des Membres de l'Enseignement Public* (n^o 78, novembre 1935) invoque l'autorité de ces « laïcs fervents » que furent Jules Ferry et Paul Bert. On y lit : « Jules Ferry et Paul Bert demandaient, chez le maître comme chez l'élève, une vie intérieure, une vie morale intense, une conscience toujours en éveil, condition même

de toute autre vie scolaire, fondement de l'édifice sur lequel devait reposer « l'instruction ». Mais ils ne s'inquiétèrent pas des sources où pouvait s'alimenter cette vie morale, car ils étaient trop profondément convaincus des difficultés et de la variété des opinions sincères à laquelle se heurte toute recherche profonde et impartiale dans ces domaines ». Quand on se rappelle de quelles injures fut abreuvé Jules Ferry par les partis de droite, soit quand reçu, en même temps que Littré, à la loge maçonnique la Clémentine-Amitié, il prononça son discours fameux contre « l'ignorance » et « la frivolité intellectuelle », soit quand par sa ténacité infatigable et son action incessante, il emporta le vote des lois scolaires; quand on se rappelle les interruptions multipliées dont royalistes, bonapartistes, catholiques, les de Baudry d'Asson, les de la Bassetière, les de la Rochefoucauld-Bisaccia, les de Cassagnac, les Jolibois, les Haentjens, les Le Provost de Launay, hachèrent les discours de Paul Bert dénonçant à la tribune de la Chambre la morale facile et la casuistique périlleuse des Pères de la Compagnie de Jésus, on mesure toute la valeur de l'hommage rendu par le *Bulletin mensuel de l'Union des Membres de l'Enseignement Public* aux deux grands fondateurs de l'école laïque.

4. La *Revue Universitaire* (44^e année, n^o 9) rend compte du III^e Congrès, qui s'est tenu à la Sorbonne, du 25 au 27 juillet 1935, de « la Fédération des Professeurs de français résidant à l'étranger ». Des congressistes ont signalé des reculs de la langue française dans certains pays, la Pologne, l'Italie par exemple. La situation est meilleure dans d'autres pays, et M. Petit-Dutaillis a pu faire entendre à l'assemblée ces réconfortantes paroles : « On est surpris de l'étendue admirable atteinte par cette œuvre de notre expansion universitaire. Rien que les vingt-cinq établissements laïques dignes du nom de lycées français à l'étranger instruisent simultanément douze mille élèves; c'est là un chiffre que le public et la presse ignorent. Vous devez être fiers de l'œuvre que vous accomplissez à l'époque si dure que nous traversons, parce que vous êtes des représentants de l'intelligence ».

5. Le *Bulletin officiel de la Direction générale de l'Instruction Publique* de Tunisie (49^e année, n^o 9), fait place à une communication de M. C.-M. Garnier, Inspecteur général de l'Instruction Publique, sur « L'éducation morale et la correspondance scolaire internationale ». M. Garnier relève les avantages de la Correspondance internationale scolaire aux différents points de vue de la culture générale de l'élève, de sa connaissance des langues et des pays étrangers, et surtout de la formation et du développement de sa personnalité. Dans le passage suivant, il note également que l'échange de lettres entre élèves de pays différents favorise les idées de rapprochement entre les peuples : « Pour ce qui regarde plus directement l'esprit de paix, on en trouve de nombreuses manifestations. Un maître de Condom croit « plus que jamais à la valeur pacifiste de la C. S. I. depuis son voyage outre-atlantique ». « La C. S. I. augmente la bonne volonté entre nations, écrit un professeur de Bordeaux, plus que bien des manifestations tapageuses ». En face de ces témoignages

français, je tiens entre beaucoup d'autres, à joindre celui d'une dame professeur de Philadelphie. « La C. S. I., dit-elle, est un procédé qui a une valeur inestimable pour l'étude des langues et pour l'entente cordiale entre la jeunesse de nos deux nations ».

6. La « Quatrième Conférence internationale de l'Instruction publique » siégeant à Genève du 15 au 19 juillet 1935, a, parmi d'autres, émis le vœu, — *Bulletin du Bureau international d'Éducation* (9^e année, n^o 36), — « que, dans la préparation des futurs professeurs de l'enseignement secondaire féminin, il soit tenu grand compte de la mission que leurs élèves auront à exercer au foyer, et qu'une place soit assurée, dans leur formation comme dans les programmes de l'enseignement secondaire féminin, à l'économie domestique, à l'enseignement ménager, à l'hygiène, à la puériculture et à l'éducation familiale. »

Il y a là une intention qui est excellente. Néanmoins, si l'on songe qu'en France, les futures professeurs de l'enseignement secondaire féminin veulent faire les mêmes études, et se pourvoir des mêmes diplômes que leurs collègues masculins, si l'on songe qu'elles sont très occupées à étudier le grec ancien, on est porté à se demander où, par surcroît, elles pourront trouver le temps de se consacrer à un programme d'enseignement ménager et d'éducation familiale. Il sera très honorable pour elles d'être des encyclopédies vivantes. Mais, à ce régime, leur santé résistera-t-elle et auront-elles quelquefois le loisir d'être à elles-mêmes?

7. Au *Manuel Général* (103^e année, n^o 5), pour répondre à certaines préoccupations, M. G. Prévot, Inspecteur d'Académie, pose cette question : « Nos élèves lisent-ils moins? » Pour se prononcer avec quelque sûreté sur un tel sujet, M. Prévot pense avec raison qu'il faudrait une enquête, et une enquête assez serrée. Il la conçoit ainsi :

« Il s'agirait de savoir quelles sont les raisons exactes de ce changement et particulièrement si l'on a moins de temps pour lire ou moins de goût pour la lecture. Si c'est manque de temps, pourquoi en manque-t-on? Les programmes sont-ils trop lourds? Les maîtres exigent-ils trop de travail? Le cinéma, les sports, la T. S. F. absorbent-ils la plus grande partie des moments de loisir? Si c'est moins de goût pour la lecture, quels auteurs, quels genres d'ouvrages ont perdu la faveur des jeunes lecteurs? Quels autres ont actuellement leurs préférences? Ou encore — car il se peut que l'on se désintéresse de la lecture parce que l'on ne trouve pas dans les livres parus ce que l'on cherche ou ce que l'on souhaite — quel genre d'ouvrages désirerait-on pouvoir lire? »

Ces renseignements recueillis, on saurait avec certitude s'il est exact, comme d'aucuns l'affirment, que les élèves ont moins qu'autrefois le goût de la lecture, et on aurait chance d'entrevoir les remèdes que comporterait la situation.

8. M^{me} Marianne Salomon étudie, — *L'Hygiène par l'exemple* (14^e année, n^o 2), — les idées émises dans le *Mouvement sanitaire* par le médecin-commandant Dano sur le « Surmenage scolaire ». Elle en arrive à écrire :

« La comparaison, au Conseil de révision entre les étudiants et les

travailleurs manuels offre une preuve incontestable des effets du surmenage scolaire; l'étudiant présente une absence de force, de tonus et une lassitude évidente.

« On ne songe pas assez aux funestes conséquences d'un surmenage qui même court, peut avoir sa répercussion sur toute une vie et transmettre héréditairement d'une génération à l'autre ses fâcheux effets, telle l'asthénie par exemple.

« La connaissance et le dépistage du surmenage sont actuellement nuls. »

Il doit y avoir, dans nos classes, un certain nombre d'élèves qui, intellectuellement se gardent avec soin de se surmener. Mais il est possible que même ceux-là soient enfermés, voire entassés, plus qu'il ne conviendrait dans les salles de cours ou d'études. Et il faut rester attentif aux paroles de M^{me} Salomon quand elle poursuit :

« Notre enseignement est dépourvu d'attrait : l'air, la lumière, le mouvement lui font défaut.

« Il faudrait substituer aux classes surchargées, des classes où une vingtaine de sujets seraient instruits ensemble, suivant un programme qui viserait au développement de la personnalité individuelle. »

9. Les instituteurs helvétiques autrefois, accomplissaient sans plus leur service militaire. Ils ont aujourd'hui un rôle plus important dans la préparation de la défense nationale. Sous le titre « Le service militaire et les instituteurs », H. S. s'en félicite dans *L'Éducateur de Lausanne* (71^e année, n^o 22). Il constate que, dans la région, le Jura suisse, le Régiment n^o 9 est commandé par « des membres ou ex-membres du corps enseignant » Il précise :

« Le chef du régiment, le lieutenant-colonel Villeneuve, industriel, est un ancien maître secondaire; les trois majors, commandants de bataillon, sont : MM. Rebetez, professeur; Corbat, instructeur, et Farron, commandant d'arrondissement; ces deux derniers, d'anciens instituteurs. Plusieurs officiers : capitaines, lieutenants, appartiennent à l'enseignement. On n'accusera pas nos instituteurs d'être hostiles à la défense nationale. Ils jouissent de la confiance des autorités et des soldats, ce qui ne peut point gêner leur influence au sein de nos populations, sans qu'ils soient pour cela cocardiens, dans la vie civile. »

Ce souci plus grand que le corps enseignant helvétique prend de la défense nationale, H. S. en attribue la cause à la tension qui persiste en Europe depuis la guerre de 1914 et au sentiment d'insécurité répandu de toutes parts dans le monde.

Les enseignements du second degré.

1. Les élèves de l'enseignement secondaire sont débordés. Avec les exigences grandissantes de l'éducation physique, pèse sur eux l'extension des programmes, corrélative au développement sans cesse accru des connaissances humaines. M. Marcel Hervier, Professeur de Première au Lycée Janson de Sailly, se préoccupe de cette situation. Dans son

article de la *Revue Universitaire* (44^e année, n^o 9) sur « La grande pitié de l'enseignement secondaire », il demande qu'un peu plus de temps soit accordé aux Lycéens et que, pour eux, la durée des études soit prolongée d'un an. « Cette année nouvelle, nous la placerions après la classe de Première, avant la Philosophie ou les Mathématiques. C'est à la fin de cette année seulement que se passerait la première partie du baccalauréat ». C'est là un remède. Pour ceux qui ne croient pas qu'il soit indispensable de faire absorber aux élèves l'universalité des connaissances humaines, ni non plus de les laisser indéfiniment sur les bancs des écoles, il en est un autre : il consisterait à faire des coupes sombres dans des programmes devenus pléthoriques. Entre ces deux remèdes, il est vraisemblable qu'il faudra un jour se résigner à choisir.

2. Le Communiqué de presse 107/R. 607 du Bureau international d'Éducation de Genève nous révèle qu'en Suède « la loi de 1933 sur l'enseignement secondaire prescrit que les élèves de chacune des deux classes supérieures des lycées devront — sans préjudice des leçons ou devoirs imposés — exécuter un travail personnel portant sur une des branches du programme ». De là les dispositions suivantes : « Tout élève est tenu de faire connaître au moniteur de sa classe, dans les quinze jours suivant la rentrée d'automne, la branche choisie par lui pour son travail personnel. Le proviseur peut — le professeur de la branche choisie entendu — accorder à l'élève le congé jugé nécessaire à l'exécution de son travail individuel. Il sera tenu compte de ces travaux pour l'attribution des notes générales. Les sujets seront choisis de façon à permettre aux élèves d'établir eux-mêmes le plan de leur travail et de l'effectuer en se servant des sources à leur disposition ». En cours d'exécution, le professeur conseille. Le travail achevé, il juge. Les résultats de ces travaux individuels, dit-on dans le monde scolaire suédois, se sont « avérés excellents ». En France, nos lycées ne paraissent pas encore s'être risqués dans cette voie.

3. M. A. Weiler, Professeur au Lycée du Havre, aborde, — *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (9^e année, n^o 6), — la question « Histoire et Géographie » dans le cadre du « Projet de réforme de l'Enseignement secondaire » auquel se sont attachés un certain nombre de professeurs des établissements du second degré. M. Weiler constate que l'enseignement de l'histoire est assez souvent l'objet de vives critiques. Pourquoi? Parce qu'il donne un « faible rendement ». Ce rendement, il faut donc l'accroître. Comment? Sur ce point, M. Weiler s'arrête aux considérations que voici :

« Pour améliorer le rendement à l'intérieur des cadres élargis et assouplis, quelles sont les méthodes à préconiser?

1^o abaisser le niveau trop élevé de l'enseignement actuel;

2^o substituer la méthode active, sous toutes ses formes, à l'enseignement magistral;

3^o faire le plus possible appel chez l'enfant à d'autres facultés que la mémoire;

4° partir de l'étude du fait concret, de l'exemple local ou régional avant d'atteindre le général; se mêler des abstractions;

5° abandonner les prétentions encyclopédiques (comme le dit M. Schnerb, tout n'est pas indissoluble et d'égale valeur); utiliser la méthode de l'échantillonnage bien choisi et faire des canevas généraux de liaison pour respecter le caractère à la fois évolutif et universel des faits humains ».

En somme, pour rénover l'étude de l'histoire, il convient de la rendre vivante. Il y a intérêt à y penser dans l'enseignement secondaire. Dans les autres enseignements aussi.

4. M^{lle} H. Guénot, au sujet de « L'Éducation morale dans la classe de Sixième » se plaint, — *Revue de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles* (1^{er} novembre 1935), — que, par crainte du verbalisme, on ait beaucoup trop médité des « causeries morales ». Elle allègue assez justement : « Il ne faut pourtant pas que la peur du verbalisme nous prive du merveilleux instrument éducatif que peuvent être la parole ou la lettre moulée. Ne pas flétrir le mensonge, parce que des mots indignés sont impuissants en face d'habitudes collectives, ne pas célébrer la beauté d'un acte utile de désintéressement, parce que des termes admiratifs n'ont pas la vertu de transformer des égoïstes en héros, c'est une sorte de « trahison des clercs ». Viennent ensuite ces considérations qui méritent qu'on s'y arrête : « Peut-on savoir le rôle d'une phrase prononcée, que l'on croit être tombée dans le vide ? On craint le ridicule plus encore que l'indifférence ? Pour éviter quelques sourires narquois (rares du reste dans cette classe), on ne répète pas aux enfants ce qui est bien et ce qui est mal. La famille souvent agit de même, et il en résulte qu'à côté du souci exagéré de nourrir l'intelligence, on néglige totalement de fournir une base à la culture morale ». L'âme enfantine connaît des instants de merveilleuse réceptivité, et il est parfaitement exact que l'on ne sait jamais la portée que pourront prendre par la suite une phrase, ou simplement un mot, tombés dans la pensée d'un enfant.

5. E. A. revient dans *L'Information Universitaire* (15^e année, n° 714) sur la question du recrutement des Écoles Normales. Dans un article qu'il intitule « A l'air pur », il s'en prend à ceux qui craignent de voir, à la faveur de la réforme projetée de ces établissements, s'y introduire « par la porte du baccalauréat des candidats insuffisamment républicains ». A l'encontre de cette opinion, il allègue :

« Nous ne pensons pas que ce soit précisément l'enseignement libre qui se fasse une spécialité de préparer aux écoles normales. En tout cas nous demanderons si, avec le recrutement présent, les écoles normales ne contiennent que des athées et les lycées que des croyants? si quelques-uns des plus solides soutiens de la république actuelle n'ont pas été élevés par l'enseignement libre? et si, en définitive, Voltaire n'est pas un illustre élève des Jésuites? »

Il doit y avoir du vrai là dedans. Toutefois parce que Voltaire a été élève des Jésuites, il serait téméraire d'en conclure que les établissements

ecclésiastiques sont plus propres que tous autres à former des laïques, et il resterait aussi à expliquer pourquoi tous les adversaires de la laïcité attaquent sans cesse les Écoles Normales, avec une ardeur qu'elles ne tournent pas contre d'autres, comme suspects d'être trop laïques et démocratiques.

6. Dans un rapport inséré au *Journal des Collèges* (janvier 1936), M. R. Bouffet, Professeur de Collège, étudie « La Réforme des Écoles Normales et les rapports entre l'Enseignement primaire supérieur et l'Enseignement secondaire ». Cette étude aboutit à une série de conclusions parmi lesquelles nous en relèverons deux. Celle-ci d'abord qui a trait au recrutement des élèves-maîtres.

« Il est désirable d'imposer à tout candidat à une fonction dans l'enseignement public d'avoir fait ses études dans cet enseignement.

« Ceci serait de nature à calmer certaines inquiétudes; d'autre part j'estime que celui qui a trouvé l'Université indigne de former son esprit doit trouver encore plus indigne de lui apporter sa collaboration ».

Et maintenant, cette autre conclusion qui vise les établissements où doivent se préparer les futurs instituteurs :

La Réforme serait donc susceptible de donner une clientèle nouvelle à nos Collèges au détriment des C. C. ou des E. P. S.; il y a là une cause de tiraillements entre établissements. Ils seront atténués là où les deux catégories sont jumelées. *Ils n'existeraient pas si l'école unique était réalisée.*

De telles opinions ne sont pas loin de donner raison à ceux qui professent que la Réforme des Écoles Normales aurait dû s'insérer dans une refonte générale de notre système d'enseignement.

7. Un Professeur d'École Normale relève dans la « Tribune libre » de la *Quinzaine des Écoles Normales* (5 janvier 1936) une déclaration de M. l'Inspecteur général Barrier, déclaration destinée à rassurer ceux qu'alarme l'introduction projetée des bacheliers parmi les élèves-maîtres d'où sortiront les futurs instituteurs. « Nous avons dans la qualité du B. S. aurait dit M. Barrier, une confiance qui nous permet de ne redouter aucune concurrence ». A quoi le correspondant de la *Quinzaine* objecte : « Merci du compliment, dont nous retiendrons pour nous une petite partie, nous les professeurs d'É. N.; mais alors, on ne comprend plus; que devient l'élargissement du recrutement? Et pourquoi, diable, se refusait-on à reconnaître l'équivalence du B. S. et du bachelot? » Il est assez difficile de voir ce qu'on pourrait bien répondre à ces deux questions.

8. « Évitions la confusion » : Sous ce titre M. R. Simon s'élève, — *L'Information Universitaire* (11 janvier 1936), — contre ceux qui affichent le dessein d'amener les candidats instituteurs dans les Cours complémentaires pour y préparer le Brevet Supérieure. A son avis, cette préparation est la tâche de l'École primaire supérieure. Le principal argument qu'il apporte à l'appui de sa thèse, et c'est un argument qui n'est pas sans valeur, est celui-ci :

« Il y a actuellement dans les E. P. S. autant et plus d'anciens élèves

des Écoles Normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses que dans les Écoles Normales. La très grande majorité des professeurs possèdent le diplôme du professorat des É. N. ou la licence, et les quelques délégués qui sont dans nos écoles ont fait leurs preuves dans des examens ou concours dont la difficulté est reconnue ».

Heureux instituteurs! les établissements de tous ordres se disputent l'honneur de les former. Malgré ce qu'en disent des détracteurs passionnés, constitueraient-ils donc une clientèle de choix?

9. « Un peu de mesure » recommande au *Manuel général* (103^e année, n^o 17), M. G. Laurent, Inspecteur d'Académie, à ceux qui attaquent avec ardeur la réforme encore en projet des Écoles Normales. Après avoir exposé leurs arguments, M. Laurent entreprend de les réfuter. Avec un souci particulier, il prend la défense des bacheliers et déclare qu'il ne voit pas « a priori, pourquoi les fonctions d'instituteur seraient réservées aux seuls élèves de l'enseignement primaire et de l'enseignement primaire supérieur ». Ce sont naturellement, les primaires qui ont cette idée-là. Cela doit tenir à ce qu'ils raisonnent, qui l'eût cru? comme on raisonne à la Société des agrégés. A la Société des Agrégés, on dit : « Le professeur de Lycée c'est l'agrégé ». On ajoute : Si vous voulez être professeur de Lycée, soyez donc agrégé. En écho, les primaires répètent : L'instituteur, c'est le breveté. Si vous voulez un emploi dans l'enseignement primaire, passez donc ces brevets qui qualifient pour les postes d'enseignement primaire. De plus, ils pensent : Si les bacheliers veulent pénétrer à égalité avec nous dans les écoles primaires, nous demandons à être à égalité avec eux devant les autres enseignements. Car il serait injuste qu'ils viennent se saisir des modestes emplois, jusqu'ici notre apanage, alors que nous ne serions même pas admis à postuler par voie de concours, bien entendu, et après complément d'études, quand il y a lieu, les emplois plus élevés dont la bourgeoisie avisée a su jusqu'ici leur réserver la monopole. Il est des gens qui trouvent comme une sorte de logique dans ces raisonnements.

10. M^{lle} Dudon, agrégée des lettres, ancienne Directrice d'École Normale, a écrit pour « Les Écoles Normales foyers de libre raison » un plaidoyer que reproduit *L'École Libératrice* (1^{er} février 1936). Elle juge que la transformation projetée de ces établissements est « si grave qu'aux yeux de ceux qui l'ont voulue elle équivaut certainement à la mort ». Combien elle le regrette, elle le marque en ces termes : « Les Écoles Normales, c'était une atmosphère morale. Peut-être fallait-il, comme moi, venir d'un autre « ordre » pour apprécier la valeur de cette atmosphère à la fois complexe et une; cet esprit en même temps laïque et religieux au sens le plus pur, ce milieu de travail paisible et probe, ce sens populaire et droit de la justice, de la vie régulière, du dévouement à la fonction qui se confondait avec le respect de l'enfance et la foi dans le perfectionnement humain. Et cette atmosphère, à cause de cette foi, était simple, bien que complexe. Elle l'était aussi parce que les Écoles Normales ne faisaient qu'un avec le corps entier des

primaires. Elles étaient sa source et son but ». M^{lle} Dudon observe, avec justesse, que c'est dans un « esprit de haut désintéressement, de respect de l'enfance et d'amour du peuple que les Écoles Normales avaient été conçues d'en haut. Les fondateurs des Écoles Normales Supérieures, dit-elle, avaient un idéal : ils croyaient à la destinée du peuple. C'est de la foi des Jacoulet, des Buisson, des Pécaut qu'est né et qu'a vécu l'enseignement populaire ». Pour M^{lle} Dudon, c'est bien l'esprit des Écoles Normales que visent les réformateurs. « Et c'est, écrit-elle, parce que les Écoles Normales, en dépit des transformations que des réformes parfois dangereuses leur ont fait subir, en dépit des amputations et brimades contre le personnel, sont encore debout et pénétrées de cet esprit laïque, que leur mort est dès longtemps désirée par les adversaires et les faux amis de la République : « *J'attacherai mon nom à la suppression des Écoles Normales*, écrivait le « socialiste » de Monzie, et cela même « attache son nom » quoi qu'il fasse à l'esprit de réaction ». Ainsi se poursuit l'effort de ceux qui « travaillent en réalité à débarrasser la France de ce foyer d'où sont issus trop d'esprits avertis, trop de consciences libres, trop de forces vives de transformation sociale, trop de juges de leur conduite, trop « d'instituteurs » du Peuple ». M^{lle} Dudon conclut sur cette ferme parole : « C'est ce foyer de libre raison qu'il faut défendre ». Ajoutons : Et qu'il faudrait sauver.

Méthodes et programmes de L'École élémentaire.

1. Au cours d'un article sur « Le patriotisme des instituteurs », M. P. Mansire défend, — *Journal de l'École publique* (n° 114), — les maîtres des écoles primaires contre les accusations d'antipatriotisme sous lesquels d'aucuns entendent les accabler. Il fixe ensuite la conception que se forme du patriotisme « l'écrasante majorité » du personnel primaire. Il dit avec beaucoup de fermeté :

« L'école populaire de France forme des hommes et non pas des soldats. Nos maîtres enseignent aux enfants l'impérieuse nécessité de la défense nationale, mais ils n'oublient pas de leur décrire l'inhumaine horreur de la guerre. Ce faisant, nous encourageons peut-être le désaveu des quelques inconscients qui vantent le « sport de la guerre » et la haine des mercantis pour qui la guerre n'est qu'une opération commerciale, mais nous sommes sûrs de l'approbation de la masse des travailleurs de France.

« Contrairement à ce que pensent certaines personnalités, il ne faut pas caporaliser l'école. Pour apprendre à aimer leur pays, les enfants n'ont pas besoin de mettre sac au dos et de marcher au pas cadencé. Laissons cet apprentissage militaire à la caserne.

« A chacun son métier. Les généraux ne sont pas encore maîtres de l'Université. Les instituteurs ne veulent pas devenir des sous-officiers

pour enfants. Pas de bruit de bottes dans la cour des écoles. Les petits sauront toujours assez tôt que la France est obligée de rester sous les armes ».

Cette conception du patriotisme apparaît infiniment plus humaine que celle qui est en honneur dans les écoles des pays dotés d'un régime totalitaire.

2. M. Jean Petit, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, aborde au *Journal des Instituteurs* (83^e année, n^o 5) une question de méthode. Son article « Induction, déduction et pédagogie » est une critique des grands mots dont il nous arrive parfois d'abuser quand il s'agit des méthodes de l'enseignement primaire, et tout spécialement du mot « induction ». A propos de celle-ci, M. Petit remarque judicieusement « que le champ dans lequel portent nos investigations, comme le temps que nous pouvons leur consacrer, sont très limités et que, par conséquent notre prétendue induction n'est en réalité, que la constatation de quelques faits choisis à dessein dont nous induisons les lois ». Mais, oui. Il ne s'agit là que d'un premier appel, d'un appel élémentaire à l'esprit d'observation, et entre l'induction des classes primaires et celle des savants dans leur laboratoire, il existe plus qu'une nuance.

3. Du Bulletin du S. U. de la Charente-Inférieure, *L'École émancipée* (26^e année, n^o 9) extrait une série de réflexions de M. Chauvet, Instituteur et examinateur au Certificat d'études primaires. En ce qui a trait à la correction des questions qui accompagnent la dictée, M. Chauvet écrit :

« La correction des questions m'a fortement embarrassé. J'ai appris qu'il ne fallait plus parler de compléments d'objet, de lieu, de manière, de temps, et qu'il n'existait plus que des compléments directs ou indirects; et qu'en conséquence, devaient être notées *au maximum* des réponses comme celles-ci (analyse de leur dans : « il leur parlait »)

a) leur : Complément *direct* d'objet de parlait;

b) leur : Complément *indirect* de parlait;

c) leur : Complément *direct* de parlait;

d) et enfin la seule exacte : leur, complément *indirect d'attribution* de parlait ».

De ce libéralisme singulier dans la correction, il est permis d'inférer qu'il y a des questions de grammaire et d'analyse qui gagneraient à n'être point posées au Certificat d'études primaires.

4. M. H. Soulier traite, — *L'École Libératrice*, 7^e année, n^o 9, — de « L'apprentissage de la lecture ». Parlant des méthodes, il s'écrie : « Méthode globale, méthode syllabique, méthode d'épellation ou autre, peu nous importe : seul le résultat compte. « La meilleure méthode sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides. » Disons en passant que des maîtres avertis expérimentent la méthode globale. Si elle attire le débutant, qu'il l'adopte; mais qu'il prenne garde! Elle exige un travail de préparation, une mise au point, une progression dans les difficultés qu'un jeune maître peut affronter avec enthousiasme, mais non sans danger ». Comme le montre cet avertissement, M. Soulier

sait qu'en pédagogie il est bon d'allier le souci de la prudence à l'esprit de progrès.

5. M. Ch. Piette, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, sous le titre : « D'où viennent nos problèmes? » constate, — *L'École et la Vie* (19^e année, n^o 17), — que, selon la parole d'un Inspecteur général, leurs sujets « sont presque identiques à ceux du temps de Louis XIV ». Il y a intérêt à les moderniser. Pour M. Piette, c'est l'affaire de ceux qui, en vue du Certificat d'études, choisissent les questions d'examen : « De ce choix judicieux, professe-t-il, dépend le rajeunissement de nos problèmes. Il faut donc exiger des textes courts, précis, nets, sans embûches, mais il faut aussi introduire les notions qui sont déjà familières à nos élèves (machines, appareils électriques, chevaux-vapeur... etc.). Il est indispensable d'abandonner les questions encombrantes et qui ne sont que des héritages d'un passé lointain ». Pour finir, M. Piette invoque ce criterium emprunté à M. Marijon : « Je souhaite ne jamais voir donner au C. E. P. un problème dont un inspecteur d'Académie littéraire n'aperçoive pas immédiatement la solution ».

6. M. R. Perrenot, Instituteur, entreprend, à juste titre, de réhabiliter « L'enseignement de l'écriture ». Il donne, — *Journal des Instituteurs* (81^e année, n^o 43) — des conseils précis sur la manière de le comprendre, ceux-ci par exemple : « Le maître écrira d'abord au tableau noir la lettre à étudier. Il en indiquera les dimensions totales et partielles exactes qui seront repérées sur l'ardoise ou le cahier à l'aide de points minuscules. Il précisera le point d'attache du délié sur le plein, s'il s'agit d'une lettre bouclée, ou séparera les divers tracés qui composent la lettre quand c'est possible. Chaque élève écrira alors une lettre, puis la comparera avec le modèle du tableau noir. Puis le maître demandera quels élèves sont tombés dans les défauts classiques : boucles trop larges ou trop minces, jambages inégaux, etc. ». Viennent ensuite d'autres conseils sur la façon dont les enfants seront amenés à corriger ces défauts. Toutes ces prescriptions indiquent suffisamment que, pas plus qu'une autre, la leçon d'écriture est une leçon où le maître n'a qu'à laisser aller et à se reposer.

7. M. L. Buret, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, s'étend, — *L'École de la Vie* (19^e année, n^o 11), — « Sur un vœu... et un oubli de Jaurès ». Il regrette que dans sa conférence du 13 avril 1900 sur « l'Art et le Socialisme », le grand orateur socialiste n'ait pas accordé à l'art musical populaire la place qu'il mérite.

« D'une part, écrit-il, le grand esprit de Jaurès s'est rencontré avec les nobles aspirations des démocrates pour souhaiter l'accession du peuple à un fonds commun de beauté vraiment à sa portée, à une forme d'expression qui soit effectivement et largement humaine.

« D'autre part ce même esprit semble avoir oublié ou méconnu les ressources incomparables de la musique, et plus particulièrement celles du chant choral ».

Pour combler une telle lacune, M. Buret souhaite voir notre enseignement national s'inspirer de cette parole de F. Pécaut : « Faites que

le chant au lieu de n'être qu'une leçon de plus, soit l'âme harmonieuse de l'école et, pour cela, mêlez-le étroitement à la vie journalière de l'écolier ».

A travers les Écoles maternelles.

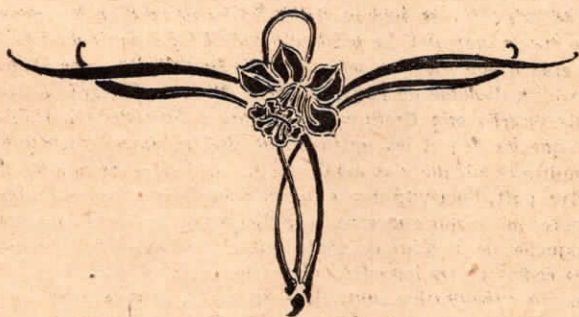
1. Les trois revues *L'Éducation enfantine* (33^e année, n^o 5), *L'École Maternelle Française* (13^e année, n^o 4), *Nous les Petits* (2^e année, n^o 14) reproduisent l'une et l'autre une conférence de M^{lle} Géraud, Inspectrice générale des Écoles Maternelles sur « L'acquisition du langage parlé ». Cette conférence est si riche en aperçus qu'il faudrait la citer tout entière. Tirons-en seulement ces quelques lignes consacrées à la tendance qu'ont les enfants à répéter des mots, tels les perroquets, sans y attacher la moindre pensée : « Tout ce qu'un enfant dit, explique la conférencière, doit répondre à une pensée qu'il a, à une volonté d'exprimer ce qu'il a pensé. Il n'y a pas de langage quand le signe ne suggère pas l'objet ou l'idée, quand l'objet ne suggère pas le mot. Dans tous les cas où les écoliers parlent en même temps que vous, ils agissent comme les serins qui chantent éperduement aussitôt qu'ils entendent une conversation. C'est un entraînement grégaire auquel vous devez les habituer à résister. Les réponses individuelles seules sont acceptables; toute réponse collective devient chantante; toute réponse collective cache de nombreuses fautes individuelles ». Ces paroles visent l'école maternelle. Ne trouveraient-elles pas encore quelque application à l'école primaire?

2. *Nous les Petits*, le journal que dirige M^{lle} Labatut, Inspectrice des Écoles maternelles de la Seine, contient non seulement une grande variété d'exercices à l'usage des Écoles maternelles, mais encore il se préoccupe de tout ce qui a trait à la santé et à la vie de la première enfance. A cet égard, ses n^{os} 11 et 12 (2^e année) contiennent une très suggestive « Causerie du Docteur ». Son auteur, le D^r Louis Delavelle, voudrait que, dans les Écoles maternelles, fût introduite une méthode de « cuti-réaction, qu'il décrit et dont l'effet serait de déceler la tuberculose et de permettre de combattre avec succès, comme c'est le cas dans presque toute l'Allemagne, cette terrible affection. Le D^r Delavelle se rend compte qu'il faudrait s'attendre à quelque résistance de la part des familles. Mais, dit-il, « les maîtresses peuvent expliquer qu'il ne s'agit ni d'un vaccin, ni d'un sérum, ni d'un médicament, et moins encore, d'une expérience de laboratoire dangereuse dont l'enfant fera les frais. Elles doivent aussi éviter de dire qu'il s'agit de piqûre — ce qui d'ailleurs est faux — et ne peut que confirmer les parents dans la peur d'un acte mystérieux ». Dès lors qu'il apparaît comme de nature à atténuer les ravages d'une maladie qui décime la jeunesse, c'est un essai qui mériterait d'être tenté.

3. Il y a, dit M^{lle} Billotey, — *L'Éducation Enfantine* (1^{er} octobre 1935), — « un choc » quand le jeune enfant quitte le milieu familial pour entrer à l'école maternelle. Il y a un autre choc quand il passe de l'école mater-

nelle à l'école primaire. « La classe organisée selon un ordre plus rigoureux, la discipline plus stricte, l'immobilité plus longue, l'importance du livre et du cahier, tout transporte l'enfant dans un monde différent, où bien des choses le déconcertent et où l'accoutumance n'est pas toujours aisée. » M^{lle} Billotey part de là pour souhaiter des « amortisseurs de chocs », et pour demander que ne soit pas brusqué « le passage délicat de l'école maternelle à l'école primaire ».

L. BROSSETTE.





A travers les périodiques étrangers

ITALIE

La nation armée et l'école.

Des mesures récentes ont complété et précisé le rôle de l'école dans la préparation militaire du citoyen. Les *faisceaux juvéniles*, qui groupent plus de 800.000 jeunes gens, seront désormais régulièrement encadrés par 17.000 officiers pris dans la *Milice Nationale* ou dans les rangs même des formations juvéniles. Le grade d'aspirant *capo manipolo* a été spécialement créé à cet effet, et sera conféré, en principe, aux jeunes gens pourvus d'un diplôme de l'enseignement du second degré, ainsi qu'aux étudiants inscrits aux *Groupes Universitaires Fascistes* (G. U. F.), sous réserve que les uns et les autres aient préalablement reçu une préparation militaire adéquate et manifesté des aptitudes au commandement.

D'autre part, l'activité des *Faisceaux juvéniles* s'est singulièrement développée en ce qui concerne la préparation des soldats spécialistes, pour laquelle de nombreux cours ont été organisés, principalement dans les écoles professionnelles. (*La Nazione*, 30-1-35).

Enfin une organisation nouvelle a été créée, sous le nom des *Fils de la Louve*, pour recevoir les enfants de six à huit ans. Ce ne sera en réalité qu'une espèce de « jardin d'enfants » de l'Œuvre des *Balillas*; en effet les exercices auxquels se livreront les *louveteaux* seront essentiellement récréatifs, mais l'importance de l'organisation nouvelle réside surtout dans son caractère d'œuvre protectrice de l'enfance.

(*La Nazione*, 4-11-34).

Pour compléter la « fascistisation » de l'école, l'obligation du port de l'uniforme a été imposée à tous les membres du corps enseignant. Ceux qui ont un grade dans la *Milice* peuvent porter leur uniforme d'officier de la milice, les autres ont celui du parti fasciste ou celui de l'Œuvre des *Balillas*. Les femmes elles-mêmes auront un uniforme de drap noir, avec corsage de piqué blanc.

(*I Diritti della Scuola*, 13 et 27-1-35).

Signalons enfin que l'Association Fasciste de l'École (A. F. S.) qui était jusqu'ici présidée par le vice-secrétaire du Parti Fasciste, Prof. MARPICATI, est passée sous la dépendance directe du secrétaire On. STARACE. (*Ibid.*).

L'œuvre des Balillas.

Au 31 décembre 1934, l'Œuvre des *Balillas* comptait 2.963.719 inscrits, avec une augmentation de 484.862 sur l'année précédente. Ce total se décompose ainsi :

<i>Balillas</i>	1.360.825 (+ 251.795)
<i>Avant-gardistes</i>	293.242 (+ 12.070)
<i>Petites Italiennes</i>	1.181.357 (+ 197.087)
<i>Jeunes Italiennes</i>	128.285 (+ 23.910)

(*I Diritti della Scuola*, 10-2-35).

Le décret qui a institué le « samedi fasciste », prévoit que l'œuvre des *Balillas* (O. N. B.) sera spécialement chargée d'utiliser l'après-midi du samedi pour les exercices de caractère militaire et sportif, qui auparavant avaient lieu dans la semaine, non sans inconvénient pour le travail scolaire normal. Le dimanche sera consacré aux excursions.

(*I Diritti della Scuola*, 22-8-35.)

Le budget de l'Éducation Nationale à la Chambre.

Le rapport sur le budget de l'E. N. a été présenté à la Chambre par l'on. BOLZON qui a fait l'éloge de la réforme Gentile (1923), dont les principes fondamentaux ont été maintenus après dix ans d'expérience.

Le rapporteur a signalé le développement des *Cours et Écoles secondaires de préparation professionnelle* (Cours : 777; Écoles : 546; Établissements privés : 177), mais il a exprimé le vœu que la quantité ne fasse pas oublier la qualité, et que l'on s'efforce d'atteindre des résultats plus positifs dans le sens de la préparation professionnelle, spécialisée selon les nécessités locales.

Le nouveau ministre de l'Éducation Nationale, Comte DE VECCHI DI VAL CRISMON, a exalté l'œuvre de l'école fasciste. Pour l'enseignement primaire, malgré la crise actuelle, le budget prévoit une dépense de plus d'un milliard de liras, 1.500 écoles nouvelles ont été fondées au cours de l'année. Au total, l'enseignement primaire public compte 4.700.000 élèves et 105.000 maîtres, dont 85.000 femmes et seulement 25.000 hommes. Mais à cet égard, l'avenir inspire moins de crainte : en 1929, les écoles normales comptaient seulement 3.000 jeunes gens et près de 20.000 jeunes filles; en 1934, il y a 21.120 jeunes gens contre 36.150 jeunes filles. Quant à la fréquentation scolaire, qui en 1922 (an I) était à peine de 78 %, elle atteint en 1935, 90 %, et, pourrait-on dire, presque

100 %, en tenant compte des 200.000 élèves de l'enseignement privé. Le ministre a ensuite fait l'éloge de l'Œuvre des *Balillas*, et mis en relief ce qui a été fait dans le domaine de l'enseignement technique, et de l'enseignement secondaire (92.000 élèves en 1927, 162.000 en 1934). Parlant de la préparation militaire, le Comte DE VECCHI, ancien *Quadrivir* de la marche sur Rome, a dit : *Dans chaque condition, dans chaque catégorie, cet enseignement est fondamental à la vie nouvelle du peuple italien, et il comble une vraie lacune, si l'on considère que l'école est l'instrument formateur du citoyen guerrier... Sans cette consécration (crisma, chrême) guerrière, il doit être tenu pour certain que les nouvelles générations ne pourront continuer l'ascension, même dans la vie civile. La tâche totalitaire, éducatrice de l'École Fasciste trouvera de cette façon sa complète efficacité, sans angles morts et sans réserves... L'horizon immense de l'Éducation Nationale, sur lequel je dois veiller, sentinelle au service du Roi et sous les ordres du Duce, apparaît plein de graves responsabilités pour une vieille et fidèle chemise noire. Je vous vois, vous Italiens, passer « tous » par millions, tendus vers demain et je pense que demain sera tel que nous aurons su le préparer...*

A la discussion, qui a duré trois jours (6, 7 et 8 mars), ont pris part divers orateurs, qui se sont occupés spécialement de l'enseignement supérieur. Les uns ont regretté l'excessive autonomie de certains enseignements, d'autres la pléthore des étudiants qui sont admis trop facilement dans les universités. M. BERNOCCHI a demandé un contingentement des grades universitaires. Contre cette espèce de *numerus clausus* se sont élevés M. GHIGI et le ministre lui-même.

M. BIGINI a pris à partie ceux qui trouvent l'école insuffisamment « fascistisée ». M. ORANO a attaqué encore une fois la réforme GENTILE, qu'il trouve trop abstraite et qu'il accuse de favoriser la culture traditionnelle, analytique, tandis qu'il faudrait une culture de concentration, avec des moyens et une orientation à caractère nettement politique. M. DE REGIBUS a demandé le rétablissement des inspecteurs d'académie (*provveditori agli studi*), remplacés en 1923 par des inspecteurs régionaux, lesquels se trouvent actuellement débordés, en raison de l'étatisation récente de tout l'enseignement primaire.

(*La Nuova Scuola Italiana, I Diritti della Scuola,*
17 mars 1935).

Le budget au Sénat.

Au Sénat, le ministre a encore exalté l'œuvre patriotique de l'école, appuyée sur la tradition et tendue vers l'avenir : *L'éducation nationale de notre temps a, plus qu'en aucun autre temps, ses fondements dans la tradition... Cela ne signifie certes pas une tendance à vivre de ses rentes ou à se draper dans des manteaux romains, mais cela veut dire aliment de flamme sur l'autel de l'avenir ; chaque éducateur qui a conscience de*

travailler pour l'avenir du peuple italien, et chaque élève qui se prépare à cet avenir, savent que le destin de Rome est un destin éternellement impérial et que les lauriers de la Ville Éternelle ne poussent que pour tresser des couronnes aux victoires futures...

La discussion du rapport de M. BAGCELLI a eu lieu les 20 et 21 mars. M. CURATOLO a parlé de l'importance de l'enseignement de l'histoire pour la formation de la conscience nationale, et a souhaité voir améliorer cet enseignement, dont les résultats actuellement insuffisants sont imputables aux programmes en vigueur et aux manuels employés. M. GIORDANO a affirmé que si l'école doit rester en contact avec la vie cela est vrai aussi pour les études médicales, et il a regretté que les étudiants ne soient pas mis suffisamment en contact avec les malades. M. MARAGLIANO reconnaît et exalte les droits de la haute culture, mais il demande que toutes les sciences aient un centre d'études supérieures à Rome, seul siège digne d'abriter une espèce de superuniversité de culture latine, qui attirerait l'élite du monde entier.

Une des interventions les plus remarquées a été celle de M. PENDE sur la personnalité de l'élève. Comme ce discours a été publié in extenso dans la *Rivista Pedagogica*, nous en parlerons plus bas.

(*La Nuova Scuola Italiana*, 24 et 31 mars;
I Diritti della Scuola, 31 mars).

Les cours de Préparation Professionnelle (*Avviamento*).

Dans *I Diritti della Scuola* du 10 mars 1935, nous lisons un intéressant article, signé N O I., sur les cours d'*Avviamento*. Ces cours, qui ne constituent pas des écoles à classes complètes, devraient être, selon l'auteur, rapprochés de l'école primaire, d'autant plus qu'une grande partie de l'enseignement général y est donné par des instituteurs. Enfin, il serait désirable que la fréquentation étant obligatoire, la gratuité fût absolue, et l'on souhaiterait la transformation de certaines écoles d'*avviamento* de type uniforme, en écoles professionnelles spécialisées selon les besoins de certaines régions.

Les Inspecteurs d'Académie.

Un article de M. G.-M. DE FRANCESCO, dans le même numéro des *Diritti*, étudie la question du retour aux divisions académiques préfectorales d'avant 1923, question évoquée à la Chambre, mais qui n'a encore reçu aucune solution favorable. L'auteur montre que la suppression des inspecteurs d'académie a coïncidé justement avec d'importantes réformes qui auraient nécessité une sérieuse vigilance locale, et que si d'autre part la tendance de l'administration fasciste est fortement centralisatrice, il importe que le pouvoir central soit en mesure de s'exercer,

dans le domaine spécial et si important de l'école, par l'intermédiaire, d'inspecteurs qui ne soient pas débordés comme le sont actuellement les inspecteurs régionaux, surtout depuis que l'administration directe de l'enseignement primaire a été dévolue à l'État.

Un exemple à imiter.

Sous ce titre, MILES, dans la *Nuova Scuola Italiana* du 31 mars 1935 commente un article du *Giornale d'Italia* sur les mesures prises en Allemagne pour limiter le nombre des étudiants dans les universités et remédier ainsi au chômage intellectuel. L'auteur reconnaît le mal, qui sévit en Italie comme partout, mais il ne croit pas qu'il soit nécessaire de recourir à des mesures brutales (*numerus clausus*, v. *discussion à la Chambre*); il croit qu'il suffirait d'opérer une sélection sévère, non seulement dans les universités, mais aussi et surtout dans l'enseignement secondaire. MILES regrette qu'après quelques tentatives de restrictions (1923, examen d'état), on ait laissé augmenter le nombre des élèves admis dans l'enseignement secondaire et ensuite dans l'enseignement supérieur. Voici des chiffres : enseignement du second degré (*medio*, y compris Écoles Techniques et Normales); 156.876 en 1931, 221.045 en 1933; Enseignement Supérieur, 46.298 en 1931, 54.304 en 1934. Par contre, l'auteur déplore que l'école primaire, trop souvent limitée à trois ou quatre classes ne soit pas mise en mesure de rendre tous les services qu'on devrait en attendre, ce qui explique aussi parfois la médiocrité des élèves qui passent, malgré tout, dans le secondaire et même dans le supérieur.

Les Italiens et les écoles italiennes à l'étranger.

On sait que depuis quelques années le gouvernement italien s'attache à développer les écoles italiennes à l'étranger. La chose paraît facilement compréhensible si l'on songe au nombre considérable des Italiens vivant à l'étranger, nombre qui s'élève, d'après le dernier recensement à 9.168.367. On peut dire d'ailleurs que si l'émigration italienne n'avait pas été arrêtée presque totalement par la guerre et par la crise d'après-guerre, ce chiffre eût été facilement doublé. Le plus grand nombre des Italiens émigrés se trouve en Amérique (7.674.583), mais l'Europe en a cependant 1.267.851, dont la majeure partie est en France (962.593); la circonscription consulaire de Paris en compte 160.000, Marseille 152.000, Nice, 140.000, Lyon, 128.000, Toulouse 69.500, Nancy 69.000, Chambéry, 65.000, Metz 46.000, Toulon 40.000, Strasbourg 37.000, Reims 24.000, Le Havre 14.000, Bastia 8.000, Bordeaux 8.000.

(*I Diritti della Scuola*, 14 avril 1935).

Le passage du primaire au secondaire.

Le problème se pose en Italie comme chez nous : un grand nombre de candidats échouent à l'examen d'entrée en sixième (1^o inférieure italienne). Dans *I Diritti della Scuola* du 28 avril 1935, M. FRANCESCO D'ALESSANDRO répond à ceux qui rejettent la responsabilité sur l'école primaire : on ne peut reprocher à l'école primaire de ne pas donner une formation secondaire, car elle n'a pour but que de dégrossir les esprits. Or beaucoup d'examineurs corrigent les copies avec une mentalité strictement secondaire, attachent beaucoup d'importance à certaines fautes de grammaire, à l'absence d'imagination, à certain manque de finesse, à tout ce à quoi doit remédier précisément la formation secondaire. Si, dans certains établissements primaires, on a fondé des classes préparatoires au secondaire, cela n'a pas empêché de lamentables hécatombes. M. D'ALESSANDRO est d'avis que la responsabilité en incombe à l'incompréhension de certains examinateurs, qui ont perdu de vue le sens de l'examen : celui-ci doit être, selon la volonté formelle du législateur, un simple examen de *capacité* et de *maturité*, et la première classe de l'enseignement secondaire doit être précisément une classe de *transition*.

Nation et Éducation Nationale.

Le problème de la formation du citoyen a été, ainsi que nous l'avons vu, longuement examiné à la Chambre et au Sénat; c'est le problème fondamental du régime fasciste. Dans la *Rivista Pedagogica* de novembre-décembre 1933, nous avons lu une traduction intégrale (par M. BERNABEI) de l'article de MARIA MONTESSORI publié par le Bureau International d'Éducation, sous le titre *La paix et l'éducation*. Dans la même numéro, un article de M. LUIGI VENTURA (*Nation et éducation nationale*) met en relief, à propos d'un livre de M. S. PANUNZIO (*Popolo, Nazione, Stato*), l'élément nouveau qui aujourd'hui s'ajoute aux éléments ethniques pour former le concept de Nation, c'est la « culture nationale », qui réalise l'unité éthique d'un peuple, et met en évidence le rôle délicat et particulièrement important des éducateurs.

M. CESARE VILLA (*Riv. Ped.*, janv.-fév. 1935), étudie *Les avantages et les inconvénients de l'éducation collective* : à propos de l'uniforme, il remarque qu'en le portant, le jeune *Balilla* prend de bonne heure conscience de son importance sociale et de ses obligations civiques; si l'habit ne fait pas le moine, il rappelle à celui-ci son état et ses devoirs. Cependant M. VILLA est d'avis qu'il ne faut pas enlever trop tôt les enfants à l'influence de la famille. Un des plus sérieux inconvénients de l'éducation collective est « l'aplatissement spirituel » des individus. A ce propos, M. VILLA cite un article de G. PONTI (*Nuova Antologia*, 1^{er} octobre 1933) qui déplore la médiocrité intellectuelle envahissante. Quant

à la discipline militaire, elle est l'antithèse de la persuasion, considérée par tous comme la condition essentielle de l'œuvre éducative. Une discipline trop mécanique, jointe à la dispersion de l'individu dans les masses, peut facilement offusquer et troubler certaines natures particulièrement sensibles. Enfin, les compétitions sportives arrivent parfois à un degré de frénésie absolument condamnable. Tout en reconnaissant les avantages de l'éducation collective du point de vue national, M. Villa met donc les éducateurs en garde contre les inconvénients qui menacent la personnalité des élèves et sur l'influence « abrutissante » du championnarisme scolaire.

M. CICCITTI, dans *Prémises à la loi sur la préparation militaire des citoyens* (Ibid.), définit le concept moderne de la nation armée, qui n'est plus du tout conforme au concept d'avant-guerre. Seule la préparation militaire obligatoire réalise vraiment la *nation armée*, capable de se défendre à n'importe quel moment; et la mobilisation possible de toutes les corporations vient renforcer l'efficacité d'une pareille institution, justement opposée aux armées mercenaires.

Fondements pédagogiques.

La *Rivista Pedagogica* de mars-avril 1935 publie in extenso le discours prononcé au Sénat par M. NICOLA PENDE. Nous y relevons cinq points fondamentaux :

1° La nécessité d'un livret scolaire individuel relevant périodiquement non seulement la constitution et le développement physique de l'écolier, mais aussi les particularités de sa constitution et de son développement psychiques.

2° Les mesures à prendre pour normaliser et harmoniser le développement physique ou psychique des anormaux. A ce propos, M. PENDE fait justement remarquer que certaines anomalies curables de la volonté, de la mémoire, de l'attention, sont parfois la cause des résultats médiocres obtenus par des élèves intelligents.

3° La nécessité d'une éducation morale altruiste, qui combatte l'égoïsme et le matérialisme envahissants, de marque nordique. Et l'orateur déplore, en passant, la brutalité de certains exercices sportifs.

4° La nécessité d'une culture intellectuelle réaliste, pratique, pour la préparation du citoyen complet. Il faudrait pour cela débarrasser les programmes des poids morts laissés par le passé, culture morte et inféconde, culture de luxe, culture trop abstraite. L'école secondaire doit renoncer à ce qui dépasse les capacités d'assimilation de la population scolaire normale, et se limiter à donner à celle-ci une culture à base de logique concrète et de connaissance du monde dans sa réalité vivante.

5° La nécessité d'une sélection et d'une orientation scientifique, basée sur l'examen de la personnalité de chaque élève et sur la mise à l'essai de ses capacités. M. PENDE voudrait une année d'épreuve même à l'entrée des universités, sans en interdire l'accès à personne.

L'orateur, vivement applaudi, a conclu en exprimant le vœu que l'école réalise enfin l'entraînement complet du citoyen, grâce à une éducation harmonieuse du corps, du cœur et de l'esprit.

L'écriture et la lecture.

M. PIETRO TULLIO, dans la *Rivista Pedagogica* de novembre-décembre 1933, expose le résultat d'expériences intéressantes sur l'enseignement simplifié de l'écriture et de la lecture. Dans le numéro de juillet-octobre 1934, M. D'ORAZIO, à propos de la valeur des symboles dans l'enseignement, affirme que la plus grave erreur de l'école est de mettre les symboles à la base de l'enseignement. Il se plaint que l'on apprenne trop tôt à lire et à écrire aux enfants, sans leur donner le temps de faire les expériences nécessaires à la compréhension des symboles. Ainsi le développement normal de l'intelligence est entravé par une mécanisation précoce; la personnalité est étouffée, l'attention s'émousse fâcheusement. Reprenant une idée chère à notre ALAIN, M. D'ORAZIO voudrait que l'on fit étudier les diverses matières d'enseignement selon un processus naturel et historique correspondant à l'évolution de chaque science : l'enfant irait, lui aussi, de découverte en découverte. Le symbole, la forme, doivent naître comme une conséquence de l'expérience vivante et agissante, en assumant complètement leur rôle accessoire; ils doivent être un point d'arrivée et non un point de départ.

Dans la *Nuova Scuola Italiana* du 1^{er} août 1935, M. F. BETTINI se rallierait volontiers aux idées de M. D'ORAZIO. Parlant de l'*Expression graphique du dessin et de la langue*, il dit notamment : *la question de l'alphabet est si simple à résoudre que seule l'école, avec ses méthodes, a pu la compliquer, jusqu'au point de la rendre prédominante et de lui consacrer presque toute l'activité de la première année et une bonne partie de celle des années suivantes. M. MARCUCCI a montré, d'une manière très évidente, que les vingt et un signes de notre alphabet se réduisent à quelques traits fondamentaux, que les enfants apprennent en quelques semaines... Reste la question de l'orthographe; mais c'est une conquête graduelle rendue seulement possible par un travail concret.*

« Causerie » sur une nouvelle méthode pour l'enseignement des langues étrangères.

Sous ce titre, M. MARIO BERNABEI expose ces idées sur l'enseignement des langues étrangères. Il a observé que la principale difficulté provient de ce que l'on veut tout enseigner à la fois : entendre, comprendre, parler, lire, traduire. Il est d'avis qu'en sériant les difficultés, ou même en limitant, selon les besoins divers de chacun, les buts de cet enseignement, on arriverait à des résultats pratiques plus concluants. La discussion approfondie des idées de M. BERNABEI demanderait plus d'espace

que nous ne pouvons lui en réserver ici. Disons seulement qu'il est avantageux pour celui qui a simplement besoin de parler ou d'écrire une langue, de limiter ses efforts à l'obtention des résultats désirés. Il est également prudent de n'exiger des débutants qu'une application dirigée chaque fois vers tel ou tel but précis, exercice de l'oreille ou étude de la grammaire, selon le cas. Mais il est tout de même évident que tout se tient, et que généralement on apprend une langue pour la parler, la lire et l'écrire. D'autre part, il serait certes très commode de consacrer la première année d'études, par exemple, à des exercices purement oraux, comme le voudrait M. BERNABEI, il n'en est pas moins vrai que, d'un côté, la variété des exercices repose utilement les élèves, et que, de l'autre, les progrès réels faits grâce aux exercices oraux sont bien plus sûrs et plus rapides quand l'élève met en jeu toutes ses facultés, et lorsque l'enseignement oral s'appuie sur la lecture et l'écriture.

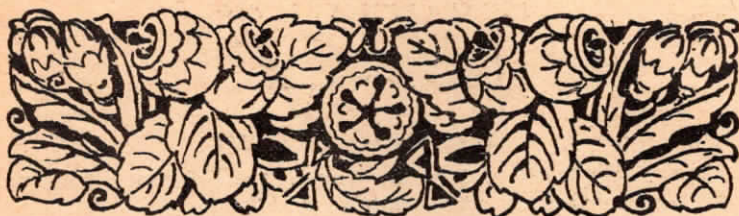
Un deuil pour la pédagogie.

La *Rivista Pedagogica* de novembre-décembre 1934 consacre un numéro spécial au célèbre professeur de pédagogie GIOVANNI VIDARI, né à Vigevano en 1871, mort à Turin le 12 avril 1934. VIDARI occupait la chaire de pédagogie à l'université de Turin depuis 1909. Il fut doyen de la Faculté de 1910 à 1916, puis *Rettore Magnifico* jusqu'en 1921. Membre de diverses académies, il avait été appelé, en 1930, à l'Université de Berkeley, en Californie, pour y faire un cours de pédagogie. Parmi ses œuvres extrêmement nombreuses, on relève des traductions de philosophes allemands, principalement de Kant, des *Essais et discours sur l'éducation nationale* (2 vol. Paravia, Turin, 1927), *l'Éducation en Italie depuis l'Humanisme jusqu'au Risorgimento* (Optima, Rome, 1930), et enfin son grand ouvrage sur *Les civilisations d'Italie* dont le second volume a paru après la mort de l'auteur (U. T. E. T., 1932-34).

Suppression de la « *Coltura Popolare* ».

La revue pédagogique « *La Coltura Popolare* » a cessé sa publication avec le numéro de mai 1933. Le précédent numéro (avril 1933) avait été saisi par ordre préfectoral comme « contraire à l'esprit du régime, et apte à troubler l'harmonie intérieure de la Nation ». Nous ignorons ce que pouvait contenir le numéro saisi, mais nous avions souvent remarqué que *La Coltura Popolare* faisait preuve d'une rare indépendance d'esprit, et nous avons cité ici-même, dans notre dernière chronique, un article où *La Coltura* se plaignait que les membres de l'enseignement ne fussent point appelés à discuter dans les assemblées compétentes les problèmes qui intéressent l'école.

S. CAMUGLI.



Examens.

RAPPORT SUR L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES ET DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES PREMIÈRE PARTIE LETTRES ET CONCOURS D'ADMISSION AUX ÉCOLES NORMALES SUPÉRIEURES DE ST-CLOUD ET FONTENAY-AUX-ROSES. SESSION DE 1935.

Quelques chiffres d'abord éclaireront un peu les candidats sur les conditions générales de l'examen.

173 jeunes gens s'étaient fait inscrire, mais 140 seulement ont été jusqu'au bout des épreuves à l'écrit.

32 ont été admissibles avec un minimum de 40 points (c'est-à-dire la moyenne). — 19 ont été définitivement reçus à la première partie du professorat et 12 admis à Saint-Cloud. Parmi les admissibles refusés, 9 n'atteignaient pas, en total général, les 85 points de moyenne, 2 y parvenaient mais n'avaient pas la moyenne à l'oral (45 points). Le dernier admis à Saint-Cloud avait 94 $\frac{1}{2}$ en total général. Ajoutons que sur les 19 reçus, 13 venaient des quatrièmes années ou de Chaptal, 6 étaient surveillants ou « étudiants à Paris ».

Ces chiffres suffisent à le prouver, l'examen reste fort élevé. Il ne souffre de faiblesse dans aucune épreuve; il faut être prêt en tout, même en langues vivantes, bien qu'elles ne figurent qu'à l'oral. De fait, les candidats reçus ont montré qu'ils avaient consciencieusement préparé toutes les parties du programme. On a même constaté un sensible progrès dans les langues vivantes.

Nous répétons aux futurs candidats qu'ils ont le plus grand intérêt à lire avec soin et à méditer les rapports concernant chacune des épreuves.

A. — ÉPREUVES ÉCRITES

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Sujet : Dans l'*Histoire de ma vie*, George Sand déclare que le roman doit être « une œuvre de poésie autant que d'analyse ».

En quoi consiste, selon vous, la poésie des *Maîtres sonneurs* ?

La poésie essentielle des *Maîtres sonneurs*, d'après la théorie du roman que George Sand déduit dans *Histoire de ma vie*, ce serait l'héroïsme de l'amour vrai, ses peines et ses joies exceptionnelles, son ardeur qui décuple les forces. Pour elle, l'analyse observe exactement l'homme et sa condition, la poésie le transfigure. Comme un peintre de la Renaissance, elle aime à séparer ses personnages préférés d'un monde commun et confus, elle les met dans la nature où ils se dessinent en beau relief, intacts, dans une atmosphère pure. Et cette atmosphère les anime : Huriel et son père étouffent dans les fermes ou les auberges ; dans la montagne, la forêt, parmi les eaux rapides, ils se pénètrent d'énergie ; et la dernière scène rejoint ceux qui s'aiment autour d'un feu de bûcherons dans la neige. Jamais la terre ne les asservit : on les voit par instants travailler, mais ce qu'ils font montre leur vigueur, jamais leur fatigue ou la crainte de la misère ; ce sont des êtres libres. Ce n'est pas qu'ils soient contemplatifs, sauf Bastien à ses heures, ou Joset surtout : il n'y a pas tant de paysages vus pour eux-mêmes dans les récits des *Maîtres sonneurs* ; tous les acteurs sont à leur manière sensibles à ce qui les entoure, mais leurs sentiments s'y mêlent, leur personne ou leur progrès intime y apparaît : quand Tiennet attend Brulette et Joset qui flûtera tout à l'heure, il respire le soir de mai, écoute avidement les rossignols, mais il aime Brulette et s'assure que Joset ne la séduira pas, jamais il ne flûtera comme eux ; quand, pour la protéger, il suit Thérènce la nuit dans le bois de l'Alleu, s'il regarde autour de lui, se plaît aux parfums des herbes, il ne compose pas de tableau : il se rend compte que ses vieilles terreurs sont parties, que son voyage en Bourbonnais, soudain et dramatique, son affection naissante pour la sœur d'Huriel l'ont changé ; puis, s'il s'est fait aux arbres du Bourbonnais, à leur majesté il revoit pourtant les plaines du Berry avec transport et comme délivré. Rappelons-nous aussi l'enthousiasme d'Huriel dans la forêt orageuse : c'est surtout pour la force qu'il y prend. Voilà comment tant d'évocations vives ornent et encadrent, toujours pour faire connaître ou valoir les personnages, accuser la noblesse de l'action. La plaine et la montagne révèlent aux vrais maîtres sonneurs les modes de la musique, Bastien s'en veut d'abattre les arbres dont le murmure l'inspire et qu'il sent vivre, Joset forme de son séjour aux champs le merveilleux familier dont Brulette est bouleversée : secrets poétiques de l'inspiration ; ici encore c'est la nature et son influence, son insinuante beauté, mais surtout l'homme et ses dons.

Les personnages ont d'abord, à leur place toute modeste et qu'ils veulent garder presque tous, une physionomie frappante ou charmante, mystérieuse à l'occasion : le vibrant Huriel, Brulette fraîche et fine, Thérance et sa grâce intimidante, Joset; mais ils sont encore mêlés de traits d'analyse : Brulette si fière, si coquette, Huriel avec ses côtés d'aventurier orgueilleux que l'auteur exalte un instant, Tiennet déflant et jaloux; ce n'est pas que rien dans ces aspects ne soit poétique. Mais George Sand veut justement que ces figures dégagent de leurs épreuves leur noblesse native et s'achèvent dans la sérénité du dévouement. Sans doute une part de leur personne s'y efface, s'y décolore, mais dans cet avènement souvent amer, patient, courageux, ils gagnent le sens de la vie, l'allégresse, la grandeur simple. Ils sont à bien des égards privilégiés, on l'a vu : rien pour eux des menaces de la misère, rien du labeur accablant; leur travail est toujours d'un beau style; puis chacun sait admirer à sa mesure et s'il s'agit d'un être, de son visage et de son cœur, chacun s'en fait une image qui l'enchanté, s'attache à lui pour jamais; ils ont tous enfin un fond de droiture et de bonté. Et dans *les Maîtres sonneurs* le prestige de l'amour ressort d'autant mieux que George Sand l'oppose et le préfère au don de l'artiste. Ce don, elle peint tout ce qu'il inspire d'énergie, sa puissance évocatrice, l'ascendant qu'il donne à un enfant chétif et maladroit; le visage, la stature de Joset, pitoyables d'abord, en deviennent saisissants comme son talent : c'est un autre être, quelqu'un déjà de plus grand que l'homme dans son acception commune. Pourtant il n'atteint pas au rang de ceux qui aiment vraiment; lui aussi il aime, mais son art avant tout et la gloire. Celle qui le passionne comprend son mérite, il veut l'éblouir, se faire d'elle une parure, mais, compromise aux yeux des autres, il la rejette; « un peu de tendresse, dit Brulette, m'attire plus qu'un beau savoir ». Il y a donc de la poésie dans Joset musicien, dans son amour aussi qui le transporte ou le désespère, peut-être le tue, mais l'auteur refuse à cet ambitieux, sinon les douleurs du moins la noblesse et le bonheur accomplis de ses amants généreux.

Ils s'y acheminent par la poésie encore : élans, emportements de tendresse où rayonnent Huriel, Brulette, Thérance enfin rassérénée; délicatesses de l'amour, visions religieuses comme celle de Tiennet quand Thérance défait ses cheveux pour la nuit, passion toujours pure; scènes épiques, mouvements, expressions héroïques, tandis que les circonstances et les hommes restent simples. Et tous ces beaux instants expriment en images joyeuses ou tristes et le cœur qui se donne et tout ce qui met les personnages au-dessus d'eux-mêmes. Huriel, sa hardiesse, son prestige que l'amour accroît à des fins si généreuses, sa conscience qui s'en approfondit, le voici quand il fait bondir jusqu'à l'aube tant de pesants Berrichons, quand il empoigne Malzac pour Brulette outragée, quand sous le chêne qui couvre son adversaire enseveli il apparaît comme le fantôme du désespoir. Le combat qui le conduit là, rustique par les armes et ces humbles témoins, mais solennellement réglé et si tragique, manifeste Tiennet comme lui et aussi dans ce qu'il a de meilleur; il défendra

sa cousine qu'il a promis de protéger, qu'il aime encore; il brûle, lui si prudent, de se jeter dans la lutte, les risques de son ami le bouleversent; ainsi le pittoresque de la scène lui devient — et devient au lecteur — un cauchemar d'impatience et d'angoisse. Et Brulette au bois de la Roche qui, au comble du danger, dévoile tout à coup son visage aux muletiers qui la pressent, leur dit leur fait; Thérance, fille des bois, mais exposée à toute rencontre qui, seule, cherche son frère dans la forêt nocturne; Tiennet encore qui la parcourt sur ses pas, s'égare, mais remarque tout, songe et raisonne et à cette heure menaçante n'a plus rien de ses effrois de St-Chastier. En ces formes concrètes se multiplient les témoignages de l'énergie du cœur comme du talent naissant et croissant de Joset. Tout se passe dans un monde séparé des villes, déjà lointain dans le passé et qui, avec ses corporations de muletiers et de sonneurs, surprend; mais là encore George Sand montre le prix de ses héros qui se dégagent de ces compagnies suspectes, étroites ou ridicules, s'y opposent de tout leur courage s'il le faut. Enfin le langage nouveau pour nous de Tiennet, attentif, explicite et comme tenace est curieux en lui-même, mais expressif de ce sage si réfléchi à se donner. Voilà comment l'auteur colore tous ces éléments d'un ton franc ou enveloppé pour les concentrer sur la beauté profonde, et se garde tant qu'il peut de faire un sort distinct à un épisode, à un trait, même au tour.

Ces réflexions ont été développées, indiquées ou pressenties. On part de la théorie de George Sand ou, si on en ignore les considérants, on recueille dans le livre les aspects poétiques sans les coordonner. Plusieurs fois ces formes de la poésie sont analysées de près, des passages sont résumés d'où on les dégage pour en faire sentir l'effet et ses nuances. Mais trop souvent on se borne à désigner la matière ou le genre de la poésie sans en faire éprouver le charme; il fallait transmettre son impression, la suggérer, montrer qu'on est touché par la beauté littéraire et qu'on sait la rendre. Cette indifférence si fréquente est le défaut grave. Souvent aussi on se méprend sur le sujet: on évalue la part respective de poésie et d'analyse dans *les Maîtres sonneurs*, il valait mieux chercher si les analyses étaient poétiques elles-mêmes. On n'est guère ému de la noblesse des personnages, en revanche on insiste sur le fantastique, quand George Sand remet si vite à leur place les apparitions qui affolent Tiennet ou la misérable fantasmagorie des cornémuseux: rien là qui tienne du mystère, c'est bien plutôt dans tels personnages que nous le sentons. Il faudrait aussi plus d'exemples nets et tangibles, d'où la poésie s'exhalerait.

Sur les caractères, bien des manques ou des erreurs. Les personnages complexes, Thérance et Joset surtout, sont très incomplètement vus, méconnus donc dans leur beauté; on ne sent guère qu'ils se transforment, on se trompe sur eux: Brulette est tenue pour romantique. On ne pense pas à leurs dons de cœur, à leur sens poétique, à cette vie libérée que l'auteur leur fait. Et que de rapprochements arbitraires entre Joset et Musset ou Chopin ou le Moïse de Vigny ou les Mages de Hugo, entre

Bulette et George Sand! L'ensemble du roman est assez mal connu, l'esprit en est mal compris : sans doute *les Maîtres sonneurs* ne sont pas une épopée : la vie intérieure, l'effort moral y ont trop de place, mais faut-il les prendre pour une « idylle arcadienne », un « roman pastoral », avec tant d'heures de passion, de douleur, ces morts tragiques, ces aspects héroïques, la grandeur morale? Et des méprises de détail sur les termes mêmes : on se représente à faux les veillées de *breyage* peintes dans *la Mare au Diable*, on entend mal *traines* et *saulnées*.

Trop souvent la dissertation est médiocrement organisée : on ne répond pas toujours — nous l'avons vu — à la question même; on ne pose pas franchement le sujet; on est incohérent jusqu'à se contredire; des digressions, des vues de détail mal ajustées aux idées d'ensemble, des développements superflus. L'expression est volontiers vague : on parle de romantisme sans s'expliquer; elle est rarement vive, ne retient pas; faible et impropre, le terme n'atteint pas à l'objet; les mots ni le tour ne sont choisis; bien peu d'art, et bien des abstractions lourdes et monotones, avec des traces de pédanterie; trop de maladresses proches de l'incorrection : on écrit *nécessiter* au lieu d'*exiger*, *réapparaître* pour *reparaître*, *réagir devant*; on dit « anesthésier une flamme ». Et voici des barbarismes : *interprêtre*, *frustrer* (pour *fruster*), *théoriste*, *enclinte*. On met *épithète* au masculin. L'orthographe est, cette année encore, négligée dans les deux tiers des copies.

Sur cent-quarante-huit copies, trente-quatre atteignent ou franchissent la moyenne (treize vont de 10 à 11, dix de 11 à 12, dix de 13 à 14, une est cotée 15); au-dessous de la moyenne cent-quatorze copies (douze vont de 9 à 10, vingt-deux de 8 à 9, vingt-deux de 7 à 8, vingt-et-une de 6 à 7, treize de 5 à 6, dix de 4 à 5, deux de 3 à 4, quatre de 2 à 3, trois de 1 à 2; des cinq dernières copies, une est cotée 1/2, trois 1/4, une 1/10).

Ainsi beaucoup d'épreuves à peu près égales dans le médiocre : ce qui manque pour la poésie dans les caractères et l'ensemble ou le détail de l'action, ce sont les réactions personnelles et émues, et aussi le sens des nuances : on confond volontiers, faute de goût, et d'expérience littéraire. Et la matière des copies, l'inspiration aussi sont singulièrement uniformes. Des impressions franches, et tout aussi bien des réserves justes, voilà ce qu'il était naturel d'attendre et d'approuver, mais surtout le contact avec la poésie et l'art de le faire partager.

PHILOSOPHIE

Sujet : « Il n'y a rien qui soit plus à nous que nos erreurs », a dit Brochard. — Apprécier cette pensée.

Comme toujours, malheureusement, un grand nombre de candidats témoignent d'une surprenante inconsistance de pensée. Ce qui frappe chez beaucoup de ceux-ci, c'est l'indifférence à la question posée. La dissertation est pour eux un bavardage dont l'objet importe peu.

Évidemment les copies sont rares qui ne parlent même pas de l'erreur. Mais elles existent et c'est déjà chose étonnante. Un candidat, par exemple, voit dans le texte de Brochard la trace d'une « philosophie généreuse », un autre se perd en développements relatifs à « la vertu scientifique ». Beaucoup se contentent d'une classification des erreurs, sans la faire le moins du monde servir au sujet. Ou bien ils reproduisent tant bien que mal un cours sur la croyance où il est sans doute question de l'erreur, mais de tout autre chose aussi (volontarisme, intellectualisme, pragmatisme, etc.).

Aucune des copies de ce premier lot ne saurait atteindre la moyenne ni même en approcher. Leurs auteurs n'ont pas mesuré l'examen et ont eu tort de se présenter.

Dans l'autre lot, — qui n'est pas le plus considérable, — sont ceux qui font preuve de culture philosophique. On note chez la plupart d'entre eux un heureux renoncement au style déclamatoire, mais encore une fâcheuse tendance à sacrifier le souci du sujet au désir d'étaler des connaissances.

Le sujet semble bien avoir embarrassé les candidats, et peu d'entre eux en ont vu en plein l'essentiel. Peut-être, en effet, était-il un peu difficile pour des candidats n'ayant qu'une culture encore superficielle et de fraîche date. Pourtant, certaines idées importantes étaient à leur portée, dont ils n'auraient pas dû avoir de peine à se servir.

Ils avaient d'abord à réfléchir sur les causes de l'erreur. Or il est banal de placer la plus fréquente dans l'action du sentiment. « *La croyance aimée et voulue, a-t-on dit, est génératrice de l'erreur.* » Sous l'influence de l'affectivité, l'idée perd son coefficient logique propre pour n'exister qu'en fonction du sentiment qui l'a captée et n'être plus qu'un instrument assurant aux Instincts et aux Désirs une façade rationnelle.

En dehors du facteur essentiel de l'erreur, il convenait de ne pas oublier les défaillances de la *mémoire*, susceptibles de fausser tout raisonnement par omission de prémisses, les illusions engendrées par la force des *Images*, susceptibles de masquer la valeur intrinsèque des idées et de substituer aux liaisons logiques la tendance mécanique des éléments à s'appeler les uns les autres.

De Descartes à Poincaré, les mathématiciens se sont souciés de remédier aux insuffisances de la mémoire et, tout en reconnaissant la fécondité de l'Imagination, aucun homme de science ne peut refuser d'admettre avec Pascal qu'elle est une « maîtresse d'erreur », incapable de fournir un critère du vrai et du faux. L'attitude de l'esprit critique se distingue par l'élimination systématique de tous les éléments d'ordre affectif et par cette soumission à la pure détermination des idées par les idées, qui constitue l'exigence fondamentale de la Raison.

Cette Raison est essentiellement un domaine sur lequel se réalise l'entente des esprits. D'où l'impression de nécessité et d'universalité de ses conclusions. La vérité est une; elle ne varie pas avec les individus.

Il y avait ensuite à montrer que, par opposition à ce caractère de la

raison, les sentiments, les tendances sont des facteurs essentiellement individuels. Ils constituent ce qu'il y a de plus intime en nous, le tu de notre moi. C'est presque un lieu commun depuis Schopenhauer de voir dans les éléments affectifs et volontaires la racine de notre psychisme, tandis que le travail intellectuel est à fleur de personnalité. — Nous tenons plus à nos amours et à nos haines qu'à nos raisonnements, et, si nous faisons facilement de ceux-ci les serviteurs de ceux-là, c'est parce que, sans répit, nos tendances profondes brassent et orientent ce contenu mental, dont nous ne voyons pas l'origine.

Cette variabilité individuelle est également le fait de la mémoire et de l'imagination. On sait à quel point la forme et la puissance de la mémoire varient avec les individus, et de même le degré et l'intensité de la capacité d'évocation. — Ainsi l'erreur s'oppose bien par son individualité originelle à une vérité qui, à mesure qu'elle est si l'on peut dire plus vraie, plus dégagée d'erreur, reflète la nécessité et l'universalité logiques.

Plusieurs candidats, il est bon de le noter, ont été arrêtés par une difficulté que rencontre pareille conclusion; s'ils l'ont mal résolue, on leur a pourtant su gré de l'avoir aperçue: c'est que beaucoup de nos erreurs, loin de venir de nous, sont le fait du groupe auquel nous appartenons et qui nous les a transmises.

Il est vrai, mais il fallait savoir, ici, distinguer le « collectif » de l'« universel ». Si le groupe peut être source d'erreur, c'est qu'il est encore individuel, parce que chaque groupe a sa structure propre, ses amours, ses enthousiasmes, ses orgueils, ses mépris, etc. Mais l'impersonnalité rationnelle est justement un effort pour dépasser même cette particularité sociale qui s'est incorporée à notre individualité.

Toutes ces considérations ne dépassaient pas, semble-t-il, les forces d'un candidat ayant médité assez profondément les idées fournies par un simple Manuel.

HISTOIRE

Sujet: « La politique de Bismarck après l'avènement de l'Empire Allemand. »

La question d'histoire posée à l'écrit ne pouvait surprendre, ni handicaper aucun candidat sérieux; elle était si « actuelle » qu'elle a été proposée dans trois concours différents, sans la moindre entente préalable entre les jurys. Le recul est suffisant aujourd'hui pour juger objectivement le Chancelier de fer et son œuvre. Sans doute, il demeure des incertitudes, et par suite des divergences d'opinion; néanmoins l'ensemble des faits nous est connu; et, à tous les niveaux de l'enseignement, l'on dispose de manuels et d'ouvrages permettant l'étude très convenable du

sujet. D'ailleurs la Commission sait avec quelle conscience professionnelle la préparation des candidats est en général dirigée. L'on ne s'étonnera donc point de n'avoir pour ainsi dire pas rencontré de copies nulles : les notes qui atteignent ou dépassent la moyenne sont nombreuses. Par contre l'on a été surpris de ne pouvoir coter cette année très haut qu'un très petit lot d'aspirants. Les réactions personnelles, les notations vivantes, les traces de critique sont rares. L'ensemble est honorable, mais gris, terne, monotone. Le contraste est singulier entre la puissance de l'homme qu'il fallait évoquer, et la faiblesse des évocations.

Peut-être n'est-il pas inutile d'insister sur cette constatation, et d'en signaler le danger, à la fois pour les jeunes gens qui se destinent au professorat, et pour l'Université elle-même. Il paraît évident qu'il y a, chez les candidats, et parfois chez ceux qui les dirigent, cette illusion que le professorat, au 1^{er} comme au 2^e degré, implique déjà une certaine érudition. L'on compte, parmi les aspirants, certains sujets pourvus d'un ou de plusieurs certificats : mais la licence n'est point une épreuve d'érudition. Les maîtres qui seront envoyés dans les Écoles Normales ou les Écoles primaires supérieures n'auront point à y faire de leçons érudites ; même dans les lycées, ce n'est pas ce qu'on demande aux agrégés. Les deux commissions du professorat ont arrêté maintenant leur doctrine, et les desiderata pour la 1^{re} et pour la 2^e partie, pour la géographie comme pour l'histoire, sont identiques. Le professorat est aujourd'hui nettement spécialisé, c'est-à-dire que, s'il faut, à la base, un certain niveau de culture générale, le succès suppose certains dons et une formation professionnelle précise. Mais personne ne songe à solliciter de cette masse de moins de vingt ans ou de ceux, qui étant plus âgés, travaillent si souvent dans des conditions difficiles, un effort intellectuel en étendue et en profondeur qui, dépassant leurs capacités normales et le temps dont ils disposent, risquerait de les abrutir, de les éreinter, physiquement et moralement. Ce serait évidemment tenter l'impossible, aller, du premier coup, à l'absurde. L'histoire étant l'étude spécifique de la vie, c'est à comprendre, à évoquer les problèmes de la vie qu'il faut surtout s'appliquer ; les dons qui sont nécessaires à l'historien comme au professeur sont la justesse d'esprit, le sens de l'observation, de la description, le souci du relief, de la continuité, des différences. Sans eux, on ne peut être animateur, ni prétendre éveiller l'enfant à la curiosité du passé, à l'amour de l'histoire.

Or trop souvent les candidats se préoccupent d'amasser plus que de réfléchir, sans souci de la mesure et du but ; ils déurgitent au moment de l'épreuve des notions mal digérées ; ils écrivent en hâte une sorte d'inventaire de faits, de dates, de noms. Il a été question, dans certaines copies, de Haymerlé, de Sabourof ! Mais de ce fatras, rien ne ressort : aucun accent, aucun relief. Certaines copies offrent entre elles une parenté si nette, comme organisation, comme choix des éléments retenus, même comme formules et comme jugements, que la Commission n'ignore pas qu'elle décerne les bonnes notes au bon professeur, mais qu'elle n'a plus

le sentiment de pouvoir apprécier les chances d'avenir d'un jeune homme. Un maître de ce nom espère toujours une influence; mais il ne faudrait pas que l'excellence de la direction eût pour contre-partie la passivité de l'élève. Dans certaines copies, on a rencontré des développements nourris, copieux, bien inspirés; mais le caractère mnemotechnique de ces passages était manifesté par d'autres qui leur faisaient suite, grevés ceux-là d'éléments sans rapport avec le sujet ou même d'erreurs grossières. Privé de son soutien, l'aspirant s'effondrait. Nous insistons particulièrement sur ces considérations, et pour plusieurs motifs. D'abord parce que l'âge de vingt ans, qui est celui de beaucoup de candidats, est précisément celui où l'esprit doit se montrer viril, apprendre à oser et penser par lui-même; où il ne doit se replier sur lui-même que pour se retremper en quelque sorte et tenter un nouveau bond en avant. En second lieu, parce que la passivité est plus mortelle au professeur et particulièrement au professeur d'histoire qu'à tout autre : au professeur, parce que tout métier, surtout le nôtre, implique malheureusement l'usure, la déformation professionnelle, que nous ne pouvons rester à notre rang sans lutter continuellement contre notre milieu, contre nous-mêmes, que la vie de l'esprit dépend de sa jeunesse, et que c'est trop tôt s'abandonner que la faire dès le début; au professeur encore, d'histoire surtout, parce que sa mission pédagogique et sociale est d'être un évocateur, un animateur, et qu'on ne ressuscite pas le passé, si l'on n'a en soi-même un excès de vitalité. Tout historien devrait être en puissance un homme d'action; nous n'attendons rien de bon des sclérosés et des fossiles.

Voilà pourquoi, tout en sachant gré aux aspirants de leur travail, la Commission n'a pu se montrer aussi libérale qu'elle l'eût souhaité. Trop souvent, elle a eu l'impression de pénétrer dans une sorte de zone de nébulosité; elle a déploré que la quantité fit tort à la qualité. Et cela frappe d'autant plus que certaines des compositions les plus longues et les plus érudites étaient viciées par des incorrections répétées et inadmissibles. Qu'on écrive mal une, deux fois le nom de Bismarck, c'est chose vénielle; mais que dans tout le corps du travail, la graphie soit 40, 60, 100 fois incorrecte, cela est inadmissible. L'erreur prouve que le candidat lit vite et mal, qu'il ne confère pas ses notes de classes avec les livres, qu'il préfère l'étalage de son stock scientifique au scrupule et au souci qui n'apparaît pas. Et Bismarck n'est point la seule victime de pareils procédés : Hohenohe écope comme lui; et le Français Schnaebelé a tout autant à souffrir que ceux auxquels il croyait devoir son arrestation. La commission tient à s'élever contre cet abus; elle s'est montrée sévère pour certains cas; elle est d'avis, l'an prochain, après avoir prévenu, d'accentuer cette sévérité.

Nous avons constaté avec regret aussi que nombre de jeunes gens procèdent par allusion et ne vont pas au texte capital, pourtant accessible en général. On indique avec force détails les origines de la Triple Alliance, les visites princières, les dates des étapes successives. Mais on se contente de signaler le traité sans en analyser les clauses; ou — ce

qui est plus grave — quand on les analyse, c'est trois fois sur quatre inexactement. On croit que les obligations de l'Autriche et de l'Italie sont identiques; on ne marque pas l'évolution de ces instruments diplomatiques.

En regard de ces défauts, qui risquent d'amener l'échec, à la 2^e partie, d'un certain nombre de ceux qui ont été reçus à la première, d'autres paraissent secondaires. Il convient de rappeler cependant l'abus des mots abstraits, la pauvreté du vocabulaire qui entraîne les répétitions, fastidieuses, la lourdeur des tournures, l'impropreté du langage. On trouve trop souvent des expressions comme : basé sur, dans le but, plus parfait; à signaler surtout l'emploi excessif de *va, voit*. Plus important est le dédain des nuances. Bien des appréciations historiques sont relatives et ne sont vraies que si elles sont formulées avec mesure et réserve. C'est en cela que, par certains côtés, l'épreuve d'histoire est un jeu de finesse, un sport de l'intelligence, et qu'elle se recommande comme critère de la culture générale et de la valeur foncière de l'individu.

GÉOGRAPHIE

L'introduction dans le programme, depuis deux ans, d'une grande question de géographie générale s'est traduite cette fois par la désignation d'un sujet d'un genre nouveau : il s'agissait de *Décrire en France un type de montagne jeune et un type de montagne vieille, en dégagant leurs caractéristiques principales (physiques et humaines) et les différences qui les opposent*. La question pouvait donc, non pas déconcerter les candidats, mais provoquer chez eux une surprise d'un moment, quitte à piquer ensuite leur curiosité et stimuler leur zèle. On les invitait, en effet, tout en restant dans le domaine favori du territoire français, non seulement à sortir du cadre régional usuel, mais à délimiter eux-mêmes le champ de leur composition. Épreuve au demeurant assez difficile, sous des apparences séduisantes, et qui, même à un examen d'un niveau plus élevé et d'un caractère plus spécialisé que la Première partie du Professorat, n'aurait pas laissé d'embarrasser ou d'induire en erreur plus d'un aspirant. C'est pourquoi, sans doute, si la proportion des copies de valeur égale ou supérieure à la moyenne est restée la même (39 sur 140) les notes élevées ont été plus rares : deux 14 par exemple contre cinq en 1934, et deux 13 seulement contre sept.

Le sujet comportait donc avant tout un choix, et ce choix ne pouvait être déterminé que par une définition préliminaire de chacun des deux termes proposés. Qu'est-ce donc qu'une montagne vieille typique? Celle, peut-on dire, qui a été usée par une longue érosion, réduite à l'état de pénélaine, relevée cependant par la suite sous le coup de diverses poussées — ce qui a fait éclore dans quelques copies cette trouvaille que « les montagnes vieilles sont en réalité des montagnes

rajeunies » — mais dont le rajeunissement a laissé subsister dans une large mesure les formes de la vieillesse : savoir, malgré une assez forte altitude générale, la prédominance des plateaux ondulés sans vives saillies, le relief en creux plutôt qu'en bosses et surtout en pointes, etc. Cela posé, le Mont Armoricaïn et l'Ardenne (d'ailleurs beaucoup plus belge que française) s'excluent d'eux-mêmes, tout simplement parce que ce ne sont pas des montagnes : faute d'y avoir réfléchi, trop de nos jeunes gens se sont engagés à la légère dans une voie sans issue : parmi les trente-neuf copies qui ont obtenu la moyenne, deux seulement avaient fâcheusement jeté leur dévolu sur le Mont Armoricaïn. Pour la raison inverse, les Pyrénées ne constituaient sans doute pas un choix très heureux : car la succession des pénéplaines antérieures y a été trop violente pour que les formes séniles s'y soient suffisamment conservées¹. *A fortiori*, dans le Mont Central, considéré comme type de montagne vieille, le relief volcanique, tant par l'âge récent de son éruption que par la brusquerie de ses lignes, devait-il être écarté. Subsidiairement, une montagne vieille doit à l'antiquité de ses origines et à l'intensité des découpages successifs qu'elle a subis au cours des âges d'offrir de vastes affleurements de terrains archéens ou primaires; par suite, les sols siliceux l'y emportent sur les calcaires ou les marnes, et les roches dures sur les couches meubles. De là, leurs caractéristiques éventuelles de géographie humaine, effectivement observées en France : médiocres aptitudes agricoles; richesse relative en charbon et en certains minerais tels que zinc et plomb, sinon argent et or.

Et, par opposition, qu'est-ce qu'une montagne jeune? D'abord, celle qui offre une plus grande altitude. Aussitôt les conditions particulières régnant dans une atmosphère plus élevée interviennent, et deux complexes géographiques au moins apparaissent dont le caractère spécifique est évident. 1° Les glaciers; glaciers actuels, et aussi glaciers anciens : car ici, ces derniers ont pu prendre jadis une extension telle que les formes du relief témoins de leur passage ont survécu à leur disparition. 2° Les torrents, au régime variable, mais au débit toujours abondant comme leur alimentation, avec leurs vastes bassins de réception et cônes de déjection corrélatifs. On pourrait ajouter les grands lacs creusés et retenus par les glaciers, et que l'alluvionnement, si puissant soit-il, n'a pas encore eu le temps de combler. Et tout cela se combine pour donner précisément la jeunesse des formes, l'élanement des sommets qui dressent leurs profils hardis bien au-dessus des cols relativement bas et qui dominant d'une hauteur parfois vertigineuse les vallées profondes dont le niveau confine à la plaine. Ces montagnes ont surgi à une époque géologique récente, au tertiaire; mais ce serait un erreur de croire, comme l'a écrit un candidat, « qu'elles ont conservé à peu près intactes leurs formes primitives »; une inspiration plus juste fait dire à un autre

1. Et ce n'était pas non plus un type bien net de montagne jeune.

« qu'elles présentent l'aspect tourmenté d'une érosion en plein travail », — Du point de vue de la géographie humaine, ces montagnes jeunes sont aussi riches en houille blanche que pauvres en charbon; en revanche la variété de leurs roches et de leurs terrains, la diversité bien plus marquée dans l'étagement de leur végétation et l'exposition de leurs versants, réservent à l'exploitation agricole, pastorale ou forestière, de bien plus larges possibilités; bref, elles forment un véritable monde, dont l'originalité pittoresque contribue à leur attirer, en dehors de la forte population permanente de leurs basses vallées, tout un peuple saisonnier d'estivants et d'hivernants.

Est-ce donc par ces longues considérations générales que devrait commencer toute composition? Personne ne s'y méprendra; chacun ne voudra voir là que la substance d'une méditation préalable s'inscrivant en notes sommaires sur un brouillon. Il n'en devait subsister sur la copie, en dehors des directives mêmes du développement, que quelques linéaments dans l'introduction justificative du choix. En fait de montagnes jeunes, les Alpes semblaient bien s'imposer, plutôt que le Jura, à qui manquent plusieurs caractères essentiels, et dont la simplicité native de plissement s'est perpétuée en traits plus accusés encore dans les Préalpes demi-jurassiennes du Nord. Quant au type de montagne vieille, le Massif Central semblait mériter la préférence sur les Vosges, un peu exigües, trop excentriques, fragment modeste d'un massif en majeure partie étranger. C'est à ce couple classique qu'ont accordé leurs suffrages les quatre candidats classés dans les premiers. — Certains ont établi exprès leur comparaison sur une partie seulement des Alpes, Alpes du Nord le plus souvent: limitation parfaitement légitime et même judicieuse. De même il était raisonnable de retrancher du Massif Central et les régions volcaniques et les Causses. Mais se borner, comme on l'a fait souvent, au Limousin, c'était s'enfermer dans une région dont la faible altitude répond mal à l'idée de montagne, et surtout s'obliger à une étude minutieuse et détaillée qui risquait d'enlever à la description son caractère essentiel de généralité démonstrative. Aussi bien la plupart de ces choix restreints à l'excès ont-ils été dictés par des motifs qui, pour n'être pas avoués, ne s'en avéraient pas moins manifestes: la connaissance intime ou la fréquentation personnelle du pays; mais, comme l'exemple de type opposé était en général, malgré l'étendue plus grande, beaucoup moins bien connu et sommairement expédié, la composition devait souffrir d'un flagrant déséquilibre.

Plusieurs plans étaient acceptables. Le libellé du sujet autorisait deux analyses descriptives distinctes; encore convenait-il, soit dans l'examen du second exemple choisi, soit à la fin de la double description, de faire ressortir les oppositions fondamentales. Mais on pouvait aussi incliner vers une comparaison en règle, sinon point par point, ce qui était donner plus qu'il n'était demandé et jouer la difficulté, du moins, pour sauvegarder l'unité de la composition, rapprocher étroitement les deux types retenus, aux deux points de vue successifs de la géographie physique,

puis de la géographie humaine. Pour se conformer à l'esprit du sujet enfin, l'illustration devait comprendre plus de coupes verticales que de croquis en plan.

B. — ÉPREUVES ORALES

EXPLICATION FRANÇAISE

L'explication à l'examen ne se confond pas avec l'explication en classe, où il faut guider les élèves, les aider à trouver par eux-mêmes. Mais elle montre si on saura les diriger. Elle témoigne du sens littéraire et de l'art de le mettre en œuvre. Il faut voir l'intention du texte, en dégager idées et sentiments, mais surtout la forme dont ils sont inséparables (puisqu'elle les caractérise et représente avec eux, plus qu'eux souvent, l'écrivain même), suggérer et apprécier la beauté du passage, tout contrôler par des connaissances exactes sur les éléments de l'ouvrage et l'auteur, et grâce à l'expérience des lettres. Mais cet effort doit être discret; une lecture expressive révèle déjà. Il ne faut expliquer que l'obscur, l'archaïsme ou l'anomalie, ne souligner que l'important, toujours en termes justes et sobres, et, quand on développe, le faire à propos. Le signe qu'on s'est pénétré du passage c'est, dans le langage dont on le rend, un reflet instinctif de la façon de l'auteur.

Plusieurs épreuves y ont répondu : le texte a été touché brièvement, délicatement, montré dans son sens, sa valeur et son charme, avec assez de goût pour que l'explication le laisse bien paraître et ne jure jamais avec lui. D'autres moins sûres, moins fines, sont pourtant bien liées et, comme on l'a tant de fois recommandé, suivent et dégagent pas à pas avec ses nuances et son progrès l'impression dominante; la pensée, la langue et le style sont à peu près vus. Ces mérites sont compromis par des erreurs ou des maladresses, mais on les retrouve dans dix-sept explications sur trente-deux. Cinq points au maximum sont réservés à la grammaire, quinze à la littérature; voici comment s'échelonnent les notes qui avoisinent la moyenne ou la dépassent : deux vont de 7 à 8, six de 8 à 9, trois de 9 à 10, deux de 10 à 11, deux de 11 à 12, une de 12 à 13, une de 13 à 14.

Quinze épreuves sont inférieures : quatre sont cotées de 6 à 7, six de 5 à 6, trois de 4 à 5, deux de 2 à 3. Là surtout reviennent les défauts des années précédentes. Le plus grave — plus grave encore que les interprétations fausses — c'est qu'on explique un texte de choix sans en voir le prix, qu'on ne découvre pas l'originalité d'une pensée, d'une acception de la vie, d'une manière de sentir, l'art inné ou voulu qui en fait la trame : rien ne paraît neuf, rien n'attache, comme si d'être renseigné sur l'écrivain, l'ensemble de son œuvre, ses sources, sa langue étouffait, au lieu de la préciser et de la justifier, cette émotion si naturelle quand on lit à sa fantaisie. Pourtant c'est ce mouvement spontané qu'il faut retrouver pour que l'épreuve ne soit pas artificielle; affaire de culture, de lectures

étendues et variées où trouver des perspectives multiples et leur intérêt, pour ne pas se refuser à l'imprévu. Une autre forme de ce défaut, c'est de négliger le passage pour y accrocher des vues générales sur l'auteur, des idées acquises d'avance et qu'on n'adapte pas. Ou on s'en tient à des remarques décousues sur des points arbitrairement choisis et parfois à un seul de ces aspects. On esquivé les discussions qui s'imposent ou on tranche sans mesure. Quant à l'explication de détail, corps même de l'épreuve, elle est facilement vague : on ne traduit pas ce qu'il faut, ni du seul mot qui convienne; on ne compose ni le sens, ni l'effet du morceau, raison de plus pour qu'ils échappent; l'analyse reste souvent monotone : ni du contenu, ni du style, rien de ce qui doit frapper n'est souligné d'un trait vif. Et plus d'une fois la paraphrase achève d'énerver le texte; ce délayage constant, toujours inutile, est la plaie de l'explication de détail.

Enfin, sans parler d'interprétations trop minutieuses ou subtiles, on systématise à l'excès l'examen des sonorités expressives : dans bien des cas on donne aux mots une résonance évocatoire qu'ils n'ont pas, on oublie surtout que les poètes ne mettent pas toujours de sens dans les consonances et les altérations, qu'ils en renforcent seulement le rythme, ou encore qu'ils les rassemblent pour les sensations de l'appareil phonétique, pour un exercice heureux de l'articulation plutôt que pour l'oreille : ces articulations vigoureuses et souples peuvent d'ailleurs être expressives; il serait trop long de le montrer ici, mais il ne faut pas voir dans les seules sonorités la vertu du langage parlé, ni les réduire toutes à une signification précise.

Se garder de lire avec des saccades, en hésitant, en bégayant parfois, ou en vociférant pompeusement, de s'attarder à reprendre chaque phrase au cours de l'explication, de diviser l'ensemble avant d'aborder le détail, pour perdre du temps encore et affaiblir d'avance les remarques et les impressions, de lire des notes au lieu de s'expliquer spontanément. Puis éviter les termes impropres (*graduation* pour *gradation*), les barbarismes (*sournoisie*), les fautes de goût (*démolir une notion*); ne pas tâtonner, ni bredouiller, pas de paraphrases torrentielles et déclamées, mais traduire son auteur quand il le faut, comme il le faut, dans un langage qui s'accorde avec lui et qui montre qu'on l'a senti.

GRAMMAIRE FRANÇAISE

L'épreuve de grammaire française s'est signalée, cette année, par un fléchissement, et un fléchissement notable. Le jury en est d'autant plus étonné qu'à maintes reprises il a prodigué conseils et directives, et qu'il comptait sur une amélioration sensible : il ne saurait cacher sa déception. Sur trente-deux candidats, deux seulement ont obtenu ou dépassé la moyenne (2 $\frac{1}{2}$ sur 5 points); quinze, près de la moitié, ont eu une note égale ou inférieure à 1; le reste s'échelonne entre 1 et 2. Est-il besoin

d'ajouter que plus d'une fois la note de grammaire a empêché le succès définitif? Dure mais inévitable rançon, d'une préparation qui apparaît insuffisante.

Il est des ignorances impardonnables, qui prouvent que la langue française n'a jamais été l'objet d'une étude attentive : les éléments de la grammaire usuelle, aussi bien que de la grammaire historique, sont inconnus; interrogation indirecte, proposition infinitive, règles de *même*, règles de *tout*, nombre d'autres questions simples sont restées, ou peu s'en faut, sans réponse. Tel candidat avoue ignorer ce que c'est qu'un superlatif « relatif ». Tel autre, dans *grand-mère*, voit une élision de la forme *grande*... Inutile d'insister, et concluons qu'il faut à tout prix s'assurer des connaissances solides et précises : peut-on demander moins à des candidats qui, pour la plupart, ont eu déjà à enseigner la langue française?

Non moins frappant a été le manque de méthode. Le plus souvent, le candidat semblait faire devant le jury son premier exposé grammatical. Relevés incomplets des exemples d'un texte, classements défectueux, commentaires gauches et empruntés ou dégénérant en remarques vagues de stylistique, tout manifestait la plus grande inexpérience. Il n'y a qu'un moyen d'acquérir observation alerte et méthode à la fois vigoureuse et souple, ce sont les exercices pratiques répétés au cours de l'année.

Il importe enfin de réserver à la grammaire sa part dans le temps de la préparation. Faute de méditation préalable, l'exposé est plus d'une fois demeuré trouble et hésitant, et dans l'improvisation malhabile s'entassaient les erreurs et les confusions. Ce sont là des défauts qu'on aurait facilement évités en gardant la maîtrise de soi et en distribuant son temps avec calme et sang-froid.

C'est en toute bienveillance que le jury répète une fois de plus ces avertissements pressants; il souhaite et il espère qu'ils seront entendus

HISTOIRE

Les épreuves orales ont été dans l'ensemble satisfaisantes, bien que les notes très élevées aient été relativement rares. Nous avons été heureux de voir que la question nouvelle : la Civilisation, avait été bien étudiée. Un assez grand nombre d'admissibles ont demandé à prendre le sujet qui en avait été extrait comme épreuve principale; et qu'il s'agisse d'art, de courants intellectuels, ou même de vie matérielle, on a entendu des observations justes, des réflexions personnelles. C'est ainsi que la place *historique* d'un Rabelais, d'un Montaigne, de Florence, de Delacroix a été bien vue, très caractérisée. Plusieurs ont réalisé une synthèse tout à fait intéressante de ce qu'ils avaient appris en histoire et dans d'autres disciplines. Les questions d'histoire proprement dites étaient convenablement étudiées. On a eu à formuler parfois, mais à un moindre degré,

les regrets que l'écrit avait suscités. Mais, parler un quart d'heure sur un point précis devant des messieurs qui ne se gênent pas pour interrompre un développement ou une phrase, ne permet pas d'agir comme lorsqu'on est devant du papier blanc, pendant quelques heures. Certains, qui avaient lutté à l'écrit, sont tombés à l'oral. Une fois sortis de leur cercle coutumier mnémotechnique, ils apparaissent dénués de savoir, de méthode, d'intelligence. D'autres au contraire, obligés de faire effort sur eux-mêmes, se sont montrés plus vigoureux et plus racés. L'examen à Saint-Cloud devant être, selon la Commission une sélection de gens qui ont moins un passé qu'un avenir, nous avons favorisé ceux-ci. Nous avons reconstruit peu de phraseurs; comme simplicité, comme naturel, le concours de cette année marque un progrès indéniable. Mais la parole est souvent trop rapide, monotone, le candidat ne sait pas respirer. Il serait désirable qu'on donnât aux aspirants quelques conseils techniques. Ceux-ci leur faciliteraient ultérieurement le métier, et les aideraient, le jour de l'épreuve, à dominer leur trouble, et à s'affirmer.

GÉOGRAPHIE

Dans l'ensemble l'impression est assez satisfaisante : les candidats savent parler en s'affranchissant de leurs notes; ils se tirent convenablement de l'épreuve de croquis au tableau; et, à quelques exceptions près, l'Atlas mis à leur disposition n'est plus pour eux un embarras ou un piège, mais vraiment une aide. Si la moyenne générale n'est que de 9,6, la faute en est surtout à quelques aspirants qui ont été victimes soit d'une défaillance accidentelle, soit de malencontreuses lacunes dans leur savoir, soit d'une insuffisance générale de préparation à un examen sur le niveau duquel ils s'étaient sans doute trompés : quatre notes inférieures à 5.

Le défaut le plus commun porte sur la mise en œuvre des connaissances acquises : on demande trop à la mémoire et pas assez à la réflexion; on énumère des noms, on ne voit pas les choses; pas assez d'idées pour organiser les faits et dégager les ensembles; on se perd dans le détail, on ne sait pas choisir. De là des exposés ternes et parfois très ennuyeux.

Les meilleurs candidats sont ceux qui oublient qu'ils passent un examen; qui sont pris par leur sujet et s'intéressent à leur auditoire, si rébarbatif qu'il puisse paraître; ceux qui vivent ce qu'ils disent; ceux dont on sent qu'ils participent à l'activité intellectuelle, sociale, voire sportive, de leur temps, et pour qui, par exemple, la *Vie en Haute Montagne* n'est pas une formule insignifiante et vide; ceux qui déjà possèdent une personnalité et l'affirment, au lieu de se borner à n'être que le reflet pâle et timide de leurs livres ou de leurs maîtres.

Nous ne rééditerons pas les observations de l'an dernier sur les exposés de géographie générale : cette partie du programme ayant inspiré le

sujet de la composition écrite, n'a fourni matière qu'à un petit nombre de questions d'oral. Nous ferons cependant remarquer que les notions de géophysique sur lesquelles l'attention des candidats a été particulièrement appelée présentent, d'après le libellé officiel, un caractère concret et synthétique avec références à la géographie humaine; sous le titre « montagne », par exemple, on voyait figurer : les zones de végétations, les cures d'altitude, comme tout aussi bien, les grands systèmes orographiques du globe. Quant au programme de géographie coloniale, il se trouvait cette année moins étendu que l'an passé : aussi l'étude en a-t-elle été poussée davantage, et l'on doit se féliciter que nulle parcelle de notre Empire n'ait été négligée.

ALLEMAND

Les candidats, très peu nombreux, ont en général reçu une excellente préparation, et, malgré les progrès qui restent à faire, promettent pour l'avenir.

Les notes ont été : 7/10, 8/10, 9/10.

ANGLAIS

Les épreuves orales d'anglais ont été, dans l'ensemble, satisfaisantes. Malgré une connaissance de la langue forcément rudimentaire encore, la plupart des candidats lisent avec une exactitude suffisante le texte proposé, le commentent avec plus de difficulté, mais le traduisent avec précision, parfois même avec un certain bonheur. On sent que la préparation des textes inscrits au programme a été effectuée avec un soin extrême, d'où certain inconvénient qui paraît quelquefois, lorsque le candidat traduit *de mémoire* le texte qu'il a sous les yeux. Il est vrai que les interrogations, en anglais, ne manquent pas de révéler aisément les connaissances exactes, et la valeur personnelle dudit candidat.

ESPAGNOL

On a constaté chez les candidats : d'abord — à une exception près — un excellent accent, puis une connaissance poussée de la langue (un candidat la parle même avec élégance), enfin une préparation minutieuse et solide des ouvrages du programme. — Épreuve remarquable.

ARABE

Un seul candidat qui a témoigné d'un savoir satisfaisant; il a mérité la note 7.

ITALIEN

Trois candidats qui ont mérité les notes : 6, 8, 8 sur 10. L'épreuve a été satisfaisante, témoignant chez tous d'une préparation consciencieuse.

LATIN

Les deux candidats qui, cette année, ont demandé à subir à l'oral l'épreuve du latin, ont obtenu respectivement 6 $\frac{1}{2}$ et 5 sur 10.

Ces notes — honorables — ont récompensé un effort vaillant et méritoire, et des qualités d'intelligence et de finesse indéniables.

On devra cependant remédier aux insuffisances de vocabulaire et veiller davantage à la précision du détail. A délayer ici, à omettre là des mots ou des ligatures, on en arrive vite à travestir la pensée et à fausser complètement le sens : de là des fléchissements inattendus.

Du moins a-t-on réagi intelligemment aux questions posées.

L'impression d'ensemble est satisfaisante.



Faites tous vos envois urgents par COLIS-EXPRESS
 TRANSPORT PAR TRAINS EXPRESS OU RAPIDES
 LIVRAISON EN GARE OU À DOMICILE **MÊME LE DIMANCHE**

Exemple : Colis de 10 kilos de **PARIS**
 (remis trente minutes avant le départ du train)

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

Livraison à domicile par porteur spécial dans les deux heures suivant l'arrivée
 POUR TOUS RENSEIGNEMENTS COMPLÉMENTAIRES
 ADRESSEZ-VOUS AUX GARES DU RÉSEAU

PARIS A TROUVILLE-DEAUVILLE en 2 heures
PARIS A DIVES-CABOURG en 2 h. 30
 par autorail rapide

Du 29 juin au 30 septembre 1935

Aller	(1)	(2)	Retour	(3)	(4)	(5)	(5)
Paris-St-Lazare	10.25	13.10	Dives-Cabourg	8.53	—	18.14	—
Trouville-Deauville .	12.25	15.10	Trouv.-Deauv.	9.23	16.43	18.45	21.46
Dives-Cabourg	—	15.40	Paris-St-Laz . .	11.41	18.43	20.45	23.46

- (1) Sauf dimanches et fêtes jusqu'au 14 septembre, à lieu les 21 et 28 septembre.
 (2) Tous les jours du 1^{er} juillet au 12 septembre inclus, sauf vendredis, samedis, et veilles de fêtes, dimanches et fêtes.
 (3) Tous les jours du 2 juillet au 13 septembre, sauf samedis, dimanches et fêtes, lundis et lendemain de fêtes.
 (4) Dimanches et fêtes seulement.
 (5) Sauf dimanches et fêtes jusqu'au 14 septembre inclus.

P. O.-MIDI
LES MEILLEURES VOIES POUR ALLER AU
MAROC

1° La plus courte traversée maritime : PARIS-Quai-d'Orsay, HENDAYE, ALGESIRAS, TANGER correspondance immédiate à Tanger pour : FEZ, RABAT, CASABLANCA et MARRAKECH (*service quotidien*).

2° La voie la plus rapide : chemin de fer de PARIS-quai-d'Orsay à TOULOUSE, avion de TOULOUSE à TANGER, RABAT, CASABLANCA (*service quotidien*).

3° Les eaux les plus calmes : PARIS-Quai-d'Orsay, PORT-VENDRES, ORAN, TAZA, 24 heures de mer à bord des rapides et confortables paquebots de la Cie de Navigation Mixte (*service hebdomadaire*).

4° L'accès maritime direct PARIS-Quai-d'Orsay, BORDEAUX, CASABLANCA traversée en trois jours par le *Meknès* et le *Marrakech* (*service hebdomadaire*).

RENSEIGNEMENTS : aux Agences P.-O.-MIDI, 16, boul. des Capucines et 126, boul. Raspail; à la Maison du Tourisme, 127, avenue des Champs-Élysées à Paris, aux gares de Paris-Quai-d'Orsay et d'Austerlitz; aux Principales Agences de Voyages.

LIBRAIRIE DELAGRAVE, 15, RUE SOUFFLOT, PARIS

NOUVEAUTÉS :

LE PROBLÈME DE PHYSIQUE AU BACCALAURÉAT

1^{re} Partie

par

André BERTRAN

Professeur agrégé au Lycée Louis-le-Grand

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

PRINCIPES DE LA MUSIQUE

par

Paul Rougnon

Professeur honoraire au Conservatoire de Paris.

Un volume (22×29), broché. 30 fr.

Étude développée et où, pour la première fois, sont
examinés les rapports des éléments musicaux avec
la Philosophie et la Science.

Imprimé en France

TYP. FIRMIN-DIDOT & C^{ie}. — PARIS. — 1906.