

# ÉCOLE & ÉDUCATION

BULLETIN MENSUEL

du Syndicat Général de l'Éducation Nationale (C.F.T.C.)

Siège Social : 21, Rue Casimir-Périer, PARIS (7<sup>e</sup>)

Permanence : Les Jeudis, de 14 à 15 heures

Téléphone : Invalides 13-97

Chèques Postaux : Paris 286-66

## SOMMAIRE :

### Section Syndicale

PAGES

- |  |    |
|--|----|
| 1. Réunion du 27 janvier 1937 .....                    | 3  |
| 2. Les conditions de l'Orientation (J. Schmitt) .....  | 4  |
| 3. Questionnaire sur les loisirs .....                 | 7  |
| 4. Questionnaire relatif aux classes surpeuplées ..... | 7  |
| 5. Chronique de la famille .....                       | 9  |
| 6. Chronique des M. I. ....                            | 11 |
| 7. Lettre à Monsieur le Ministre .....                 | 12 |

### Section Pédagogique

- |   |    |
|---|----|
| 1. Timidité et Adolescence (J. Lacroix) ..... | 13 |
| 2. La projection à l'école (R. Martin) .....  | 17 |
| 3. L'Autorité et l'école (R. Felzine) .....   | 20 |

### Section Générale

- |  |    |
|--|----|
| 1. Ce qu'il faut savoir de la C. F. T. C. .... | 26 |
| 2. Secours mutuels et assurances .....         | 27 |
| 3. Notes bibliographiques .....                | 28 |

## Membres du Bureau

Raynaud de LAGE, 92, boulevard Poincaré, Garches (Seine-et-Oise).

VIGNAUX, 14, rue Quatrefages, Paris (5°).

M<sup>lle</sup> VALIQUET, 18, rue Laneau, Paris (6°).

M<sup>lle</sup> DUBOST, 66, avenue de Breteuil, Paris (7°).

GIRY, 66, rue du Cardinal-Lemoine, Paris (5°).

### ABONNEMENTS :

Bulletin de l'E. N. O., abonnement annuel .. .. .	10 fr.
Syndicalisme.. .. .	5 fr.

Pour tout ce qui regarde la rédaction, écrire à  
**GIRY, 66, rue du Cardinal-Lemoine, Paris (5°)**

Avantages que peut conférer la Carte Syndicale

s'adresser aux Centres Confédéraux Régionaux

Cotisations : elles iront de janvier à janvier

## Section Syndicale

### Réunion du 27 Janvier 1938

Notre groupe de Paris s'étant proposé d'étudier la Réforme de l'Enseignement pour le Congrès de Pâques, cette séance a été consacrée à l'audition et à la discussion du rapport de notre camarade Felzine sur les modifications à apporter dans l'enseignement du premier degré.

#### I. - DES METHODES CONCRETES.

Felzine nous rappelle l'opposition très nette qui existe entre les méthodes employées par les anciens et par les nouveaux maîtres, les premiers imposant des connaissances aux enfants, les seconds s'efforçant de les leur faire trouver eux-mêmes en développant l'esprit d'observation et de réflexion. Et il nous met tout de suite en garde contre l'exagération de ces dernières qui, voulant tout rendre intéressant, négligent l'acquisition de connaissances solides, véritable but de l'enseignement.

#### II. - DE L'ETAT PHYSIQUE DE L'ENFANT.

Ceci n'est qu'une mise au point qui ne peut manquer d'être faite. Lacune beaucoup plus grave est cette méconnaissance presque complète de la personnalité physique de l'enfant.

Nous sommes tous d'accord pour signaler l'insuffisance des visites médicales dans nos écoles. Nous souhaiterons :

- 1° Qu'un médecin spécialiste de l'enfant soit affecté à chaque groupe scolaire ;
- 2° Que les maîtres soient tenus au courant des déficiences de leurs élèves (communication des fiches médicales) ;
- 3° Que l'on fasse une place plus grande à l'enseignement de la gymnastique, donné par des professeurs nommés en plus grand nombre, dans des locaux spécialement aménagés.

La demie-journée prévue dans la circulaire ministérielle nécessiterait l'aménagement de pare avec abris où l'on pourrait couper les exercices physiques par des travaux manuels ou des exercices pratiques.

#### III. - DES PARENTS DES ELEVES.

Felzine souhaiterait établir un contact assez étroit avec les parents.

Ou bien ceux-ci se moquent du travail de leurs enfants et il serait bon de les mettre au courant de ce que l'on attend d'eux durant l'année et du minimum de connaissances à acquérir pour ne pas redoubler la classe.

Ou bien, ils s'en occupent trop et contrecarrent l'œuvre du maître. Il est bon dans ce cas de leur indiquer avec précision la méthode employée afin qu'ils deviennent de bons collaborateurs.

#### IV. - DE L'ECOLE NORMALE.

La Réforme de l'Ecole Normale est de beaucoup la plus nécessaire. Le Normalien au lieu d'y poursuivre des études que couronne un examen devrait y apprendre son métier. Comparable à une école technique elle lui fournirait des connaissances précises sur l'enfant (psychologie) et sur les méthodes à employer (long séjour dans les écoles d'application).

## Les Conditions de l'Orientation

Peu à peu, avant que le Parlement ait eu le temps d'en délibérer, nous nous trouvons engagés dans la voie de l'Orientation. Toutefois, aucune décision définitive n'est encore prise et nous pouvons encore examiner utilement les modalités d'une réforme dont-on ne saurait contester le principe, sous réserve qu'on n'en attende pas plus qu'elle ne peut donner.

\*\*

Mais le principe de l'Orientation étant admis, il faut encore entre autres choses déterminer à quel moment elle doit se placer, fixer les programmes des classes d'orientation et définir les pouvoirs des orienteurs.

Le premier point a soulevé de vives polémiques. Dès l'annonce du projet, de nombreuses voix se sont élevées, et notamment celles, particulièrement autorisées en la matière, des médecins, pour dire qu'il était absurde de décider, dès l'âge de 11 ou 12 ans, de l'orientation d'un enfant dont l'esprit n'a pas encore atteint son entier développement, ni révélé ses possibilités, ce qui serait difficilement contestable.

Cependant, les partisans du projet ont répondu qu'ils n'en disconviennent pas, mais qu'ils se trouvaient placés devant le fait que les parents décident eux-mêmes de l'orientation de leurs enfants dès cet âge (comment d'ailleurs pourrait-il en être autrement ?) et il paraît difficile de nier qu'il vaut encore mieux que les parents prennent leur décision après avoir été éclairés, même très imparfaitement, sur les possibilités de leurs enfants, plutôt qu'en se fiant exclusivement au hasard ou à des considérations qui n'ont aucun rapport avec la pédagogie et ne devraient entrer en ligne de compte que subsidiairement.

Cette argumentation, qui ne méconnaît pas la valeur des objections faites au projet nous paraît suffisante pour le justifier, d'autant plus que l'on a prévu la possibilité de passage d'une branche à l'autre du second degré. (Remarquons en passant que ce passage paraît devoir se heurter à de multiples difficultés pratiques, mais c'est un sujet sur lequel nous pourrions revenir une autre fois.)

Peu importe d'ailleurs, car il semble qu'on pourrait arriver à un meilleur résultat et répondre aux légitimes préoccupations de tous en substituant à la « classe » d'orientation un « cycle » d'orientation de trois ou quatre années.

En effet, l'on s'expose à de multiples erreurs en tentant l'orientation d'un enfant au bout d'une seule année scolaire, et de celle précisément où il sera entré pour la première fois en contact avec des disciplines jusqu'alors inconnues de lui comme, par exemple, les langues vivantes ou anciennes, ou les travaux manuels. Tel, qui aura été dérouté les premiers temps par un certain enseignement sera considéré comme inapte à s'engager dans

une voie où il aurait pu très bien réussir après s'être familiarisé davantage avec cette discipline. Tel autre qui se montrera incapable de progresser sous la direction d'un certain professeur, prendra au contraire la tête de sa classe, avec un nouveau maître, qui déconcertera par contre certains de ceux que son prédécesseur tenait pour bien doués. A l'inverse, combien voit-on d'élèves qui étaient plus ou moins considérés comme des « as » au début de leurs études qui ont ensuite sombré rapidement dans la médiocrité. Il suffirait pour s'en rendre un compte exact de comparer d'une part les classements des élèves d'une même promotion, dans une même discipline, au dernier trimestre d'une année scolaire, et au premier trimestre de la suivante, lorsque le professeur a changé, et d'autre part, les résultats obtenus par les élèves d'une classe de Sixième dans les différentes disciplines et ceux que les mêmes élèves obtiennent en Première.

En ne procédant à l'orientation qu'après un cycle de plusieurs années on éliminerait dans une large mesure ces risques, et l'on aurait alors la possibilité de se prononcer, d'une part, après un contact durable des élèves avec les différentes matières de l'enseignement, d'autre part, en tenant compte des observations de plusieurs professeurs de la même spécialité sur les mêmes élèves. Sans vouloir prétendre qu'on pourrait alors procéder à une orientation parfaite on aurait du moins réuni le maximum de chances pour ne pas se tromper.

\*\*

Ceci nous amène au second point que nous envisageons : il n'apparaît guère conforme à la logique de dire si un élève est capable de faire des études classiques, modernes, scientifiques ou techniques avant qu'il ait eu l'occasion de manifester ses facultés par un contact prolongé avec les disciplines maîtresses de ces différents enseignements, s'il n'a pratiqué sérieusement les langues anciennes, les langues vivantes, les sciences exactes, le travail manuel ; il paraît donc indispensable que ces quatre ordres d'enseignement trouvent leur place dans les programmes du cycle d'orientation.

Au surplus, s'il apparaît comme absurde de forcer des enfants qui ne manifestent aucune disposition pour cela à poursuivre pendant sept ans certaines études, il n'en est pas moins vrai qu'une spécialisation prématurée limiterait de façon regrettable la culture des différentes branches du second degré et qu'il y a grand intérêt pour tous à recevoir préalablement à toute spécialisation une initiation élémentaire aux différents ordres de connaissances. Il est d'ailleurs très rare qu'un élève convenablement doué pour un ordre d'enseignement soit totalement inapte à suivre les autres et ne puissent en tirer aucun profit.

Il n'est pas douteux par exemple qu'il faut avoir une connaissance assez précise de la langue et de la grammaire françaises pour traduire un texte français en une autre langue, ancienne ou vivante, mais une connaissance assez poussée du grec et surtout du latin apparaît indispensable (mais non suffisante) pour arriver à une maîtrise parfaite de la langue française. ce qui n'est inutile à personne. De même, il était regrettable qu'un titulaire

du Baccalauréat Latin-Grec du régime de 1902 pût être incapable ou presque de résoudre une règle de trois, et qu'il est encore regrettable aujourd'hui que tous les élèves de l'enseignement secondaire soient incapables de se servir d'un marteau, d'un rabot ou d'une lime (sauf ceux, très peu nombreux, qui suivent dans certains lycées des cours facultatifs de travaux manuels, ou qui ont appris ailleurs) ou de planter un clou correctement.

Une combinaison des diverses disciplines étendrait la culture générale des élèves du second degré, leur permettrait d'exercer et de développer leurs facultés de tous ordres et aurait en outre l'avantage d'assurer à l'enseignement un élément de variété et de délassement fort opportun. D'aucuns seront sans doute tentés de parler de dispersion. Qu'ils n'oublient pas cependant qu'il est difficile de maintenir longtemps l'attention des élèves sur un même sujet, ni surtout combien peuvent se trouver gênés plus tard, ceux qui, dans leur enfance, ont été confinés trop tôt dans une certaine branche de l'enseignement, et combien aussi peuvent être ennuyeux en société des gens qui ne savent parler que de leur spécialité.

A moins d'envisager une limitation de l'activité des savants, des artistes, des ingénieurs, et d'une façon générale de tous ceux qui contribuent à accroître sans cesse le champ ouvert à l'activité de l'esprit humain, il est nécessaire d'admettre que les enfants de nos lycées doivent étendre aussi le champ de leurs explorations. Cela sera d'ailleurs d'autant plus facile que les moyens mis à leur disposition se sont perfectionnés et qu'on peut aujourd'hui accroître le domaine de leurs connaissances sans accroître proportionnellement l'effort demandé aux élèves. Nous aurons souvent sans doute l'occasion d'y revenir, car il reste beaucoup à faire dans ce domaine.

\*\*

Cela étant admis, que pourrait-on attendre de l'orientation ? Certainement pas qu'elle nous dise vers quelle voie diriger obligatoirement un élève : il ne suffit pas en effet pour cela de savoir où il réussit le mieux, mais aussi quels sont ses goûts. Tel qui se montre particulièrement brillant en latin préférera cependant les mathématiques et inversement, et, sous condition, bien entendu, qu'il soit capable de suivre un enseignement plus conforme à ses goûts qu'à ses succès, on ne saurait légitimement le lui interdire. Tout ce qu'on peut faire, c'est déclarer un enfant totalement inapte à certaines études — et dans ce cas ne pas l'admettre à poursuivre les dites études dans l'enseignement public — mais ce sera là très rare. Quant à la majorité des cas, on ne pourra donner que des conseils judicieux, indiquer à un élève la voie où il serait le plus susceptible de réussir d'un point de vue objectif, aux yeux de tout le monde, mais cela ne coïncidera pas nécessairement avec son propre point de vue, et ne lui indiquera pas forcément dans quelle voie il s'orienter pour satisfaire ses aspirations profondes, pour accomplir pleinement sa destinée.

C'est qu'en effet un autre élément, capital celui-là, devrait intervenir dans la question, et au premier plan. Si, en effet, le but essentiel de l'ensei-

gnement du second degré est de donner aux élèves une culture générale, il ne faut pas oublier non plus qu'ils devront après le baccalauréat choisir une profession et que d'une part l'orientation qu'il auront reçue auparavant limitera leur choix et que d'autre part l'enseignement du second degré devrait aussi les y préparer et leur fournir les moyens de choisir en pleine connaissance de cause. C'est là d'ailleurs un tout autre problème, contentons-nous aujourd'hui de l'indiquer, mais n'oublions pas que l'orientation scolaire ne saurait être faite valablement si l'on ne se préoccupe pas en même temps — et je dirais même volontiers d'abord — de l'orientation professionnelle, et dans ce domaine il reste encore énormément à faire.

\*\*

Telles sont certaines des réflexions que peut inspirer la partie du projet de réforme de l'enseignement qui concerne l'orientation. Bien des discussions pourront sans doute s'instaurer sur ces points et sur bien d'autres. Etudions-les avec la volonté de travailler à faire de l'école publique un instrument toujours meilleur au service de la personnalité de nos élèves.

Jean SCMITT.

## PROCHAINE RÉUNION

N.D.L.R. — La prochaine réunion aura lieu le jeudi 24 février. Qu'on se le dise.

Nous serions particulièrement heureux d'avoir des communications écrites sur la liaison des différents degrés d'enseignement et sur la sanction des études (C. E. P., baccalauréat).

## Questionnaire sur les Loisirs

Les Loisirs sont une très heureuse nouveauté ; encore faut-il qu'on leur fasse donner ce qu'ils peuvent rendre : cela ne dépend pas que de nous, mais nous voudrions étudier ici les tentatives intéressantes de nos collègues du secondaire ou du primaire (dans les 33 départements où l'essai est tenté).

### 1. — BUT ET ORGANISATION :

- Est-il nécessaire d'organiser les loisirs à l'école ? — Pourquoi ?
- Qu'entendez-vous par loisirs éducatifs ?
- Les loisirs ont-ils été organisés dans votre école ? — Par qui ? — Y a-t-il eu discussion ? — Pourriez-vous présenter les arguments échangés ? Y a-t-il eu une idée directrice ? — Laquelle ?
- Les loisirs complètent-ils le travail scolaire ? — Comment ?
- Citez les loisirs qui plaisent le plus aux élèves, suivant leur âge.
- Loisirs intellectuels ? — Loisirs sportifs ?
- Comment avez-vous trouvé l'argent et le matériel nécessaire ?
- Avez-vous constitué une bibliothèque ? — Avec quels livres ? — Quel argent ? — Quelles idées directrices ?

2. — **METHODES** : Travail individuel et travail en équipes.**A) — Travail en équipes.**

- Avez-vous essayé le travail en équipes ?
- Si OUI, Comment vous y êtes-vous pris ? — Quels sujets de travaux proposiez-vous aux équipiers ?
- De quel matériel disposiez-vous ?
- Avez-vous des équipiers qui ont choisi spontanément des travaux d'ordre scolaire ? — Lesquels ?

**B) — Loisirs et Travail manuel.**

- Avez-vous développé le goût du travail matériel ? — Jardinage — Reliure — Assemblage — Travaux de maison.

**C) — Quelle est votre répartition horaire ?**1. — **Conférences.**

- Histoires racontées ou lues par le maître.
- Causeries ou conférences.
- Exposés faits par les élèves.
- Lectures libres.

2. — **Art.**a) **Musique.**

- Auditions de phono ou de T. S. F.
- Chant.
- Chants mimés ou rondes.
- Gymnastique rythmique.

b) **Dessin — Modelage.**c) **Cinéma et projection.**3. — **Sports.**4. — **Divers.**

- Documentation — Visites de musées — Promenades — Sorties — Jeux
- Observation de la nature.

3. — **RESULTATS.****A) — Etes-vous satisfaits de ces innovations ?**

- Quelles conséquences ont-elles eues sur l'esprit de vos élèves ?
- Quelles modifications voyez-vous apporter à ce système ?

**Collaboration avec les familles ?****B) — Les loisirs vous ont-ils appris à mieux connaître vos élèves ?**

- Leur ont-ils donné le goût du travail personnel ? — De l'effort d'équipe ?
- Après l'expérience, que pensent vos collègues ? — Résistances ou sympathies ? — Pourquoi ?

Prière d'envoyer la correspondance à M. Jean BAZIN, 16, rue Claude-Decaen, Paris (12°).

**Questionnaire relatif aux Classes surpeuplées**

A la suite d'une réunion du Syndicat général tenue à Paris le 27 janvier 1938, il est apparu que, malgré le désir du ministre de l'Education nationale, beaucoup de collègues avaient des classes surpeuplées.

Nous leur serons reconnaissants de bien vouloir, à ce sujet, répondre au questionnaire suivant :

— A partir de combien d'élèves considérez-vous qu'une classe est surpeuplée ?

— Ce nombre est-il variable avec les cours ?

— Combien avez-vous d'élèves ?

— Depuis combien de temps ?

— A-t-on demandé le dédoublement de votre classe ? Depuis combien de temps ?

— Les locaux scolaires permettent-ils cet agrandissement ?

— Conséquences du surpeuplement au point de vue pédagogique ?

**Chronique de la Famille**

Nous avons reçu de M. Coué, professeur au lycée de Nantes, un appel qu'il adresse à ses collègues chargés de famille.

Il commence par protester contre la situation paradoxale créée par le vote du parlement d'une indemnité de cherté de vie qui méconnaît totalement les fonctionnaires chargés d'enfants qui souffrent le plus de la vie chère.

M. Coué continue ainsi :

C'est pourquoi, et sans préjuger de l'action des Ligues ou Associations d'un caractère plus général déjà existantes, les fonctionnaires, pères de famille nombreuse du lycée de Nantes, demandent instamment à leurs collègues de s'organiser de la façon suivante :

1° Au siège de chaque Académie, le collègue pressenti par lettre du 18 décembre provoquera une réunion des fonctionnaires de l'enseignement (proviseurs, censeurs, professeurs, surveillants généraux, répétiteurs), pères ou mères de famille nombreuse (3 enfants au moins) des Facultés et des lycées de sa ville et constituera un premier groupement G1 ;

2° Celui-ci demandera au professeur le plus chargé de famille de chaque lycée ou collège de garçons de son Académie de constituer un groupement semblable réunissant dans un G1 mixte les chefs de famille nombreuse des lycées ou collèges ou cours secondaires de garçons et de filles de la localité ;

3° Chaque secrétaire de G1, même s'il est le seul chef de famille nombreuse de son établissement, adressera au collègue du lycée de Faculté qui l'aura pressenti la liste des adhérents au groupement local, avec la nature de la fonction et le nombre des enfants ;

4° Un G2 pourra être constitué ultérieurement dans chaque Académie. Le G1 des lycées de Faculté sera chargé de le représenter jusqu'à nouvel ordre.

5° Toutes communications émanant de ces groupements seront concentrées au siège de chaque académie et adressées aux publications syndicales et professionnelles pour insertion dans la « Chronique de la Famille » qui établira une liaison entre les différents membres.

Cette organisation sommaire pourra d'ailleurs se préciser et se développer par la suite. Elle peut se faire sans grands frais et en quelques jours. Elle doit, en portant l'idée de famille au premier plan des préoccupations, permettre de provoquer immédiatement une action locale, régionale et nationale — qui n'a, hélas que trop de champ où s'exercer — et, après avoir suscité l'activité de ses membres, de grouper autour de soi les bonnes volontés et les sympathies éparses. Elle doit permettre aussi de lutter, le cas échéant, dans le domaine local, par exemple, contre les mauvaises volontés ou les hostilités déclarées, d'autant plus méprisables et d'autant plus fragiles qu'elles émanent le plus souvent de rares individus qui ne peuvent jouir de l'estime générale.

Les professeurs du lycée de Nantes, persuadés qu'ils répondent à un désir très net en lançant cet appel à leur collègues, les prient de bien vouloir se conformer aux directives données ci-dessus, pour s'organiser le plus rapidement possible et ensuite agir dans le sens qui se dégagera de leurs délibérations.

Adresser provisoirement, et si nécessaire, la correspondance à M. Coué, professeur au lycée Clemenceau, Nantes.

✱

N. D. L. R. — Nous félicitons M. Coué de ses intentions et nous comprenons très bien la justice de la cause qu'il défend. Nous nous permettons cependant de l'inviter à étendre à tout le personnel de l'enseignement public sans exception les avantages de son initiative. Nous ne supposons pas, par exemple, qu'il puisse refuser à un instituteur le droit d'entrer dans la nouvelle organisation qu'il préconise. Notre syndicat a l'originalité de grouper tous les maîtres de l'éducation nationale, à quelque degré qu'ils appartiennent, et il serait infidèle à son caractère s'il ne demandait à M. Coué d'élargir à tous ses collègues, qu'ils soient du troisième, du deuxième ou du premier degré, l'entrée dans les groupements d'universitaires chargés de famille dont il parle dans son appel. Nous invitons d'autre part nos collègues instituteurs, professeurs de l'E.P.S. ou de l'enseignement technique à poser directement la question à M. Coué, professeur au lycée de Nantes.

**TABLEAU COMPARATIF DES ALLOCATIONS FAMILIALES**  
(Allocations annuelles)

NOMBRE D'ENFANTS	Fonctionnaires	RÉGION PARISIENNE			Crédit Foncier	Banque de France	Soc. Kuhlmann Prod. chimiques (Employés Commissionnés)
		Métallurgie	Assurances	Cheminots			
1 enfant . . .	660	720	960	1005	1000	1200	2400
2 enfants . . .	1620	1920	2400	2010	2500	2900	4800
3 enfants . . .	3600	3720	4560	4356	4500	5100	7200
4 enfants . . .	6060	6140	7560	6046	7000	7800	9600

Nos collègues tireront d'eux-mêmes les conclusions en ce qui concerne les indemnités accordées aux fonctionnaires.

## Chronique des M. I.

Nous nous excusons d'avoir dû résumer le texte d'une lettre à M. le Directeur du second degré, qui de ce fait renfermait quelques inexactitudes et quelques expressions déformées.

✱

Le Syndicat continue son action jusqu'à ce que satisfaction soit donnée.

Déjà, M. le Ministre nous informe qu'il est bien entendu que « les services de surveillance dans la maîtrise d'internat, validables pour la retraite, reculent proportionnellement l'âge limite d'entrée dans les cadres et de candidature à l'agrégation ».

En ce qui concerne les libertés des M. I. avec un sens des réalités jamais en défaut, nous demandons la reconnaissance de deux nuits de liberté par semaine, la révision de l'appréciation horaire du service de nuit (4 heures), la révision du tarif des heures supplémentaires, etc...

Les premiers, et assez longtemps les seuls, à réclamer le bénéfice du congé-maladie pour les M. I., nous avons accueilli avec joie la circulaire de M. Châtelet nous donnant satisfaction.

La question des droits universitaires n'est pas réglée, mais elle le sera. Ici encore, légitime satisfaction doit nous être donnée.

Conclusion. Voilà quelques notes bien rapides. Elles n'en révèlent pas moins une activité étudiée, incessante, heureuse.

Nos camarades nous approuveront et rejoindront notre belle organisation.

C. M.

✱

Nous félicitons nos camarades M. I. du succès qu'a obtenu leur action pour les congés-maladie. *en 17.12.37 sous n° 1282*

C'est à eux que nous devons le premier résultat matériel qu'enregistre notre Syndicat, aussi, tous nous leur saurons gré des services qu'ils rendent à leur catégorie.

G. RAYNAUD DE LAGE.

## Lettre à Monsieur le Ministre

A la suite de la réponse faite par le Ministre de l'Education Nationale à une question qui lui avait été posée, sur notre demande, par M. Reille Soult, député, nous avons adressé au Ministre la lettre suivante :

« 31 Janvier 1938.

« Monsieur le Ministre,

« Répondant à une question de M. Reille Soult (question écrite n° 4643, J. O. du 30-12-37, p. 3414) vous invoquez une analogie entre les instituteurs suppléants chargés d'assurer la surveillance de l'externat au Collège Chaptal et les maîtres d'internat des lycées pour justifier le refus opposé à six instituteurs suppléants de leur payer les 10 journées de travail qui leur ont été demandées par l'Administration du Collège à la fin des dernières grandes vacances. Nous croyons devoir attirer cependant votre attention sur les points suivants :

1° Le service des instituteurs suppléants s'apparente plus à celui des répétiteurs des lycées qu'à celui des maîtres d'internat c'est donc au statut de répétiteurs qu'il faudrait se référer me semble-t-il, lorsqu'on parle des instituteurs suppléants chargés de surveillance d'externat dans les E. P. S. de Paris et au Collège Chaptal, d'autant plus qu'il existe aussi au Collège Chaptal des maîtres d'internat.

2° Il a toujours été entendu que le service des maîtres de surveillants d'internat des lycées et collèges comportait une participation « au travail des écritures administratives » pendant la dernière quinzaine de septembre ; le décret du 11 mai 1937 que vous invoquez n'innove rien sur ce point, tandis qu'il a toujours été de tradition dans les E. P. S. de Paris et au Collège Chaptal, de rétribuer les quelques instituteurs suppléants qui étaient appelés à travailler à la fin de septembre ; cela a d'ailleurs été fait, cette année encore, dans d'autres E. P. S. de Paris.

3° Enfin, il y a une différence essentielle : les maîtres d'internat des lycées et collèges, reçoivent leur traitement pendant toute l'année, alors que les instituteurs suppléants ne le reçoivent que du 1<sup>er</sup> octobre au 13 juillet. Le maître d'internat qui travaille au mois de septembre reçoit son traitement, l'instituteur suppléant ne reçoit rien. Sans doute l'Administration invoque-t-elle que les instituteurs suppléants reçoivent une indemnité de vacances, mais cette indemnité, d'une part, n'est pas égale au quart de leurs émoluments comme le prévoit le décret du 3 août 1936 établissant cette indemnité de vacances et une circulaire de la fin de juillet 1937 car on ne tient pas compte de l'indemnité de résidence et on limite à 60 le nombre des journées de traitement constituant indemnité, ce qui n'est pas non plus conforme au décret et à la circulaire susdite, et d'autre part, ne saurait absolument pas représenter un traitement.

« Nous comprenons parfaitement le désir qu'a l'Administration de faire des économies, mais nous considérons comme inadmissible que ce soit au détriment des modestes auxiliaires dont le traitement suffit à peine à assurer l'existence, nous espérons donc que vous voudrez bien donner des instructions pour que leur traitement soit mandaté aux dits instituteurs pour leur travail de septembre.

« Ceci d'ailleurs pose une fois de plus la question du statut des surveillants d'externat du Collège Chaptal et des E. P. S. de Paris et nous espérons que vous voudrez bien prendre en considération les propositions de lois que nous avons fait déposer en vue de leur titularisation.

Pour le Secrétaire général,  
Le Secrétaire fédéral : AUGÉARD.

## Section Pédagogique

### TIMIDITÉ & ADOLESCENCE

(Suite)

#### 3) Intériorisation.

Cette prédominance de l'affectivité oblige l'adolescent à se replier sur lui : elle fait de lui un intériorisé. Tandis que l'enfant est en général extra-verti, c'est-à-dire tourné vers le milieu ambiant, l'adolescent est le plus souvent intro-verti, c'est-à-dire qu'il reporte sa pensée et ses préoccupations sur son être intime. Plus tard, seulement, il y aura de nouveau extraversion, mais dans un milieu élu. Et comme l'extraversion de l'enfant s'accompagne, s'il est sain et actif, de confiance en soi, l'introversion de l'adolescent s'accompagne facilement de défiance de soi, voire de complexes d'infériorité.

Ce qui ne va pas quelquefois sans conséquences assez graves. Incohérents, instables, inadaptés à la société, des adolescents éprouvent souvent une grande mélancolie. « Pour être pessimiste de sentiments, il faut être jeune » dit Goethe. Le type de l'« ennuyé » se rencontre surtout à certaines époques, mais en tout temps on trouve des adolescents romantiques. Werther est peut-être moins un romantique qu'un adolescent. D'où l'affirmation de Ribot : « La nostalgie est une maladie de l'adolescence et de la jeunesse ». Pour ne pas gaspiller sa vie à la rêver et à la regretter au lieu de la vivre tout simplement, il faut l'avoir surabondante. Aussi comprend-on que ce soit dans l'adolescence que se manifestent ce découragement et cette fatigue de la vie qui supposent généralement un excès de force vitale, mais qui peuvent conduire jusqu'au suicide. Chez les jeunes gens on trouvera surtout attitude d'esthètes, mépris de la réalité physique et sociale, désir d'évasion ; chez les jeunes filles exaltation imaginative, langueur, désirs romanesques, mépris du matériel et du charnel, dont la forme la plus connue est la phobie de l'embonpoint qui peut conduire jusqu'à l'anorexie mentale. Tout cela, accompagné de ces terribles scrupules qui semblent l'apanage de l'adolescent, peut donner ce mélange de grâce et d'irréalité qui s'appelle Clara d'Ellebeuse. Si, de plus, l'époque répond mal aux désirs des jeunes, si les conditions matérielles sont difficiles, si les espoirs et les illusions sont fauchés avant même d'avoir pu éclore, si la réalité tue le rêve avant qu'il ait pu naître, alors je ne sais quelle désespérance risque de s'ajouter à cette nostalgie. Etre dégoûté de soi-même aussi bien que des autres, s'être flétri dans des expériences qu'on imaginait merveilleuses et qui n'ont laissé que des regrets, désespérer de l'avenir parce qu'on ne voit pas comment y insérer son effort, vouloir en somme jouir de soi et être incapable de se satisfaire, voilà sans doute en quoi consiste ce que Bruchner appelle le mal de la jeunesse.

Cette vie en dedans, qui ne sait comment s'exprimer, cause aussi ce qu'on pourrait appeler le mensonge de la jeunesse. Tandis que le mensonge de l'enfant vise en général un avantage concret, positif (avoir une récompense) ou négatif (échapper à un châtement), l'adolescent ment pour cacher ses sentiments intimes, pour protéger sa vie intérieure. Il se ferme devant quiconque cherche à pénétrer les secrets de sa personnalité. Ses expériences érotiques, ses aspirations mystiques — les unes et les autres si fréquentes à cet âge — doivent rester strictement cachées aux yeux de tous. Cette vie intérieure qui l'opprime et l'exalte l'adolescent croirait la prostituer en la livrant aux adultes. Avec eux il se sent ridicule et intimidé, mais aussi différent, plus mobile et complexe, supérieur en un sens. Les sensations étranges et troubles qui l'agitent, il a assez à faire à les analyser sans essayer de les communiquer. D'ailleurs les autres sont pour lui des « barbares » qui ne le comprendraient pas. De là à se croire « incompris » il n'y a qu'un pas facilement franchi. Aussi l'adolescent mentira-t-il volontiers. Entendons-nous bien d'ailleurs. Le mensonge chez lui est pudeur, ironie, dissimulation de sa personnalité. La découverte merveilleuse qui l'enchanté, qu'il est en train de faire, c'est celle de sa propre personnalité : il ne songe qu'à ravir aux autres un tel trésor. De plus, se sentant impuissant, l'adolescent voudra donner aux autres l'illusion de la force : c'est un instinct de compensation tout naturel. Songeons-nous assez que l'orgueil de tant de jeunes gens est une forme de défense contre une faiblesse dont ils souffrent obscurément ? que leur cynisme souvent a la même origine ? que leur fatuité est un symbole et qu'il cache — ou révèle comiquement — leur désir d'être considérés comme des adultes ? que tel qui siffote d'un air détaché et simule le courage est un lâche qui ne veut pas se l'avouer de crainte de donner prise à la peur qu'il sent à l'affût au fond de soi ? que tel autre, vantard jusqu'à l'incongruité, ou grossier dans ses propos, est un chaste qui redoute la moquerie de ses camarades ? Dis-moi ce que tu affiches, je te dirai ce que tu n'es pas ! dis-moi ce que tu étales, je te dirai ce qui se cache en toi ! voilà à peu près comment il faut comprendre l'adolescent. Et heureusement ceci vaut généralement mille fois mieux que cela.

Quoi qu'il en soit, il est un sentiment qui sauve les adolescents d'eux-mêmes et leur permet de s'extérioriser : c'est l'amitié. Jeunes gens et jeunes filles ne se confieront volontiers qu'à ceux qu'ils estiment capables de les comprendre : leurs pareils. D'où ces causeries indéfinies, ces accompagnements et raccompagnements qui n'en finissent plus, ces âmes qui se confient maladroitement, mais sincères dans leur maladresse même. Heureux alors les adolescents qui communient dans un même idéal. Une grande vie n'a souvent d'autre origine qu'une idée qui a germé et s'est développée dans de multiples conversations nocturnes entre deux amis. On parle d'amitiés d'enfance. Bien à tort ! c'est d'adolescence qu'il faudrait dire. L'enfant n'a que des camarades ; l'adolescent seul a des amis. Par là sans doute s'explique-t-on que tous ceux qui sont à la recherche et comme à l'affût de toutes les sources créatrices, soient les amants de la jeunesse. Si Socrate poursuit les jeunes gens, c'est qu'il sait bien qu'avec eux surtout il trouvera les joies

de l'amitié philosophique. Entre la philosophie, l'amitié et l'adolescence, il y a une véritable harmonie préétablie.

4) **Générosité et enthousiasme.** — Cette vie trop riche que l'adolescent replie en lui-même ou confie à ses amis, ne restera cependant pas complètement inemployée. Elle modifie tout son psychisme et produit l'enthousiasme et la générosité qui achèvent de caractériser cet âge. Il faut une vie très forte et très puissante pour oser l'exposer. Tandis que l'adulte et surtout le vieillard, sentant en eux la vie diminuer et disparaître, s'y attacheront de toutes leurs forces et n'en voudront pas distraire la plus minime part, l'adolescent est d'une générosité totale. La jeunesse est prodigue, dans tous les sens du terme, la vieillesse économe. Il faut être jeune, du moins de cœur et d'esprit, pour donner et surtout pour se donner. Aussi, jeunes gens et jeunes filles méprisent-ils tout ce qui est bas et pratique ; ils haïssent l'expérience qui retarde ou arrête les plus beaux élans : ils ont horreur de tous les mobiles égoïstes. Au contraire, il suffit souvent qu'une cause leur semble désintéressée pour qu'ils s'y donnent entièrement ; tout idéal pour eux est beau du moment qu'il exige des sacrifices.

C'est que, si l'enfant prend la vie comme un ensemble de faits donnés, l'adolescent constate que les faits ont une raison, une signification. Il cherche à connaître le sens des changements qui s'opèrent en lui ; il voudrait les comprendre ; il est à l'affût des symptômes révélateurs. Des idéals éclosent en lui, des intérêts nouveaux à l'égard du monde et de la société. Et surtout des intérêts portant sur son moi intime. Quoi d'étonnant s'il porte ses désirs sur ce qui est au-delà de ses possibilités d'action, s'il creuse ainsi un fossé entre le vouloir et le pouvoir, s'il se décourage en présence de ses échecs, si le sentiment de son insuffisance et de son infériorité l'envahit par moment. Mais à d'autres instants il est tout espoir et enthousiasme. Tandis que l'enfant, produit de la *natura naturata*, vit des traditions du passé, les prolonge, les porte avec soi et en soi, s'y adapte, l'adolescent voit pulluler en lui les aspirations vers un stade d'humanité qui est tout entier dans l'avenir, il participe à la *natura naturans*, il adapte d'univers à l'idéal élevé auquel il tend, il procède à une transmutation des valeurs. N'ayant pas encore confronté l'idéal qu'ils sont en train de se former avec le réel, les jeunes croient à la possibilité de le réaliser : leur enthousiasme est fruit de l'ignorance. Mais s'il survit à la mort des illusions, s'il sait s'insérer dans la réalité physique et sociale, il pourra conduire plus tard aux grandes œuvres ; il est bien vrai que la plus belle vie est un rêve de jeunesse réalisé par l'âge mûr. Tandis que l'enfant s'adapte presque toujours facilement, l'adolescent éprouve le désir d'autre chose, le besoin de se dépasser. C'est que l'homme progresse dans la mesure où il est adapté, et pour faire cesser son inadaptation. Aussi l'adolescence est-elle l'âge des mutations brusques, des conversions et des créations : on a pu dire que nulle part l'évolution créatrice, au sens où l'entend Bergson, ne se montrait aussi manifestement à l'œuvre que dans l'adolescence humaine. C'est l'époque des grands désintéressements poussés jusqu'à la folie. Comment regarder à ce que l'on donne lorsqu'on

sent en soi une richesse inépuisable ? Claudel est sans doute celui qui a su pénétrer le plus profondément, en une formule, l'essence de la jeunesse : « L'adolescence, dit-il, n'est pas faite pour le plaisir — Elle est faite pour l'héroïsme ». D'où la nécessité — mais aussi le danger — de présenter un idéal trop élevé aux adolescents : ils s'enflamment facilement, mais, si la distance est trop grande du rêve à la réalité, ils risquent plus tard de tout abandonner et de retomber d'autant plus bas qu'ils se sont élevés plus haut. En tout cas on est toujours sûr de grouper les jeunes en leur proposant un idéal de pureté qui exigera de leur part les plus grands sacrifices. L'adolescent méprise ceux qui lui demandent peu ou pas assez, il ne suit que ceux qui lui demandent trop. Aussi l'avenir d'un pays dépend-il de ce qu'est sa jeunesse. Il semble que la jeunesse des autres pays s'est élancée trop tôt et pour être partie trop vite a manqué sa course. Mais peut-être appartient-il maintenant à la jeunesse française de s'élancer dans le stade et de fournir une course meilleure, profitant justement et de l'expérience d'autrui et de cette longue disponibilité par laquelle on s'efforçait récemment de la caractériser.

S'il me fallait, en terminant, résumer d'un mot la caractéristique essentielle de l'adolescence, je lui appliquerais volontiers la définition que Plotin donnait de l'âme : **puissance de toutes choses**. Elle n'est encore rien de déterminé, mais elle peut tout devenir, et c'est là ce qui fait à la fois son charme et son danger. A l'enfance concrète succède l'adolescence à la fois sentimentale et abstraite qui aborde le royaume de l'esprit, se prépare à créer l'avenir, à participer, en quelque sorte, à la **natura naturans**, à adapter le monde aux aspirations de son être intime ou, dans les cas les plus favorables, à l'adapter aux aspirations communes et synthétiques de l'humanité. Dans la préparation de cet effort l'adolescence a besoin d'une aide. En effet l'effort à fournir à ce moment embrasse toutes les activités de la personne humaine. Or c'est une loi générale, en biologie comme en psychologie, que les périodes d'activité tumultueuse sont aussi les périodes d'équilibre le moins stable. L'adolescent qui n'est pas aidé risque de ne jamais trouver sa voie ou de se tromper de route, de devenir définitivement un déséquilibré. Malheur donc aux parents ou aux pédagogues qui s'imaginent que l'éducation est alors finie et pratiquent l'abstention. Mais malheur plus encore à ceux qui, méconnaissant le subjectivisme individualiste et critique de l'adolescent, cherchent à continuer à exercer sur lui leur autorité extérieure. Réussissent-ils, ils forment des esclaves, ce que Fénelon appelait les « âmes désossées ». Ont-ils affaire à des personnalités bien marquées, ils en font des révoltés. Or, à cet âge plus qu'à aucun autre, où l'adolescent sent vaciller toutes les valeurs acquises, en soi et autour de soi, il faudrait qu'une intimité confiante et étroite permit à l'adulte d'exercer une action calmante et virilisante tout à la fois, avec un doigt redoublé et en suivant au jour le jour les fluctuations inévitables qui secouent l'âme de l'adolescent. Les adultes se divisent peut-être en deux grandes catégories. Les uns avant tout amoureux du repos, regrettent essentiellement leur enfance comme un « paradis perdu ». Les autres, qui préfèrent le neuf à l'ancien et la création à la tra-

dition, regrettent essentiellement leur adolescence comme l'âge où ils sont nés à eux-mêmes. Seuls ces derniers peuvent communier avec l'adolescent et le comprendre du dedans. Jeunes gens et jeunes filles ont une perspicacité extraordinaire pour déceler ceux qui sont assez plastiques pour les comprendre — pour déceler aussi les autres. Si nous voulons agir sur les adolescents ; il faut savoir découvrir chez tous comme un autre nous-même : celui que nous ne sommes plus guère, celui que nous avons été un peu, celui surtout que nous aurions pu devenir. Cela suppose attention continue, discernement éclairé, sympathie vigilante. Ce n'est point facile et, devant tant de reprises et de détours, les parents ou les maîtres se demanderont parfois s'ils ne perdent pas leur temps et s'ils sont vraiment utiles. Mais celui qui accomplira cette tâche avec tout son cœur et toute son intelligence, sans défaillance, en sera récompensé, sans même qu'il s'en doute, par la perpétuelle jeunesse, en lui, du cœur et de l'intelligence.

Jean LACROIX



P. S. — Nous avons le plaisir d'annoncer que « Timidité et Adolescence » vient d'être approuvé par la commission des livres et recommandé aux lycées et collèges

## LA PROJECTION A L'ÉCOLE

### L'Enseignement par la Projection Fixe

Il ne s'agit pas dans notre esprit, de substituer la projection à la leçon, ce qui réduirait le rôle du maître à celui d'opérateur. La projection quelle qu'elle soit, doit compléter la leçon, non la remplacer ; de la viennent les interminables discussions à propos du cinéma à l'école. Ceci étant acquis, ne perdons pas de vue que cette illustration de la leçon doit se faire autant que possible dans la classe même, dès que le sujet a été exposé. Si en effet, on est obligé de se rendre dans une salle aménagée spécialement pour la projection, c'est un temps précieux de perdu et une cause de désordre de plus.

Quelques problèmes se posent alors :

#### I. - L'OBSCURITE DE LA CLASSE.

a) **Difficulté de la réaliser** : C'est dans la plupart des cas une question délicate. On ne peut obtenir des municipalités la transformation de chaque classe en chambre noire. De plus cette transformation doit être rapide, ce qui suppose une installation moderne ou tout au moins modernisée. Rien de plus décevant que de tirer pendant un quart d'heure, des rideaux qui ne veulent pas glisser et cela, pour une projection de dix minutes. Mais est-ce réellement nécessaire de faire l'obscurité complète, ne serait-il pas plutôt préférable d'opérer dans une demi-obscurité ?

b) **Avantage d'opérer dans une demi-obscurité.** — D'abord, il est évident que le problème précédent est en partie résolu, mais surtout il y a davantage de continuité entre la leçon et la présentation de l'image lumineuse qui en est le complément.

Les enfants ont à la fois sous les yeux : l'image lumineuse, et le plan de la leçon, les schémas, les cartes qui sont encore au tableau noir. Le maître peut encore se servir de la craie pour éclaircir un point de la leçon, celle-ci se prolonge vraiment dans l'image et s'accroche à elle.

Enfin, et c'est une raison qui mérite d'être considérée, la discipline en est rendue plus aisée. Libre à ceux qui ont la possibilité d'obscurcir leur classe de le faire. (Nous en savons qui utiliseraient leur Pathé-Baby s'ils étaient dans ce cas. C'est à chacun d'en juger d'après sa propre expérience.)

De toute façon, l'impossibilité d'obtenir l'obscurité dans la majorité des cas, pose un autre problème : celui de l'appareil. Peut-on pratiquement faire de la projection en salle claire ? A cette question, nous répondrons oui. Il y a sur le marché des appareils qui le permettent.

## II. - L'APPAREIL DE PROJECTION.

Qualité à exiger d'un appareil de projection :

a) **La luminosité.** — C'est naturellement la plus importante, puisque nous nous plaçons dans les conditions les plus défavorables. Nous y reviendrons lors de l'étude particulière des appareils. Rappelons quelques notions pratiques relatives aux objectifs.

Il y a deux sortes d'objectifs :

**Les objectifs courts**, donnant une grande image à une faible distance de l'écran.

**Les objectifs longs**, nécessitant un très long recul pour obtenir une grande image.

Les seconds conviennent naturellement aux grandes salles (salles de spectacles ou de conférences). Les premiers seuls nous intéressent. Toutefois, il n'y aurait pas avantage à choisir un objectif trop court. Ceci obligerait d'une part, à se rapprocher par trop de l'écran afin de faire cadrer l'image avec lui ; le maître aurait la majeure partie de sa classe derrière lui grave danger à la fois pour la discipline et l'exposition, ceci nous est confirmé par notre propre expérience).

D'autre part il faut bien se faire à cette idée, qu'on n'a pas toujours intérêt à avoir une grande image. La grandeur se fait souvent (surtout en salle claire) aux dépens de la netteté.

Nous ne jugeons pas utile d'entrer ici dans le détail des objectifs (notre étude devant être pratique avant tout). Il suffira de soulever la question lors de l'achat d'un appareil : c'est une simple question d'adaptation à la salle dont on dispose. Rien n'empêche non plus de demander à la maison à qui l'on s'adresse, une démonstration dans sa classe ; la mise au point en sera plus aisée.

Les appareils coûteux ont tous des objectifs interchangeables. D'autres plus modestes n'ont qu'un seul objectif moyen permettant un écran de 1 m. 20 sur 1 m. 60.

b) **Rapidité de mise en marche.** — Elle a une grande importance. Elle seule permet de respecter l'horaire tout en évitant les leçons bâclées, sous prétexte que la projection nous a pris trop de temps. La projection doit être au service de l'enseignement, non l'enseignement au service de la projection. La difficulté de réglage des anciens appareils n'est pas la moindre cause de leur abandon. N'insistons pas sur l'agitation de la classe qui ne manque pas de se produire quand l'appareil ne se décide pas à fonctionner.

c) **L'encombrement.** — L'encombrement et le poids, ont déjà une importance moindre. Avec un peu d'ingéniosité, on peut toujours réaliser une petite installation de fortune. Mais il y a plus grave : l'encombrement et le poids, vont souvent de pair avec le prix.

d) **Le prix des appareils.** — Il est très variable. Depuis la petite lanterne Cocorico à 150 francs jusqu'aux épidiscopes Zeiss de 5 à 6.000 francs, il y a toute une gamme d'appareils. Nous indiquerons ceux qui sont subventionnés, mais les subventions sont à l'heure actuelle distribuées avec tant de parcimonie que leur liste est plutôt un indice de qualité, qu'autre chose.

## III. - L'ECRAN DE PROJECTION.

### Projection par réflexion ou par transparence.

La projection peut être faite de deux façon différentes : par transparence ou par réflexion.

**La projection par transparence**, consiste à placer l'appareil d'un côté de l'écran translucide et les élèves de l'autre.

Ce genre de projection est rarement employé.

On peut y avoir recours lorsqu'on est en pleine lumière en entourant l'écran d'un auvent parasoleil. Dans ce cas, l'écran peut être un verre dépoli ou une toile fine.

**La projection par réflexion** est la plus courante.

Si les ressources le permettent on achètera un écran. Prenons de préférence un écran moderne métallisé qui accentuera les contrastes et donnera des résultats remarquables avec les tons sépias.

Pour les plus déshérités indiquons quelques moyens de fortune :

1° On peut très simplement faire un écran avec quelques feuilles de papier à dessin fixées au tableau avec des punaises. Si besoin est, on construira un auvent en disposant des cartons à dessin autour de l'écran. C'est un écran rudimentaire, mais il a l'avantage d'être à la portée de toutes les bourses.

2° Si l'on est quelque peu bricoleur, on établira un écran plus sérieux. Voici quelques indications à ce sujet :

a) Construire un cadre rigide (assemblage à mi-bois rendu rigide par des cornières).

b) Tendre sur le côté plat de ce cadre une toile à tapisser les appartements (c'est une toile d'emballage à mailles très larges que l'on trouvera chez tous les marchands de papiers peints). On peut fixer cette toile de l'autre côté du cadre à l'aide de punaises.

c) Coller sur la toile bien tendue un papier gris à tapisser. Laisser sécher ; le papier se tend et l'on peut alors coller sur cette surface parfaitement unie un papier argenté que l'on trouvera dans le commerce. On a ainsi, à peu de frais, un magnifique écran très brillant. On utilisera les colles que vendent les marchands de couleurs, afin d'éviter les déboires.

Rappelons qu'il existe deux principales sortes d'appareils de projection fixe :

1) **Les diasopes** (Ce sont les premières lanternes magiques, mais perfectionnées). Ils servent à la projection par **transparence** de positifs sur support quelconque (verre, film de ciné, etc...).

2) **Les épiscopos** ou **pragmasopes**, appareils d'applications plus récentes à cause de la qualité optique et de la puissance lumineuse qu'ils exigent. Ils servent à la projection par **réflexion** de corps opaques (cartes postales, pages de livres, objets quelconques).

3) Enfin, des appareils très perfectionnés réalisent à la fois l'un et l'autre système de projection, ce sont :

**Les épidiscopes** (ou **pragmadiasopes**), combinaisons de deux ordres d'appareils précédents. (Nous nous excusons d'employer une telle terminologie, mais les constructeurs l'utilisent fréquemment, et il faut appeler un chat un chat...). Dans notre prochaine étude nous examinerons les diasopes.

R. MARTIN

## L'Autorité et l'Ecole

Il nous paraît, et les travaux des pédagogues modernes viennent le confirmer, que c'est un défi au bon sens que de nier qu'il faille une volonté extérieure pour guider la poussée luxuriante mais frêle des puissances de l'enfant dans la découverte du monde — il nous paraît que c'est une désertion pour le parents, que de se soustraire à ce devoir : notre monde malade montre pourtant en grand nombre de ces égarés et de ces déserteurs — égarés poussés dans cette vie par leur égoïsme et leur manque de foi.

Trop souvent, les parents ne veulent plus, ne sont plus dignes d'exercer leur autorité sur celui que la mère a poussé au jour une première fois. Faut-il s'étonner que l'Etat se précipite sur cet héritage ?

### 1. — Conséquences de cette incompréhension de l'autorité.

Cueillons dans ce champ de plantes folles quelques espèces, quelques fleurs remarquables issues de la fantaisie de nos semeurs.

Dans la famille de l'enfant unique, le laisser-aller a pris une courbe morbide, car :

a) les velléités de l'enfant rencontrent moins d'obstacles qu'au sein d'une famille nombreuse où il faut bien céder, partager.

b) la tendance égocentriste de l'enfant étant confirmée par la réalité, son esprit arrive à se pénétrer qu'un seul être compte : lui.

D'où un déséquilibre mental extrême qu'on peut facilement déceler pour peu qu'on soit observateur.

a) Inaptitude manifeste à s'adapter à la société. Notre jeune monsieur ou notre demoiselle sont habitués à régner. Toute contradiction les choque, toute autorité les révolte. Tout élément nouveau les trouve incompréhensifs. Ils demeurent dans une expectative hostile devant ces règles qu'impose la vie en société : servitudes diverses (règlements à respecter, formalités qui passent pour autant de vexations).

b) sensibilisme extrême sans cesse alimenté par des chocs nouveaux qui mentalement en font des persécutés et, les retranchant de la société, les retranche aussi des œuvres bonnes où ils pourraient donner la mesure de leur valeur. Je me suis toujours expliqué ainsi l'isolement de certains gens, doués de qualités, de grâces certaines, mais qu'un tel sensibilisme retardait ou paralysait. Si le malheur fait que ce sensibilisme s'empare de petits esprits, il en fait des haineux, des envieux.

En n'exerçant pas leur autorité, les parents omettent de placer dans leur enfant cette humilité indispensable à l'intelligence ; ils le murent dans un monde centré sur leur Moi d'où il ne pourra jamais s'échapper. Telle une cellule végétale rigide, ils ne connaîtront jamais la souplesse, qualité première de toute intelligence. D'ailleurs, les manifestations de cette carence ne se bornent pas à la ruine intérieure des âmes.

L'école moderne, avec Mme Montessori, a repensé le mode d'autorité que les grands pouvaient et devaient exercer sur les petits. Elle a montré à cet effet, qu'un certain genre d'obligations imposées à l'enfant sont absurdes et tyranniques : « ne fais pas ci, ne fais pas ça... attention à tes chaussures neuves... etc. », c'est l'existence et le développement de cette fausse autorité qui a permis de nier la vraie.

Ces restrictions, ou plutôt ces rectifications n'impliquent pas qu'on laisse faire à l'enfant ce qu'il veut. Malgré toutes les révolutions pédagogiques, on voudra bien reconnaître qu'un enfant insupportable (celui dont le père est fier qu'il ait du tempérament) est toujours un enfant insupportable. Chez les autres il se conduit instinctivement comme chez lui : il s'empare de tout au risque de tout abîmer, de tout casser — il traite en familier même les étrangers. J'entends déjà ceux « qui ont du tempéra-

ment » me répondre : « mon cher petit bourgeois, vous qui avez un chez-vous bien arrangé, vous ne voulez pas qu'on dégrade, qu'on déplace même le plus petit vase, objet de tous vos soucis. Vous préférez votre art à une force de vie : l'enfant ! ». Ce genre de réponse est valable car il est issu d'un homme en réaction contre la tendance, effectivement bourgeoise, de notre civilisation. Il préfère l'enfant au luxe, même au simple plaisir. Mais qu'il veuille bien se rendre compte que les excuses des parents ne sont pas aussi recevables ; que le plus souvent il ne s'agit chez eux que d'une démission précoce, d'une absence de volonté et de bon sens qui permettent à leurs rejetons de jouer, inconsciemment les pauvres, aux tyrans.

Un enfant ne sait pas si sa personne est préférable à ce qu'il brise. Ce grave problème que vous posez lui est parfaitement étranger. Quant à la familiarité avec laquelle il peut traiter ceux qui l'approchent, dont on est assez stupide pour rire, on sait qu'elle marque seulement un déséquilibre de l'enfant qui perd conscience de sa place d'enfant, car le voilà élevé sur la sellette où il singe.

Ce travers l'expose à de graves mécomptes : ou il s'apercevra de son erreur et par une réaction bien humaine il se rejettera dans la timidité, honteux qu'il sera de son manque de tact ; ou il demeurera pareil à lui-même et sera un malappris. Sans vouloir compliquer l'échiquier psychologique des hommes, on peut affirmer que les rapports humains sont facilités par la délicatesse, sœur de la charité. Il ne s'agit pas de cette délicatesse un peu mièvre qui paralyse. Il s'agit de celle, plus profonde, qui permet de se rendre sympathique à nos semblables, d'approcher plus près d'eux, prélude de l'amour que nous voulons leur communiquer. Or, l'homme qui fut un enfant mal élevé en est bien incapable.

Arrivant à l'école, il sera **peut-être** doux comme un mouton : fréquemment ce n'est qu'un déséquilibré sans volonté. Il sera de ce troupeau qui appartient soit au maître, soit aux chahuteurs-meneurs, selon que le maître aura ou n'aura pas d'autorité vraie. Dans le cas contraire où ce mal élevé aura du tempérament, il deviendra l'une de ces têtes de classe, contre lesquelles le maître qui veut travailler, qui veut implanter un bon esprit, devra lutter. Il faut être maître pour savoir combien est épuisante cette lutte qui se poursuit en marge du travail pédagogique. Il faut être rentré le soir harassé, très las, à bout de nerfs, pour saisir les données de cette lutte qui use son homme sans pitié. Il faut avoir connu de ces professeurs usés par des générations d'élèves pour connaître le prix de cette lutte. Il faut les avoir vus tombés dans une bizarrerie qui confine à la folie après avoir subi des chahuts indescriptibles et bêtes qu'ils ne pouvaient dominer et qui se renouelaient chaque jour, obsédés par la classe à faire : tout cela fait saisir, tragiquement, où mène l'absence d'autorité sur l'enfant et le tout jeune homme.

Et pour finir le tableau, nous voudrions pouvoir dresser le bilan des études gâchées, des intelligences perdues ainsi. A ceux qui nous reprocheraient d'exagérer nous pourrions opposer malheureusement une expérience personnelle trop édifiante de quatre années d'école supérieure. Encore, ces

avatars s'ils sont minces auprès des déchéances morales de ces enfants dits « mauvais garçons » ou « mauvaises filles » qui à 16 ou 18 ans se livrent aux quatre cents coups parce que l'autorité paternelle fait défaut, qu'elle n'est pas assez clairvoyante ou qu'elle s'exerce de manière brutale, indigne — tout revenant d'ailleurs à un manque de vraie autorité, de celle qui est issue de la responsabilité.

En face de ces faits nous devons penser que l'école doit être un nouveau fil d'Ariane pour l'enfant trop laissé à lui-même, mais un fil d'Ariane impératif, au moins au début, afin de lui faire retrouver avec ou sans lui le chemin qu'il n'aurait jamais dû quitter. C'est la tâche du maître.

### 3. — Le maître devant les enfants.

S'il est instituteur le problème est différent selon qu'il s'agit de sa classe ou de celles de ses collègues.

Ici, il nous faudra ouvrir une enquête au sujet des expériences particulières ayant trait à l'autorité, expériences d'où nous pourrions dégager quelques idées claires propres à tous les maîtres et à tous les élèves. Ce travail pourrait aboutir à une Pédagogie de l'autorité. Il ne s'agit pour l'instant que de préciser la question, de s'entendre sur le schéma du sujet, de définir et de défendre une notion que nous voudrions faire vivre.

Dans le cas où le maître fait un cours préparatoire ou un cours élémentaire, il faut absolument qu'il s'enveloppe aux yeux de ses élèves de ce manteau dont les parents ou les autres maîtres n'ont pas su se revêtir : il est facile d'en imposer à un petit.

a) par des exercices tout à fait extérieurs (au moins en apparence) ; de sa part, une tenue correcte, le moins de laisser-aller possible dans ses gestes et dans son langage ;

de la part des élèves, exiger des mains nettes, des cheveux peignés, des livres couverts, bref, tout un arsenal de détails qui pourraient paraître ridicules mais qui ont l'incomparable avantage de ramener l'attention des enfants sur un foyer inconnu de lui : la vie scolaire dont l'âme est le maître, dont le caractère est le sérieux. Ces moyens seront dits : attractifs, parce qu'ils tendent à faire converger l'attention enfantine sur le foyer désiré.

exiger de l'ordre dans les rentrées, les sorties, les déplacements, s'arranger pour le leur faire aimer et désirer (1).

régler ses rapports avec les élèves de manière à ce qu'ils n'impliquent jamais de familiarité au sens matériel (mot d'esprit entre un élève et le maître, répliques, etc.), mais qui ne signifie pas distance. Il y a une manière douce que possèdent les femmes de sourire affectueusement, je dirai amoureusement à un enfant, tout en restant sur le plan désiré.

(1) Ces mouvements réduisent les chances de désordre ainsi que les moments où la classe échappe au contrôle du maître.

Après la mise en train, la nourriture ; après les moyens attractifs, la substance dont on va les nourrir.

La classe est bien en main : au travail.

Un maître ne donne que s'il est aimé. Pour nous, qui classons les sujets, nous dirons que le cas de communion le plus fréquent entre maître et élève est le petit miracle cent fois renouvelé de la compréhension subite issue de l'explication du maître. Il faut voir alors les yeux brillants de joie, les mains levées, impatientes de donner la réponse attendue (quand celle-ci ne part pas de toutes les lèvres). Pour les petits, ces regards n'expriment pas seulement un orgueil légitime, mais de la joie, de la vraie joie et de l'amour pour le maître.

C'est alors qu'il doit savoir dire le mot qu'il faut pour calmer cette éruption enfantine, pour clore cette petite page de communauté dont il passe pour le créateur et le dispensateur.

Un tel maître a retrouvé la place de prophète et de guide, place que devrait occuper tout adulte pour un petit.

Tout ce qui vient d'être dit pour les petits est valable pour les grands. Mais la tâche est encore plus vaste. Les grands sont des petits en plus embrouillés. C'est encore là une autre question qu'il serait intéressant de voir de près.

Le travail attractif a moins de prise parce qu'on a des personnalités déjà accusées devant soi. Il s'agit, je crois, de combiner cette attitude stricte, donc hautaine en apparence, avec un travail de compréhension individuelle (ce qui m'a toujours paru difficile).

Il y aura des chocs de personnalités, alors qu'avec les petits cette hypothèse n'est pas à envisager. Dans ce choc, il s'agit d'avoir le dessus. Le maître apprendra à être un conducteur d'hommes, mais par la charité.

Pratiquement, le maître entre d'abord en contact avec sa classe. Dès ce moment ses élèves, mi-consciemment, essaieront de l'éprouver. Sur les cinquante bonshommes qu'il aura devant lui il se trouvera cinq ou six mauvaises têtes entraînant trente ou quarante autres, troupeau qui appartiendra demain ou au maître ou à ses « capitaines ». Là, l'autorité ne consiste pas à punir brutalement les premiers contrevenants (ce qui amènerait au premier plan le conflit maître-meneurs qu'il faut éviter). Il faudrait plutôt rechercher ces chefs de classe, s'attacher à les traiter comme les autres, sans provoquer d'éclat. Ainsi, en quelques mois, ils auront perdu ce singulier prestige de meneurs aux yeux de la classe et même aux leurs. L'erreur de certains maîtres consiste, en s'acharnant sur les mêmes enfants :

1. à les buter ;
2. à leur donner un prestige considérable auprès de leurs camarades ;
3. à créer chez ces enfants des tendances d'orgueil et de **révolte**.

Le maître améliore sa classe — c'est bien. Mais il ne vit pas seul. Il a dans la cour, dans la rue, des rapports avec les élèves d'autres classes, avec des élèves qu'il ne peut toucher. Pourtant il doit souhaiter que cet esprit, qu'il crée en sa classe, prenne corps dans toute l'école.

Mais il n'est plus libre de faire. Si le directeur a conscience de ses responsabilités en gros, la question est résolue. Sinon, que faire ? Deux solutions se présentent :

— ou se contenter de son propre prestige (répandu d'ailleurs par ses élèves) ne s'imposer que lorsqu'il est de service.

— ou vouloir déborder et faire prévaloir son opinion.

Dans le premier cas, l'affaire est simple.

Dans le second, au contraire, il court à l'encontre de bien des difficultés « supplémentaires ».

— il menace le sommeil de son directeur en exigeant les enquêtes pour absences exagérées, sans motif, en demandant des renseignements sur des familles qui veillent de manière douteuse à l'éducation de leurs enfants.

— il risque fort d'indisposer la susceptibilité de ses collègues en exerçant son autorité sur leurs élèves (dans la cour, sur les rangs, dans la rue, etc.)

— il va au devant d'explications, pacifiques ou non, avec les parents qu'il indispose : « ils n'admettent pas que le maître d'une autre classe se mêle de ce qui ne le regarde pas », par retour du courrier il ennuie encore son directeur à qui ces parents offensés viennent se plaindre. S'il n'est pas assez souple pour ménager ses collègues il passe pour un indésirable au sein de cet institut pédagogique. De toutes parts on dira qu'il jette des pierres dans le jardin du voisin ; on pourrait penser que ce n'est qu'un euphémisme et qu'il faudrait dire : « qu'il jette un pavé dans la mare aux grenouilles ».

Il faut pourtant dire que c'est à cette tâche qu'il doit se consacrer ; disons seulement qu'au lieu de lancer un pavé, ce qui est toujours bruyant et qui témoigne d'un enthousiasme juvénile mêlé d'une certaine vanité, il est préférable d'être un ferment de transformation.

Soyons assez simples pour ne pas vouloir ce que nos collègues ne pourront pas comprendre, mais en silence préparons ce qui pourra être changé. Travaillons de tout notre cœur à ce que notre école ne soit pas à l'image de celles où la grossièreté a libre cours, tant de destinées d'enfants sont mutilées, il faut que de l'école émane une autorité faite de l'effort des maîtres à diriger les tendances de l'enfant, en tout cas, à étouffer celles qui feraient de lui une petite brute.

Au moment où la sélection est à l'ordre du jour, nous pouvons dire que seuls sont capables et dignes de l'exercer ceux qui ont compris les enfants c'est-à-dire ceux qui ont de l'autorité sur eux. Si on peut penser que beaucoup de maîtres sont capables de juger de la valeur d'un enfant, de ses possibilités en telle ou telle branche, nous pensons surtout qu'à côté de ces maîtres il en existe d'autres qui, non contents de constater cette sorte de déterminisme qui organise la vie mentale des enfants, sont capables de stimuler des forces endormies, de révéler des puissances cachées.

Ayant balayé le monde enchevêtré où se débattaient les enfants, ils en ont fait des hommes. Ce me semble être le grand miracle de l'autorité.

FELZINE

## Section Générale

### ***Ce qu'il faut savoir de la C.F.T.C.***

A nos collègues désireux de se renseigner sur le mouvement de la C.F.T.C., à la fois pour le mieux connaître dans son développement propre et pour le situer par rapport à d'autres mouvements, nous signalons les publications suivantes :

**Jules Zirnheld**, président de la C.F.T.C. — Cinquante années de syndicalisme chrétien (Paris, Editions Spes, 1937 - 275 pages, 15 francs).

**Le Plan de la C.F.T.C.** (Paris, Spes, s. d. 128 pages). Le texte du plan proprement dit, qui est assez bref, se trouve reproduit à la fin du livre de Zirnheld. Mais la brochure complète du Plan (publiée peu de temps avant les événements de 1936) comprend en outre des documents essentiels : Travaux de préparation du plan, texte de propositions de loi sur la durée du travail, sur les salaires minima ; et même un exposé rapide (p. 109-126) sur la C.F.T.C., son organisation et son histoire jusqu'au début de 1936. Cette date est importante à retenir, car les effectifs ont considérablement augmenté depuis.

Pour situer la C.F.T.C. dans l'ensemble des mouvements sociaux et syndicaux, on trouvera des renseignements assez nombreux et très pratiques dans **J. Duperray**. La question sociale (Paris, Spes, 1937, 296 p., 12 frs).

Enfin il est utile pour des adhérents à la C.F.T.C. — et nous ne saurions trop le recommander — de suivre les périodiques publiés par notre mouvement syndical : en premier lieu **Syndicalisme**, organe mensuel de la C.F.T.C. (abonnement 10 frs par an. Administration : 28, place St-Georges, Paris, (9<sup>e</sup>). C. P. Paris 283-24) ; ou encore les périodiques des fédérations particulières, qui peuvent intéresser spécialement tel ou tel de nos collègues, ainsi le **Trait d'Union Professionnel** (fonctionnaires), **L'Ouvrier Métallurgiste**, etc... Les exemples seraient nombreux.

Ces notes trop sommaires seront complétées : il semble possible, nécessaire, de publier dans ce bulletin une chronique d'information sociale et syndicale qui, nous l'espérons, rendra parfois quelques services. Nous aurons à parler bientôt, par exemple, de l'Ecole normale ouvrière.

F. M.

**Nous serions reconnaissants à nos Collègues qui sont dans des Classes d'Orientation de nous faire parvenir le résultat de leurs expériences.**

## SECOURS MUTUELS & ASSURANCES

Nos camarades trouveront ici des renseignements encore très incomplets sur diverses sociétés de secours mutuels et d'assurances organisées pour et par des membres de l'enseignement. Nous leur demandons de nous signaler erreurs et omissions.

**Pour le Second degré et l'Enseignement supérieur :**

— Société de secours mutuels des Fonctionnaires de l'Enseignement public secondaire et supérieur (cotisation : 30 fr.). Trésorier : M. Commissaire (lycée Louis-le-Grand).

— Œuvre de l'Orphelinat (cotisation : 20 fr.). Siège : 5, rue Las-Cases, Paris (7<sup>e</sup>).

— La Sauvegarde universitaire, société de secours mutuels au décès (cotisation variant suivant l'âge). Trésorier : M. Madelaine (lycée Voltaire).

**Pour les fonctionnaires :**

— La Tranquillité mutuelle, société de secours mutuels en cas de décès, en cas de survie après l'âge de 60 ans et en cas d'infirmités (cotisation variant suivant l'âge). Siège : Cahors (Lot), 4, cours de la Charreterie.

**Pour le Premier degré :**

— L'Antituberculeuse, 5, du du Commandant-Lamy, Paris (11<sup>e</sup>). Cotisation : 15 francs. Cette société de secours a une section de chirurgie et de maternité (cotisation spéciale).

— Le Soutien mutuel, qui assure un traitement quand on est en congé de maladie à demi-traitement ou sans traitement.

— L'Union fraternelle, société de secours mutuels en cas de décès (indemnité de 1.000 francs).

— Mutuelle générale de l'Enseignement primaire public de la Seine. Cotisation : 100 francs par an, assure les avantages des trois sociétés précédentes. Pour les renseignements, s'adresser à M. Toudouze, 33, rue de Montreuil, Nogent-sur-Marne.

### **ASSURANCES MUTUELLES POUR LES ACCIDENTS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS**

Nous en connaissons deux :

1° L'Enseignement : 60, rue David-d'Angers, Paris (19<sup>e</sup>).

2° Les « Autonomes » de chaque département : créées par des instituteurs et ouvertes à tous les membres de l'enseignement (cotisations : 6 fr.), constituées en société d'assurance mutuelle (l'Union solidariste universitaire) pour couvrir les risques de responsabilité civile. Elles ont créé des « Mutualités-Accidents-Elèves » qui assurent les élèves et sont en train d'organiser une Assurance mutuelle Incendie pour les membres de l'enseignement public.

**ASSURANCES AUTOMOBILES.**

— Mutuelle assurance automobile des instituteurs de France, ouverte à tous les membres de l'enseignement : un correspondant par département.

— La Garantie mutuelle des fonctionnaires et employés de l'Etat, 7 bis, rue de Téhéran, Paris (8<sup>e</sup>).

**ORGANISATIONS DE REDUCTIONS SUR LES ACHATS (à titre d'indication).**

— Union commerciale des Fonctionnaires, 19, rue Louis IX, Saint-Germain-en-Laye (S.-et-O.).

— Association économique des fonctionnaires, 11, rue Montyon, Paris.

## Notes Bibliographiques

**PROPOS SUR L'EDUCATION (Rieder édit., 15 f.)**

Il ne s'agit point de révéler un livre nouveau mais de rappeler à l'attention le précieux livre d'Alain. L'auteur des « Propos sur l'Education » n'est ni un idéologue, ni un pédant qui parle « ex cathedra » mais un professeur intelligent. Sous sa parole, on devine l'expérience vécue : il n'est pas un auteur, et bien prétentieux qui jugerait ses idées sans les avoir d'abord expérimentées.

Alain est inspiré avant tout par un sens profond du réel. Il tente de guérir la Pédagogie moderne d'un illusionisme qu'elle doit à Jean-Jacques et à ses disciples. L'élève et l'enseignement d'aujourd'hui sont assez bien définis par quelques formules de l'« Emile » :

« Il ne sait rien par cœur, il sait beaucoup par expérience... Qu'il s'occupe ou qu'il s'amuse, l'un est l'autre est égal pour lui... Les choses ! les choses !... Des livres ! quel triste ameublement pour son âge ! »

Voilà donc le Concret et la Gaité en première place et les livres bannis. Il faut ajouter que le Discours reste en grande faveur, contradiction étrange et inavouée. Mais comment le concret irait-il sans paroles ? Rousseau s'écrie : « point d'éloquence ». Il oublie simplement qu'il faudra montrer les « choses » et « intéresser », donc parler. Se prétendant un simple camarade, Jean-Jacques est en réalité « maître » et orateur.

Avec Alain, le bon sens reprend ses droits. C'est une erreur, dit-il, de croire que l'enfant préfère le concret à l'abstrait, le jeu à l'étude, la chose au livre : « Le progrès de tout esprit se fait de l'abstrait au concret. C'est renverser la marmite de Locke et la vôtre, mon cher Psychologue ; la vôtre aussi mon cher Pédagogue ». L'enfant apprend d'abord des signes — l'abstrait — et il en étend le sens aussi loin qu'il le peut. De nombreuses remarques en témoignent. Avec sa fine ironie, Alain invoque aussi... l'opinion d'Aristote. L'enfant est un petit homme, il aime le travail comme un homme : ainsi peut se résumer cette « nouvelle » conception de la psychologie infantile qui impose des changements importants à la pédagogie.

Il faut cesser de confondre le jeu avec l'étude : « bercer n'est pas instruire ». Le travail véritable ne peut être fait que sérieusement. Après sa scolarité, celui qui n'aura pas été formé par la peine ne sera capable de goûter « que des œuvres de seconde valeur, où tout est disposé pour plaire au premier regard ».

Que ferons-nous des livres ? Au lieu d'être bannis jusqu'à l'âge de 12 ans, ils seront un outil de merveilleux service. Tout instituteur souhaite qu'il reste chez ses élèves une trace profonde de leur passage à l'école et il sait qu'elle sera bientôt disparue s'ils n'ont pas au cœur un désir de culture. Que liront-ils après avoir quitté l'école ? Là est la question : Qui la considère en saisit l'importance.

S'ils n'ont de goût que pour leur journal, le temps passé à l'école n'a été d'aucune utilité parce qu'il y a eu trop de discours, trop de ces leçons dites vivantes. L'exercice qui est le plus difficile et la condition de toute culture, la lecture, a été négligé. D'autant plus que savoir lire ne suffit pas. Il est nécessaire que soit dépassé un certain moment appelé par Alain « moment de la lecture esclave ». Alors seulement on peut espérer qu'existe le goût de lire après la sortie de l'école. « J'ai connu, dit Alain, un illettré d'âge militaire, qui avait l'ambition d'apprendre à lire, et qui parvint péniblement à épeler. Comme un de ses camarades lui demandait : « Que dit ton journal ? », il répondit : « Je n'en sais rien. Je lis » ; c'est qu'il était tout occupé à traduire les lettres en sons ». Combien de nos élèves sont ainsi ! Mais ils peuvent dépasser ce stade et, au lieu d'oublier le peu qu'ils savent, avoir le goût de la lecture, « à condition de lire et encore lire ».

Délibérément il faudrait renoncer aux leçons dites attrayantes qui laissent l'auditoire et M. l'Inspecteur lui-même émerveillés : « Si j'étais le chef des beaux parleurs, j'aurais bientôt renvoyé chez le boucher le cœur de veau et le mou de veau. Toutes les leçons seraient de lecture ; on lirait l'histoire, la géographie, l'hygiène, la morale ; et si on retenait de toutes ces lectures seulement l'art de lire, je jugerais cela suffisant. Je chasserais de nos écoles tous les genres d'éloquence et même les commentaires de la lecture expliquée, qui n'ont point de fin. On lirait, on relirait, chacun tour à tour lisant à haute voix, tous les autres suivant et lisant tout bas ; le maître surveillerait, et il aurait assez à faire. On le noterait d'après ce que les élèves sauraient, non d'après ce qu'il saurait... »

Oui, dira-t-on, mais quel sera l'avis de M. l'Inspecteur ?

Nous admettons qu'il y a une certaine systématisation de la part d'Alain : un commentaire sobre mais sérieusement préparé et même de véritables leçons quand le manuel est trop médiocre, ne sont pas imputable à crime.

Peut-être alors M. l'Inspecteur Richand ne sera-t-il pas le seul à faire l'éloge de ce procédé ainsi compris, pour faire la part du manuel aux dépens de l'exposé magistral mais sans le supprimer : « Il réalise l'unité désirable entre l'enseignement du maître et celui du livre ; il favorise davantage l'activité des élèves et surtout il prépare au travail personnel ». (N° 43 du *Journal des Instituteurs*).

Reste encore une difficulté : le choix des livres. Il en est d'excellents pour toutes les matières : c'est à l'intelligence et au goût du maître de décider.

Je crains de donner une fausse idée du livre d'Alain en insistant sur cette ambition dominante : transformer l'école par l'effort et par la lecture. Un excès de richesses s'oppose au résumé : il faut lire pour apprécier avec équité.

J. CHASTAGNOL.

**UNE SEMAINE AVEC... (Marcel BERRY) — à la Librairie Hachette****Livre de lecture courante pour le Cours Élémentaire.**

L'auteur de ce petit livre connaît les goûts des jeunes enfants : combien ils aiment les contes, les histoires de toutes sortes. Il est très difficile de faire un livre de lecture courante pour le cours élémentaire qui plaise vraiment aux enfants, avec des extraits : un extrait c'est généralement quelque chose d'artificiel, fait pour entrer dans un tout, et qui, en l'absence de ce contexte, perd une grande partie de son intérêt. C'est ce qui explique la vogue actuelle des livres de lecture suivie.

Celui-ci n'en est pas un. M. Berry a voulu, à l'usage des enfants, faire une petite anthologie des conteurs, et nous croyons qu'il y a parfaitement réussi. On trouve dans ce livre des contes populaires, de ces contes anonymes sortis directement du peuple, de différents pays, des contes français et étrangers depuis

le Moyen-Age jusqu'à nos jours. Impossible de citer tous les auteurs : parmi les principaux signalons Tolstoï, Kipling (bien que le conte choisi ne soit pas des plus caractéristiques), Grimm, Stahl, Mme de Ségur, Perrault, H. Malot, A. Dumas, Andersen, Swift, D. Defoé, R. Bazin, A. Maurois, George Sand, Erckmann-Chatrian, A. France, Selma Lagerlof, etc...

Nous voici donc en présence d'une quarantaine de récits tous très vivants, pleins de verve et bien propres à intéresser la jeunesse. Chacun de ces récits est divisé en 3 lectures de longueur normale, accompagnées d'illustrations. Quelques gravures avant la première leçon introduisent le sujet, quelques autres le concluent et satisfont la légitime curiosité de l'enfant qui aime savoir comment finit le roman d'où est extrait le conte.

L'auteur n'a pas oublié les fabulistes : La Fontaine tient bien entendu la première place, mais les autres sont présents aussi. Vingt poésies terminent le recueil, poésies courtes, faciles à apprendre, de ces poésies comme les maîtres modernes aiment à faire apprendre parce qu'elles orientent l'âme de l'enfant vers les belles choses. La typographie est claire et nette, les débutants du cours élémentaire lisent facilement. Les mots expliqués sont abondants.

La partie grammaticale est assez réduite : c'est une qualité pour un livre de lecture courante. Quelques exercices en rapport direct avec le texte, un peu de conjugaison et surtout des constructions de phrases nombreuses et variées.

#### **NOTRE LANGUE (H. MIGNOT) — Grammaire, Vocabulaire, Composition**

Française, C. E. 2<sup>e</sup> A et C. M. — Edit. Bourrelier, prix : 11 fr.

La méthode employée par l'auteur est bien moderne : au lieu de faire des leçons abstraites, avec des exemples choisis un peu au hasard, pourquoi ne pas partir de textes convenablement choisis ? Le texte est lu, expliqué. Le maître pose des questions qui servent justement à faire découvrir les particularités grammaticales sur lesquelles on fait porter la leçon. Un court résumé est appris par les élèves.

Des exercices oraux, écrits, portent sur d'autres textes. Ils appliquent non seulement la dernière leçon, mais les leçons précédentes. Les textes donnés en exercices peuvent servir de copies ou de dictées préparées, en tout ou en partie.

Dans les explications des textes, on fait une grande place aux exercices de vocabulaire, en donnant aux enfants une idée des familles de mots, ce qui peut guider l'orthographe hésitante du début.

**Plan général** : après quelques notions générales (première partie), on passe à l'étude des 2 termes fondamentaux : le **nom** : avec le mot qui l'accompagne (l'adjectif) et celui qui le remplace (le pronom), le **verbe**, son sujet, ses personnes, ses temps et ses modes (deuxième partie). Puis, on précise le sens des termes fondamentaux en étudiant en détail adjectifs, pronoms, compléments, préposition et adverbe (troisième partie). La quatrième partie fait la **synthèse de la phrase** avec les éléments nécessaires : mots de liaison, interjections, ponctuation.

Signalons que les notions de conjugaison sont limitées aux temps essentiels et disposés en tableaux très clairs : 4 temps de l'indicatif : Présent, imparfait, passé composé, futur ; 1 temps du conditionnel et du subjonctif, l'impréatif.

Les exercices de composition française portent sur la phrase (C.E. 2) et le paragraphe (C.M.). Dans les deux cas, il s'agit de modèles à imiter. Quelques remarques aident l'élève à trouver la caractéristique de ces modèles.

Cet ouvrage ne tient aucun compte des centres d'intérêt ordinairement en

usage. C'est peut-être un défaut... En tout cas, cela lui donne un aspect plus imprévu.

Il ne faudrait pas manquer de signaler les superbes photographies qui illustrent cet ouvrage et peuvent contribuer dans une large mesure à la formation artistique des enfants.

Dans les numéros suivants, nous pensons étudier les ouvrages suivants : **Plaisir de lire, Leçons de choses** (Boulet Chabanas), **Géographie** (Gallouedec et Maurette), de la Librairie Hachette, **Le calcul au C.M.** (A. Bresteau), de la Librairie Gédalge, **Lectures choisies** (Ab. de Alden), **Arithmétique Chatelet** (C. S. et scolarité prolongée) aux éditions Bourrelier, et serions heureux d'avoir l'avis des collègues qui les utilisent.

J. RIDARD.

#### **NOUVELLES BRÈVES**

1. — Le nombre des instituteurs et institutrices en fonction le 1<sup>er</sup> janvier 1937 était de **140.126**.

2. — Le budget de l'Education nationale pour 1938 s'élève à 3.811.309.743 frs, soit 7 p. cent du budget total.

## **DÉCLARATION**

— Il est formé entre les Personnels du **Ministère de l'Education nationale** et détachés qui adhèrent aux présents statuts un syndicat basé sur les dispositions du Livre III, Titre I du Code du Travail et de la Prévoyance Sociale (1).

— Ce groupement prend le nom de **Syndicat général de l'Education nationale**.

— Le Syndicat déclare s'inspirer dans son action professionnelle :

— de l'engagement qu'ont pris ses membres, en entrant dans un service statutairement laïque et neutre, de faire abstraction, dans leur enseignement, de toute doctrine d'autorité et préférence de parti pour former seulement les jeunes esprits à l'usage de la raison et de la liberté.

— de l'attachement de ses membres à l'école publique, du sentiment de son unité et de la conscience de son rôle social.

— de la tradition universitaire qui refuse de faire dépendre le recrutement et l'avancement des maîtres de l'adhésion à une quelconque doctrine d'état.

— de la conviction que l'Enseignement Public contribue à former de futurs citoyens non pas en leur imposant une doctrine mais en suscitant dans la jeunesse des forces qui se mélangent librement au service du bien public.

— Conscient de la solidarité de ses membres avec les autres fonctionnaires et l'ensemble des salariés, solidarité qui demande une liaison permanente avec des organisations usant des mêmes méthodes.

— Le Syndicat se déclare solidaire de la Fédération Française des Syndicats Professionnels de Fonctionnaires et de la Confédération Française des Travailleurs Chrétiens.

(1) Il faut entendre par là : Professeurs, Instituteurs, Répétiteurs, Maîtres-d'Internats et Membres du Personnel affectés aux divers services relevant du Ministère de l'Education Nationale.

L'affiliation qui exprime cette solidarité ne modifie en rien les principes d'action professionnels ci-dessus posés.

— à l'intérieur du Syndicat sont constitués des **groupes** par régions académiques et par départements : des **sections** locales, selon les besoins.

Sont aussi instituées des **commissions de catégories** jouissant de la plus large autonomie pour la discussion des questions intéressant chacune d'elles.

---

## **BULLETIN D'ADHÉSION**

Je soussigné .....

né le .....

fonction .....

Adresse .....

déclare connaître et approuver les principes d'action qui animent le Syndicat général de l'Education Nationale et lui donner mon adhésion.

Date et signature :

Droit d'entrée : **5 frs.** Cotisations à verser dans le premier semestre de l'année  
**36 frs** par an pour les collègues dont le traitement est inférieur à 11.500 frs.

**48 frs** par an pour les auxiliaires et les titulaires dont le traitement est compris entre 11.500 et 25.999 frs.

**60 frs** par an pour les titulaires dont le traitement est compris entre 26.000 et 45.999 frs.

**72 frs** par an pour les titulaires dont le traitement est égal ou supérieur à 46.000 frs.

Nos collègues sont priés de joindre à leur correspondance un timbre pour la réponse.

Adresser les cotisations à **Mlle DUBOST, 66, Av. de Breteuil, PARIS, VII<sup>e</sup>.**  
**C. C. Postaux Paris 286-66**