

JOURNAL
de
l'Association des Professeurs
de
l'Enseignement supérieur et moyen



N° 27 — MARS 1932

LINDEN & HANSEN, IMPRIMEURS DE LA COUR
LUXEMBOURG

JOURNAL

de

l'Association des Professeurs

de

l'Enseignement supérieur et moyen



N° 27 — MARS 1932

**LINDEN & HANSEN, IMPRIMEURS DE LA COUR
LUXEMBOURG**

Pierre Mailliet †

M. Pierre Mailliet, professeur honoraire du gymnase de Diekirch, décédé le 19 janvier 1932, dans sa 68^e année, appartenait à cette phalange d'hommes qui étaient groupés autour de M. Auguste Mullendorff à l'heure où notre établissement de progymnase devint un gymnase complet et qui ont œuvré en silence pendant de longues années pour le laisser prospère et bien discipliné à leurs successeurs et à leur pays.

Sentant les premières atteintes du mal sournois qui devait l'emporter, il nous quitta au début de l'année scolaire 1930-31. Personne ne se doutait alors que son organisme robuste qui avait puisé sa sève vitale dans l'âpre sol de nos Ardennes se minait lentement et que l'issue fatale était si proche. Quand nous l'abordions dans ses promenades, nous étions frappés par ses traits altérés et le teint ivoirien de sa figure autrefois si caractéristique, par son laconisme — celui du sage qui, se sentant fléchir, se résigne en silence. Et nous étions peinés, car nous lui souhaitions un repos bien mérité, une fin de vie ensoleillée.

Né à Walsdorf, le 5 juillet 1863, il tenait de sa terre natale et de ses ancêtres le fruste bon sens, la ténacité, l'esprit délié et malicieux qui sont bien des qualités de chez nous. Jamais il ne se départit de l'amour du sol et de la tradition de ses pères.

Il fit ses études moyennes aux gymnases de Diekirch et de Luxembourg, ses études supérieures aux universités de Lille, Berlin, Bonn et Paris. Après avoir passé des examens brillants, il reçut le titre de docteur, le 15 octobre 1887. Jeune stagiaire, il séjourna ensuite à Giessen où il fut initié à la science pédagogique par Herman Schiller, une des autorités de la pédagogie allemande d'alors. Son stage terminé à Diekirch, il fut nommé répétiteur au progymnase de notre ville, le 23 octobre 1889, professeur, le 22 février 1892.

Depuis lors il demeura une force essentielle de notre établissement, car il revint chez nous après une absence de huit années qui marquèrent profondément dans sa vie. En 1912 il fut chargé de l'instruction de S. A. R. Madame la Grande-Duchesse Charlotte et de Ses sœurs nos Princesses grand-ducales. Nous connaissons les sentiments que Leurs Altesses ont témoignés à toute occasion à leur ancien professeur et qui parlent en faveur du savoir, du tact pédagogique et des qualités humaines de celui dont nous déplorons la perte. Jusqu'à sa fin il a gardé un souvenir attendri et heureux de cette époque.

Professeur, il l'était; je dirais exclusivement. Par un labeur intelligent, consciencieux et méthodique, par une volonté qui ne

tolérait pas de faiblesse, il entraînait ses élèves et leur communiquait un riche savoir. Sa belle stature et son regard pétillant d'intelligence commandaient le respect. Une vue très nette des êtres et des choses lui permettait de les mettre à la portée des intelligences qui s'éveillent, de les faire vivre dans le cadre familier des contingences et parfois sous un jour humoristique. Son enseignement en gagnait de l'attrait, et les jeunes esprits s'en trouvaient préservés de toutes les notions vagues, de tout dévergondage de l'imagination. Dans les langues anciennes il fut un maître de l'enseignement grammatical; dans ses cours de littérature il donnait à pleines mains, animant tout par des commentaires lucides et des rapprochements heureux. Sa seule préoccupation était de voir, dans ces années de l'après-guerre, baisser le niveau des études.

Ses collègues appréciaient sa courtoisie parfaite et aimaient l'espièglerie de ses propos. Doué d'un tempérament replié et méditatif, il cherchait de préférence une évasion dans les promenades solitaires. Dans nos bois, nos prés fleuris, sur les hauteurs où balayent les vents et s'ouvrent de larges perspectives, il trouvait une expansion et un réconfort bienfaisants.

Avec lui disparaît un membre distingué de notre corps enseignant. Tous ses collègues lui garderont un souvenir ému. Ils présentent à son fils, le docteur Edmond Mailliet, ainsi qu'à sa famille leurs sympathiques condoléances.

JOS. LACAF.

L'examen de passage

Un spectacle très beau à première vue: le travail à l'usine de 80 jeunes filles, assises dans 80 bancs de notre grande salle, chacune pénétrée de l'importance, de la gravité de l'heure. L'air réfléchi des unes, angoissé, pétrifié des autres est vraiment impressionnant.

Après ces quelques jours de travail intense, acharné, où chacune donne ce qu'elle a — j'aurais presque dit — dans le ventre, où beaucoup ne retrouvent point ce qu'elles ont dans la tête, vu la surexcitation des nerfs, vient enfin la proclamation des résultats. Proclamation solennelle, en présence de tous les membres du jury, en présence de toutes les candidates! Mise en scène d'un spectacle lamentable qui rappelle un peu le jugement dernier: joie égoïste des unes, des cancre surtout qu'une chance inouïe a sauvées; larmes, désespoir atroce des autres qu'une malchance inouïe a perdues*).

*) Ne serait-ce pas plus humain de prévenir celles qui ont échoué et de ne pas les faire comparaître devant le tribunal, afin de leur éviter une honte publique?

Combien d'injustices dues au hasard, mais injustices quand même!

L'élève S. p. ex. a été la dernière de sa classe. Pendant toute l'année elle n'a fait aucun effort sérieux, à peine un élan à la fin, puis, ma foi, d'un bond elle a sauté lestement d'une rive à l'autre. Je n'irai pas jusqu'à prétendre que la chance n'est que pour la canaille, mais enfin avouons qu'on voit des cas stupéfiants.

M. a été une bonne élève, bien douée, studieuse, consciencieuse, la 12^e d'une classe de 30 élèves: elle a échoué nettement, impitoyablement (ce qui en ce cas signifie: avec toute la pitié de tous ses professeurs).

Telle autre élève, la 2^e ou 3^e de sa classe, est condamnée à l'oral, puis, comme une agitation extrême lui a fermé la bouche, à l'ajournement. C'est-à-dire que ses vacances seront gâtées — non pas par le travail, le travail pourrait être amusant — mais par la perspective angoissante d'un examen au bout, d'une nouvelle torture encore.

Remarquez que ces élèves-là ne comprennent rien aux résultats de l'examen et que, pour la première fois peut-être, *l'idée de la dureté, de l'injustice de la vie s'éveillera en elles*, fera naître en elles de l'amertume, du dégoût, le dégoût des études. Tout travail honnête mérite une récompense. Qu'ont-elles trouvé, elles, à la fin d'une année de labeur ardent? *Pourquoi le travail d'une longue année ne compte-t-il pour rien dans le bilan final?* Pourquoi l'effort si excité, si hasardeux, si anormal de quelques jours décide-t-il de tout? Elles comprendront, ces malheureuses, qu'elles ont été les dupes et en tireront les conclusions.

J'avouerai que moi, professeur, je me sens coupable en face de ces élèves, ainsi que de leurs parents, de leur avoir donné, par la parole et le bulletin, un faux espoir tout le long de l'année.

J'ai parlé plus haut de l'injustice de la vie, ici c'est l'injustice de l'École, ce qui est infiniment plus grave. Car, s'il est vrai que la vie humaine, du berceau à la tombe, n'est souvent qu'une pesante et cruelle chaîne d'injustices, il n'est pas moins vrai que *l'École devrait être le refuge sûr et sacré, le foyer même de la vérité et de la justice*. Rayonnante de lumière, elle doit parer, les yeux grand ouverts, les coups de la déesse aveugle et prendre sous sa protection tous ses enfants, les timides surtout qui tremblent à l'approche du danger. Qu'elle considère que la jeune fille, naturellement plus sensible que le jeune homme, sera plus soumise encore que lui aux affres du combat. Qu'elle considère que la santé, la complexion féminine, tant physique que morale, est plus frêle, plus délicate, plus précieuse aussi que celle de l'homme. N'oublions point qu'il s'agit des mères futures et que *tout examen inutile est un crime, puisqu'il ébranle inutilement, en pure perte, la santé de la race* et par conséquent crée du malheur.

On a beau dire, l'examen, tel qu'il se pratique chez nous — je ne vise point seulement l'examen de passage — donne trop souvent aux candidats l'impression d'une marche au bord d'un abîme où ceux qui sont sujets au vertige tombent fatalement.

A quoi bon, ces examens de passage? Les professeurs d'une classe sont-ils donc si bornés ou si abandonnés de Dieu qu'après toute une année de travail ils ne soient pas capables de reconnaître par eux-mêmes, sans l'aide d'une commission, quels élèves possèdent une instruction suffisante pour suivre le programme de la classe où ils doivent entrer? Le passage naturel d'une classe à l'autre, ainsi qu'il se pratique après la VII^e, la VI^e, la III^e, la II^e, n'est-il pas mille fois plus juste, moins accidenté, moins torturant pour les élèves, plus aisé pour tous, élèves, parents et professeurs, que ce passage forcé, aventureux après la V^e, la IV^e, où les résultats obtenus font souvent aux professeurs mêmes l'impression d'un tirage au sort!

Qu'on dresse une barrière à l'entrée du bâtiment, afin de dévisager, d'examiner de près les nouveaux venus, une barrière à la sortie, afin d'être bien sûr que les élèves ne quittent pas avant l'heure, passe encore; mais à quoi bon cette barrière à l'intérieur? Une barrière d'un étage à l'autre! A quoi bon, je vous le demande, cette complication si gênante, presque ridicule?

Ayons enfin le courage de simplifier l'appareil, de remiser ces vieilleries qu'on appelle en France « les examens de grand'mère ». Supprimons ces chinoïseries que nous tolérons chez nous en maugréant et dont nous rougissons à l'étranger.

Je me rappellerai toujours le fin sourire narquois d'un de mes professeurs d'Université à qui j'avais décrit la lourde marche des examens de chez nous. « Tout comme en Chine, » m'avait-il dit d'un air amusé.

Si nous regardions donc ce qui se passe ailleurs! Il importe de rajeunir notre système scolaire, de le moderniser en l'élevant au niveau des grands sommets: Paris, Londres, Berlin.

En France il n'est plus question d'examen de passage. Depuis l'arrêté du 10 juillet 1925, l'assimilation de l'enseignement secondaire des jeunes filles à celui des garçons est réalisée; les programmes de l'enseignement secondaire des garçons sont applicables aussi dans les lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles. L'examen de passage de la troisième année des cours de l'enseignement secondaire des jeunes filles à la quatrième année (décret du 28 juillet 1882) n'est donc plus qu'un souvenir lointain. Il ne ressemblait d'ailleurs nullement au nôtre, mais tenait compte du travail de l'élève, des notes qu'elle avait obtenues pendant toute l'année. Il était subi devant les professeurs de la classe sous la présidence de la directrice.

Aujourd'hui, l'enseignement secondaire en France « comprend un ensemble d'études de sept années. Ne peuvent être admis dans les

classes des établissements d'enseignement secondaire public que les élèves qui justifient d'une instruction suffisante pour suivre les programmes de la classe où ils doivent entrer. — Le baccalauréat est la sanction unique de l'enseignement secondaire.» (Décret du 13 mai 1925.)

Dans les collèges anglais comme dans les écoles moyennes allemandes il n'existe aucun examen de passage. C'est le travail de toute l'année qui compte et se trouve marqué, par des notes, sur le bulletin de l'élève. En Angleterre, sur les programmes de l'enseignement secondaire, ne figure même aucun examen solennel d'aucune sorte.

« The Trust Schools » qui comprennent les établissements féminins les plus importants de Londres et des environs (au nombre de vingt-cinq), donnent l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. On y entre à cinq ans, on quitte à dix-huit. Les élèves qui désirent entrer à l'Université, subissent le « General School Examination » qui est prescrit par l'Université et se passe devant des professeurs de l'Université de Londres.

J'ai sous les yeux les épreuves d'un de ces examens (Midsummer 1929), elles sont fort curieuses. Pour la rédaction anglaise p. ex. on propose six sujets; à l'élève de choisir celui qu'il préfère. En chimie on trouve huit questions avec la remarque: « Answer concisely and do not attempt more than six questions. »

Il est évident que le système anglais, plus raisonnable, plus souple, est préférable au nôtre avec ses questions rigoureuses, définitives, fatales, ses questions-pièges souvent qui font trébucher nos élèves et attrapent quelquefois les meilleurs. Donc, de grâce, plus de liberté, plus d'humanité! Moins de rigueur surtout dans les branches qui s'adressent de préférence à la mémoire. De mon temps on demandait aisément aux candidats d'énumérer p. ex. les communes de quelque canton de notre pays. Chacun devait avoir dans la tête ses cent-trente communes, groupées pour chaque canton d'après l'ordre alphabétique. Notre pays n'est qu'un tout petit point du globe cependant, cent-trente noms à retenir rien qu'en fait de communes! Et les autres pays donc! Faites la multiplication! C'est effrayant ce qu'on voudrait emmagasiner dans les têtes de nos enfants. Si j'ai choisi un exemple dans le passé, ce n'est certes pas, parce que je serais embarrassée de puiser dans le présent. Les péchés pédagogiques! Mais nos examens en sont tout pleins.

Dans « les Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges français », on lit cette phrase mémorable: « *Il était nécessaire que l'enseignement secondaire redevint un enseignement de culture générale, visant moins à entasser des connaissances dans les mémoires qu'à former des esprits, non pas spécialisés, mais bien équilibrés et complets.* »

Former des esprits, cultiver des âmes, les imprégner de vérité, de justice, de bonté, tel est avant tout le but et l'idéal de l'École. Dans cette marche ascensionnelle, tout examen inutile n'est qu'un bagage encombrant. Délestons, si nous voulons monter!

A bas l'examen de passage!

Luxembourg, le 16 janvier 1932.

ANNA BEFFORT.

Unsere gefährdeten Industrieschulen

Im « Journal de l'Association » 1927, S. 38, war auf die ulkige Benennung dieser Art von Mittleren Lehranstalten hingewiesen worden. Heute stellt sich die Frage nach dem fruchtbringenden Fortbestehen dieses Schultypus.

Die Reform von 1908 erbreiterte das Lehrprogramm unserer Gymnasien durch die Angliederung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Abteilungen mit einem Lehrstoff, der bis dahin der Industrieschule vorbehalten war. Seither bot das Gymnasium neben der bisherigen humanistischen Ausbildung auch einen förderlichen Ausweg nach den technisch-mathematischen Disziplinen, wegen derer die Industrieschulen geschaffen worden waren. Folgerichtig nahm die Schülerzahl der Industrieschulen an Quantität wie an Qualität ab in dem Maße etwa, wie die Frequenzziffer der Gymnasien zunahm.

Neuerdings wurden weitere Abstriche an den Berechtigungen der Industrieschulen vorgenommen. Die Zulassung zur Apotheker-, Zahnarzt- und Tierarztlaufbahn wurde abhängig gemacht von einer milden Ergänzungsprüfung über den lateinischen Wissensstoff des Übergangsexamens. Die Vorbereitung zu dieser Prüfung nimmt leicht ein Jahr in Anspruch, erhöht somit die Schuldauer des Aspiranten auf sieben Jahre, und das Ganze bleibt trotzdem Flickwerk.

Des weitern werden für das Aufnahmeexamen an den beiden Lehrerbildungsanstalten gefordert: die Abgangsprüfung der Quinta der Gymnasien, beziehungsweise das lateinlose Übergangsexamen der Mädchenlyzeen oder einer gleichwertigen Anstalt. Die ebenfalls lateinlosen Industrieschulen sind ausgeschlossen.

So sieht sich die Industrieschule doppelt bedrängt. Einerseits vom Gymnasium, das die umfassendere humanistische Bildung vermittelt und dessen Maturitätsdiplom das beste Eintrittsbillet für sämtliche akademischen Berufe bildet; andererseits von der Handwerkerschule und der Gewerblichen Fortbildungsschule, die beide denjenigen technischen Unterricht erteilen, der ursprünglich der Escher Industrieschule zugedacht war. (Vgl. L'École industrielle et commerciale d'Esch-sur-Alzette de 1901—1926, par J.-P. Manternach. Progr.

1925—1926.) Ein Geburtsfehler haftete dem Industrieschultypus von Anbeginn an: es fehlte die resolute Hingabe an das technisch-naturwissenschaftliche Lehrziel. Von Gymnasialschulmännern ins Leben gesetzt, war er in vielen Stücken nur ein Abklatsch des Gymnasiums, ein Zwitterding, nicht Fleisch noch Fisch. Immer schon hatte der Industrieschule ein Lehrgang über Festigkeitslehre und Graphostatik gefehlt. («Luxemburger Zeitung», 1928, Nr. 347: Die mathematische Vorbildung zur technischen Hochschule v. Delta.) Zu diesem Mangel fügte sich im Gefolge der Nachkriegsfaulheitswelle eine verhängnisvolle Kette von Erleichterungen, die sich dahin auswirkt, daß unsere ohne Aufnahmeprüfung an den Technischen Hochschulen (Zürich, Löwen usw.) zugelassenen Absolventen nur mit Ach und Krach die Lehrkurse befolgen können.

Der gegenwärtige Zustand darf nicht bestehen bleiben.

Unter der scheinbar indifferenten Bevölkerung wie auch unter den Lehrern der Industrieschulen kondensieren sich aus der Unzufriedenheit mit der handgreiflichen Deklassierung der Industrieschule heraus Ansätze zu einer Reform.

Man will wohl einfachhin die entfallenen wie die bisher vorerhaltenen Berechtigungen einfordern; vielleicht möchte man die innere wie die äußere Struktur der Industrieschule nicht antasten. Mit papiernen Berechtigungen schafft man jedoch keine Bildungswerte. Billiger wäre die Voraussetzung zu einer irgendwie gearteten Gleichberechtigung mit dem Gymnasium mindestens die gleiche Schuldauer, womöglich auch die verähnlichten Programme und Lehrgänge.

Eine Lösung schwebt dem Unterzeichneten vor: die Einrichtung eines möglichst gleichmäßigen Unterbaues in allen unsern Mittleren Lehranstalten, nach französischem Muster. Seit unserer Orientierung nach Westen haben wir manche weniger glückliche Angleichung über uns ergehen lassen, als diese wäre. Die französischen Lyzeen fußen auf einem gemeinsamen griechisch-lateinischen Unterbau. Wegen unserer Zweisprachigkeit wäre auf das Griechische (diesen herrlichen Luxus, also nicht für die Kinder dieser Welt!) zu verzichten. An die Stelle der bunten und fachschulmäßig gestückelten Lehrprogramme träten einige Hauptfächer: Latein, Deutsch, Französisch, Rechnen. In specie und propter iniquitatem temporum wäre die Industrieschule mit einer vierklassigen Basis zu versehen, deren Programm unterschiedslos dem Gymnasialprogramm bis zum Übergangsexamen gleichzustellen wäre, selbstredend mit einer lateinlosen Handelsabteilung daneben. Die Oberabteilung, drei Jahrgänge umfassend, könnte ähnlich wie bisher lateinlos bis zur Prima weitergeführt werden.

Auf diese Weise wäre der Schultypus des Lycée moderne geschaffen, neben dem bisher bestehenden, vierteiligen Lycée classique unserer Gymnasien.

Ein solcherart gestaltetes Schulsystem böte Vorteile:

1. Die Berufswahl des Schülers erfolgt erst im 17. Lebensjahr; bis zu diesem Zeitpunkt hält seine Schulbildung alle Türen offen.
2. Denjenigen, die aus Unlust, Unfähigkeit oder Mittellosigkeit nach der Quarta austreten, wäre mit tüchtigen Kenntnissen in den sogenannten Realien und mit der Geistesdisziplin, die die lateinische Grammatik doch wohl noch verleiht, mehr geholfen als mit pseudopraktischer Wissenschaft, wozu ich den englischen Unterricht für Dreizehnjährige einrechne.
3. Da überall derselbe Schultyp besteht, werden die Eltern der finanziellen und seelischen Qual der Dislozierung ihrer Kinder enthoben. Beispielsweise bräuchten nicht 50 und mehr Escher Gymnasialschüler von 12 Jahren an auswärts zu studieren.
4. Eine solche Neugliederung erfolgt kostenlos, da die übertriebene Sektionierung nach Studienrichtungen stark eingedämmt würde und nur dann bestehen bliebe, wenn die Höhe der Schülerzahl dies nötig machte.

Der Unterzeichnete befürwortet im Einklang mit obenstehenden Ausführungen einen stärkeren Trennungsstrich zwischen Ober- und Unterabteilung. Die Arbeitslosigkeit wie überhaupt der soziale Aufstieg des letzten Jahrzehnts bringt es dahin, daß mehr und mehr Schüler sich in die Mittleren Lehranstalten aufnehmen lassen. Davon allein stirbt kein Junge; was er da errafft, kann er immerhin in irgend einem Beruf verwenden. Vom Übel ist, daß man, ob dazu fähig oder nicht, bis obenhin will. Non omnibus licet! Dawider gehört eine strengere Abriegelung; dies um so mehr, als Abgeschobene letzterdings zu ihrer natürlichen praktischen Begabung zurückfinden und durchaus nicht verloren zu sein brauchen, wie manche Figura in unserm Wirtschaftsleben zeigt.

Die Frage steht zur Diskussion.

HESS.

Les classiques et les modernes devant le tribunal de la pédagogie

Il n'est pas étonnant que dans notre pays ce soient toujours les professeurs de français qui remettent sur le tapis la question des classiques et des modernes. Quels sont les auteurs auxquels il faut accorder la primauté dans notre enseignement, aux classiques ou aux modernes? C'est une préoccupation qui doit beaucoup moins tourmenter les professeurs d'allemand que les professeurs de français.

Pour la bonne raison que ceux qu'on appelle les classiques allemands sont déjà des modernes*) et qu'ils sont postérieurs d'un siècle et demi à la prodigieuse floraison de poètes et de prosateurs qui ont illustré la France de Louis XIV.

Pour ce qui est de la question elle-même, elle comporte deux solutions différentes suivant la nature de l'enseignement que les partisans des modernes prétendent rénover et le but qui lui est assigné. S'agit-il de l'enseignement donné dans les classes où l'acquisition pratique de la langue, la formation du style, la consolidation des connaissances acquises priment toutes les autres préoccupations? Ou s'agit-il de l'enseignement qui se donne pour mission d'initier les élèves à l'histoire littéraire, de développer leur goût et leur esprit critique, de leur faire commencer l'apprentissage des méthodes scientifiques en matière littéraire? Ajoutez à cela les considérations qui découlent des conditions particulières où s'enseigne le français dans un pays bilingue comme le nôtre.

Envisageons d'abord les classes où la culture proprement littéraire doit être subordonnée à l'acquisition et à l'enrichissement du vocabulaire et des ressources du style. A quel siècle le cours de français doit-il s'y alimenter de préférence? La réponse ne me semble pas douteuse, et les arguments qui plaident en faveur d'une place prépondérante à accorder aux écrivains du dix-neuvième siècle, voire aux écrivains contemporains, je les ai développés dans un mémoire que j'avais présenté dans la section pédagogique du Congrès international pour la culture de la langue française tenu à Arlon en septembre 1908. Oubliant la situation particulière faite au français dans un pays où, en présence de la concurrence redoutable de l'allemand, il s'agit de lui garantir le vieux privilège de la « parité », les partisans des classiques aiment à se réclamer des principes dont s'inspire la pédagogie française. Il convient de leur rappeler qu'en France même ces principes sont battus en brèche par des hommes de la plus haute compétence et que le pays dont ils invoquent la tutelle intellectuelle et qui a le plus grand intérêt à garder consciencieusement le dépôt sacré des traditions classiques, ne craint pas de dépouiller le dix-septième siècle de son prestige pédagogique. Ferdinand Brunot, Salomon Reinach, Gustave Lanson s'accordent à dire que s'obstiner à remonter au dix-septième siècle, c'est faire de l'archaïsme. « Ce serait, dit M. Reinach, enseigner une langue morte de plus, qui, pour être aussi belle que celle de Cicéron, n'a plus

*) Je sais bien que ce titre leur est refusé dans leur pays par une génération de pédagogues qui se piquent d'être nouveau jeu et d'avant-garde et qui, travaillant à créer l'école de la vie, ont pris comme cri de ralliement: *Mort aux classiques!* Voir à ce sujet l'étude de mon collègue M. J.-P. Stein: *Der neue Deutschunterricht und die modernen Bildungsaufgaben*, p. 49 à 53 (Programme du Lycée de jeunes filles, Luxembourg, 1929—1930).

assez d'attaches avec le nôtre et ne peut plus s'y insinuer sans y faire disparate. » Certes, il y a de nos jours des dilettantes et des érudits qui prennent plaisir à habiller leur pensée de ce vêtement antique et parfois fripé et font des pastiches comparables à ceux des cicéroniens de la Renaissance. Mais ces jeux stériles n'intéressent pas l'enseignement. « La prose du 17^e siècle, conclut M. Reinach, a fait son temps; son efficacité éducatrice est épuisée. » Autre chose est de lire et d'étudier des textes en vue de la culture littéraire — et qui donc songera jamais à bannir La Fontaine, Molière, Corneille, Racine d'un enseignement qui doit assurer une éducation libérale? — autre chose est de la faire servir à l'acquisition de la langue. Et qui donc s'aviserait de mettre sous les yeux d'écoliers encore peu rompus aux règles du langage des textes où à chaque pas, comme le constate M. Brunot, un terme mort, ou un sens aujourd'hui inusité les arrête et les embarrasse? Eh quoi! quand les professeurs français eux-mêmes se plaignent que leurs élèves connaissent de moins en moins leur langue et les comparent à « des apprentis qui manient avec une gaucherie timide un outil inconnu », quand les examinateurs au baccalauréat relèvent avec amertume dans les copies d'écrit et les interrogations d'oral la pauvreté du vocabulaire, l'impropriété de l'expression, les fautes de syntaxe et d'orthographe, nous nous aveuglerions sur les connaissances de nos propres élèves au point de nous attarder avec eux dans une promenade purement artistique parmi les élégantes colonnades de cette admirable cité des morts qu'est le 17^e siècle, de leur enseigner les règles d'une poétique périmée et d'une langue qui, de l'aveu même des autorités de la pédagogie française, n'est plus celle d'aujourd'hui?

Je sais bien que souvent les plus récents auteurs ne valent rien pour l'apprentissage de la langue. Ne parlons même pas des adeptes du dadaïsme, du futurisme, du cubisme et d'autres maboulismes qui n'ont jamais été, dans l'esprit de leurs promoteurs, que des fumisteries, des blagues de rapins et des truculences de jeunes, impatientes de jeter leur gourme. Mais à notre époque d'individualisme à outrance les écrivains, désireux d'exprimer ce que leurs états d'âme ont de plus incommunicable, ont une tendance à s'affranchir des entraves de la logique et de la grammaire, à dépouiller les mots de leur sens intelligible et à s'écarter, par un parti pris de défi, de la langue usuelle et banale. Or, plus une langue se distingue de l'usage commun, moins elle peut servir dans l'enseignement. Ce n'est pas en lisant des pages choisies de Marcel Proust ou de Paul Claudel que nos élèves apprendront à appliquer les règles de la syntaxe et à châtier leur style. Ce qu'il faut à des jeunes gens chez lesquels la connaissance du vocabulaire demande sans cesse à être affermie, c'est un style d'un réalisme pittoresque et familier, une langue qui sert à tous les besoins de l'existence et exprime le plus d'aspects du monde qui les environne. Cette prose-là, ils la trouveront chez les

écrivains du 19^e siècle qui se sont formés à l'école du réalisme et de l'impressionnisme, chez ceux du 20^e qui en ont recueilli l'héritage et, sous des dénominations souvent opposées, en perpétuent les traditions.

Salomon Reinach, à vrai dire, n'est pas de cet avis. Il n'avait répudié le style archaïque du 17^e siècle que pour tendre la palme au style voltairien. Dans le relief puissant et l'intensité de couleur que nous admirons chez les grands prosateurs du 19^e siècle et qui font surgir la vision directe des choses tout en donnant aux concepts de l'intelligence un vêtement palpable, il ne voit que des complications inutiles. Je serais désolé, sans doute, si nous ne pouvions mettre nos élèves à même de goûter les qualités de justesse parfaite, de souveraine aisance, de lumineuse clarté qui caractérisent le style de Voltaire. Mais, par ses qualités mêmes, l'étude de ce style est sans profit immédiat pour l'assimilation. La prose voltairienne, splendide aboutissement d'un mouvement littéraire qui pendant plus de cent ans avait tendu à épurer, à filtrer et à affiner la langue afin de l'accorder avec les élégances et les délicatesses renchériées de la société polie du 18^e siècle, ne saurait parler au cœur et à l'imagination de nos adolescents. Le commerce avec les auteurs allemands a développé chez eux des goûts romantiques, et il serait imprudent de vouloir exciter leur enthousiasme sur ce que la littérature française a de plus opposé à ce penchant secret. N'ayant ni corps, ni saillie, ni modelé, cette langue facile et limpide échappe à la prise de leur esprit comme un nuage se dérobe à la pression de la main. Ce qui est incontestable, d'autre part, c'est que la langue du 19^e siècle, celle qui a été rénovée par Chateaubriand, V. Hugo, Michelet, Taine, Flaubert et dans laquelle les admirateurs intransigeants du style voltairien ne voient qu'une malencontreuse altération de l'idéal français, exerce sur l'esprit de nos élèves une séduction qu'il serait bien maladroit de ne pas mettre à profit.

Certes, il ne faut se lasser de recommander aux élèves la simplicité, de leur inspirer l'horreur du style drapé et guindé, des métaphores plaquées et des broderies inutiles. Mais la simplicité n'a jamais été et ne sera jamais, comme on l'a dit, que la perfection de la complexité. C'est, en tout cas, une qualité que celui-là seul est à même d'apprécier et d'acquérir qui connaît toutes les richesses de la palette, toute l'étendue du clavier. Quand disons-nous qu'un style est simple? se demanda A. France, qui passe pour être dans la plus pure tradition voltairienne. « S'il n'y a pas proprement de style simple — dit-il après avoir montré que la nature ne nous présente rien de simple et que l'art ne peut prétendre à plus de simplicité que la nature — il y a des styles qui paraissent simples, et c'est précisément à ceux-là que semblent attachées la jeunesse et la durée. Il ne reste plus qu'à rechercher d'où leur vient cette apparence heureuse. Et l'on pensera sans doute qu'ils la doivent non pas à ce

qu'ils sont moins riches que les autres en éléments divers, mais bien à ce qu'ils forment un ensemble où toutes les parties sont si bien fondues qu'on ne les distingue plus. Un bon style, enfin, est comme le rayon de lumière qui entre par ma fenêtre au moment où j'écris et qui doit sa clarté pure à l'union des sept couleurs dont il est composé. »

Prétendre d'ailleurs que tout le bon français est dans Voltaire, c'est dénier aux Français le don de l'évocation plastique, le don du pittoresque qui permet de donner, à la place d'une définition froide et incolore, d'une notation pour ainsi dire algébrique, une chaude et vivante image; c'est ne voir dans la phrase que le développement idéal d'une ligne, le mouvement d'un contour; c'est traiter le mot non comme une forme concrète, valant par soi, mais comme un simple signe; c'est réduire le style à l'emploi d'un enregistreur d'abstractions, d'un instrument d'analyse sans valeur esthétique. Le grand danger du style abstrait, du « style d'idées », que réclame M. Salomon Reinach, c'est qu'en créant une cloison étanche entre le monde des idées et le monde des réalités journalières, il déshabitude les élèves de la langue pratique et détruit ainsi la base naturelle sur laquelle doit reposer la connaissance d'une langue. « Le propre de l'homme de lettres, il n'y a pas longtemps encore, dit Bernardin de Saint-Pierre, était d'être empêché dès qu'on le tirait de ses livres et de ne pas savoir nommer les choses. » Quoi d'étonnant à cela? Le terme particulier était de plus en plus banni de la langue dans un siècle où Buffon, dans son *Discours sur le style*, avait recommandé aux écrivains de ne nommer les choses que par les termes les plus généraux. Mais si le danger signalé par Bernardin de Saint-Pierre existe pour un Français, dans quel embarras l'étude exclusive de la prose classique mettrait-elle des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français? N'ayant appris que la valeur discursive et logique des mots, ce par quoi ils sont devenus les supports de nos idées et de nos constructions rationnelles, ils en ignoraient l'usage domestique et quotidien. Ils n'auraient point été habitués à fouler d'un pied sûr des sentiers fermes et résistants. Aussi leurs pas flotteraient-ils, indécis et chancelants, au moment de revenir à la terre. Leur science ne serait qu'un nuage sans fixité ni consistance qui s'évaporerait au contact de la vie. Heureusement nos autorités scolaires ont paré à ce danger. Par l'introduction, dans les classes inférieures et moyennes, de chrestomathies qui dans le choix des morceaux de prose — il est regrettable que la poésie y soit outrageusement négligée — s'inspirent de nos desiderata, et, dans les classes supérieures, de *Pages choisies* de plusieurs prosateurs modernes et contemporains, voire, dans la classe de Première, d'un drame de François de Curel, elles ont engagé les professeurs à profiter, dans leur cours, de la latitude des programmes pour y laisser entrer à flots le grand air du 19^e siècle.

Ce qui a décidé du choix de la pièce de François de Curel : *Le Repas du Lion* et de son inscription au programme de Première de nos établissements d'enseignement secondaire, ce ne furent pas seulement ses qualités de forme. Le cours de français est, au même titre que le cours d'allemand, une des sources où s'alimente la vie intellectuelle et morale de nos élèves. Nos autorités scolaires ont estimé qu'à une époque tourmentée par l'inquiétude sociale, la littérature psychologique du 17^e siècle, produit et image d'un monde disparu, favorisait, à vrai dire, l'effort de l'analyse intérieure, mais enfermait la pensée des grands écrivains dans un cercle singulièrement étroit et que la pensée sociale qu'il était possible d'extraire des œuvres de Boileau, de Racine, de La Fontaine, de Bossuet et de Molière était bien mince et bien insuffisante pour préparer la jeunesse à la pratique des devoirs civiques. Une démocratie a besoin que l'homme se regarde un peu moins et regarde un peu plus autour de lui, dit G. Lanson dans un article où il réclame une franche orientation de l'enseignement littéraire vers l'actualité et l'utilité sociale. Il ne faut pas que l'enseignement classique prenne l'air d'une inutile curiosité, que parents et élèves en viennent à croire qu'il n'a pas d'autre fin ni raison d'être que le baccalauréat. « L'éducation, dit-il, doit nous préparer à résoudre, dans la mesure qui sera donnée à chacun de nous, les grandes questions sociales et morales qui se posent aujourd'hui à l'humanité civilisée, et à les résoudre avec une conscience éclairée, dans un large esprit de justice et de désintéressement. Nous autres professeurs, nous devons travailler à faire des hommes, on l'a dit souvent, mais des hommes du temps présent, des hommes de demain même, et les meilleurs hommes que nous pourrons. Nous ne le pouvons sans leur faire connaître les idées directrices et vitales de la société contemporaine, dont nous vivons, dont ils vivront, en attendant qu'ils les détruisent en les transformant. Et comment les leur mieux faire connaître que par les chefs-d'œuvre de la littérature contemporaine, qui les ont parfois faites, et toujours reflétées? » Il est impossible de justifier en des termes plus judicieux l'inscription au programme de nos classes de Première du *Repas du Lion*, d'une pièce où nous assistons à la lutte qui donne à la question sociale, à la question des rapports économiques et sociaux des patrons et des ouvriers, une complication si tragique : la lutte entre l'instinct de fraternité sociale et la dureté nietzschéenne.

Qu'on n'aille pas croire cependant que dans les classes supérieures, où la culture littéraire devient le souci prédominant, je sois prêt aussi à sacrifier les classiques aux modernes. La base de la culture littéraire, surtout dans les établissements où s'enseignent les « humanités », doit être formée par les classiques. Certes, les écrivains du 17^e siècle, qui vivaient dans la triomphante certitude que les destinées de la France et celles de l'humanité s'étaient accomplies

et dont l'unique souci était de rehausser la splendeur du régime établi, ont le sens social fort peu développé, et c'est la raison pour laquelle j'ai recommandé l'explication de l'une ou l'autre œuvre contemporaine capable de remplir, sous ce rapport les lacunes de l'idéal classique. Mais le grand mérite des classiques, c'est de transmettre aux générations qui montent le patrimoine des grandes idées générales qui servent d'étais au monde moral et à l'ordre social, de ces « lieux communs » tant décriés où consiste, quoi qu'on en dise, la culture supérieure des esprits. Ils ont borné leur effort à l'analyse intérieure. La littérature n'est pour eux autre chose qu'une étude du cœur humain, un instrument d'analyse psychologique. Les genres qui se sont développés au 17^e siècle, ce sont précisément ceux qui vivent de l'étude de l'homme intérieur et qui proposent à l'individu une règle de conduite. Le siècle de Louis XIV a vu fleurir le genre des « Pensées », des « Maximes » et des « Caractères », genre qui n'est autre chose qu'un appareil enregistreur de l'observation psychologique. Le même siècle a porté à la perfection l'éloquence de la chaire et surtout la littérature dramatique, qui se propose essentiellement d'étudier la lutte des passions et des volontés et de démêler devant nous l'écheveau compliqué de la nature humaine. C'est précisément en cela que consiste la haute valeur éducative de ces œuvres. Le désintéressement artistique des classiques n'est pas une indifférence dédaigneuse à l'égard des réalités pratiques de la vie. Impossible, dites-vous, d'extraire des écrivains du règne de Louis XIV, de Boileau, de Racine, de La Fontaine, de M^{me} de Sévigné, un grain de pensée patriotique ou sociale. Toute leur philosophie sociale se réduit à une « attitude d'humilité flagorneuse ou de silence prudent ». Mais si ces écrivains se gardent de rien changer à la société qui est faite et bien faite, selon eux, ils ont cependant le souci de travailler au perfectionnement de l'individu et à l'ennoblissement de l'âme humaine. Et ne se lasse-t-on pas de nous dire de nos jours que la régénération de la société est une question de volonté et d'énergie individuelles?

Ici j'entends se récrier les partisans de l'école attrayante. Comme nous voilà loin, disent-ils, de la pédagogie de l'intérêt, de celle qui prétend faire coïncider l'enseignement avec les goûts naturels de l'adolescence! Comment supposer que la jeunesse d'après-guerre s'intéresse à la littérature des siècles à tout jamais révolus? C'est chez les écrivains contemporains que nous retrouvons l'image de nos mœurs, l'écho de nos pensées et de nos sentiments. Leurs noms retentissent tous les jours à nos oreilles. Pourquoi ne pas mettre à profit la curiosité que leur témoigne la jeunesse? Qu'on réserve donc la lecture des classiques aux « vieux » et qu'on fasse des contemporains la nourriture spirituelle des jeunes!

J'ai montré la large place qu'il faut faire aux modernes dans toutes les classes où la connaissance de la langue doit être consolidée.

Il ne peut s'agir évidemment que de ceux d'entre les modernes qui sont accessibles à des collégiens et qui pour cette raison même sont déjà répudiés par les esprits d'avant-garde. Inutile, en effet, d'observer que les états d'âme décrits par Marcel Proust, par André Gide, par Paul Valéry et aussi par Jean Giraudoux sont infiniment plus inintelligibles et plus dénués d'intérêt pour des adolescents que les états d'âme dépeints par Corneille et Racine. Mais là n'est pas la question. L'objection élevée au nom de la pédagogie de l'intérêt — ne confond-on pas l'intérêt réel, qui stimule l'effort, avec l'attrait superficiel qui n'est qu'un caprice? — je l'ai entendu formuler à propos du cours d'histoire littéraire donné dans nos « Cours Supérieurs ». Le manuel qui est recommandé aux élèves qui suivent ce cours — je dis recommandé et non imposé, car on ne demandera ni aux élèves ni aux professeurs des Cours Supérieurs de s'assujettir au texte d'un manuel — c'est l'« Histoire de la Littérature Française » par Ch.-M. Des Granges*). Certes, tous ceux qui jugent de la valeur d'un manuel littéraire d'après la place qui y est accordée à la littérature moderne et contemporaine, auront beau jeu à confondre le précis de M. Des Granges. Mais une pareille conception ne saurait être partagée que par des gens qui sont peut-être animés des plus généreuses intentions, mais qui n'ont pas à assumer leurs responsabilités dans l'établissement d'un programme d'enseignement. Elle témoigne, en tout cas, d'une radicale ignorance du but de l'enseigne-

*) Rappelons les raisons qui ont décidé la conférence des professeurs de français à remplacer le manuel de René Doumic par celui de Des Granges. Le grand défaut du précis de Doumic et de presque tous les manuels qui étaient soumis à notre choix, c'était de ne renfermer sur les auteurs et les chefs-d'œuvre de la littérature que des jugements et des appréciations critiques. Ce n'est pas que ces jugements aient été hasardeux, téméraires et sujets à caution. Mais comme le manuel ne mettait pas sous les yeux des élèves la documentation nécessaire, les textes caractéristiques et les analyses des œuvres ainsi jugées, les jeunes esprits devaient prendre la dangereuse habitude de répéter des jugements sans contrôle, de charger leur mémoire de formules abstraites, d'une végétation improductive de mots et de formules vides qui étouffent sous leur amas la pensée prête à germer et à s'épanouir. Sans avoir jamais fait, au contact du concret et du réel, l'apprentissage de l'esprit scientifique en matière littéraire, ils devaient se croire savants, parce qu'ils avaient à leur disposition une collection de vaines étiquettes et qu'ils paraient leur style des fleurettes d'une creuse phraséologie critique. Or, le manuel de Des Granges remédiait à ces inconvénients et présentait notamment les avantages suivants:

a) Il donne une analyse succincte et précise de tous les ouvrages importants (pièces de théâtre, romans, recueils lyriques, chefs-d'œuvre de l'éloquence) qui sont la matière des appréciations critiques et sur lesquels les élèves peuvent être interrogés. L'auteur ne se permet jamais de formuler un jugement dont les éléments essentiels — dans la mesure du possible — n'aient pas été mis sous les yeux des élèves.

b) Son histoire de la littérature a un complément dans un recueil de morceaux choisis qui est du même auteur et dans lequel ont trouvé place toutes les pages caractéristiques de la manière de penser, de sentir

ment humanitaire, en général, et de l'enseignement de l'histoire littéraire en particulier.

Nos Cours Supérieurs forment le couronnement de notre enseignement humanitaire. Or, pourquoi faisons-nous faire des études humanitaires à l'élite de la jeunesse? C'est évidemment, comme le nom de ces études l'indique, pour transporter l'évolution humaine, en ce qu'elle a de meilleur dans l'esprit de chaque génération qui monte; pour enrichir, en d'autres termes, l'âme du jeune homme des lentes acquisitions de l'humanité. La fonction supérieure des professeurs d'histoire littéraire, c'est de conduire ceux qui lisent à reconnaître dans une page de Montaigne, dans une pièce de Corneille, dans une épigramme de Voltaire des moments de la culture humaine, européenne ou française. En apportant aux jeunes esprits une clarté consciente, les humanités les attachent aux normes universelles et aux règles de vie que la raison humaine s'efforce de trouver pour nous soumettre efficacement aux conditions de l'ordre universel. C'est donc dans le jeune âge, et non au seuil de la vieillesse, qu'il faut s'assimiler la substance des classiques.

La tâche du professeur d'histoire littéraire coïncide-t-elle d'ailleurs avec celle du critique? Dans l'énergique protestation que Paul Souday a élevée contre le décret du ministre qui, en 1925, entre « deux coups de Jarnac au grec et au latin » et pour « se faire une

et d'écrire de tous les grands écrivains. L'auteur du manuel littéraire renvoie à chaque instant les élèves à ces morceaux choisis qui se trouvent entre leurs mains et que la bibliothèque des élèves met à leur disposition en un nombre suffisant d'exemplaires. Aucun des manuels soumis à notre choix n'offrait cet inappréciable avantage.

c) L'œuvre littéraire, comme toute œuvre d'art, est déterminée par un ensemble qui est l'état général de l'esprit et des mœurs environnantes. Or, en tête de chaque siècle littéraire, M. Des Granges fait figurer un tableau général de la société, des mœurs, des arts, des sciences, de manière à planter le décor dans lequel vivront et penseront les grands écrivains du temps. Il s'y trouve joint un court aperçu des littératures étrangères pour qu'on puisse estimer, siècle par siècle, les influences subies par la littérature française.

d) Le manuel de Des Granges jouit dans les milieux universitaires français, à côté des manuels de Gustave Lanson — qui vient d'être approprié aux besoins particuliers du public scolaire par M. Tuffran — de Pellissier (chez Delagrave) et de l'histoire illustrée de la littérature par Abry et Crouzet (chez Didier), d'une faveur toute particulière, et il n'y a pas à Paris et en province un seul établissement officiel ou libre où le manuel de Des Granges ne soit adopté ou recommandé.

A ces réflexions il convient d'ajouter que nos Cours Supérieurs sont assimilés à des cours universitaires. Ce serait se faire de ces cours une bien piètre idée que de supposer qu'un professeur s'assujettisse servilement dans son enseignement au texte d'un manuel. Ce qui importe, c'est que les élèves aient entre les mains un manuel qui réponde à l'idéal que nous avons essayé de définir; un manuel qui renferme tous les renseignements matériels nécessaires, afin que le professeur puisse se consacrer librement à sa tâche d'éveilleur d'idées.

popularité parmi les auteurs vivants », a prolongé l'étude de l'histoire littéraire jusqu'à nos jours, la démarcation des deux domaines est faite avec une belle concision. Le professeur d'histoire littéraire a pour mission, selon lui, d'instruire les élèves des vérités acquises. Le terrain sûr qu'il explore, c'est le passé. « C'est une étrange entreprise que de composer un manuel de littérature contemporaine et une drôle d'idée que d'y voir une matière d'enseignement. . . . Les chefs-d'œuvre du passé, les classiques consacrés par le temps constituent la seule matière d'enseignement substantielle et solide, qui forme sainement l'esprit des élèves et n'expose pas les professeurs à se fourvoyer. La pédagogie est une magistrature assise; la critique des nouveautés relève de l'exploration active et de la prospection militante. C'est peut-être amusant, mais c'est plus dangereux. A chacun son métier, et les lettres sont bien gardées. » . . . « Dans un manuel ou un précis, dit-il dans un autre article, on cherche avant tout des faits et des états exacts de l'opinion compétente qui est aussi un fait essentiel en histoire littéraire. » P. Souday confirme ainsi l'opinion de Gustave Lanson qui déclare que l'histoire littéraire doit nous apprendre à sentir historiquement, à mêler, à fondre nos vibrations intimes dans les milliers de vibrations que les *Pensées* de Pascal ou l'*Emile* de Rousseau ont éveillées depuis leur publication dans l'humanité civilisée. L'éminent critique conclut ainsi: « Les professeurs ont pour mission de transmettre des vérités acquises, non de découvrir des probabilités nouvelles. Ce sont des conservateurs de trésors inventoriés, non des prospecteurs de filons inconnus. Ils gardent les musées et n'explorent pas les forêts vierges. »

Le professeur d'histoire littéraire, en se soumettant docilement à cet arrêt, ne se fera-t-il pas traiter de cuistre? Mais ne risque-t-il pas, répondra P. Souday, de se faire passer pour un gobeur? P. Souday n'est d'ailleurs pas seul à soutenir cette opinion. Son successeur du *Temps*, M. André Thérive, qui est loin de partager les conceptions littéraires de P. Souday, abonde dans le même sens. Dans l'histoire littéraire qu'il a publiée sous le titre: *Le Retour d'Amazan* et qui renferme tant de vues originales, voire paradoxales, il arrête l'exposé de l'évolution littéraire bien avant l'époque à laquelle était parvenu M. Des Granges, en déclarant: « *La justice est déjà assez difficile à rendre chez les ombres, ne jugeons pas les vivants. Je me sens plus faillible sur ce terrain que dans le rétrospectif. Je n'ai tranché ici que de l'historien. Le reste est du ressort de la critique.* » On le voit, à ses yeux aussi l'époque contemporaine est, pour l'auteur d'un manuel d'histoire littéraire, le terrain interdit.

Alors même qu'on encouragerait les professeurs à faire des incursions dans le domaine des lettres contemporaines, ceux-ci reconnaîtraient qu'ils devraient se borner à établir un simple répertoire qui évidemment pourrait rendre des services, mais qui sera dépourvu de toute valeur critique. C'est ce qu'on constate en feuilletant les

appendices que les auteurs de manuels scolaires se sont hâtés de publier — celui de Des Granges n'a pas encore paru — pour se mettre à la page. MM. Lanson et Tuffran ont d'ailleurs voulu administrer une leçon aux agrégés et aux docteurs de la Sorbonne qui, dans leur cours, se piquent d'être, eux aussi, à la page et prétendent nous donner l'exemple de l'audace novatrice. Dans la récente adaptation du manuel de Lanson, ils ont remplacé le tableau de la poésie, du roman, du théâtre et de la critique de l'époque qui s'étend de 1880 à 1930, par une simple liste de noms et de titres d'ouvrages. Des Granges était tout de même moins expéditif. Rien n'est plus naturel pourtant, lorsqu'on songe à toutes les raisons qui expliquent notre incompréhension devant les œuvres contemporaines et ont fait que le plus grand historien littéraire de la France, Sainte-Beuve, a été le plus pitoyable critique de ses contemporains. Ce qui nous manque devant les œuvres contemporains, c'est le recul, c'est la perspective qui, seule, nous permettrait de les juger avec clairvoyance. Sur quoi nous baserons-nous pour établir nos jugements? La littérature contemporaine fait en quelque sorte partie de nous-mêmes. De sorte que nous sommes fatalement tentés d'établir nos jugements sur nos préventions, nos amitiés, nos antipathies, nos rancunes personnelles. Et quoi! avec toutes les faiblesses et tous les préjugés dont nos sommes pétris, nous nous targuerions de devancer par une divination prophétique le jugement de la postérité? Prendrons-nous pour pierre de touche, dans l'opération du triage, le succès, le chiffre des tirages ou le prestige que confère à une œuvre l'obtention d'un prix littéraire? Le succès, disait Catulle Mendès, ne prouve rien, pas même contre. Si vous mettez en ligne de compte le chiffre des tirages, il faudrait se renseigner aussi sur la qualité de la clientèle à qui la vente est due. Et quant au prix littéraire, l'auteur de la pièce satirique: *Vient de paraître* nous a appris par quels singuliers manèges ces récompenses ont été parfois obtenues.

Pour montrer combien il est facile de faire d'injustes oublis dans un répertoire d'auteurs contemporains, je signalerai l'article que Paul Souday consacre au volume de Marcel Braunschvig: *La littérature française contemporaine étudiée dans les textes*, volume qui a 356 pages et dans lequel il est question d'environ 900 écrivains. Dans ce volume, où l'auteur semble avoir voulu tout embrasser et où il donne à la douzaine des noms d'auteurs insignifiants, Paul Souday déplore l'absence des auteurs suivants: Alphonse Allais, Hugues Rebell, Montherlant, Delteil, André Maurois, Raymonde Machard, Victor Bérard, La Villehervé, Charles Muller, Maritain, Marcel Rouff, Dimier, Marie Dauguet, Simone de Caillavet, Georges Vallières, Hélène Lémery, Francis de Pressensé, Morhardt, Marie Jade, Michaut, Gaston Leroux, Boutet, Ginisty, Curnonsky, Alibert, Jean Paulhan, Georges Dumas, Emile Meyerson, les RR. PP. Olivier, Sertillange, Janvier, Sanson, etc., etc. Cet article est de

juillet 1926. Que de noms il faudrait ajouter aujourd'hui à la liste des auteurs oubliés!

Est-ce à dire qu'en faveur d'une place plus grande à faire aux auteurs modernes dans le cours d'histoire littéraire on ne puisse invoquer un argument d'une nature plus décisive que ceux qu'on a fait valoir jusqu'ici? Les partisans des modernes pourraient tirer cet argument de la situation spéciale où se trouvent les élèves d'un pays étranger. Puisque, sur le terrain mouvant de l'actualité, les universitaires et les auteurs de manuels, n'étant plus soutenus par une longue tradition et par une orthodoxie à peu près fixée — comme tel est le cas pour l'étude des classiques — ne peuvent prétendre à l'infailibilité ni au degré de certitude qui convient à l'enseignement et ne sont que des amateurs sujets aux plus grossières erreurs, ils ne peuvent pas mieux s'orienter que les élèves eux-mêmes. « Qu'ils laissent donc, disent les adversaires de ces téméraires innovations, aux élèves le *plaisir de la découverte, à leurs risques et périls.* » Cet argument a toute sa valeur en France, mais non pas dans un pays étranger ou dans un pays bilingue comme le nôtre. Nos jeunes gens ne sont pas guidés dans le choix des livres contemporains qu'ils lisent par leur milieu ambiant. S'il est difficile de ne pas se tromper dans le bilan d'une époque aussi drue et aussi complexe que la nôtre, d'une de ces époques de fermentation qui suivent toujours l'épuisement d'une formule d'art ou précèdent l'éclosion d'un nouvel idéal, combien cette difficulté est-elle plus grande encore pour les élèves d'un pays étranger! Qu'on mette donc sous leurs yeux un répertoire, si sommaire soit-il, des principales tendances qui se font jour dans le mouvement littéraire contemporain et des œuvres qui la représentent.

D'autant plus que les manuels d'histoire de la littérature allemande conduisent les élèves jusqu'à l'époque contemporaine. Il est vrai que la raison en est bien simple: c'est que l'Allemagne n'a pas de grands siècles classiques comme la France, que son dix-septième siècle n'est qu'un néant et qu'aux quatre grands siècles littéraires français elle n'a à opposer que la période qui va de Lessing à nos jours. Il ne faudrait pourtant pas faire croire à nos élèves que la littérature française contemporaine soit moins riche et moins éclatante que celle des autres nations. Elle a, au contraire, gagné au début du 20^e siècle en profondeur, en densité et en nerf.

La conférence des professeurs de français s'est bien rendu compte de la force persuasive de cet argument. Aussi, au moment où le manuel de M. Des Granges fut introduit, a-t-elle proposé de demander à la librairie Hatier, où le manuel a paru, de hâter la publication d'un appendice d'une cinquantaine de pages sur la littérature contemporaine. Cet appendice qui a été annoncé par M. Des Granges, n'a pas encore paru. Le malheur, c'est que — selon une lettre que je reçois de l'auteur — ce qui ne devait

être qu'un appendice, s'est transformé peu à peu, sous la poussée des événements, en un véritable volume qui paraîtra sous le titre: *Littérature française contemporaine*. En présence de l'impossibilité d'inscrire au programme deux volumineux manuels, il faudra peut-être aviser à une solution nouvelle et introduire non pas l'adaptation qui vient de paraître du gros manuel de Gustave Lanson — attendu que les adaptateurs de ce manuel, pour mettre le holà à l'ardeur novatrice des Jeune-France et des bousingots en toge, ont réduit le tableau de la littérature contemporaine en une simple liste de noms suivis de l'indication d'une ou de deux œuvres caractéristiques (Ex.: P. Loti: *Mon frère Yves*, 1885, *Pêcheurs d'Islande*, 1886) — mais celui qui a paru chez H. Didier: *Histoire illustrée de la Littérature française, précis méthodique par Abry, Audic et Crouzet*. Ce manuel a été complété dans les dernières années par un appendice de 64 pages qui s'intitule: *La Littérature Française Contemporaine*. Ce livre, le plus méthodique, le plus « scolaire » — c'est même pour cette raison que j'avais hésité à le proposer pour les Cours Supérieurs — le plus schématique qui ait été publié, présente d'ailleurs toute la documentation (analyse des œuvres, textes caractéristiques, gravures suggestives) qui avait recommandé le livre de Des Granges à notre choix et, par-dessus le marché, en comble toutes les lacunes.

JOSEPH HANSEN.

Revue internationale

Le mot d'ordre de l'époque est d'internationaliser. L'étape de l'organisation nationale semble terminée, l'avenir et même le présent, de toute évidence et de toute urgence, poussent vers une nouvelle étape de l'organisation internationale. Pas plus que la vie économique le système pédagogique ne saurait se soustraire à ce devoir.

Les débuts sont faits depuis longtemps: Dans le domaine de la pensée les frontières n'ont jamais été bien fermées. L'échange intellectuel s'est fait librement entre nations et pays depuis le moyen-âge. Mais à l'heure actuelle il ne s'agit pas seulement de communication internationale; une solidarité plus intime s'est établie qui exige des méthodes nouvelles. La seule connaissance des mouvements pédagogiques de l'étranger ne suffit plus, une étude comparée s'impose, une collaboration suivie et organisée dans le domaine de la recherche théorique aussi bien que sur le terrain de la pratique scolaire.

Et s'il est vrai que l'école à tous ses degrés a la mission de préparer l'homme à l'accomplissement de ses devoirs essentiels parmi lesquels il serait dangereux d'oublier les devoirs politiques (entendus