



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

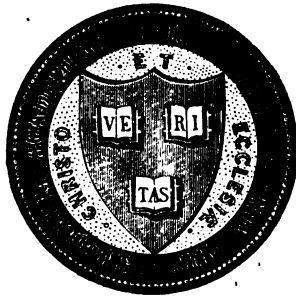
Nous vous demandons également de:

- + *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.
- + *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.
- + *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.
- + *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse <http://books.google.com>

Edms 2150.9



Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

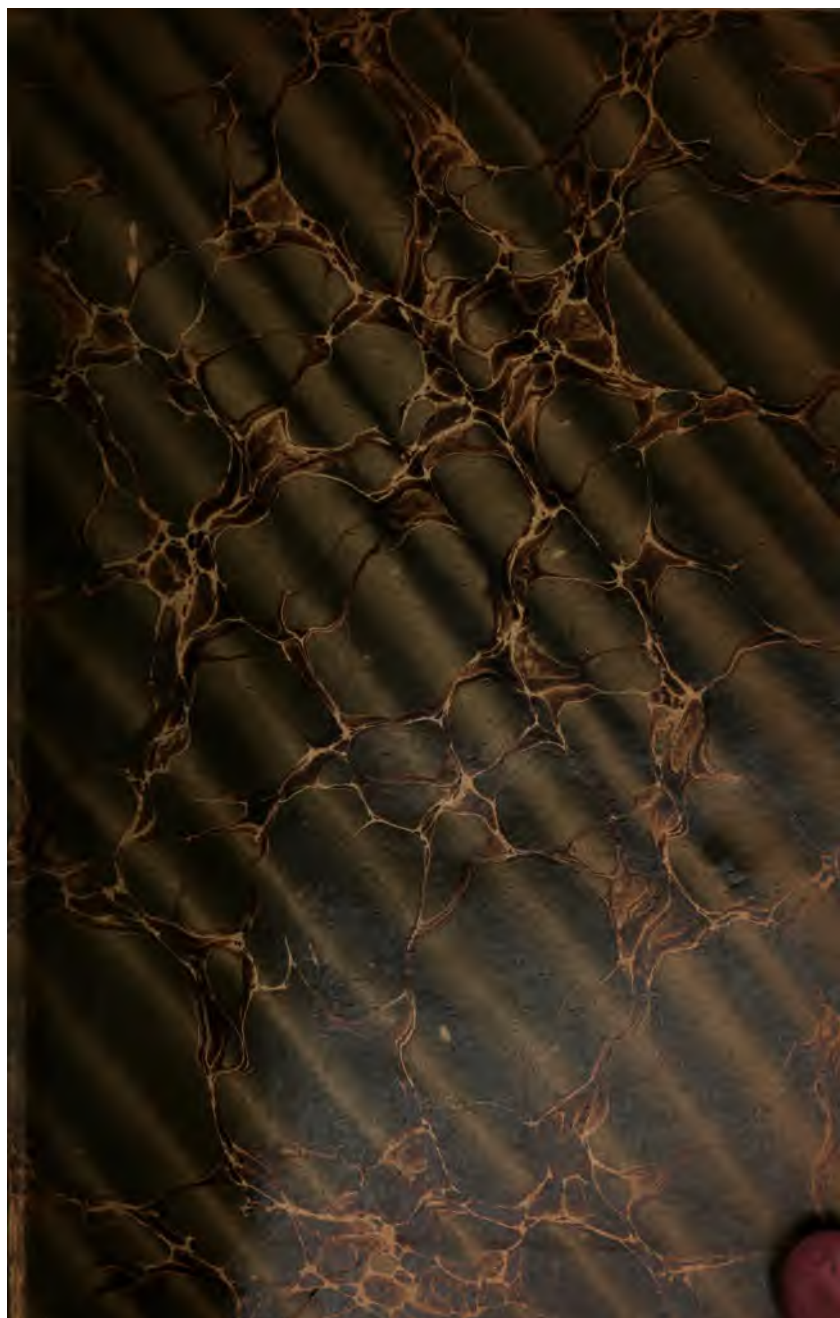
JAMES WALKER, D.D., LL.D.,

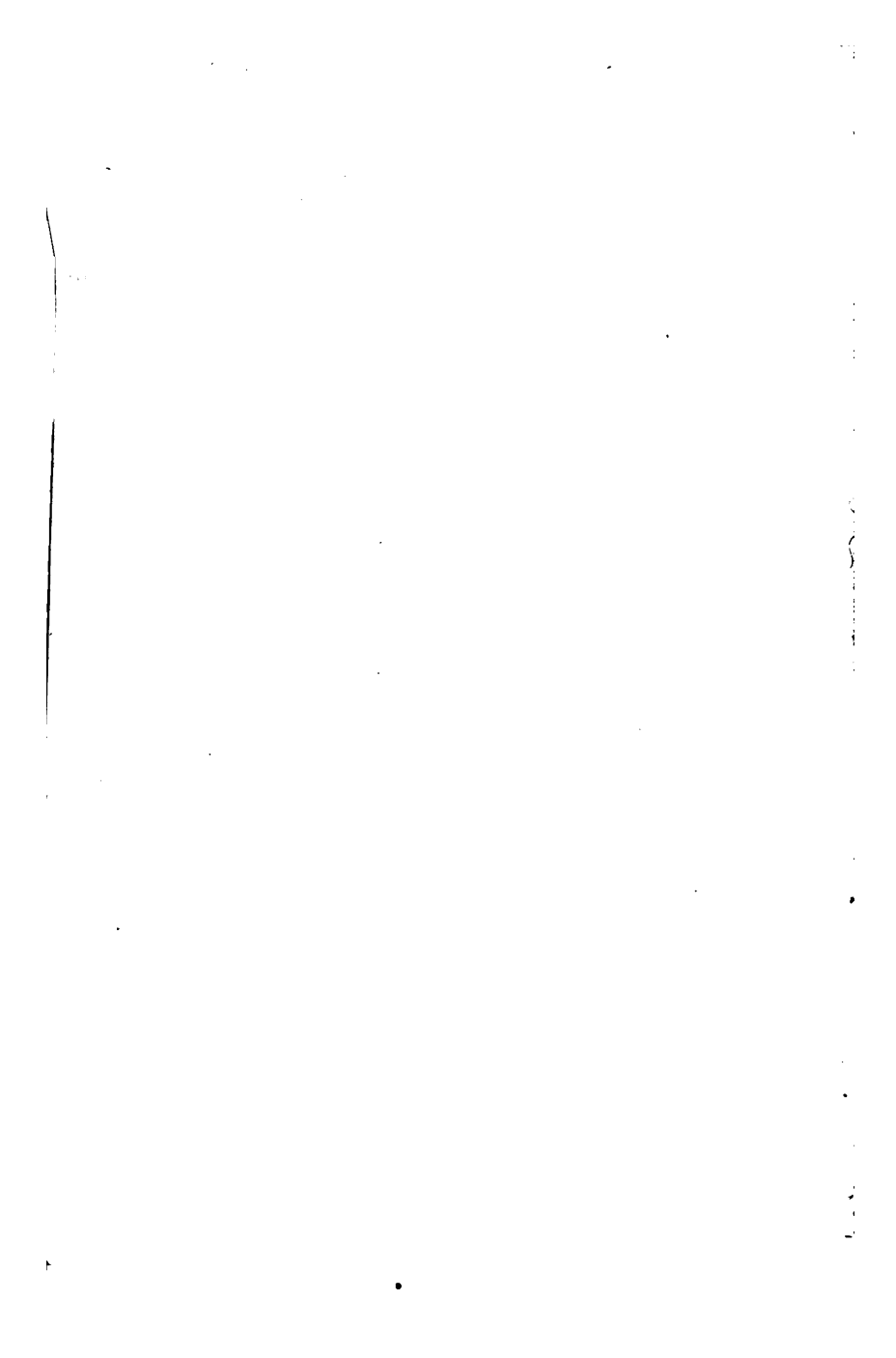
(Class of 1814),

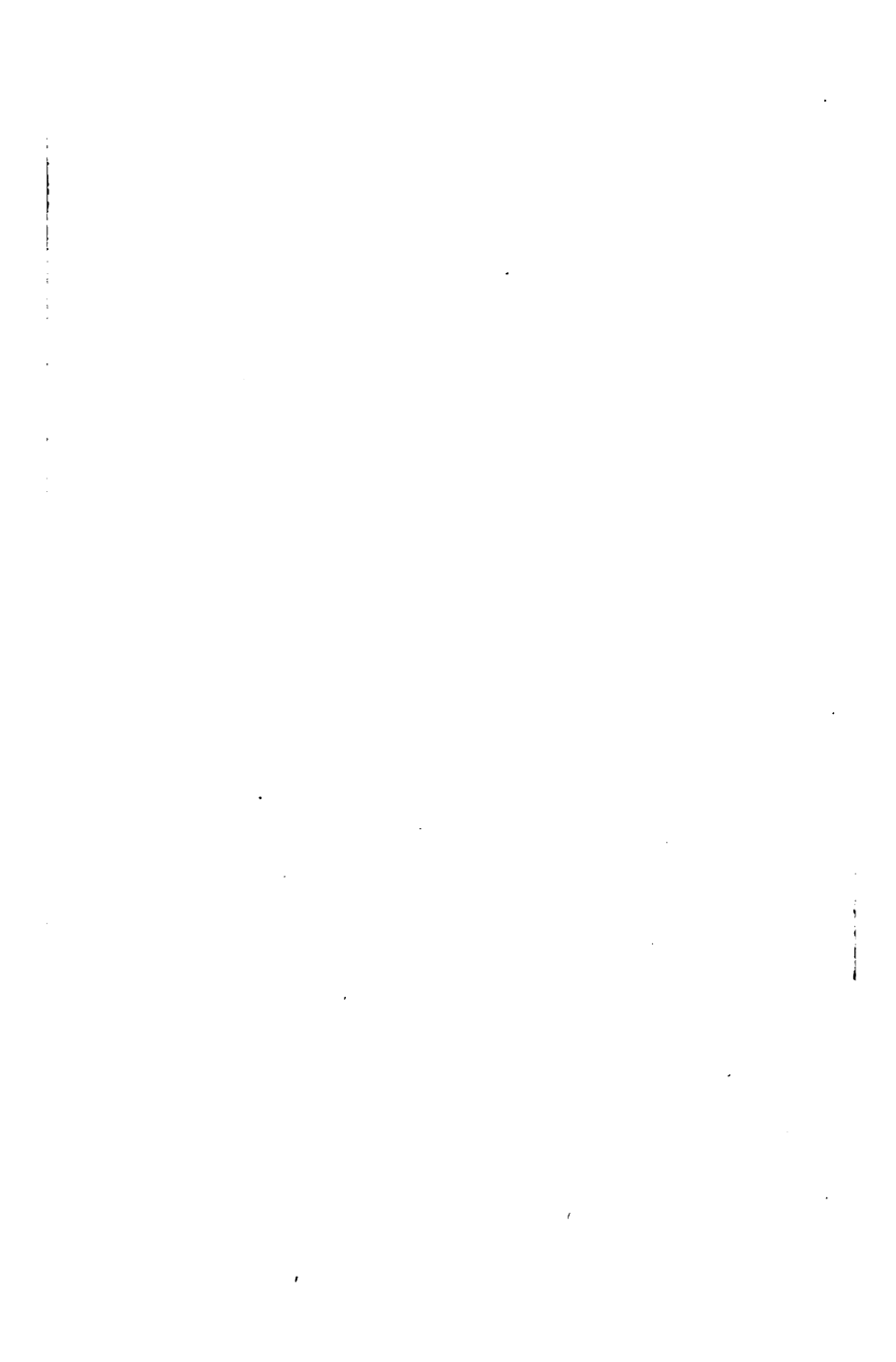
FORMER PRESIDENT OF HARVARD COLLEGE;

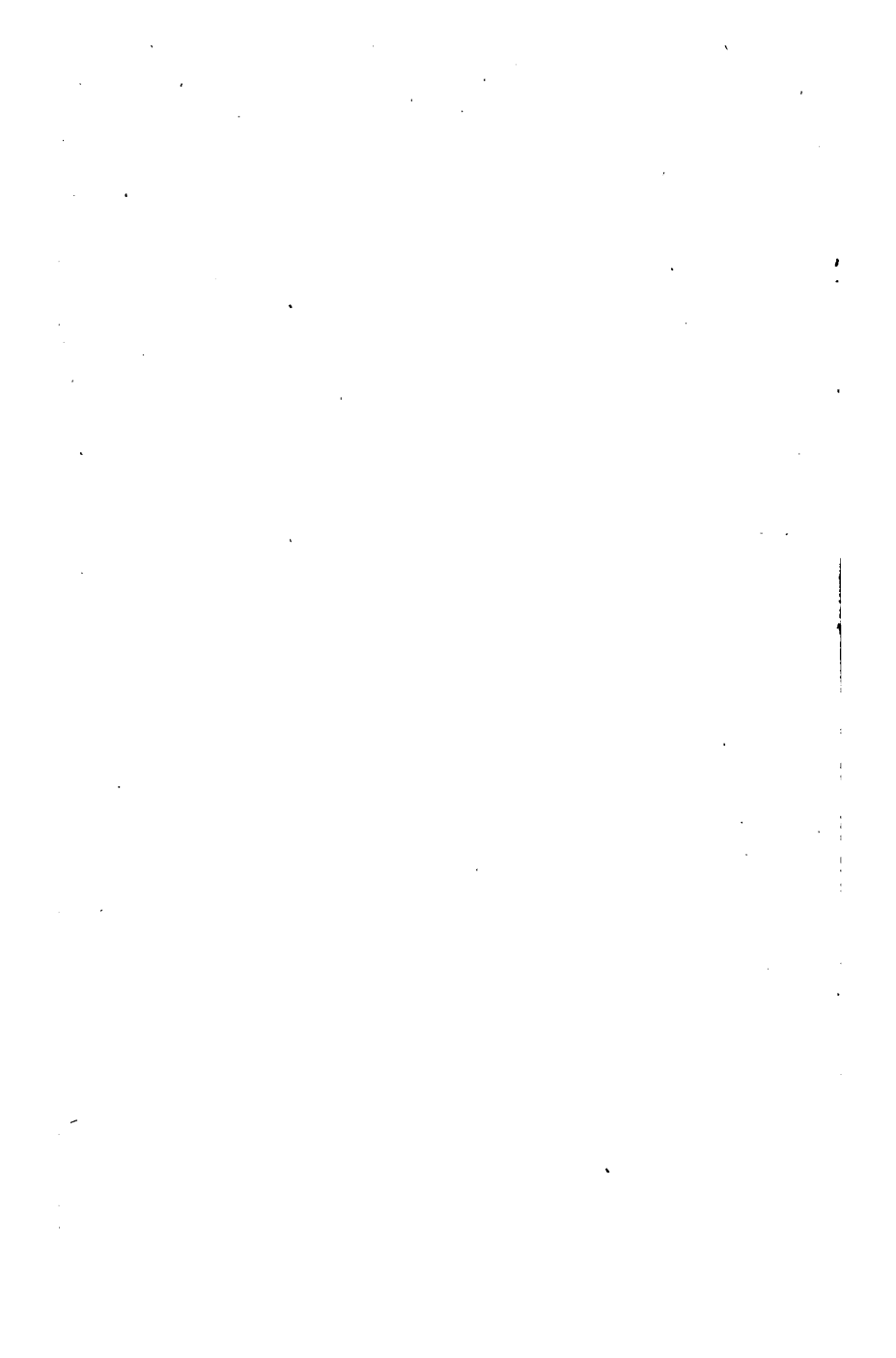
"Preference being given to works in the
Intellectual and Moral Sciences."

28 July, 1892.







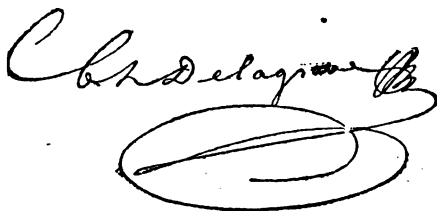


PÉDAGOGIE

A L'USAGE

DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

*Tout exemplaire de cet ouvrage non revêtu de ma
griffe sera réputé contrefait.*



DU MÊME AUTEUR :

PROJET D'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES PRIMAIRES DU JURA, in-4,
1869.

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES PRIMAIRES DU DÉPARTEMENT DU
DOUBS, in-8, 1870-1872.

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES PRIMAIRES DU DÉPARTEMENT DE
MEURTHE-ET-MOSELLE, in-8, 1874.

LEÇONS DE CHOSSES ET LECTURES, in-12, 1875. Ouvrage adopté pour les
écoles de la ville de Paris et pour les bibliothèques scolaires de
France.

LITTÉRATURE, HISTOIRE, MORALE, EXERCICES DE RÉCITATION ET DE COMPOSI-
TION FRANÇAISE, in-12, 1876. Ouvrage adopté pour les bibliothèques
scolaires.

L'ÉCOLE PRIMAIRE, ESSAI DE PÉDAGOGIE ÉLÉMENTAIRE, in-12, 1877. Ouvrage
adopté pour les bibliothèques scolaires et honoré d'une souscrip-
tion du ministère de l'instruction publique.

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES PRIMAIRES DU DÉPARTEMENT DU
PUY-DE-DOME, in-8, 1878.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE DANS LE DÉPARTEMENT DU PUY-DE-DOME, in-8, 1878
et 1879.

L'OBLIGATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, in-12, 1879.

LA PÉDAGOGIE FÉMININE, 1 vol. in-12, 1881.

①

PÉDAGOGIE

A L'USAGE

DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

PAR

PAUL ROUSSELOT

ANCIEN PROFESSEUR AGRÉGÉ DE PHILOSOPHIE
INSPECTEUR D'ACADÉMIE

On devrait élever les enfants, non d'après
l'état présent de l'espèce humaine, mais
d'après l'idée d'un état meilleur, possible
dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée de
l'humanité et de sa destinée complète.

(KANT.)

Troisième édition, revue, corrigée et augmentée d'un index alphabétique.



PARIS

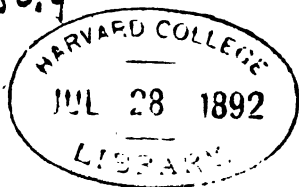
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1883

~~VV 705-1~~

Edms 2150.9



Walker fund.

AUX INSTITUTEURS

ET

AUX INSTITUTRICES PRIMAIRES

Je dédie ce livre au modeste et dévoué personnel de l'instruction primaire, particulièrement aux instituteurs et aux institutrices. Il a été fait pour eux — et avec eux. Une longue observation de l'enfance, l'étude et l'enseignement de la philosophie, ne m'y auraient pas suffisamment préparé, si la dernière moitié d'une carrière déjà presque terminée ne m'avait permis de voir à l'œuvre, dans la vie quotidienne de la salle d'asile, de l'école primaire, de l'école normale, élèves, maîtres et maîtresses. Est-ce à dire que cela même soit assez, et que toutes les conditions soient remplies? Nul plus que moi ne sent les difficultés de la tâche : j'accueillerai

avec reconnaissance les critiques qui me mettront à même de rendre le présent ouvrage plus digne de son objet, heureux si dès maintenant il pouvait servir de guide au travail individuel, de stimulant à l'étude et à la réflexion.

AVERTISSEMENT

DE LA DEUXIÈME ÉDITION

Quoique cette édition suive la première à un intervalle de quelques mois seulement, nous y avons introduit quelques modifications qui, sans toucher en quoi que ce soit au plan ni à la doctrine, mettent notre *Pédagogie* au courant des plus récents programmes, notamment ceux des Écoles maternelles et des Écoles normales. Une Table de concordance et un Index alphabétique rendront les recherches plus faciles.

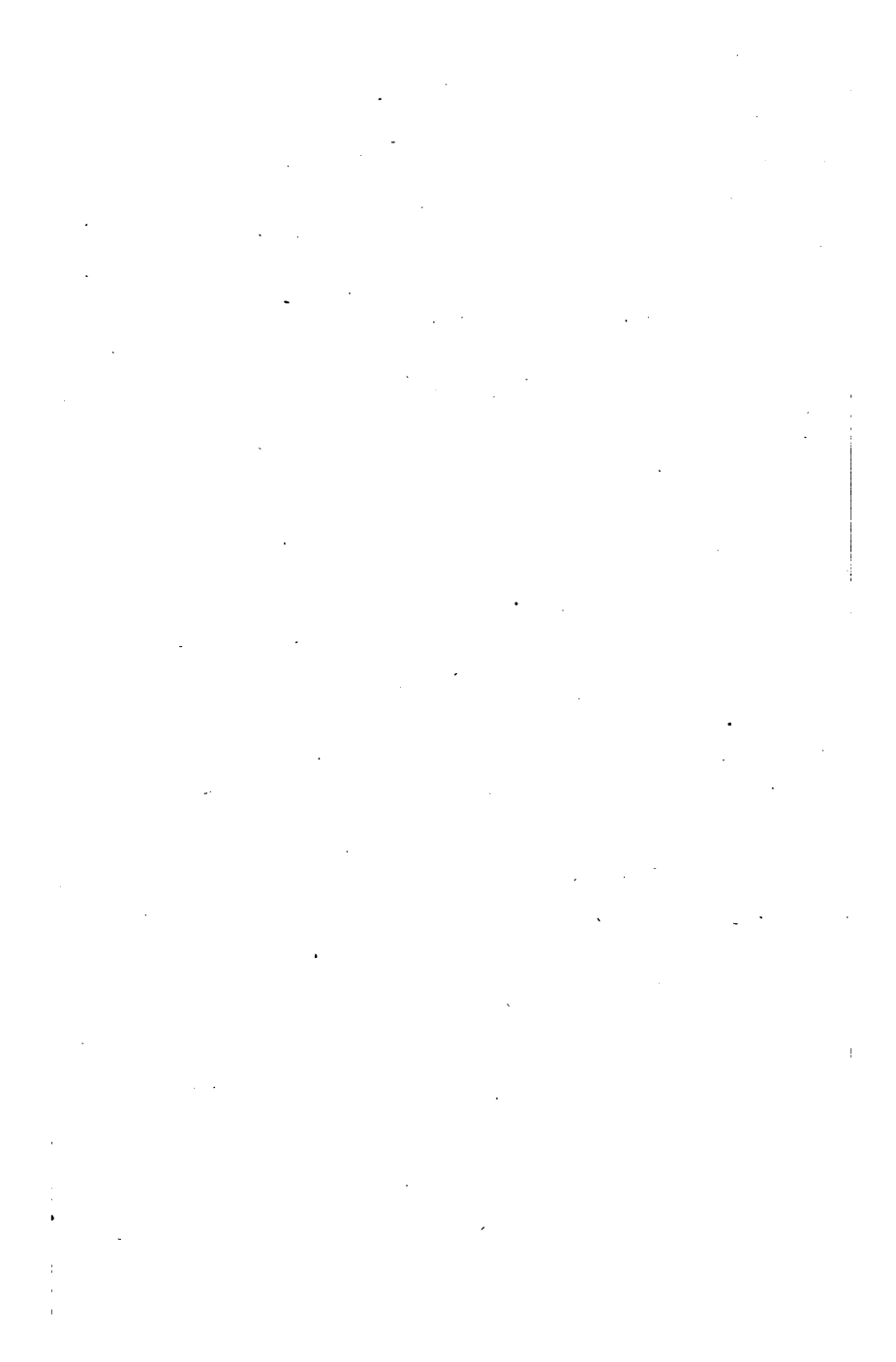


TABLE DE CONCORDANCE

DU

PROGRAMME DU COURS DE PÉDAGOGIE

Dans les Écoles normales, avec les chapitres
de la Pédagogie.

PREMIÈRE ANNÉE

L'ÉDUCATION (PRINCIPES GÉNÉRAUX).

Éducation physique. — Hygiène générale. — Jeux et exercices de l'enfant. — Gymnastique. (1^{re} partie, ch. 1, p. 81-100.)

Éducation des sens. — Petits exercices d'observation. (1^{re} partie, ch. 2, p. 104-128.)

Éducation intellectuelle. — Notions sur les facultés intellectuelles. — Leur développement aux divers âges. — Leur culture et leur application aux divers ordres de connaissances. — Rôle de la mémoire, du jugement, du raisonnement, de l'imagination. (1^{re} partie, ch. 2 à 10 inclusivement, p. 104-250.)

La méthode; ses différents procédés : analyse et synthèse; induction et déduction. (2^e partie, ch. 3, p. 394-410.)

Éducation morale. — Volonté. — Liberté de l'homme étudiée dans l'enfant. — Conscience morale : responsabilité, devoirs. — Rapports des devoirs et des droits. — Modifications des caractères et formation des habitudes. — Diversité naturelle des instincts et des caractères. (1^{re} partie, ch. 11 et 12, p. 251-315.)

Culture de la sensibilité dans l'enfant. (1^{re} partie, ch. 3, p. 133-161.)

Comme résumé du cours de 1^{re} année, voir 1^{re} partie, ch. 13, p. 316-335.

DEUXIÈME ANNÉE.

L'ÉCOLE (ÉDUCATION ET INSTRUCTION EN COMMUN).

Écoles. — Ecole maternelle (salle d'asile). — Écoles primaires, élémentaires et supérieures. — Cours complémentaires. (Introduction, p. 58-72 ; 2^e partie, ch. 10, p. 495-502).

Organisation matérielle. — Locaux et mobiliers ; matériel d'enseignement. — Collections. — Bibliothèques. (2^e partie, ch. 1, p. 338-356, ch. 10, p. 497.)

Organisation pédagogique. — Classement des élèves ; programmes ; emploi du temps ; journal de classe. (2^e partie, ch. 2, p. 357-393.)

Formes de l'enseignement. — Intuition ; enseignement par l'aspect ; exposition ; interrogations ; exercices oraux ; devoirs écrits et correction. (2^e partie, ch. 3, p. 394-410.) Promenades scolaires. (2^e partie, ch. 9, p. 487, 488.)

Étude des procédés particuliers applicables à l'enseignement de chacune des parties du programme. (2^e partie, ch. 4 à 8 inclusivement, p. 411-483.)

Examens. — Certificats d'études primaires. — Compositions et concours. (2^e partie, ch. 2, p. 377, 378, 385-391.)

Discipline. — Récompenses ; punitions ; émulation ; sentiment de la dignité chez l'enfant. — Action personnelle du maître ; les conditions de son autorité ; ses rapports avec les élèves et les familles. (2^e partie, ch. 9, p. 484-494 ; ch. 11, p. 503-513. Se reporter également aux chapitres 11 et 12 de la 1^{re} partie.)

TROISIÈME ANNÉE.

Histoire de la pédagogie. (Introduction, p. 1-77 et *passim*.)

PÉDAGOGIE

INTRODUCTION

- I. Ancienneté de la pédagogie. Utilité d'en étudier les différents systèmes dans les civilisations auxquelles la nôtre doit le plus, pour bien comprendre les rapports qui existent nécessairement entre l'état social et les doctrines sur l'éducation. Ce que nous entendons aujourd'hui par l'instruction primaire n'existait pas et ne pouvait pas exister avec le même caractère dans les sociétés antiques : c'est une conquête de l'esprit moderne. La pédagogie chez les Grecs : à Athènes, à Sparte. Son caractère général ; ce qu'elle a légué à la science pédagogique.
- II. La pédagogie à Rome. En quoi différente de celle des Grecs. L'autorité de la famille. Le rôle de l'Etat. Influence de la civilisation grecque sur la pédagogie à Rome. L'instruction publique sous l'empire romain.
- III. L'éducation chez les Gaulois. Le caractère national. Les druides. L'éducation dans la Gaule romaine. La Gaule franque : mouvement suscité par Charlemagne.
- IV. La scolastique. Gerson. Quelle était la part de la langue romane dans l'enseignement. Etat relativement florissant des écoles jusqu'à la guerre de Cent ans. L'Université de Paris ; éclat qu'elle a jeté ; sa décadence.
- V. La Renaissance. Influence de la découverte de l'imprimerie. La Réforme. Idées pédagogiques de Luther. Etablissement de la Société de Jésus. La pédagogie des Jésuites.
- VI. Origines et caractères de la pédagogie moderne, qui n'est autre que la pédagogie française. Rabelais et Montaigne. Les pédagogues du xvii^e siècle. Les pédagogues du xviii^e siècle. Esprit général de cette pédagogie. Quelle était la part faite à l'enseignement primaire.
- VII. OEuvre pédagogique de la Révolution française. Lois sur l'instruction primaire : ce qui a disparu, ce qui a survécu. L'instruction primaire sous l'Empire et sous la Restauration. Loi de 1833. Situation actuelle. Directions pédagogiques officielles.
- VIII. Importance sociale de la pédagogie. Tout système d'éducation reflète la forme sociale de l'époque où il a été élaboré. Différence des temps modernes aux temps anciens. Mission éducatrice de l'Etat.

La pédagogie, comme fait, est aussi vieille que le monde ; elle date du jour où la première mère, souriant au premier enfant, lui apprit à balbutier, dans l'idiome même le plus rudimentaire, les premiers sons de la parole humaine. Comme science, elle est née le jour où, pour la première fois, un légis-

lateur ou un philosophe s'est demandé ce que c'est que l'éducation, a essayé d'en poser les premières règles et les nécessaires principes. Que l'enfant ne se puisse élever tout seul, qu'il faille le conduire et l'aider dans le développement de sa nature, cela est évident; en quoi consiste sa nature, quels sont les meilleurs moyens de la développer, vers quel but il convient de la diriger, c'est alors que les difficultés surgissent et que les différences d'opinion se manifestent. De là d'innombrables préceptes et de nombreux systèmes d'éducation, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. L'Inde, la Chine, la Perse, l'Égypte, la Grèce, Rome, la Gaule, chacune des nations qui ont une histoire, fournissent à celle de la pédagogie un contingent plus ou moins considérable. Ce n'est pas ici le lieu d'en entreprendre une revue complète, mais il importe que les maîtres de nos écoles comprennent bien le rapport étroit qui, de tout temps, a existé entre l'état social et la science de l'éducation. Il faut donc leur donner au moins une idée de ce qui s'est fait chez nous à cet égard, et auparavant chez les peuples à la civilisation desquels la nôtre doit le plus, les Grecs et les Romains.

1

A s'en tenir à la valeur naturelle des termes, l'instruction primaire est celle qui porte sur les premières connaissances, base et point de départ de toutes les autres, et indispensables à tout le monde. Au sens où nous l'entendons aujourd'hui et que j'appellerais volontiers le sens social du mot, elle est quelque chose de plus particulier, de plus défini : elle signifie l'instruction qui est due à l'élément social le moins favorisé et le plus nombreux, aux classes qui vivent du travail de leurs mains et qui, si elles ne sont pas la tête de la nation, en sont le cœur et les bras. Ainsi considérée, l'instruction primaire est d'origine toute moderne ; ni le mot ni la chose n'avaient leur place dans les sociétés antiques, bien que plusieurs aient porté le nom de république, parce que leur constitution intime reposait sur un fait qui est la négation même de la société moderne : le mépris du travail manuel.

Si l'on excepte, en effet, la race phénicienne, quelques colo-

nies grecques en Asie Mineure, en Italie, en Espagne, en Gaule, et dans la Grèce même Corinthe, si admirablement située pour le commerce, le préjugé contre le travail se rencontre chez tous les peuples anciens, mais il grandit chez les Grecs, au fur et à mesure que leur civilisation s'élève, de toute la supériorité de la race hellénique sur le reste du monde. Il faut remonter jusqu'aux temps héroïques pour lire dans Homère l'éloge de l'ouvrier habile à fabriquer des armes ou à construire un vaisseau. Hésiode se plaint déjà que la honte soit pour l'artisan laborieux, non pour l'homme oisif ; c'est pour cela sans doute qu'à Sparte on appelait Hésiode le poète des ilotes, c'est-à-dire des esclaves. Les législateurs eux-mêmes consacrèrent l'arrêt de l'opinion publique ; ceux de l'Attique essayèrent seuls, et inutilement, de réhabiliter le travail. En vain Dracon porta la peine de mort contre les gens oisifs ; en vain Solon dispensa les enfants de nourrir dans leur vieillesse les parents qui auraient négligé de leur faire apprendre une profession ; en vain encore il autorisa les accusations d'oisiveté et les poursuites contre quiconque ridiculiserait ou avilirait un métier pratiqué par un citoyen. Tout fut inutile : les mœurs demeurèrent plus fortes que les lois, les professions manuelles furent laissées aux esclaves, à la lie du peuple, à des étrangers méprisés et traités de barbares. A Sparte, il était défendu à tout citoyen d'être artisan ou agriculteur ; à Thèbes, celui qui avait touché le manche d'une charrue ou manié un outil devait se purifier par une oisiveté de dix années avant de rentrer dans la classe des hommes libres.

Les plus grands esprits, un Aristote, un Platon, dont saint Augustin a dit que c'est le rabaisser que l'appeler un demi-dieu, n'échappaient pas à l'empire du préjugé. « La nature, dit Platon, n'a produit ni cordonniers, ni forgerons ; de pareilles occupations dégradent ceux qui les exercent, vils mercenaires, misérables sans nom, qui sont exclus, par leur état même, des droits du citoyen. Quant aux marchands, accoutumés à mentir et à tromper, on ne les souffrira dans la cité que comme un mal nécessaire. Le citoyen qui se sera avili par le commerce de boutique sera poursuivi pour ce délit. S'il est convaincu, il sera condamné à un an de prison. » — « Une bonne constitution, dit Aristote, n'admettra jamais les artisans parmi les citoyens.

C'est en vain qu'on donne à l'artisan le nom de citoyen ; la qualité de citoyen appartient, non pas à tous les hommes libres, par cela seul qu'ils sont libres, mais seulement à ceux qui n'ont pas besoin de travailler pour vivre. Travailler pour la personne d'un individu, c'est être esclave ; travailler pour le public, c'est être ouvrier ou mercenaire. Il suffit de donner à ces faits la moindre attention pour que la question soit parfaitement claire. » Ce qui est clair, c'est que le travail manuel rendait un homme libre indigne du titre de citoyen. Aristote ne faisait que reproduire en cela la constitution d'un ancien législateur, Phaléas, qui interdisait aux enfants des citoyens d'apprendre aucun métier, et d'après laquelle un homme était esclave, par cela seul qu'il était artisan ¹.

Les conséquences sont faciles à déduire. La plus immédiate dut être de fausser la notion d'équité et par suite la conception des rapports des hommes entre eux. On s'explique ainsi non l'origine, mais la nécessité relative de l'esclavage dans l'antiquité. Si « la nature ne crée ni des cordonniers ni des forgerons », il n'y a cependant guère moyen de s'en passer, et si l'homme libre ne peut être ni l'un ni l'autre, il faudra bien que quelqu'un le soit : ce quelqu'un, ce sera l'esclave. Ainsi, par une funeste association d'idées, l'esclave méprisé faisait mépriser le travail, apanage de l'esclave, et par une réciprocité non moins injuste que forcée, la nécessité du travail nécessitait l'esclavage. Tant il est vrai que les erreurs s'engendrent et se fortifient l'une l'autre ! La paresse et l'orgueil de l'homme libre y trouvaient leur compte, mais il fallait vivre. Ceux qui n'avaient par eux-mêmes aucun moyen d'existence, et c'était le plus grand nombre, vivaient aux dépens de leurs semblables comme clients, aux dépens de leur dignité personnelle comme parasites, surtout aux dépens de l'Etat, qui, en dernier ressort, était bien obligé de leur venir en aide. De là, l'obligation de limiter le chiffre des citoyens, la cité ne devant pas en renfermer plus qu'elle n'en pouvait nourrir : Athènes n'en eut jamais plus de 20 000, parmi 10 000 étrangers et 400 000 esclaves, et Platon dans sa république idéale n'en voulait admettre que 5040 ; à Sparte, du temps de Lycurque, on n'en comptait que

1. Platon, *Les lois*, liv. XI. — Aristote, *Politique*, liv. III.

9000, réduits à 1900 cinq siècles plus tard¹. Si à Rome le droit de cité prodigué finit par augmenter de beaucoup le nombre des citoyens, ce ne fut qu'au déclin de la République, et d'ailleurs le nombre des esclaves s'accrut dans des proportions plus larges encore. Si le travail agricole y fut honoré dans les premiers temps, où l'on allait prendre Cincinnatus à sa charrue pour le mettre à la tête de l'armée, où Régulus, prisonnier des Carthaginois, leur demandait une liberté provisoire pour aller labourer son champ, l'exception s'arrêtait là, et le Romain ne voulait être qu'agriculteur ou soldat.

On comprend maintenant — et c'est pourquoi je me suis quelque peu étendu sur ces considérations — à qui s'adressaient dans l'antiquité l'instruction et l'éducation : à une minorité qui était une élite privilégiée.

L'éducation chez les Grecs commençait dès la naissance et ne se terminait qu'à vingt-et-un ans. Pendant les cinq ou six premières années, on ne demandait à l'enfant aucun travail exigeant une application de l'esprit ; on le laissait se livrer aux jeux qui concouraient à son développement physique et lui assuraient un corps robuste. Après cette première période, il était introduit dans les Didascalies ou écoles (d'un mot grec qui signifie enseigner), où il restait jusqu'à douze ans ; à cet âge, il entrait au gymnase et, lorsque la position de fortune des parents le permettait, dans un cours d'études d'un ordre plus élevé. L'instruction comprenait en général les lettres, la gymnastique, la musique, la peinture ou le dessin.

L'enseignement des lettres embrassait d'abord la lecture, l'écriture, la grammaire, plus tard la littérature et la philosophie. On exerçait la mémoire en faisant apprendre par cœur des morceaux choisis dont la morale était pure. A cette étude on joignait celle de l'arithmétique, de la géométrie et de l'astronomie.

Les exercices du gymnase étaient ordonnés par les lois et soumis à des règles. On regardait la gymnastique comme la partie la plus essentielle de l'éducation, parce qu'elle rend un homme agile, robuste et capable de supporter les travaux de la guerre ; mais on y attachait un prix qui dépassait souvent la mesure, et elle inspirait parfois plus de férocité que de cou-

1. Plutarque, *Vie de Périclès* ; Platon, *Critias* ; *Athènes*, liv. VI.

rage. Aux yeux du philosophe, elle devait sans doute servir « avant tout à augmenter la force morale » ; mais le philosophe lui-même, se laissant entraîner, comme l'opinion publique, aux extrêmes conséquences, condamnait à mourir « ceux dont le corps était mal constitué » ¹.

Montesquieu ne s'est donc pas trompé en voyant dans les Grecs « une société d'athlètes et de combattants ». Mais ils étaient autre chose encore : on peut dire du peuple grec en général ce que Thucydide disait d'Athènes, qu'il a su « combiner l'amour du beau avec la simplicité de la vie et philosopher sans s'amollir ». Aussi, à côté de la gymnastique, on avait placé la musique, que Platon appelait « l'éducation de l'âme » et dont Montesquieu a très bien expliqué le rôle : « Les exercices d'athlètes, si propres à faire des gens durs et sauvages, avaient besoin d'être tempérés par d'autres qui pussent adoucir les mœurs. La musique, qui tient à l'esprit par les organes du corps, était très propre à cela... De tous les plaisirs des sens, il n'y en a aucun qui corrompe moins l'âme... On ne pourrait pas dire que la musique inspirât la vertu : cela serait inconcevable, mais elle faisait que l'âme avait dans l'éducation une part qu'elle n'y aurait point eue ². » Cela est si vrai que les Grecs, et surtout les Ioniens, donnaient au mot *musique* une signification qui s'étendait non seulement à la mélodie, à la mesure, à l'harmonie, mais à la danse et, pour ainsi dire, à toutes les sciences et à tous les arts. Aimant le beau avec passion, ils voyaient dans l'harmonie en toutes choses une première condition de la beauté. La danse et le chant étaient pour eux une imitation des mœurs ; c'est pourquoi les Spartiates donnaient la préférence au mode dorien, dont l'expression mâle répondait mieux à leur nature. L'étude de la peinture, ou plutôt du dessin, avait un but à la fois utile et artistique,

1. Platon, *République*, liv. III, § 47. — C'est la théorie de l'utilité sociale de l'individu, considérée comme étant son unique raison d'être : il n'a qu'à disparaître, dès qu'il est impropre à remplir ses devoirs envers la société dont il fait partie, dans son intérêt même, et dans l'intérêt de tous. Un publiciste de grande valeur, M. Herbert Spencer, n'a pas craint de reprendre cette thèse : « Nourrir les incapables aux dépens des capables, dit-il, c'est une grande cruauté, c'est une réserve de misère amassée pour les générations futures. » (*Introduction à la science sociale*, ch. XIV.)

2. *Esprit des lois*, liv. IV, ch. VIII.

comme nous l'apprend Aristote¹. Elle servait d'abord à préserver de toute méprise dans les acquisitions que l'on avait à faire, et à n'être pas trompé dans les ventes et les achats de meubles et d'ustensiles ; et, d'autre part, elle contribuait à donner un sentiment plus exact de la beauté des formes et des corps. Dans presque toutes les villes de Grèce, l'enseignement du dessin était obligatoire.

Si l'on cherche quel était le rôle de l'Etat dans l'éducation, on remarque un frappant contraste entre les deux races principales qui se partageaient la domination de la Grèce, la race dorienne et la race ionienne. L'esprit dorien, personnifié dans la cité de Sparte, était dur, austère, positif, peu ouvert à l'idéal, en revanche ami de la règle et de l'ordre ; l'esprit ionien, dont Athènes était la plus brillante expression, était léger, subtil, indépendant, ami du beau, épris de la liberté, mais d'une liberté qui allait volontiers jusqu'à la licence. L'éducation devait se ressentir de ces diversités.

Chez les uns comme chez les autres, elle avait avant tout pour but de former des citoyens ; la personnalité disparaissait presque entièrement devant l'intérêt de l'Etat ; mais, à Sparte, ce principe était porté à ses dernières conséquences. L'éducation était uniforme, commune et exclusivement publique ; les droits de l'individu, comme ceux de la famille, étaient annulés et absorbés par la cité. Dès le bas âge, la loi s'emparait de l'enfant : non seulement le magistrat, mais tout homme libre avait qualité pour l'interroger, lui donner des avis, même le châtier. Il apprenait ainsi le respect de l'autorité, le culte de la vieillesse, que le jeune Athénien ne possédait pas à un égal degré ; il apprenait à supporter la fatigue, la douleur même la plus vive sans se plaindre. Jamais race ne fut plus endurcie à la souffrance, comme le montre la légende connue de l'enfant qui, tenant un renard caché sous sa tunique, se laisse mordre et meurt sans crier. Un poète, M. de Laprade, s'est emparé de l'anecdote², et la citation n'en sera pas déplacée ici :

Ils marchaient, de la flûte observant la cadence.

L'œil sévère du maître ordonnait le silence,

1. *Politique*, liv. VIII, ch. III.

2. Dans une pièce de vers intitulée *L'enfant de Sparte*.

Et sa verge de frêne eût frappé rudement
 Le rire ou le murmure ou le gémissement ;
 Mais tous d'un pas égal ont manœuvré sans faute.

Le bel adolescent portait la tête haute,
 Cachant sous sa tunique, un bras contre son sein,
 Le renard convoité dont il a fait larcin.

On arrive, on s'assied en ordre dans l'école,
 Et le maître entendrait une abeille qui vole ;
 Si bien disciplinés, tous ces vaillants garçons
 De l'oreille et des yeux écoutent ses leçons.

Or, déjà le voleur, tout fier de sa conquête,
 Sentait contre ses flancs les griffes de la bête,
 Et, les dents du renard ayant percé la peau,
 Déjà dans la chair vive il plongeait le museau.
 L'enfant reste immobile, et rien sur sa figure
 Rien ne décèle encor son étrange torture :
 Sur son front large et fier à peine une rougeur
 Indiquait une lutte avec le vil rongeur.

Nul, sous ses bras croisés dans cette horrible étreinte,
 N'a vu poindre le sang dont sa tunique est teinte.
 Sans se trahir d'un geste ou d'un gémissement,
 Il pâlit, son beau corps s'affaisse lentement.
 Mais dans ses yeux hardis, montrant sa forte race,
 Un éclair, jusqu'au bout, fait briller son audace...
 Et l'enfant réussit dans son stoïque effort :
 On ne connaît son mal que lorsqu'il tombe mort.

Voilà, sous un vif relief, une image de l'éducation à Sparte. Les filles elles-mêmes y appartenaient à l'État ; on les instruisait non seulement à chanter, à danser, mais à lutter entre elles, à courir, à lancer le palet et le javelot, en présence des magistrats et de tous les citoyens. Sparte est peut-être la seule cité antique qui se soit préoccupée de l'éducation des filles, mais on voit à quel point de vue : faire des femmes vigoureuses, fécondes, épouses et mères de soldats, capables de préférer la patrie à leur mari, même à leurs enfants. Une mère spartiate aimait mieux voir son fils mort que déshonoré, et, quand il partait pour le combat, elle lui remettait son bouclier en lui disant : « Reviens avec ou dessus. »

Les Athéniens donnaient à leurs filles une éducation moins sévère, mais aussi peu intellectuelle, leur faisant apprendre à lire, écrire, filer, coudre, préparer la laine dont on faisait les vêtements, et veiller aux soins du ménage. Dès l'âge de dix ans et quelquefois de sept, elles paraissaient dans les cérémonies

religieuses, où elles exécutaient des danses et chantaient des hymnes en l'honneur des dieux, seul rôle que les femmes pussent propres à jouer dans la république.

A l'égard des garçons, tout en admettant le principe que l'enfant est avant tout la chose de l'Etat, Athènes autorisait, en matière d'enseignement, une liberté presque sans limites, et réduisait l'intervention de l'Etat à des mesures de police administrative. Ainsi il était défendu aux maîtres d'école d'ouvrir leurs classes avant le lever du soleil et de les tenir ouvertes après son coucher; la peine de mort était prononcée contre quiconque entrerait dans un gymnase, ayant atteint l'âge d'homme; mais aucune loi ne réglementait l'instruction: l'Etat n'était pas instituteur. Aristote fait allusion à cet état de choses, lorsqu'il réclame un bon système d'éducation publique pour préparer la jeunesse aux habitudes vertueuses. Il regardait l'autorité paternelle comme trop faible, et il invoquait l'autorité de la loi. « Ce n'est qu'à Lacédémone, dit-il, que le législateur semble avoir donné quelque attention à l'éducation et aux occupations des citoyens, tandis que, dans la plupart des autres Etats, chacun fait comme il le juge à propos ¹. »

Pas plus que l'Etat, la religion n'intervenait officiellement dans les écoles, elle qui jouait un si grand rôle dans l'Etat lui-même, dans les cérémonies publiques, dans les jeux, dans les fêtes; bien plus, elle ne se faisait pas obligatoirement enseigner, et l'on se bornait à faire apprendre aux enfants quelques passages d'Homère et d'Hésiode que le maître commentait. Partout, dans les gymnases comme dans les temples, aux yeux de la jeunesse s'offraient les statues des dieux; les pompes du culte pouvaient lui faire aimer la religion; on la lui enseignait par les sens et dans la pratique; mais l'enseignement tel qu'il était institué en Egypte et dans l'Orient, tel qu'on le voit dans l'Europe moderne, n'eut jamais lieu en Grèce. En un mot, jamais l'influence sacerdotale ne sortit du sanctuaire pour entrer dans l'école. Malgré cela, un souffle profondément religieux animait et l'éducation et la législation parmi les Grecs; en voici un exemple, tiré du préambule des lois de Charondas que l'on faisait chanter aux enfants :

1. *Morale à Nicomaque*, liv. X, § IX.

« Il faut purifier son âme, car la divinité n'est point honorée par l'hommage du méchant ; on ne peut lui plaire que par les bonnes œuvres, par une vertu constante dans ses principes et dans ses effets, par une ferme résolution de préférer la justice et la pauvreté à l'injustice et à l'ignominie.

« Dans vos projets et dans vos actions, commencez par implorer le secours des dieux, qui sont les auteurs de toutes choses ; pour l'obtenir, abstenez-vous du mal, car il n'y a point de société entre Dieu et l'homme injuste. »

C'est que, chez les Grecs, la religion, la loi, l'éducation, tous les éléments de la vie d'un peuple, convergeaient vers un centre unique : la cité, la patrie. Le culte des dieux de la patrie, le respect des lois de la patrie, c'était le culte et le respect de la patrie elle-même ; quand Montesquieu assigne aux démocraties la vertu pour principe, il définit la vertu « l'amour des lois et de la patrie ¹. » Fais honneur à la patrie dont tu es le fils, cette maxime populaire résumait tous les devoirs. Faire honneur à la patrie, c'était non seulement combattre et mourir pour elle, c'était encore, c'était surtout obéir à la loi. « La loi, dit Bossuet ², était regardée comme la maîtresse ; la liberté que se figuraient les Grecs était une liberté soumise à la loi, c'est-à-dire à la raison même reconnue par tout le peuple... Les Grecs étaient instruits à se regarder et à regarder leur famille comme partie d'un plus grand corps, qui était le corps de l'Etat. Les pères nourrissaient leurs enfants dans cet esprit ; et les enfants apprenaient dès le berceau à regarder la patrie comme une mère commune, à qui ils appartenaient encore plus qu'à leurs parents. Le mot de civilité ne signifiait pas seulement parmi les Grecs la douceur, la déférence mutuelle qui rend les hommes sociables ; l'homme civil n'était autre chose qu'un bon citoyen, qui se regarde toujours comme membre de l'Etat, qui se laisse conduire par les lois et conspire avec elles au bien public, sans rien entreprendre sur personne. » Le grand éducateur était l'esprit public ; l'œuvre de l'éducation était en quelque sorte une œuvre commune, à laquelle prenaient part, les uns directement, les autres indirectement, les législateurs, les philoso-

1. *Esprit des lois*, liv. III, ch. III ; liv. IV, ch. v.

2. *Discours sur l'histoire universelle*, 3^e partie, ch. v.

phes, jusqu'aux poètes, aux orateurs, aux artistes. Autant valait l'esprit public, autant elle valait elle-même, et, lorsqu'il eut perdu sa vertu, elle cessa de produire des Miltiade et des Aristide.

Tels sont les faits que l'histoire de la pédagogie peut recueillir dans l'histoire de la Grèce ancienne, et ils ne sont pas sans intérêt; mais elle doit au génie grec plus que des faits : elle lui doit des doctrines. La *République* de Platon est un véritable traité d'éducation, en même temps qu'une utopie mitigée plus tard dans ses *Lois*. La *Cyropédie* de Xénophon est, comme le *Télémaque*, un roman d'éducation, mais d'éducation toute militaire, selon l'idéal de Sparte. L'*Economique* du même Xénophon, ou éducation de la femme par le mari, est aussi un roman, car la condition des femmes chez les Grecs était bien différente de l'image qu'il en propose; du moins est-ce un roman plein de fraîcheur, de grâce et de bon sens¹. Le génie universel d'Aristote a touché aux questions pédagogiques, comme à toutes les autres, avec des vues de bon sens sur le rôle de la famille, sur le caractère moral de l'éducation, mais sans franchir dans la pratique le cadre étroit de son époque. La pédagogie doit néanmoins à la philosophie grecque un don d'un prix inestimable : elle lui doit une méthode, la première qui ait été scientifiquement posée, celle qui a retenu le nom de Socrate, son auteur; enfin c'est ce même Socrate qui a fondé la science de l'éducation en même temps que la science morale, en assignant à l'une et à l'autre la même base, la connaissance de la nature de l'homme, et en dégageant, du milieu social où elle était comme ensevelie, la notion de la personnalité humaine. Tant que l'individu reste confondu soit avec la nature qui l'environne et pour ainsi dire l'enveloppe, soit avec la cité qui le domine et l'efface, l'idée du *moi*, le sentiment de la liberté et de la responsabilité personnelle ne peuvent se faire jour. Par suite, l'éducation complète n'est pas encore possible, toutes les conditions n'en étant pas réalisées, car son but n'est pas seu-

1. Un autre philosophe grec, Plutarque, qui vivait du temps de Trajan et d'Adrien, a laissé, avec des traités moraux qui ne sont pas sans valeur et les *Vies des hommes illustres* qui sont non un traité, mais un livre d'éducation, un ouvrage intitulé *Les préceptes du mariage*, qui est à mettre à côté de l'*Economique*.

lement de discipliner les esprits, mais de fortifier en eux le libre arbitre et l'activité intelligente. Les Gaulois avaient, tout autant que les Grecs et plus encore peut-être, ce sentiment de la valeur de l'individu ; mais ils ne l'ont pas fait passer du fait à la théorie, ils ne l'ont pas livré à la science. Voilà pourquoi nous en faisons honneur à l'esprit grec et à Socrate.

II

L'éducation à Rome a eu deux phases, qui nous offrent un nouvel exemple de la puissance des mœurs. Dans la première, Rome, comme Sparte, n'élève ses fils qu'en vue de l'utile, c'est-à-dire en vue de la guerre, qui était pour elle, entourée d'ennemis de toutes parts, une condition d'existence ; dans la seconde, la Grèce soumise, selon l'expression d'Horace, soumet à son tour ses vainqueurs en leur imposant presque malgré eux ses arts et sa civilisation.

« C'est dans le gouvernement républicain, dit Montesquieu ¹, que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation... Le gouvernement y est confié à chaque citoyen. Or le gouvernement est comme toutes les choses du monde : pour le conserver, il faut l'aimer. On n'a jamais ouï dire que les rois n'aimassent pas la monarchie, et que les despotes haïssent le despotisme. Tout dépendait donc d'établir dans la république cet amour, et c'est à l'inspirer que l'éducation doit être attentive ; mais, pour que les enfants puissent l'avoir, il y a un moyen sûr : c'est que les pères l'aient eux-mêmes. » A Sparte, on ne comptait, pour inspirer ces sentiments, que sur la loi ; à Rome, et c'est là un grand progrès, on comptait sur la famille. A Sparte, la famille n'était rien en fait d'éducation ; à Rome, elle était tout ; pour l'enfant, la première magistrature était la famille, en quoi l'on reconnaît ce bon sens pratique qui fut une des causes de la grandeur romaine. « Chaque Romain, dit Tacite ², gardait près de lui son fils, qui, né d'une mère chaste, croissait, non pas dans le réduit d'une nourrice à gages, mais dans le giron et au sein de sa mère, dont toute la gloire était dans l'entretien de

1. *Esprit des lois*, liv. IV, ch. v.

2. *Dialogue sur les orateurs*, § 28.

sa maison et le soin de ses enfants. On choisissait aussi une parente d'un âge plus mûr : c'est à ses mœurs pures et exemplaires qu'étaient confiés tous les rejetons d'une même famille, et devant elle il n'était jamais permis de rien dire qui parût honteux, de rien faire qui semblât peu honorable ; et ce n'était pas seulement les études et les occupations des enfants, mais leurs jeux et leurs délassements, qu'elle tempérerait par une certaine pureté, par une certaine retenue. Il résultait de cette discipline et de cette sévérité que ces naturels francs, purs, qu'aucun vice n'avait détournés, se livraient aussitôt, et de tout cœur, aux arts honnêtes. »

Les soins de l'éducation se partageaient entre le père et la mère de famille. Les mères, à Rome, n'avaient ni les mœurs ni l'exagération de patriotisme que l'éducation donnait aux femmes de Sparte ; elles avaient plus de retenue et plus de sérieux dans la vie que les Athéniennes. Durant les six premiers siècles, les matrones romaines étaient tenues dans la dépendance la plus étroite par les lois sur le mariage ; et, soit comme résultat de cette dépendance, soit par l'effet des mœurs générales, leur conduite fut longtemps irréprochable : au point qu'il paraîtrait que ce fût seulement au sixième siècle de Rome qu'on vit le premier cas de divorce. On comprend qu'elles avaient d'autant plus d'ascendant sur leurs fils, qu'elles-mêmes étaient plus entourées d'estime et de considération. Coriolan, cédant aux larmes et aux prières de sa mère, en est une preuve, et l'on sait ce que les Gracques devaient à leur mère Cornélie. Après avoir allaité leurs enfants, comme la femme de Caton le Censeur, les mères s'attachaient à les élever, à éloigner d'eux toute mauvaise influence. Au foyer domestique régnaient la simplicité et la sobriété ; les repas avaient lieu en famille, pour que les pères donnassent l'exemple de la modération dans le boire et dans le manger. L'usage du vin était interdit avant l'âge de trente ans. La puissance paternelle était illimitée. Même parvenus à l'âge d'homme et mariés, le père gardait sur ses enfants une autorité telle, qu'il pouvait les envoyer en prison, les obliger de travailler aux champs, les donner à gages et les vendre jusqu'à trois fois, s'ils retombaient entre ses mains après avoir été vendus une première et une seconde fois ; enfin il avait sur eux le droit de vie et de mort. L'histoire cite, entre

autres exemples. Manlius, surnommé depuis Torquatus, qui fut relégué aux champs par son père, associé aux travaux des esclaves, parce qu'une difficulté dans la prononciation semblait devoir le rendre impropre aux charges publiques. Ce même Manlius Torquatus, devenu consul, fit mettre à mort son fils en présence de toute l'armée, pour avoir combattu malgré sa défense. C'était donc au sein de la famille et sous la conduite paternelle que les enfants faisaient leur éducation de citoyens : ils y apprenaient l'obéissance, la soumission aux lois, le respect du serment, qu'aucun peuple n'a porté plus loin¹. Un magistrat, chargé spécialement de veiller sur les mœurs, rappelait au besoin à leurs devoirs les pères qui s'en écartaient.

Le père avait aussi la charge de donner ou de faire donner l'instruction à ses enfants, instruction primitivement fort restreinte. A cet égard, Caton le Censeur est le type du vieux Romain. Parmi ses esclaves, il en avait un qui servait de pédagogue à d'autres enfants, mais il ne voulut pas lui confier son fils. Lui-même il lui montra d'abord à lire et à écrire, puis la grammaire, l'histoire, lui mettant sous les yeux les exemples les plus mémorables. A son intention, il écrivit une histoire des origines de Rome et des villes italiennes. Il soignait en même temps le corps, non par les jeux du gymnase, comme en Grèce, ce qui ne fut jamais pratiqué à Rome, mais en l'exerçant à monter à cheval, à manier les armes, à nager, à endurer le froid et le chaud. Cicéron s'occupa aussi directement de l'éducation intellectuelle de son fils et composa pour lui plusieurs traités, entre autres celui des *Devoirs*.

Mais tous les pères ne pouvaient pas faire comme Caton ou Cicéron ; ils prenaient alors chez eux un esclave lettré ou un pédagogue libre pour élever leurs enfants sous leurs yeux. Cependant il y eut à Rome, et de bonne heure, des écoles privées, et non fondées par l'Etat, tenues par des maîtres qu'on appelait *maîtres des jeux*. On y enseignait ordinairement la lecture, l'écriture, le calcul pratique, et peu à peu la musique et la danse, ce que Caton blâmait vivement, comme contraire aux vieilles mœurs. Cependant depuis longtemps les enfants

1. Tite Live, I, 2, 3. — Montesquieu, *Esprit des lois*, liv. VIII, ch. XIII.

chantaient la loi des Douze Tables, comme à Athènes les lois de Charondas, ou plutôt leur préambule, dont nous avons cité quelques paroles ¹.

Cette éducation était plus propre à former des soldats que des lettrés ; l'individu était, tout autant que chez les Grecs et malgré le rôle différent de la famille, sacrifié à la personnalité collective de l'Etat. Mais, ce principe une fois admis, nulle part les conséquences n'en ont été plus complètement réalisées que chez ce peuple, « le plus fier et le plus hardi de tous les peuples du monde, le plus réglé dans ses conseils, le plus constant dans ses maximes, le plus avisé, le plus laborieux, le plus patient », et dont « le fond était, pour ainsi parler, l'amour de sa liberté et de sa patrie ². » C'est ainsi que se fonda la grandeur romaine, comme l'a fait voir Bossuet dans une page magnifique : « Qui peut mettre dans l'esprit des peuples la gloire, la patience dans les travaux, la grandeur de la nation et l'amour de la patrie, peut se vanter d'avoir trouvé la constitution d'Etat la plus propre à produire de grands hommes. C'est sans doute les grands hommes qui font la force d'un empire. La nature ne manque pas de faire naître dans tous les pays des esprits et des courages élevés, mais il faut lui aider à les former. Ce qui les forme, ce qui les achève, ce sont des sentiments forts et de nobles impressions qui se répandent dans tous les esprits et passent insensiblement de l'un à l'autre. Quand on a commencé à prendre ce train, les grands hommes se font les uns les autres ³. »

Cependant Rome accomplissait sa destinée en asservissant le monde ; les vieilles mœurs disparaissaient avec les anciennes barrières de la république naissante. La victoire, en lui ouvrant le monde de toutes parts, ouvrait aussi la porte aux idées nouvelles et amenait dans les mœurs un changement dont l'éducation devait particulièrement ressentir les effets. Dès le commencement du deuxième siècle avant J.-C. les Romains sont maîtres de la Grèce ; mais les Grecs, à leur tour, vont s'imposer aux Romains par leurs arts, leur poésie, leur philosophie. C'est

1. Voir ci-dessus, page 10.

2. Bossuet, *Discours sur l'Histoire Universelle*, 3^e partie, ch. vi

3. *Id.*, *ibid.*

alors que commence à Rome la seconde phase de l'éducation. Le génie primitif du Latium ne céda point sans combat.

Un édit de C. Domitius Ænobarbus et de Licinius Crassus témoigne de la frayeur dont furent saisis à cette époque les vieux Romains. « On a fait savoir, disaient-ils, que certains hommes ont établi pour la jeunesse des écoles où elle reçoit un enseignement tout nouveau ; que ces hommes s'intitulent rhéteurs latins ; que chez eux de jeunes garçons perdent leurs journées entières dans l'oisiveté. Nos pères ont décidé ce que devaient apprendre leurs enfants et quelles écoles ils fréquenteraient. Aussi toutes ces nouveautés, sortant de la coutume et des mœurs de nos aïeux, ne nous plaisent ni ne nous semblent bonnes. C'est pourquoi, à ceux qui tiennent ces écoles et à ceux qui les fréquentent nous avons jugé à propos de notifier notre sentiment et de dire que cela nous déplait. » Cet édit fut inutile, comme les efforts de Caton pour arrêter l'invasion des idées nouvelles, ou plutôt la loi du progrès. Caton lui-même subit l'influence de son temps ; il apprit la langue des Grecs, étudia leurs livres, et amena à Rome le poète Ennius, un Grec de la Calabre.

A partir de cette époque, et graduellement, deux sortes d'écoles furent organisées, les unes pour l'enseignement de la grammaire, les autres pour celui de la rhétorique. Les écoles de grammaire correspondaient à peu près à nos écoles élémentaires. On y employait la méthode d'épellation. Pour écrire, on donnait aux enfants des tablettes enduites de cire blanche et un petit instrument, espèce de poinçon appelé stylet (*stylus*), d'où vient le mot *style* : avec la pointe, ils traçaient les lettres sur leurs tablettes ; l'autre bout, qui était plat, servait à effacer. Quintilien nous apprend que l'enseignement mutuel était souvent mis en pratique dans ces écoles. Les livres étant peu nombreux, l'emploi de l'écriture assez difficile, il fallait avoir recours à l'enseignement oral et à l'exercice continu de la mémoire.

L'école dite de rhétorique, répondant à peu près à notre enseignement secondaire, était partagée en deux classes, d'après l'âge des élèves. Le régime de la famille avait disparu, et Tacite nous apprend encore ce qu'était cette école : « Nos enfants sont conduits dans ces établissements, où je ne puis dire facile-

ment lequel est le plus pernicieux pour leurs esprits, ou du lieu même, ou de leurs condisciples, ou de leur genre d'étude : car, en ce lieu, nul respect : tous y entrent avec une égale ignorance ; nulle instruction à recevoir des condisciples : ce sont des enfants mêlés à des enfants, des jeunes gens à des jeunes gens ; ils parlent, ils écoutent avec la même indifférence. »

Dans le principe, l'enseignement de la grammaire et celui de la rhétorique étaient donnés par le même maître, le grammairien ; mais peu à peu la division s'opéra et devint définitive. Elle commença sous la république, mais non sans rencontrer une vive opposition ; on n'y aimait pas les rhéteurs, dont les leçons ne rappelaient guère la mâle et simple éloquence des vieux Romains ; aussi voit-on qu'en l'an 592, un arrêté du sénat autorise le préteur M. Pomponius à chasser de Rome les rhéteurs et les philosophes. Peu de temps après, ils avaient reparu ; expulsés de nouveau, ils revinrent, toujours bien reçus par la jeunesse et repoussés par les partisans de l'ancien ordre de choses ; enfin, sous Jules-César, ils furent admis définitivement. Auguste donna l'exemple en faisant instruire son petit-fils par le grammairien Verrius Flaccus, qui était aussi un rhéteur. On le cite comme ayant le premier institué des prix pour exciter l'émulation des élèves. Quintilien est le type le plus élevé du professeur à Rome. Très supérieur par son caractère et par son talent à la foule des rhéteurs vulgaires, il est d'ailleurs le premier qui ait occupé une chaire publique, rétribuée par l'Etat¹. Son grand ouvrage sur l'art de former l'orateur est plus qu'un traité de rhétorique ; c'est, dans quelques-unes de ses parties, un traité de pédagogie que Rollin admirait, et le seul que nous ait laissé la littérature romaine. Malheureusement, Quintilien venait trop tard : Rome avait perdu sa liberté et entraînait déjà, comme la société païenne, dans l'ère de la décadence.

Quelle fut, dans l'éducation, la part de la religion chez les Romains ? Pour s'en rendre compte, il faut avoir une idée de ce qu'était à Rome la religion elle-même.

En réalité, la religion était à Rome le culte de la cité politique, et l'on peut dire que le principe qui avait fait les castes en Orient reparut sur les bords du Tibre. A l'opposé du christia-

1. Sous le règne de Vespasien.

exclusivement sous la conduite maternelle, jusqu'à ce qu'ils fussent en âge de porter les armes, et le père ne se montrait pas en public avec son fils. La remise des armes se faisait avec solennité, comme chez les Germains; et alors le jeune homme, à l'âge de quatorze ans, s'enrôlait dans la clientèle d'un chef de guerre.

L'enseignement proprement dit appartenait aux druides, ainsi que la surveillance des mœurs. « Les trois premiers principes de la sagesse, disaient-ils, sont : obéir aux lois de Dieu, faire le bien de l'homme, supporter courageusement les accidents de la vie. » C'était la formule du triple devoir de l'homme envers Dieu, envers ses semblables et envers lui-même. La morale, comme on le voit, avait une grande part dans l'éducation; et, de plus, elle était fortifiée par une croyance qui fut, dans l'antiquité, le trait caractéristique de la Gaule, la croyance à l'immortalité de l'âme et à la vie future. Tous les historiens et les poètes qui ont parlé des Gaulois sont unanimes sur ce point. Le poète Lucain, qui constate cette croyance, ajoute que les Gaulois étaient heureux d'avoir une telle foi. De là, dans les combats, cette vaillance, ce mépris de la mort, cette impétuosité qui annonçait la *furia francese*.

Le fond de la religion des Gaulois ne consistait pas seulement dans le dogme de l'immortalité de l'âme, mais dans celui d'un Dieu suprême. Ces grands principes entraient dans l'éducation de tous; mais les jeunes gens qui désiraient faire un jour partie du corps des druides recevaient de ceux-ci une instruction particulière.

La hiérarchie druidique comprenait trois degrés : les druides, les bardes et les ovates. Les druides proprement dits étaient les dépositaires des mystères sacrés, à la fois théologiens, métaphysiciens, moralistes, jurisconsultes, en un mot *philosophes*, comme les appellent les historiens grecs. Ils vivaient séparés du tumulte du monde, dans les profondeurs des forêts de chênes. Les bardes avaient pour mission de transmettre par leurs chants l'enseignement religieux des druides sur la divinité et l'immortalité de l'âme, et de célébrer les exploits guerriers et la mémoire des braves tombés dans les combats. Les ovates s'occupaient du culte, de la science, des rapports de l'homme et de la nature. Ces deux ordres étaient les vulgarisateurs de l'ensei-

gnement des druides. Les druides n'écrivaient rien ; ils s'adressaient à la mémoire de leurs élèves, ce qui nécessitait de longues années d'études. Ils avaient un langage symbolique dont les éléments étaient empruntés au règne végétal. Ils connaissaient cependant l'écriture, et les Gaulois faisaient usage dans leurs relations publiques et privées de caractères que César appelle *grecs*, mais qui se rapprochent beaucoup plus de l'écriture pélasgique, comme le prouvent quelques inscriptions et quelques monnaies gauloises.

La Gaule indépendante ne fut pas, comme on le voit, une terre d'ignorance ; elle se distingue au contraire par deux principes essentiels d'éducation, qui la montrent supérieure, à cet égard, à des nations beaucoup plus avancées qu'elle sur d'autres points. Cependant le caractère et l'éducation même des Gaulois les mettaient dans un état d'infériorité évidente vis-à-vis des Romains. Chez ceux-ci, l'éducation faisait de tous les citoyens un ensemble, un faisceau qui assurait la force et la puissance de l'Etat ; chez les Gaulois, elle exaltait la personnalité de l'individu, qui déjà, par sa nature, aurait eu besoin d'un frein. Ainsi, à la guerre, le Gaulois comptait trop sur lui-même ; la discipline, la science n'étaient rien ; la bravoure personnelle était tout. Ce défaut se reproduisait sur une grande échelle chez les diverses nations gauloises : on en comptait environ quatre-vingts, au temps de César. Dans chacun de ces petits Etats, indépendants et souverains, il y avait des factions hostiles, sans cesse en lutte les unes contre les autres, des particuliers plus puissants que les magistrats, habiles à parler et à s'emparer du pouvoir, renversés le lendemain ; au lieu de l'union volontaire, de la soumission à un pouvoir unique, indispensable contre un ennemi tel que Rome, un déchirement général, une perpétuelle discorde. « Ici, disait César, la division est partout ; non seulement les villes et les bourgades, mais les familles sont pleines de dissensions et de cabales ; chaque maison, comme chaque cité, se partage en plusieurs factions ¹. » La ruine commune en fut la conséquence. Le sentiment personnel est un sentiment nécessaire, fécond, sans lequel l'individu ne s'estime pas lui-même et ne peut pas accomplir sa destinée d'être intelligent et

1. *Commentaires de César*, liv. I, § 17 ; liv. VI, § 44.

libre; mais il faut absolument qu'il soit discipliné par l'éducation, de telle sorte que, sans abdiquer, chacun fasse coopérer son énergie propre à l'œuvre commune de la nation. C'est ce qui a manqué aux Gaulois.

Aussitôt que Rome eut asservi la Gaule, elle voulut l'initier à la civilisation intellectuelle qu'elle-même avait reçue de la Grèce, et plusieurs grandes écoles furent fondées. Dès le 1^{er} siècle, Autun devint pour les lettres latines ce que Marseille était pour les lettres grecques. On vit bientôt fleurir des écoles sur tous les points de la Gaule : à Trèves, à Reims, à Bordeaux, à Besançon, à Lyon, à Toulouse, etc. On y enseignait la grammaire, les belles-lettres, la médecine, les sciences du temps. De plus, il existait dans plusieurs villes de grandes bibliothèques, notamment à Trèves, où il est probable que des scribes étaient occupés, comme dans celle de Constantinople, à copier les ouvrages curieux qui se détérioraient.

Toutefois, c'est dans les villes, dans les grands centres seulement que ce mouvement avait lieu; Rome y avait introduit sa langue avec son organisation administrative; mais ce qui restait dans la population de plus réellement gaulois, le peuple, ne parla jamais latin. Il garda sa langue presque sans altération pendant plusieurs siècles; ensuite, et peu à peu, il se forma une langue rustique, sorte de patois mêlé de latin et de celtique, mais où subsistèrent quelques formes gauloises et qui ne se plia jamais aux règles de la syntaxe latine. Le latin demeura la langue de l'administration, des lettrés et de l'Eglise. Il en résulta que la masse de la population fut réduite peu à peu à manquer d'instruction et tomba dans une ignorance complète. Le druidisme fut poursuivi à outrance par l'empereur Claude, qui interdit aux Gaulois, sous peine de mort, l'exercice du culte druidique et le port des insignes de ce culte; mais il ne périt pas entièrement : il put se réfugier dans l'Armorique et dans les montagnes de la Cambrie (le pays de Galles) et conserver ainsi de vastes ramifications dans toutes les parties de la Gaule

Dans le courant des iv^e et v^e siècles, les écoles civiles ne manquaient pas, comme le prouvent celles que nous avons mentionnées plus haut, et il n'y avait pas encore d'écoles ecclésiastiques. « Mais, vers la fin du vi^e siècle, tout est changé : il n'y a plus d'écoles civiles, les écoles ecclésiastiques subsistent seules.

Les grandes écoles municipales de Trèves, de Poitiers, de Vienne, de Bordeaux, etc., ont disparu; à leur place se sont élevées les écoles dites cathédrales ou épiscopales, parce que chaque siège épiscopal avait la sienne. L'école cathédrale n'est pas toujours la seule; on trouve dans certains diocèses quelques autres écoles d'origine et de nature incertaine, débris peut-être de quelque ancienne école civile qui s'est perpétuée en se métamorphosant. Dans le diocèse de Reims, par exemple, subsistait l'école de Mouzon, assez éloignée du chef-lieu du diocèse, et fort accréditée, quoique Reims eût une école cathédrale. Le clergé commence aussi, vers la même époque, à créer dans les campagnes d'autres écoles, également ecclésiastiques et destinées à former de jeunes lecteurs qui deviendront un jour des clercs. En 529, le concile de Vaison recommande fortement la propagation des écoles de campagne; elles se multiplièrent en effet fort irrégulièrement, assez nombreuses dans certains diocèses, presque nulles dans d'autres. Enfin, il y avait des écoles dans les grands monastères; les exercices intellectuels y étaient de deux sortes; quelques-uns des moines les plus distingués donnaient un enseignement direct, soit aux membres de la congrégation, soit aux jeunes gens qu'on y faisait élever; c'était de plus l'usage d'un grand nombre de monastères que, après les lectures auxquelles les moines étaient tenus, ils eussent entre eux des conférences sur ce qui en avait fait l'objet; et ces conférences devenaient un puissant moyen de développement intellectuel et d'enseignement. Dans les monastères de filles même, l'étude tenait assez de place; celui que saint Césaire avait fondé à Arles réunissait, au commencement du vi^e siècle, deux cents religieuses, la plupart occupées à copier des livres, soit des ouvrages religieux, soit peut-être même quelques ouvrages des anciens ¹.

Dans ces écoles, l'enseignement avait bien encore pour objet les matières professées dans les écoles civiles de l'époque précédente, comme la grammaire, la rhétorique, la logique, la géométrie, l'astrologie, etc., mais dans leurs rapports avec la science par excellence d'alors, la théologie. On en vint même à

1. Guizot, *Histoire de la civilisation en France depuis la chute de l'empire romain*, tome II, 6^e leçon, p. 3, 4.

repousser l'étude des sciences profanes. Ainsi saint Grégoire-le-Grand blâme fortement saint Dizier, évêque de Vienne, d'enseigner la grammaire dans son école cathédrale, parce qu'il y était question de Jupiter et des autres divinités du paganisme.

Du ^v^e au ^{viii}^e siècle, la décadence intellectuelle s'accroît de plus en plus dans la Gaule franque. Les causes en sont diverses. « La chute de l'empire, ses désordres et ses misères, la dissolution des rapports et des liens sociaux, les préoccupations et les souffrances de l'intérêt personnel, l'impossibilité d'un long travail et de tout paisible loisir : telles furent les véritables causes de la décadence morale aussi bien que politique, et des ténèbres qui couvrirent l'esprit humain ¹. »

A partir de Charlemagne, l'esprit se réveille, la décadence s'arrête, la barbarie est refoulée. Avec lui, la civilisation commence à reprendre son travail, grâce à la sollicitude du grand empereur, qui se préoccupa durant tout son règne du rétablissement des écoles et de la culture intellectuelle. Lui-même donna l'exemple en se faisant initier aux premiers éléments des lettres par le Toscan Pierre de Pise, qui lui donna des leçons de grammaire et de langue latine. Il appela autour de lui quiconque pouvait servir d'instrument à la renaissance intellectuelle qu'il voulait opérer. « Il rassembla à Rome, dit le moine d'Angoulême, des maîtres de grammaire et de calcul, car il n'y avait en France aucune étude des arts libéraux. » On cite Théodulfe, Goth d'origine, qui fut évêque d'Orléans; le diacre Longobard Paul, Leidrade de Bavière, archevêque de Lyon; mais le plus renommé et le plus capable de comprendre Charlemagne et de le seconder fut Alcuin.

Alcuin était né en Angleterre, à York, vers 735. Charlemagne, qui le connaissait de réputation, l'ayant rencontré à Parme, le pressa de venir en France, et en 782 on le trouve établi à la cour, ou pour mieux dire à l'école du Palais, où il commence à donner des leçons; parmi ses auditeurs était Charlemagne. Des écoles furent restaurées, d'autres fondées en plusieurs endroits, d'où sortirent les hommes les plus distingués du siècle suivant : celles de Ferrière en Gâtinais, de Saint-Wandrille en Normandie, d'Aniane en Languedoc, de Corbie, de Reims.

1. Guizot, *Histoire de la civilisation en France*, etc., tome II, 22^e leçon, p. 179.

Pour se livrer à l'étude, il fallait des matériaux, et les manuscrits étaient dans un état si déplorable que les textes étaient devenus illisibles. Alcuin se consacra avec ardeur à réparer le mal, à restituer les manuscrits, soignant surtout la grammaire et l'orthographe. Dès qu'une révision exacte de quelque ouvrage avait été faite par Alcuin ou quelqu'un de ses disciples, on en envoyait des copies dans les principales églises et abbayes. Au lieu du caractère corrompu dont on s'était servi depuis deux siècles, on reprit l'usage du petit caractère romain.

C'est ainsi que bien des manuscrits, non seulement de la littérature sacrée, mais aussi de l'antiquité, furent conservés; on a tout lieu de croire qu'Alcuin lui-même revit et copia les comédies de Térence. Aux copistes se joignirent les enlumineurs (les *rubricateurs*), qui enrichissaient les manuscrits de ces éclatantes miniatures qu'on admire encore aujourd'hui.

Des lettres d'Alcuin à Charlemagne montrent d'une part quelles étaient les matières de l'enseignement auquel il présidait soit directement, soit par des maîtres animés de son esprit, et d'autre part l'ardeur constante de Charlemagne à répandre l'instruction et à s'instruire lui-même. Ainsi, aux questions qu'il adresse à son *matre*, Alcuin répond qu'il s'applique, dans l'abbaye de Tours, « à servir aux uns le miel des saintes Ecritures, à enivrer les autres du vin vieux des anciennes études, à nourrir ceux-ci de la science grammaticale, à faire briller aux yeux de ceux-là l'ordre des astres. » A cette occasion il se plaint que les livres nécessaires lui manquent, et il demande d'en envoyer chercher en Angleterre. Dans d'autres lettres, il donne des explications sur le cycle lunaire, sur le cours du soleil et les phases de l'année, sur l'astronomie et la chronologie; il envoie des essais d'orthographe et d'arithmétique, et un exemplaire des saintes Ecritures corrigé par lui.

On peut se faire une idée de sa méthode, qui rappelle, quant à la forme, le mode socratique d'interrogation, par le dialogue suivant entre lui et son élève Pépin, fils de Charlemagne :

« Qu'est-ce que la parole? — L'interprète de l'âme.

« Qu'est-ce que la vie? — Une jouissance pour les heureux, une douleur pour les misérables, l'attente de la mort.

« Qu'est-ce que la mort? — Un événement inévitable, un

voyage incertain, un sujet de pleurs pour les vivants, la confirmation des testaments, le larron des hommes.

« Qu'est-ce que l'homme? — L'esclave de la mort, un voyageur passager, hôte dans sa demeure...

« Qu'est-ce que le sommeil? — L'image de la mort...

« Qu'est-ce que le jour? — Une provocation au travail. »

Il donnait aussi des énigmes à deviner :

« J'ai vu dernièrement un homme debout, un mort marchant, et qui n'a jamais été. — Comment cela a-t-il pu être? Explique-le-moi. — C'était une image dans l'eau. »

A coup sûr, ajoute justement M. Guizot, auquel j'emprunte ces citations, comme enseignement, de telles conversations sont étrangement puérides; comme symptôme et principe de mouvement intellectuel, elles méritent toute notre attention; elles attestent cette curiosité avide avec laquelle l'esprit, jeune et ignorant, se porte sur toutes choses ¹.

L'enseignement avait surtout en vue l'éducation des clercs; mais il s'étendait à tous les enfants sans distinction, à ceux du moins qui voulaient en profiter. Ainsi, Théodulfe écrivait aux prêtres de son diocèse : « Que les prêtres tiennent des écoles dans les bourgs et les campagnes, et, si quelqu'un des fidèles veut leur confier ses petits enfants pour leur faire étudier les lettres, qu'ils ne refusent point de les recevoir et de les instruire, mais qu'au contraire ils les enseignent avec une parfaite charité; et qu'en instruisant les enfants ils n'exigent pour cela aucun prix et ne reçoivent rien, excepté ce que les parents leur offriront volontairement et par affection. » Un abbé de Saint-Mihiel, dans le diocèse de Verdun, prit aussi un soin particulier des écoles et, dans les écoles, de l'enseignement de la grammaire; il écrivit même une grammaire latine qui fut célèbre de son temps et dont il existe encore quelques manuscrits.

On voit que l'éducation du peuple n'était pas alors entièrement négligée; mais plus le régime féodal se dessina, moins le peuple fut à même de profiter des bienfaits de l'enseignement, surtout dans les campagnes. En outre, la langue des écoles était la langue de l'Église, l'Église seule étant alors en mesure d'enseigner. L'enseignement était donc renfermé dans un cercle

1. *Histoire de la civilisation en France, etc.*, t. II, 22^e leçon, p. 191-195.

assez étroit, et, par la force des choses, la majorité de la nation restait condamnée à l'ignorance; son jour n'était pas venu encore; le mouvement intellectuel imprimé par Charlemagne fut contrarié, interrompu momentanément; mais il ne fut pas complètement arrêté; il se perpétua avec des vicissitudes diverses pendant le moyen âge. Sous Louis-le-Débonnaire, l'école du Palais resta à peu près déserte; mais Charles-le-Chauve la rouvrit de nouveau, y appela des savants étrangers, et lui donna de telles marques de faveur, qu'on ne disait plus l'école du Palais, mais le palais de l'École. Alors l'esprit humain entra dans ce mouvement intellectuel du moyen âge qui fut la scolastique.

IV

La scolastique était la philosophie qu'on enseignait dans les écoles du moyen âge avec soumission à la théologie, ce qui fit dire que la philosophie était la servante de la théologie : servante souvent indocile et qui finit par s'émanciper. Nous n'avons pas, à propos d'instruction primaire et de pédagogie, à faire l'exposé de cette philosophie qui agita les questions les plus élevées et les plus ardues dont s'occupe l'esprit humain depuis des milliers d'années; nous devons nous borner à citer, parmi les docteurs de la scolastique, ceux qui le plus directement ont contribué à la propagation des connaissances qui tiennent de près à l'enseignement en général et à la portée de tous, tels que Gerbert, Vincent de Beauvais et surtout Gerson.

Gerbert, né en Aquitaine vers le commencement du x^e siècle, fut le premier pape français, sous le nom de Sylvestre II; fort instruit dans les sciences de son temps, il avait connu et enseigné les principes de l'arithmétique décimale, à une époque où les chiffres romains étaient seuls en usage dans la chrétienté, et construit des globes dans le genre de nos sphères armillaires. Vincent de Beauvais (xii^e siècle) a le premier essayé, au sortir des premiers temps du moyen âge, de présenter un ensemble des connaissances humaines à son époque, espèce d'encyclopédie, sous le titre de *Grand miroir* (*Speculum majus*). Saint Louis l'y aida indirectement en réunissant au palais de la sainte Chapelle la première bibliothèque publique qu'il y ait eu en France.

Né en 1363 d'une famille obscure, Gerson fut un des hommes les plus marquants de son époque; il joua un rôle qui a fait de lui un personnage historique. Dès l'âge de 32 ans, il fut élevé à la plus haute magistrature morale de son temps, à la charge de chancelier de l'Université de Paris. En cette qualité, il songea à réformer les études et à donner à la science un fondement plus solide que la méthode sèche et aride des scolastiques. Cette réforme, il songea aussi à l'introduire dans l'éducation des enfants. On touchait à la fin du moyen âge, et Gerson se présente, surtout au point de vue de l'éducation et de la moralisation du peuple, comme un intermédiaire entre le présent et l'avenir. Dans ce *xiv^e* siècle où la désorganisation morale était partout, et principalement dans les hautes régions de la société, Gerson avait compris que, plus que jamais, le point de départ de tout progrès intellectuel et moral est dans l'éducation. Ainsi, dans son *Traité contre le Roman de la Rose* et ailleurs, il disait : « Enseignez aux enfants le chemin de la vertu chrétienne, proscrivez les mauvais livres et les images déshonnêtes; déposez dans leurs jeunes âmes, encore ouvertes au bien comme au mal, de bons germes, et les fruits qui en naîtront seront ceux que vous aurez vainement cherché à produire par des changements brusques ou des décrets mal obéis. » De tels conseils sont de mise aujourd'hui comme du temps de Gerson.

Retiré sur la fin de sa vie dans le cloître de Saint-Paul, à Lyon, il consacra ses dernières années à l'éducation des petits enfants. Il s'en était toujours préoccupé; dans les lignes suivantes, extraites d'un de ses sermons au peuple, et qui donnent une idée de notre langue à cette époque, on peut voir comment il comprenait la manière d'élever les enfants : « Nous veons communément, et expérience le monstre et enseigne, que quant le père voit son fils mal moriginé et en voye de perdition, il s'efforce de tout son pouvoir de l'adrecier et l'amener à bonne voye, aucunes foys par douces paroles et bonnes amonitions, aucunes foys par promesses, aucunes foys par menaces, aucunes foys par tortures et flagellations, selon la diversité des conditions et propriétés des enfants : car ils ne sont pas tous d'une même condition et nature; ains une manière est profitable à l'un qui à l'autre seroit inexpédiente et préjudiciable; et pour laquelle chose est à ce faire requise bonne discussion et bon advis. »

C'est la raison même qui parlait ainsi par la bouche de Gerson; mais ce n'était pas ainsi qu'on procédait d'ordinaire; la méthode généralement pratiquée était celle relatée dans ce passage tiré d'une vie de saint Anselme : « Un certain abbé, parlant avec lui des enfants confiés à leurs soins, lui disait : Ils sont méchants et incorrigibles. Jour et nuit nous ne cessons de les frapper, et ils empirent toujours. Anselme répondit : Eh quoi! vous ne cessez de les frapper! Et, quand ils sont grands, que deviennent-ils? idiots et stupides... Voilà une belle éducation qui d'hommes fait des bêtes!... — Et qu'y pouvons-nous? Nous les violentons par tous les moyens pour qu'ils profitent, et ils ne profitent pas! Anselme lui adressa cette question : Si tu plantais un arbre dans ton jardin, et si tu l'enfermais de toutes parts, de sorte qu'il ne pût étendre ses rameaux, quand tu le débarrasserais au bout de plusieurs années, que trouverais-tu? Un arbre dont les branches seraient courbées et tortues, et ne serait-ce pas ta faute, pour l'avoir ainsi resserré immodérément? »

Il y avait alors bien peu de saint Anselme et de Gerson en fait d'éducation. Ce dernier, qui avait été à la tête de l'Université, aimait à s'entourer des petits enfants du peuple dans une humble école de Lyon, à les instruire par de douces paroles, à mettre en pratique les conseils qu'il donne dans son *Traité de la manière d'amener les petits enfants au Christ*, un des plus beaux livres, relativement à l'époque, qui aient été écrits sur l'éducation de l'enfance et dont le passage du sermon cité plus haut peut donner une idée.

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit, il y aurait lieu de se demander quelle part était faite à la langue du peuple, qui allait devenir la langue française, mais alors elle n'était pas encore formée. Le latin était exclusivement la langue de l'Eglise et des lettrés. Au sixième siècle, un celtique plus ou moins altéré paraît avoir été la langue de la grande majorité des populations rurales; il ne l'est plus au neuvième siècle, et peu à peu, s'annonce la langue nouvelle, la *langue romane*. Celle-ci comprend deux grandes divisions parfaitement tranchées dès le onzième siècle : la langue du Nord, ou langue d'*oïl*, et celle du Midi, ou langue d'*oc*, deux manières différentes de dire *oui*. On les appelle collectivement langue *romane* ou *gau-*

loise, par opposition au latin; mais la première porte déjà son nom propre, qu'elle ne quittera plus : c'est déjà la langue française. L'autre est appelée tantôt langue *limousine* et tantôt langue *provençale*; c'est elle qui donne à ses poètes le nom de *trobadors* (troubadours), tandis que la langue d'*oïl* donne aux siens le nom de *trouveors* (trouvères).

L'une et l'autre devaient entrer pour une certaine part dans l'enseignement des écoles élémentaires, car il y en avait. Au *xiii^e* siècle, tous les paysans de la Normandie savaient lire et écrire; ils portaient une *escriptoire* à leur ceinture, et quelques-uns même n'étaient pas étrangers aux rudiments du latin. Ce goût pour l'instruction n'est peut-être pas sans quelque relation avec l'esprit processif de cette province; mais ce n'est pas là un exemple isolé. La vieille France ne comptait pas moins de soixante mille écoles : il y en avait dans les villes, il y en avait dans les paroisses rurales. Les nobles eux-mêmes ne dédaignaient pas complètement la culture de l'esprit. Nos premiers chroniqueurs français, Villehardouin, Joinville; les troubadours Bertrand de Born, Guillaume d'Aquitaine, Bernard de Ventadour; les poètes Thibaut de Champagne, Charles d'Orléans, en sont la preuve. Ils étudiaient même la jurisprudence, car on sait que les enfants des premières familles suivaient les cours de droit de l'Université d'Orléans en 1337. Les bourgeois et les paysans pouvaient aussi s'instruire s'ils le voulaient, comme l'attestent les recherches faites depuis quelques années dans les archives communales par nos instituteurs eux-mêmes, sur l'initiative de l'administration universitaire, ainsi que les travaux d'histoire locale si ardemment et si utilement poursuivis dans nos provinces. On peut donc affirmer qu'il existait en France un enseignement public au moyen âge; mais la guerre de Cent ans et plus tard la Ligue lui portèrent un coup funeste, presque mortel. L'instruction élémentaire surtout en souffrit : il fallait qu'elle fût tombée bien bas pour que, à l'époque où furent rédigées les dernières Coutumes, il se rencontrât à peine une dizaine d'individus capables de signer de leur nom les registres des procès-verbaux dans des localités de deux mille ou trois mille habitants.

L'enseignement que nous appelons aujourd'hui secondaire ou supérieur, et qui se donnait exclusivement en latin dans les

universités et les collèges, ne fut pas ruiné, mais il fut gravement compromis. Il était représenté à la fin du moyen âge par quatorze universités, dont la plus célèbre et la plus importante était celle de Paris.

La première organisation administrative de l'Université de Paris date de l'an 1200, où un diplôme de Philippe-Auguste déterminait les prérogatives scolaires et politiques du recteur. Toutefois, sa véritable constitution au point de vue scolaire date de 1215; ce fut la papauté qui la régla, et elle resta dans la dépendance de l'Eglise jusqu'au xvi^e siècle, malgré les revendications réitérées des rois. Dès 1412, des lettres royales du 28 avril avaient déclaré la Cour de Parlement seule compétente pour connaître des affaires de l'Université, prétention renouvelée en 1452 sous Charles VII, en 1489 sous Charles VIII, en 1595 sous Henri IV, mais avec un succès incertain jusqu'en 1600, où les statuts révisés, enregistrés au Parlement deux ans auparavant, furent publiés le 21 septembre en assemblée générale de l'Université. Crevier¹ relève avec raison cette circonstance, qu'il qualifie de « remarquable » et sur laquelle, dit-il, « il n'est pas permis de passer légèrement. Les anciennes réformes avaient été faites ou par les papes eux-mêmes ou par leurs légats. Dans celle de 1452, Charles VII joignit ses commissaires au légat du pape; mais le pape tenait le premier rang, et c'est lui qui parle dans les statuts et qui ordonne comme législateur avec le conseil des commissaires du roi, dont les pouvoirs même ne s'étendaient qu'à ce qui regarde les privilèges émanés de la puissance royale. Depuis ce temps, la façon de penser était changée; la puissance séculière rentrait dans ses droits, et les rois avaient enfin compris que c'était à eux qu'il appartenait de donner des lois à une compagnie établie dans leur capitale et destinée à l'instruction de leurs sujets. Depuis la réforme du cardinal d'Estouteville (en 1452), nous ne voyons plus que l'Université se soit adressée aux souverains pontifes pour leur demander des règlements. C'est toujours à l'autorité royale qu'elle a recours. »

Mais ce changement intéressait plutôt la condition politique de l'Université que l'enseignement proprement dit. Celui-ci était en pleine décadence, et dans les autres universités du

1. *Histoire de l'Université de Paris*, 1761, 7 vol.

royaume aussi bien que dans celle de Paris. Rabelais ¹ en trace un tableau qui, pour être chargé, n'en est pas moins exact au fond, et Montaigne ² fait des méthodes régnantes une critique qui porte non seulement sur l'enseignement des colléges, mais sur tout l'enseignement d'alors. On ne retire rien de l'étude, dit-il, parce qu'on s'y prend mal : « A la mode de qu'oï nous sommes instruits, il n'est pas merveille si ni les écoliers ni les maîtres n'en deviennent pas plus habiles. De vrai, le soin et la dépense de nos pères ne visent qu'à nous meubler la tête de sciences : du jugement et de la vertu, peu de nouvelles. Nous nous enquérons volontiers : Sait-il du latin ou du grec ? écrit-il en vers ou en prose ? Mais s'il est devenu meilleur ou plus avisé, c'était le principal, et c'est ce qui demeure derrière. Il fallait s'enquérir qui est mieux savant, non qui est plus savant. Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vides... Si notre âme n'en va un meilleur branle, si nous n'en avons le jugement plus sain, j'aimerais aussi cher que mon écolier eût passé le temps à jouer à la paume, au moins le corps en serait plus allègre. Voyez-le revenir de là, après quinze ou seize ans employés, il n'est rien si mal propre à mettre en besogne ; tout ce que vous y reconnaissez d'avantage, c'est que son latin et son grec l'ont rendu plus sot et présomptueux qu'il n'était parti de la maison. Il en devrait rapporter l'âme pleine, il ne l'en rapporte que bouffie, et l'a seulement enflée, au lieu de la grossir. Ces maîtres ici sont de tous les hommes ceux qui promettent d'être les plus utiles aux hommes, qui non seulement n'amendent point ce qu'on commet, comme fait un charpentier et un maçon ; mais l'empirent et se font payer de l'avoir empiré... Or ce n'est pas assez que notre institution ne nous gâte pas, il faut qu'elle nous change en mieux. »

Ainsi le puissant mouvement d'étude et de philosophie qui sous le nom de scolastique avait caractérisé le travail intellectuel du moyen âge s'était épuisé avec l'époque dont il avait été l'expression. Car, en matière d'éducation comme en matière de philosophie, les doctrines sont dans un étroit rapport avec les

1. *Pantagruel*, liv. II, ch. v, p. 111-113.

2. *Essais*, liv. I, ch. xxiv.

conditions faites à l'esprit humain par l'état général de la société. Ce qui caractérise, au point de vue où nous nous plaçons, les quinze premiers siècles du christianisme, c'est la prédominance du principe d'autorité religieuse : toutes les branches des connaissances humaines sont subordonnées à une seule, qui est le centre vers lequel tout converge, et le mot appliqué à la philosophie n'est pas moins vrai de toutes les manifestations de la pensée : elles sont toutes les servantes de la théologie. Ce n'est pas un motif de méconnaître les grands services rendus par l'Eglise. La science d'alors était tout entière dans les monastères, et elle ne pouvait être que là ; les moines et les clercs lui ont donné asile à partir de l'invasion des barbares ; préservée entre leurs mains, elle en est sortie peu à peu pour se répandre parmi la société nouvelle, sous la forme que comportait cette société ; puis le jour est venu où l'action du temps et des circonstances extérieures lui a imprimé une autre impulsion et l'a engagée dans une autre voie.

V

Chronologiquement, on place en 1453 la fin du moyen âge ; l'ère moderne ne s'ouvre, en réalité, qu'avec le xviii^e siècle : l'époque intermédiaire est la Renaissance, bien que celle-ci ait commencé avant 1453. La période historique de la Renaissance est caractérisée par trois grands faits : l'invention de l'imprimerie, la prise de Constantinople par les Turcs et la Réforme.

L'imprimerie fournissait à la science un merveilleux instrument de diffusion à l'heure même où les Grecs, chassés de Constantinople par les Turcs, apportaient en Italie, et de là dans toute l'Europe civilisée, les trésors inconnus ou mal connus des littératures anciennes : l'esprit humain embrasse avec ardeur l'étude de ces chefs-d'œuvre, et le culte de l'antiquité retrouvée, reconquise, est au xvi^e siècle ce qu'a été au moyen âge l'autorité de la théologie. Il en résulta dans l'enseignement une direction vivement accentuée vers les langues anciennes, comme en témoigne la fondation du Collège de France en 1530. La Réforme qui, par le rôle prépondérant qu'elle attribua à la Bible, devait donner l'élan aux travaux modernes de la philo-

logie sacrée, ajouta aux deux langues profanes celle de l'Écriture, l'hébreu.

Luther avait l'aptitude d'un pédagogue : à vingt-deux ans, il enseignait, et il continua pendant quinze ans ; dès 1520, il appelait l'attention des princes allemands sur la nécessité de réformer les Universités. Devenu réformateur religieux, il reprit la question dans un écrit célèbre, la *Lettre du docteur Martin Luther aux conseillers des Etats allemands pour les engager à fonder des écoles chrétiennes* (1524). Avec les *Directions aux inspecteurs*, publiées quatorze ans plus tard, cette lettre contient toute la pédagogie de Luther et l'on peut ajouter celle du protestantisme au xvii^e siècle. On y trouve les idées les plus élevées sur l'éducation et sur le rôle de la famille dans l'éducation et dans la société.

Le gouvernement de la famille est la base de tous les autres gouvernements : si la racine est mauvaise, mauvais seront le tronc, les branches, les fruits ; car le fils devient père, juge, bourgmestre, prince, roi, empereur, pasteur, régent..... S'il a été mal élevé, à son tour il gâte tout. Le devoir de l'éducation incombe donc avant tout aux parents, et ils auront à rendre un compte rigoureux de la manière dont ils s'en seront acquittés.

La base de l'éducation, c'est l'obéissance : où l'obéissance manque, tout croule : quand l'insubordination règne dans la famille, elle règne dans le village, dans la province, dans l'Etat. Mais, s'il faut plier l'enfant à l'obéissance (même par le moyen de la verge à défaut d'autres), il ne faut pas détruire en lui le ressort du libre arbitre ni le sentiment de la personnalité : l'enfant qui tremble sans cesse devant son père et sa mère tremblera toute sa vie au seul bruit d'une feuille que le vent soulève. Que l'enfant ne soit pas non plus cloîtré, que l'école ne soit pas « une géhenne », une prison, comme le lui reprochait aussi Montaigne quelques années plus tard. Séparer un jeune homme du monde au milieu duquel il est appelé à se développer, c'est planter un arbre dans un pot. Ne mettez pas les enfants en cage ; aller, venir et s'amuser, cela leur est aussi nécessaire que le boire et le manger. Que l'on prenne garde aussi de détruire la pureté de leur âme par des paroles ou des exemples grossiers : l'enfance a droit au respect.

Malheureusement, la famille, soit indifférence, soit insuffi-

sance, ne remplit pas exactement sa mission éducatrice ; c'est donc à l'Etat à prendre cette œuvre en main ; Luther pose le principe de l'obligation : « Il s'agit de s'occuper de l'éducation de notre jeunesse, si nous voulons faire du bien à notre peuple et à nous tous. On consacre tant d'argent à fabriquer des arquebuses, à construire des routes, des digues, à toutes les autres choses d'utilité publique ; pourquoi n'en dépenserait-on pas autant pour élever les enfants et former de bons maîtres d'école ? Chaque jour, nous voyons naître et croître des enfants sous nos yeux, et personne ne s'en occupe ! C'est pourquoi tout va si mal dans la chrétienté... Au seul point de vue du temporel, quand il n'y aurait ni âme, ni ciel, ni enfer, encore serait-il nécessaire d'avoir des écoles pour les choses d'ici-bas. Quoi ! il serait indifférent que le prince, le seigneur, le conseiller, le fonctionnaire fût un ignorant, ou un homme instruit, capable de remplir chrétiennement les devoirs de sa charge ? Vous le comprenez, il nous faut en tout lieu des écoles pour nos filles et nos garçons, afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa vocation, la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants. Et c'est à vous de prendre ce soin, car, si on le remet aux parents, nous périrons cent fois avant que la chose se fasse. Je ne demande pas qu'on fasse un savant de chaque enfant, mais il faut qu'il aille à l'école, au moins une heure ou deux par jour, et il faut prendre les plus capables pour en faire des instituteurs et des institutrices ¹. »

Rien de plus sensé que ces considérations ; dans la pratique, Luther est resté inférieur ; il n'a pas eu la conception de l'enseignement primaire proprement dit, il ne l'a pas séparé de l'enseignement secondaire ou supérieur ; préoccupé de l'étude des langues anciennes, il semble n'avoir eu en vue que la partie lettrée de la nation et non la population tout entière. Singulière contradiction ! le même homme qui bannissait le latin du temple et lui substituait la langue maternelle, qui créait le haut allemand par sa traduction de la Bible, ses cantiques et tous ses écrits, maintenait le latin dans l'école, comme si l'école n'était

1. *Lettre aux conseillers des États allemands*, citée par M. Paroz (*Histoire universelle de la pédagogie*, p. 107 et suiv).

faite que pour ceux qui peuvent apprendre le latin. Ses contemporains, Erasme, Mélanchthon, s'en sont tenus comme lui aux littératures de l'antiquité profane et sacrée, en conservant toujours la langue de l'Eglise romaine comme langue de l'enseignement. A l'école de Goldberg en Silésie, dirigée par Trozendorf, tout le monde parlait latin, jusqu'aux valets et aux servantes.

Ainsi le protestantisme, au xvi^e siècle, entraîné dans le courant de la Renaissance, n'a pas peu contribué à la propagation des études classiques : il a fondé des gymnases et des écoles ; mais il n'a abordé ni l'histoire ni les sciences, ces études essentiellement modernes, et il n'a pas laissé de méthodes. Mais il y avait dans ses vues sur l'éducation une vertu latente qui devait plus tard porter ses fruits.

En regard des protestants et sur un terrain tout opposé, les Jésuites firent aussi de la pédagogie une de leurs principales préoccupations ; mais, par un rapprochement inattendu, ils se renfermèrent comme eux dans l'étude des humanités, montrèrent le même dédain des sciences et de la langue maternelle. Ils n'en furent pas moins, pour leur temps, des maîtres d'une réelle valeur, au point d'exciter la jalousie de l'Université de Paris. Ils avaient senti que les conditions sociales n'étaient plus les mêmes. Que fallait-il pour s'emparer du monde moderne ? Attirer à soi les jeunes générations, les prendre dès l'enfance et les façonner, diriger le courant, faute de pouvoir l'arrêter. Qu'ils aient eu cette arrière-pensée, que leur dévouement à l'instruction ait été intéressé, nous n'avons pas à insister sur ce fait incontestable et incontesté ; mais, ces réserves faites, il y aurait injustice à méconnaître, eu égard à leur temps, la portée pédagogique du plan d'études publié en 1600 sous les auspices du général de l'ordre. Supérieurs aux protestants sous le rapport des études, ils leur sont de beaucoup inférieurs sous le rapport de l'éducation, non qu'ils aient eu des idées moins nettes et moins arrêtées, mais parce qu'ils poursuivaient un but qui est l'opposé de celui auquel doit tendre l'éducation : le développement de la volonté libre et intelligente. Or tout, chez eux, tendait à l'absorption des volontés individuelles dans une volonté unique et supérieure, et par suite à la diminution de la personnalité. Ce n'est pas qu'ils n'aient eu des idées fort justes, prises en soi, sur le rôle de l'émulation,

sur l'esprit de solidarité qui doit relier entre eux tous les élèves d'une classe, d'une école, d'un collège : principes vrais absolument et qu'ils ont souvent faussés par l'application qu'ils en ont faite.

L'apport de Luther et celui de Loyola ne sont donc pas méprisables, mais ni l'un ni l'autre n'a fait faire à la science de l'éducation un pas décisif. Il était réservé à l'esprit philosophique de la dégager définitivement des liens du moyen âge et de fonder la pédagogie moderne.

VI

Or, à la considérer dans ses origines, déjà lointaines, et dans son esprit, fidèle image de l'esprit français, la pédagogie moderne est essentiellement française. Elle est née vers le temps où la langue française devenait la langue diplomatique de l'Europe, où François I^{er} la substituait au latin pour la rédaction des actes publics, où Ramus ¹ essayait d'en faire la langue de l'enseignement; en plein xv^e siècle, quand s'élaborait la vigoureuse et féconde préparation de la société moderne, quand la pensée se sécularisait et que l'éducation commençait de se séculariser comme la pensée. Chercher la règle de l'éducation physique, intellectuelle et morale dans les inspirations du bon sens et dans la connaissance de notre double nature, au lieu de la demander à la prétendue vertu de systèmes artificiels; construire pièce par pièce la méthode au fur et à mesure des besoins de l'enfant et l'ajuster à sa taille, au lieu d'introduire l'enfant comme par force dans le cadre arbitraire d'une méthode préétablie; aider l'écolier à se développer avec une liberté disciplinée dans son milieu naturel, le monde vivant de

1. Nom latinisé de Pierre de La Ramée (1515-1572); connu comme philosophe et adversaire des partisans de la doctrine aristotélicienne, il périt dans la Saint-Barthélemy. Il fut un des premiers à comprendre qu'il fallait travailler non seulement pour les érudits, mais pour tout le monde, et il composa une *Grammaire française* dans laquelle il proposa plusieurs réformes orthographiques : la distinction de l'*u* et du *v*, de l'*i* et du *j*, des trois sortes d'*e*. Il diminua le nombre des règles et fit reconnaître l'autorité de l'usage. C'était préparer l'enseignement de notre langue, et dans notre langue.

la réalité, au lieu de l'enfermer dans le monde abstrait des livres, des mots et des formules; lui apprendre à penser pour lui apprendre à vivre, faire de lui un homme et de l'homme un citoyen; réaliser, en un mot, le précepte du poète ancien, *mens sana in corpore sano* : ce sont là des vérités acquises, sur lesquelles on vit aujourd'hui, et dont on rapporte l'honneur aux maîtres de la pédagogie moderne. Le mérite de ceux-ci, et il suffit à leur gloire, est d'avoir les premiers appliqué méthodiquement et dans la sphère de l'école primaire ces vérités que notre siècle a rajeunies, mais qu'il n'a pas découvertes; que l'esprit français, fidèle à sa mission d'initiateur, avait mises dans le monde depuis Rabelais et Montaigne.

Certes l'auteur de *Pantagruel* et l'auteur des *Essais* sont fort dissemblables, disons mieux, fort opposés entre eux; mais, sous les diversités multiples de leur génie, apparaît une qualité commune, le sentiment profond du naturel et du vrai, au point que plus que personne au monde ils justifient le mot de Pascal : « On s'attendait à trouver un auteur, on est tout étonné de trouver un homme. » C'est sous cette forme que se manifeste en eux le libre esprit de la Renaissance : ils font l'un et l'autre leur déclaration d'indépendance en secouant le joug de l'autorité et en prenant pour guide la nature. Rabelais se met en guerre ouverte avec la tradition scolastique; son élève ne ressemble pas plus à l'écolier du moyen âge que celui-ci ne ressemblait à l'écolier de Rome ou d'Athènes. Montaigne, avec plus de mesure, n'a pas moins de décision. « La vérité et la raison, dit-il, sont communes à un chacun, et ne sont pas plus à qui les a dites premièrement qu'à qui les a dites après 1. »

Rabelais et Montaigne, voilà donc les vrais promoteurs, non qu'ils aient écrit l'un ou l'autre quoi que ce soit qui ressemble à un manuel de pédagogie; mais tous deux, et chacun selon son allure propre, ont, chemin faisant, ouvert les vues les plus larges. semé les observations les plus fines, les aperçus les plus lumineux. Ils ont remué des idées, et ces idées, pénétrant plus ou moins intimement tous les systèmes d'éducation depuis le xvi^e siècle jusqu'à nos jours, se sont perpétuées comme par une tradition ininterrompue. Héritier du siècle de la Renaissance,

1. *Essais*, liv. I, ch. xxv.

le siècle de Louis XIV offre aux études pédagogiques une mine féconde à exploiter : le mouvement philosophique inauguré par Descartes a son contre-coup dans les doctrines de l'éducation, et la méthode cartésienne convient autant à la logique de l'enseignement qu'aux plus hautes spéculations de la pensée. Des hommes tels que Pascal, Nicole, Arnauld, Bossuet, Fénelon ne dédaignent pas d'écrire des livres classiques. C'est une époque de fondations pédagogiques : à côté des collèges des Jésuites et de ceux de l'Université, l'Oratoire ouvre les siens, et Port-Royal ses petites écoles. Mme de Maintenon crée l'éducation publique et laïque, comme on dirait aujourd'hui, pour les filles, tandis que Fénelon publie sur le même sujet son premier chef-d'œuvre; il n'est pas jusqu'à Mme de Sévigné qui, dans maints endroits de sa correspondance, ne touche à cette question d'une plume rapide, mais singulièrement délicate et sûre, en femme qui a le sens de l'éducation. L'abbé Fleury reprend, après Fénelon, la thèse de l'instruction des filles, et proteste contre le préjugé que le bonhomme Chrysale formule si naïvement¹ :

..... Une femme en sait toujours assez,
 Quand la capacité de son esprit se hausse
 A connaître un pourpoint d'avec un haut-de-chausse.

Il pense tout autrement : « On veut que les femmes ne soient pas capables d'études, comme si leur âme était d'une autre espèce que celle des hommes, comme si elles n'avaient pas aussi bien que nous une raison à conduire, une volonté à régler, des passions à combattre, ou s'il leur était plus facile qu'à nous de satisfaire à tous ces devoirs sans rien apprendre². »

Le xviii^e siècle ne fonde rien, mais il produit et repand des systèmes. Le *Traité des études* de Rollin est l'expression la plus haute, la plus avantageuse de l'enseignement de l'Université, au service de laquelle il avait mis un ferme sentiment du devoir, un grand amour de l'enfance avec une singulière intelligence de sa nature et de ses besoins, une vaste instruction, tous les caractères d'une vocation véritable.

1. Molière, *Les femmes savantes*, acte II, sc. vii.

2. *Traité du choix des études*, p. 265.

L'abbé de Saint-Pierre, novateur hardi, veut perfectionner toute l'éducation; le premier, il réclame pour les filles une éducation publique, nationale, qu'il demandait d'ailleurs pour toute la jeunesse, mêlant des vues honnêtes, parfois élevées, à des conceptions chimériques, assez exactement qualifiées de « rêves d'un homme de bien ». Il a été (comme le philosophe anglais Locke, traduit en français dès 1695), l'un des inspirateurs de Rousseau, qui est, au XVIII^e siècle, le véritable philosophe de l'éducation, c'est-à-dire qui, le premier, a voulu établir théoriquement, par une analyse philosophique de la nature humaine, les bases de la science pédagogique. C'est par là qu'il restera, malgré ses erreurs. C'est par là aussi que, malgré toutes les différences, il se rattache à la tradition pédagogique française des deux siècles précédents; car il y a, entre tous les esprits qui ont marqué dans la science pédagogique depuis la Renaissance, ce lien plus ou moins serré qu'établit la communauté d'une vue de principe. Or, de l'aveu de tous, le but de l'éducation, c'est le développement harmonique et complet de l'enfant; le point de départ, la connaissance de sa nature; le moyen, une méthode appropriée à cette nature.

Que doivent apprendre les enfants ? demandait-on à un roi de Sparte, Agésilas. Ce qu'ils doivent faire étant hommes, répondit-il. Le moyen âge avait trop oublié cette vérité de sens commun. Il avait trop sacrifié le corps à l'esprit, et, dans la culture de l'esprit, la volonté à l'intelligence, l'intelligence à la mémoire; il avait trop exclusivement considéré l'instruction en elle-même, non comme un moyen, mais comme un but. Il fallait réagir contre cette erreur. « Quel dommage, s'écrie Montaigne, si l'instruction ne nous apprend ni à bien penser ni à bien faire? Le gain de notre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage ¹. » C'est ce que répétait plus tard l'auteur de la *Logique de Port-Royal* : « On se sert de la raison pour acquérir les sciences, et on devrait, au contraire, se servir des sciences pour perfectionner sa raison... Les hommes ne sont pas nés pour employer leur temps à mesurer des lignes, à examiner les rapports des angles, à considérer les divers mouve-

1. *Essais*, liv. I, ch. xxv.

ments de la matière. Leur esprit est trop grand, leur vie trop courte, leur temps trop précieux pour l'occuper à de si petits objets ; mais ils sont obligés d'être justes, équitables, judicieux dans tous leurs discours, dans toutes les actions et dans toutes les affaires qu'ils manient ; et c'est à quoi ils doivent particulièrement s'exercer et se former ¹. » Et Rollin ne parle pas autrement : « Les connaissances que l'instruction nous procure sont utiles et estimables, mais comme moyen et non comme fin ; quand elles nous conduisent ailleurs et non quand on s'y arrête ; quand elles nous servent de préparatifs et d'instruments pour de meilleures choses, dont l'ignorance rend tout le reste inutile ². » Mais l'âme, pour agir, a besoin d'un instrument et d'un instrument en bon état : « Ce n'est pas assez de roidir l'âme, il lui faut aussi roidir les muscles ; elle est trop pressée si elle n'est secondée et a trop à faire de seule fournir à deux offices... Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme, il n'en faut pas faire à deux ³. » Fénelon, dans le même esprit, ne craint pas d'indiquer quelle est la nourriture qui convient à de petits enfants ; Rousseau fait une large part à l'éducation physique.

C'est dire que l'éducation ne saurait commencer trop tôt ; dès que l'enfant est capable de voir, d'entendre, il est capable d'être « élevé ». Montaigne et Rabelais le prennent pour ainsi dire au berceau, comme Fénelon, dont les lignes suivantes sont à citer : « Le premier âge est celui où se font les impressions les plus profondes, et qui par conséquent a un grand rapport à tout le reste de la vie. Avant que les enfants sachent entièrement parler, on peut les préparer à l'instruction... ⁴ » On ne connaît la nature enfantine, « le génie des écoliers, » comme disait Rollin, qu'en l'étudiant dès ses premières manifestations, en la suivant pas à pas, « comme une nourrice attentive ⁵ », en l'observant partout, jusque dans les jeux, où l'absence de contrainte et l'exercice de l'activité naissante la mettent en plein relief, en plein épanouissement. « L'enfant qui joue m'est

1. *Premier discours.*

2. *Traité des études*, liv. VI. 1^{re} partie.

3. Montaigne, *Essais*, liv. I, ch. xxv.

4. *Traité de l'éducation des filles*, ch. III.

5. Lhomond, préface du *De viris*.

sacré, » disait Pestalozzi; Montaigne avait dit avant lui, avec moins de solennité et non moins de sens : « Les jeux des enfants, où c'est nature qui parle, doivent être jugés non comme jeux, mais comme leurs plus sérieuses actions. » Comment en effet « s'accommoder à ces petites âmes », selon le mot de M. de Saci, comment en prendre possession, si on ne les connaît? Mais ici s'impose une condition particulière, sans laquelle on n'avancera pas dans ce travail de la psychologie de l'enfant; il y faut une aptitude morale que ne supplée ni l'effort ni même la pénétration de l'intelligence. « Il faut connaître les choses humaines pour pouvoir les aimer; il faut aimer les choses divines pour pouvoir les connaître : » si ce mot de Pascal est vrai, appliqué à la métaphysique, il ne l'est pas moins, appliqué à la science de l'éducation. C'est en quoi se distinguent éminemment les Pestalozzi, les P. Girard, les Frœbel; Rousseau, dont ils se faisaient gloire d'être les disciples, n'avait pas cette ouverture de cœur; mais on ne saurait faire le même reproche à Rollin, et surtout aux solitaires de Port-Royal, Arnauld, Lancelot, Tillemont, Saint-Cyran lui-même, dont c'était la « dévotion de pouvoir servir les enfants », qui « aimait extrêmement toute sorte d'enfants ». Nulle part ailleurs, osons le dire, et en aucun temps, le sentiment de la responsabilité professionnelle, le respect pieux de l'enfance, n'ont été portés plus haut; nulle part la sollicitude n'a été plus éclairée, l'autorité plus tendre, la tendresse plus ferme, le dévouement plus absolu; nul autre qu'eux non plus n'a pénétré plus avant dans l'inconnu de l'âme enfantine, n'en a éclairé d'une lumière plus vive les délicates profondeurs.

D'accord sur le but et le point de départ, l'est-on sur la méthode? Là encore, la pédagogie actuelle relève de Montaigne et de Rabelais. Leur méthode se peut résumer en un mot, l'action : qu'est-ce donc que l'homme, sinon un être né pour l'action? Au lieu de plonger l'écolier dans les livres, ils le plongent, en quelque sorte, dans la vie réelle par l'exercice simultané de toutes ses facultés : nous n'apprenons pas à manier un cheval en regardant un écuyer, ni à chanter en écoutant un musicien; comment pourrions-nous « apprendre à bien parler et à bien juger », sans nous exercer à parler et à juger? Or, « à cet apprentissage, tout ce qui se présente à nos yeux sert de

livre suffisant : la malice d'un page, la sottise d'un valet, un propos de table, ce sont autant de nouvelles matières '... » A la promenade, au jeu, à table, partout cet enseignement peut trouver sa place. Gargantua et son gouverneur Ponacratès devisaient joyeusement ensemble, « parlant, pour les premiers mots, de la vertu, propriété, efficace (efficacité) et nature de tout ce qui leur était servi à table : du pain, du vin, de l'eau, du sel, des viandes, poissons, fruits, herbes, racines, et de l'appât d'icelles ². » On le voit, notre siècle n'a pas inventé les leçons de choses; on en trouverait encore la preuve chez Fénelon et chez l'abbé Fleury. C'est bien là le principe de la méthode intuitive et de cette dialectique qui conduit l'enfant, comme par degrés, du sensible au spirituel, du connu à l'inconnu, du particulier au général. Et ce n'est pas seulement une simple indication; le procédé est expressément décrit dans les *Essais* : « Nostre charge, ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais que le maître corrigeât cette partie, et que de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montré, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle même, quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seul : je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Socrate, et puis Arcésilatis, faisaient premièrement parler leurs disciples, et puis ils parlaient à eux. Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doit ravaller, pour s'accommoder à sa force. A faute de cette proportion, nous gâtons tout. Et de la savoir choisir, et s'y conduire bien mesurément, c'est une des plus ardues besognes que je sache. Et c'est l'effet d'une haute âme et bien forte, savoir condescendre à ces allures puérides et les guider... Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance; et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien... C'est témoi-

1. Montaigne, *Essais*, liv. I, ch. xxiv.

2. Rabelais, *Gargantua*, liv. I, ch. xxxii.

gnage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée : l'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire... » Ce programme a été aussi fidèlement réalisé par les petites écoles de Port-Royal, quoique dans des conditions différentes, que par celles qu'ont inspirées ou dirigées Pestalozzi et Frœbel.

C'était plus qu'une réforme, c'était une révolution entraînant des conséquences multiples. La langue maternelle doit dès lors remplacer le latin; l'exemple en est donné, avec plus de succès que par Ramus, par Arnauld, Nicole, Lancelot, le P. Lamy de l'Oratoire, et suivi par Fleury et Rollin, tandis que les Jésuites conservent encore le latin. L'esprit de l'enseignement change avec son instrument : on enseigne à lire aux enfants par le français et non par le latin, et Port-Royal, qui a l'honneur de cette victoire du bon sens sur la routine, invente la méthode de lecture qui porte son nom. Il ne faut pas dédaigner, je le répète, les collèges des Jésuites où l'on enseignait toujours en latin, mais qui étaient bien supérieurs à ceux de l'Université avant Rollin; mais qu'est-ce que la *Grammaire latine* du P. Alvarez, la *Grammaire grecque* du P. Gretzen, la *Rhétorique* de Cyprien Suarez, la *Logique* de Tolet, à côté des *Méthodes*, connues encore aujourd'hui, pour l'étude des langues latine, grecque, italienne, espagnole, à côté surtout de la *Grammaire générale et raisonnée*? Quant à l'*Art de penser*, à cette œuvre d'élite d'Arnauld et de Nicole, elle est à la *Logique* de Tolet ce qu'est le *Discours de la méthode* de Descartes aux tristes productions des derniers scolastiques. C'est encore Port-Royal qui, le premier, ajoute à l'étude des humanités celle de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, de la jurisprudence¹. L'Oratoire marche dans la même voie; cette parenté entre l'Oratoire et Port-Royal s'explique par la commune influence du cartésianisme. L'Université de Paris, la plus lente à modifier les vieilles coutumes, entre à son tour dans le mouvement. Que si nous nous arrêtions maintenant au détail des procédés pédagogiques, nous verrions Arnauld, Lhomond, le P. Lamy préférer

1. L'abbé Fleury réclamait en outre l'histoire naturelle, des notions de science économique et même de science politique.

au livre la parole du maître, ce livre vivant; Nicole, recommander l'usage des cartes géographiques, des tableaux d'histoire, de tout ce qui parle aux yeux; Fénelon, conseiller pour l'histoire sainte la forme de l'entretien et du récit. Charmer l'enfant, lui rendre la science aimable, voilà à quoi tendent tous ces maîtres sans distinction, Jansénistes, Jésuites, Oratoriens Pascal comme Fénelon, Rollin comme Rousseau. M. Gréard a remarqué avec raison que nous avons eu avant Froebell la riante idée des jardins d'enfants¹. Pestalozzi va trop loin quand il veut faire de l'étude un amusement. Le travail est chose sérieuse; il doit rester chose sérieuse, tout en devenant intéressant, attrayant même quelquefois. C'est là la note juste, à laquelle s'est fixé le bon sens français. Car l'absolue recherche de cet idéal pourrait bien aller contre le but même de l'éducation : supprimer la peine et la difficulté du travail pour l'enfant serait une médiocre préparation aux difficultés et aux peines de l'existence. Au reste, tranquillisons-nous, on ne les supprimera jamais assez pour que l'école cesse d'être l'apprentissage de la vie. Et si l'on se reporte aux traditions de la scolastique, on s'explique cette réaction unanime, plus qu'utile, nécessaire contre la discipline et la méthode du moyen âge, qui semblait avoir pris à tâche d'entourer l'étude de l'appareil le plus sombre, le plus répugnant, le plus propre à comprimer la naturelle expansion de l'âme et du corps; quand Montaigne appelle l'école de son temps une « geaule »; quand Rabelais appelle l'écolier un « forcez » (forçat), ils n'exagèrent que de peu; or l'enfant, qui est tout activité et dont l'activité se nourrit de gaieté et de lumière, a besoin d'essor et d'horizon.

Dans ce grand mouvement de la pédagogie française, quelle a été au juste la part de l'instruction primaire? Nous l'avons déjà constaté, il y avait assurément des écoles avant 1789 : petites écoles, écoles de charité, écoles du dimanche; mais elles existaient à l'état isolé, sans lien entre elles, surtout sans grande connaissance ni grand souci de la pédagogie. Les Etats généraux s'en étaient pourtant inquiétés : en 1560, les Etats d'Orléans demandaient au roi d'édicter l'obligation, « voulant qu'il y eût

¹ Elle est due à Bernardin de Saint-Pierre, *Études de la nature*, XIV^e étude.

contrainte et amende contre les pères et mères qui négligeraient d'envoyer leurs enfants aux écoles. » Le même vœu était renouvelé par l'Ordre de la noblesse aux Etats de 1614, ce qui prouve que l'ordonnance de Henri IV, en 1598, était restée sans effet. Louis XIV reprit l'ordonnance de son aïeul; mais c'était à l'époque de la révocation de l'édit de Nantes, et à cette seule fin d'enlever les enfants à leurs parents protestants et de les faire élever dans la religion catholique. Il faut bien l'avouer, nul parmi les grands esprits du xvi^e, du xvii^e et du xviii^e siècle ne semble avoir eu souci de l'éducation populaire. L'écolier dont s'inquiètent les novateurs, c'est l'élève des collèges et non celui des écoles : Ponocrates fait l'éducation d'un fils de roi, et Montaigne prend cure de celle d'un fils de gentilhomme; Bossuet, Fleury sont des précepteurs de princes; Fénelon adresse à une grande dame son *Traité de l'éducation des filles*; Mme de Maintenon fonde Saint-Cyr pour des filles d'officiers nobles qui se sont honorés, mais non enrichis au service du roi. Rousseau lui-même, si voisin de la Révolution française et si justement, à certains égards, revendiqué par elle, Rousseau suit les mêmes errements : Emile a un gouverneur. Il l'écrit d'ailleurs en toutes lettres : « Le pauvre n'a pas besoin d'éducation; celle de son état est forcée; il ne saurait en avoir d'autre ¹. » La Chalotais, ce magistrat qui réclamait une éducation nationale, ce gallican qui réclamait une éducation laïque (c'est-à-dire donnée par des laïques), et qui paya de la prison les hardiesses de sa pensée, la Chalotais pose en principe que « le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations »; et il ne se tient pas d'indignation contre les Frères de la Doctrine chrétienne qui, en l'instruisant, « achèvent de tout perdre ². »

Ainsi tous pensent ou paraissent penser, comme l'auteur des *Essais* ³, que si l'instruction est « un grand ornement et un outil de merveilleux service », c'est « notamment aux personnes élevées », et « qu'à la vérité elle n'a point son vrai usage en

1. *Emile*, liv. I.

2. *Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse*, p. 23 (1763).

3. Livre I, ch. xxv.

maines viles et basses. » Que nous sommes loin de l'école primaire, de l'école gratuite, ouverte aux enfants du peuple, aux humbles, aux pauvres ! L'idée de l'éducation populaire, à laquelle les maîtres de Port-Royal auraient peut-être été plus accessibles, si le cercle et la durée de leur action avaient été plus étendus¹, a eu néanmoins son représentant, disons mieux, son apôtre dans l'abbé de La Salle, quelque cinquante ans après que saint Vincent de Paul eut fondé l'institution des Enfants-trouvés. Déjà en 1597 un prêtre, Joseph de Calesenz, avait établi à Rome des « écoles pieuses » pour les enfants pauvres, mais elles ne lui avaient guère survécu, et en 1646 il n'en restait pas trace. Plus heureux, malgré mille épreuves, l'abbé de La Salle réussit à faire une œuvre durable. On enseignait dans les « écoles chrétiennes » ce que le P. Girard appelle les quatre éléments, lire, écrire, compter et réciter. C'était beaucoup pour l'époque, ce serait trop peu au regard du temps présent ; la fixité des méthodes, la défense d'innover, dont il ne faut pas trop médire, car ce sont de salutaires préservatifs contre l'invasion d'essais irréflechis ou prématurés, n'assurent la perpétuité de la tradition qu'en ralentissant la marche du progrès.

Et cependant, telle est la puissance de l'idée, qu'une fois produite au jour il ne se peut qu'elle ne fasse son chemin : elle pénètre partout, comme le soleil qui luit pour tout le monde. L'instruction primaire devait donc bénéficier, elle aussi, de ce long travail qui n'avait pas été fait pour elle, et, quand sonna l'heure de 89, on avait en France la conception moderne, je dirais presque philosophique de l'école primaire. Depuis cette date, la question n'a cessé de préoccuper les esprits, et au premier abord on serait tenté de s'étonner qu'elle n'ait pas encore été résolue.

De bonnes maisons d'école en nombre suffisant, une population écolière assidue et au complet, de bonnes choses enseignées par de bons maîtres, — toute la question de l'enseignement primaire tient dans ces deux lignes. Quoi de plus simple et de

1. Saint-Cyran avait élevé un petit menuisier ; étant au donjon de Vincennes, il faisait l'éducation du jeune enfant d'une pauvre veuve. Mais ce sont là des faits isolés ; les *petites écoles* de Port-Royal n'eurent jamais à la fois plus de cinquante élèves au maximum et durèrent à peine vingt-cinq ans.

plus uni en apparence? et sur quoi devrait-on se mettre plus aisément d'accord? Pourtant on doit bien croire que cet énoncé est moins innocent qu'il n'en a l'air et que sous son aspect inoffensif se dissimulent des écueils cachés, puisque cent soixante-trois lois, ordonnances ou décrets souverains (sans parler des simples arrêtés, règlements, décisions, instructions et circulaires, innombrables comme les sables de la mer) n'ont pu, depuis 1791, épuiser la discussion, et que plus de quatre-vingts projets, propositions ou amendements témoignent, depuis la même date, des incessants efforts renouvelés sous tous les gouvernements pour aboutir à une solution. Il ne paraît donc pas sans intérêt de rechercher, dans cet amas de documents ¹, et d'exposer brièvement quelle a été au juste la doctrine de la Révolution française en matière d'éducation populaire, ce qui a été fait par elle et après elle jusqu'à nos jours. On n'en appréciera que mieux les progrès accomplis, et l'on n'en comprendra que mieux aussi la nécessité de ceux qui restent encore à accomplir.

VII

Si les écoles primaires ne datent pas de 89, ce qui date de 89 et ce qui suffirait à l'honneur de la Révolution française dans cet ordre d'idées, c'est le principe érigé en loi de l'Etat d'une éducation nationale ouverte à tous, c'est l'intelligence de la portée sociale de l'instruction primaire, premier degré de cette éducation. La loi constitutionnelle des 3 et 4 septembre 1791 avait décidé qu'il serait « créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seraient distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume. » Quelques jours plus tard, le Comité de constitution présentait, par l'organe de M. de Talleyrand, le premier projet de loi française sur l'ins-

1. Ces documents ont été recueillis et classés par M. Gréard, avec une laborieuse et intelligente patience, en trois volumes, sous le titre de *La Législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*. C'est un véritable service rendu à l'histoire de l'éducation dans notre pays; il est bien désirable que l'introduction historique annoncée par M. Gréard vienne le plus tôt possible compléter ce grand travail.

truction publique. En voici le début : « L'objet des écoles primaires est d'enseigner à tous les enfants leurs premiers et indispensables devoirs, de les pénétrer des principes qui doivent diriger leurs actions, et d'en faire, en les préservant des dangers de l'ignorance, des hommes plus heureux et des citoyens plus utiles. » On a fait honneur aux législations scolaires des peuples étrangers et notamment des peuples d'origine germanique, depuis quinze ou vingt ans, d'une tendance qui leur serait propre à rehausser l'importance de l'instruction primaire par les définitions qu'ils en ont données et qui ont la valeur de déclarations de principes ¹ : aucune, que je sache, n'est supérieure à celle que je viens de citer et qui les a précédées de tant d'années ; aucune n'exprime sous une forme à la fois plus simple, plus claire et plus complète le but de l'enseignement primaire. L'esprit français s'y retrouve et y retrouve en même temps la pensée vraie de la Révolution française à son premier jour. Mais là se borne l'œuvre de la Constituante, et la mission d'organiser l'enseignement primaire échet à la Convention.

Quand chacun des régimes qui se sont succédé en France depuis bientôt un siècle a mis son empreinte sur les systèmes d'éducation publique, on n'attend pas de la période révolutionnaire une exception à cette règle commune. Mais tout n'est pas frappé à la même marque dans l'œuvre de la Convention, disons plutôt dans ses vues, car, édictées à la hâte, se remplaçant et parfois se détruisant l'une l'autre du jour au lendemain, elles

1. Par exemple, la loi néerlandaise de 1837 : « L'enseignement, en donnant les connaissances usuelles, doit développer l'intelligence des enfants et les préparer à la pratique de toutes les vertus chrétiennes et sociales. » — La loi autrichienne de 1869 : « L'école primaire proprement dite a pour but de donner aux enfants la culture morale et religieuse, de développer leurs facultés intellectuelles, de les munir des connaissances et des aptitudes nécessaires pour leur progrès ultérieur dans la vie, enfin de commencer l'éducation qui fera d'eux des hommes de bien et des membres utiles de la société. » — La loi de Saxe-Weimar de 1874 : « L'école a pour mission d'inculquer à la jeunesse, par l'instruction et par l'éducation, les principes de la culture morale et religieuse, les connaissances générales et les capacités exigées dans la vie civique. » — Loi de Zurich : « L'école primaire doit, par une éducation donnée d'après des principes communs aux enfants de toutes les classes du peuple, former des hommes intelligents et laborieux, utiles à leur pays, doués du sentiment moral et religieux. »

n'ont pas eu le loisir pour la plupart de passer de la lettre à l'exécution. Les unes, excessives et passionnées, portent les signes du temps; les autres, à la fois profondes et pratiques, sont l'expression même de la vérité et du bon sens.

La Révolution française avait considéré, dès la première heure, l'instruction du peuple comme une dette de la nation : la Convention jugea d'abord que cette dette devait être supportée simultanément par les communes et par l'État et que l'enseignement devait être gratuit pour tous. Plus tard, en 1795, comprenant que les familles avaient aussi à y concourir, elle n'hésita pas à abolir la gratuité absolue et à lui substituer une gratuité relative, restreinte en faveur des indigents au quart seulement de l'effectif scolaire. La Constituante, qui avait décrété la gratuité, n'avait rien dit de l'obligation ¹ : ce fut la Convention qui l'institua pour la première fois, non pas immédiatement, mais à la fin de 1793, et par un seul de ses nombreux décrets (19 décembre 1793); elle fut bientôt abolie de fait, car un arrêté du Directoire du 17 novembre 1797, édictant des sanctions pour la fréquentation de l'école, n'attribue à ces sanctions aucun caractère pénal.

Fortement pénétrée de la nécessité de l'éducation, comment la Convention l'a-t-elle entendue, et qu'a-t-elle voulu enseigner aux enfants de la patrie? Portant à l'extrême et revêtant de la phraséologie du moment une idée juste en soi, que l'école doit former non seulement des hommes, mais des citoyens, et que l'instruction est plutôt un moyen qu'un but, elle a voulu ² que les enfants reçussent celle qui est « nécessaire aux hommes libres », la plus propre à « développer chez eux les mœurs républicaines », à « leur élever l'âme et les rendre dignes de la liberté et de l'égalité » par la connaissance des « traits de vertu qui honorent le plus haut des hommes libres, et particulièrement les traits de la Révolution française. » Leur premier livre

1. On vit paraître, dès le début de la Révolution, des scrupules au sujet de l'enseignement obligatoire; Mirabeau, entre autres, le repoussait, « la société n'étant pas, disait-il, en droit de le prescrire comme un devoir. » Cela s'explique, au sortir du pouvoir absolu : la préoccupation de la liberté individuelle faisait oublier les autres côtés de la question; le droit, si récemment conquis, l'emportait au premier moment sur le devoir.

2. Décret du 30 vendémiaire an II (21 octobre 1793).

de lecture sera « la Déclaration des droits de l'homme » ; leurs exemples d'écriture « leur rappelleront leurs droits et leurs devoirs » ; la morale qu'ils étudieront est « la morale républicaine ». Les filles aussi seront initiées aux éléments de cette morale, qui remplace dans les écoles des deux sexes l'enseignement religieux relégué « dans les temples », puis supprimé avec l'exercice du culte lui-même. On voit d'ici les « citoyens » en jaquette accommodant à leur usage « les Droits de l'homme », balbutiant les noms de Rome et de Sparte, persuadés que la France est née en 1792 et que l'histoire nationale commence en l'an premier de la République française. Mais, à côté de ces écarts, que de vues fermes et droites, que d'heureuses conceptions ! Ce même législateur qui prétend inculquer à des bambins des mœurs politiques leur inculquera aussi « l'amour de la patrie et le goût du travail » ; s'il leur enseigne « leurs droits et leurs devoirs », ce sera à leurs dépens, « par des exemples et par leur propre expérience » ; c'est par là aussi que, devenus hommes, il les aura rendus capables « d'administrer leurs affaires domestiques »¹ : voilà de l'éducation. Quant à l'instruction proprement dite, la lecture, l'écriture, la langue française « soit parlée, soit écrite », les règles du calcul et de l'arpentage, « l'usage des nombres, du compas, du niveau, des poids et mesures, du levier, de la poulie et de la mesure du temps », n'est-ce pas là, un peu pêle-mêle, la matière même de l'enseignement primaire ? Si l'étude de l'histoire de France est insuffisante et faussée, en revanche la géographie a dans le programme une place qu'elle n'a recouvrée que par la loi du 10 avril 1867. Sur trois autres points, la Convention nous a encore devancés : les travaux manuels dans les écoles de filles, les exercices du corps dans celles de garçons, dans les unes et les autres ce que nous appelons les leçons de choses et l'enseignement par l'aspect. Les bibliothèques scolaires et les cours d'adultes ne sont pas davantage d'invention contemporaine : leur point de départ est dans le décret du 12 décembre 1792, qui leur imprima un caractère obligatoire.

Ce programme suppose de bons ouvrages pédagogiques, et

1. Décrets du 11 prairial an I (30 mai 1793) et du 27 brumaire an III (17 novembre 1795).

ces ouvrages manquent : le législateur ordonne qu'il « sera composé des livres élémentaires, qui devront être enseignés dans les écoles primaires ; ces livres seront rédigés d'après la meilleure méthode d'enseignement que les progrès des sciences indiquent ; outre ces livres pour les élèves, il en sera fait d'autres qui serviront de guide aux instituteurs et qui contiendront les principes de la méthode de l'enseignement ¹. » Voilà de la pédagogie. C'était bien là l'esprit de la Constituante, qui, dans le projet de Talleyrand, avait mis « au rang des bienfaits publics les bons livres élémentaires ». Mais, comme les livres eux-mêmes ne suffisent point pour former de bons maîtres et que la pédagogie est un art où l'on ne se perfectionne que par la pratique, le décret du 30 octobre 1794 fonde les écoles normales : « Il sera établi à Paris une école normale où seront appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner... Ces instituteurs donneront des leçons aux élèves sur l'art d'enseigner la morale et former le cœur des jeunes républicains à la pratique des vertus publiques et privées. Ils leur apprendront d'abord à appliquer à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des premiers éléments du calcul, de la géométrie pratique, de l'histoire et de la grammaire française, les méthodes tracées dans les livres élémentaires adoptés par la Convention nationale, et publiés par ses ordres... Les élèves rentreront, à la fin du cours, dans leurs districts respectifs ; ils ouvriront dans les chefs-lieux de canton désignés par l'administration du district, une École normale dont l'objet sera de transmettre aux citoyens et aux citoyennes qui voudront se vouer à l'instruction publique la méthode d'enseignement qu'ils auront acquise dans l'École normale de Paris. » Disons toutefois que, parmi les conditions de recrutement des élèves, « un patriotisme éprouvé » était tenu en aussi haute estime que l'aptitude professionnelle, et que la surveillance de l'école était dévolue à « deux représentants du peuple », désignés par la Convention et correspondant avec elle. Étudier la pédagogie sous l'œil d'un conventionnel a pu être chose délicate à certaines heures ; mais l'établissement des écoles

1. Décret du 22 frimaire an I (12 décembre 1793).

normales reste une des œuvres glorieuses de la Convention.

Le même mélange d'erreur et de vérité, de passion et de raison se rencontre dans les règlements relatifs au personnel enseignant. On y suit un double courant d'idées : d'une part, le souci d'assurer aux « instituteurs » (cette qualification date de 1791) une existence en rapport avec l'importance de leur mission, et de relever leur considération personnelle; d'autre part, la volonté d'avoir en eux des instruments dociles. Ainsi, leur situation matérielle est honorablement réglée : indépendamment du logement, la Constituante avait l'intention de leur allouer 400 livres au moins et 1000 livres au plus, avec leurs émoluments pour retraite au bout de vingt ans d'exercice; la Convention, conservant le principe de la retraite sans en déterminer le chiffre, porte le traitement à un minimum qui, malgré de fréquentes vicissitudes, n'est jamais inférieur à 600 livres pour les instituteurs, à 500 pour les institutrices, et peut atteindre respectivement 1500 et 1200 livres. Chiffres bien supérieurs à ceux qui ont été fixés depuis et même à ceux de la dernière loi, celle de 1875, eu égard à la valeur comparative de l'argent. — Mais la situation morale est-elle équivalente? D'abord les instituteurs sont tenus, dans les « instructions publiques » qu'ils donneront une fois par semaine aux adultes des deux sexes, « d'annoncer les nouvelles et tous les événements qui intéressent le plus la République »¹, prescription renouvelée en 1870 par la délégation de Tours. Ils ne sont pas seulement des instituteurs, ils sont des agents politiques, et on les choisit en conséquence.

La Constituante (projet de 1791) exigeait des maîtres « auxquels sont confiées l'espérance des familles et celle de la patrie », qu'ils fussent « éclairés et vertueux, puisqu'ils sont également chargés d'instruire les enfants et de les former à la vertu ». La Convention maintient ces deux conditions, et elle en ajoute une troisième, « le patriotisme », qui peu après se transforme en « civisme »²; mais bientôt le jour vient où, l'enseignement étant déclaré libre, les formalités d'ouverture d'une école pour l'un ou l'autre sexe se réduisent à une déclaration devant

1. Décret du 12 décembre 1792.

2. Décret du 28 octobre 1793.

la municipalité, à l'indication de l'objet de l'enseignement et à la production d'un « certificat de civisme et de bonnes mœurs », sans aucune preuve de capacité professionnelle¹. Cette liberté elle-même est illusoire : si l'enseignement est libre, il n'en est pas moins « fait publiquement » ; les maîtres ne peuvent employer que les « livres élémentaires adoptés et publiés à cet effet par la représentation nationale » ; ils sont placés « sous la surveillance immédiate de la municipalité, ou section des pères, mères, tuteurs ou curateurs, et sous la surveillance de tous les citoyens... Tout instituteur ou institutrice, qui enseignera dans son école des préceptes ou des maximes contraires aux lois ou à la morale républicaine, sera dénoncé par la surveillance et puni selon la gravité du délit². »

Quand on songe à quoi tenait une dénonciation, de 1792 à 1795, et où elle pouvait mener, on trouve effrayante cette « surveillance » des familles. Mais, au fond, il y a là une idée vraie : c'est qu'en dehors du pouvoir central et des pouvoirs locaux, qui ont le droit, bien plus, le devoir de surveiller l'école, les familles ont un droit analogue, qu'elles exercent indirectement, par mandataires, des « notables » dans le projet de la Constituante, des « surveillants spéciaux » sous la Restauration, des « comités locaux » sous l'empire de la loi de 1833, des « délégués cantonaux » depuis la loi de 1850. Tant il est vrai que la vertu d'une loi n'est pas dans son texte, mais dans son esprit et dans l'application qui en est faite. Un lien étroit rattache nécessairement les maîtres aux parents dont ils élèvent les enfants ; le législateur de 1792 l'a senti, et, sous la forme un peu théâtrale qui caractérise l'époque, on reconnaîtra une pensée sérieuse et touchante dans la disposition suivante du décret déjà cité : « Tous les enfants qui devront fréquenter l'école se réuniront dans un lieu convenable ; ils seront accompagnés des pères et mères de famille, et, en présence du conseil général de la commune (conseil municipal), l'instituteur fera la promesse solennelle de remplir avec zèle et assiduité les importantes fonctions qui lui sont confiées, de faire tous ses efforts pour propager les connaissances utiles et inspirer les vertus morales et

1. Décret du 19 décembre 1793.

2. Même décret.

civiques. Parmi les pères et mères de famille qui assisteront à la cérémonie, celui et celle qui auront ou auront eu le plus d'enfants, en présentant à l'instituteur les enfants assemblés au nom des pères et mères de famille, déclareront qu'ils remettent entre ses mains leur autorité paternelle pour ce qui concerne l'instruction des enfants ¹. »

C'est sans doute à une inspiration de même nature, quoique beaucoup plus aventureuse, qu'est dû le premier mode de nomination des instituteurs et des institutrices : l'élection par les pères, mères, tuteurs et curateurs sur une liste d'éligibles dressée par un jury spécial. Un an après, l'élection était remise à un jury d'instruction composé de trois membres, désignés par l'administration du district, sauf l'agrément de cette administration et avec recours, en cas de conflit, au comité d'instruction publique de la Convention ²; enfin la nomination finissait par revenir directement à l'administration du département ³. C'était ce que nous voyons aujourd'hui, la nomination par l'autorité politique sans le contre-poids, si modeste soit-il, des inspecteurs d'académie, qui n'existaient pas alors.

L'activité pédagogique n'a donc pas manqué aux assemblées de la Révolution française. Sans compter la création de l'Ecole normale, de l'Ecole polytechnique, de l'Institut, des écoles secondaires (plus tard lycées), on en trouve la preuve dans les projets diversement appréciables, présentés par Mirabeau, Lepelletier de Saint-Fargeau, Masuyer, Andrieux, dans les Rapports de Talleyrand, de Condorcet, de Lanthenas, de Lakanal, de Daunou, de Fourcroy, de Roger Martin; enfin, et au regard de l'instruction primaire en particulier, dans l'élaboration de treize lois ou décrets en moins de trois années (du 12 décembre 1792 au 25 octobre 1795).

Tout n'était pas viable, il est vrai, dans une œuvre aussi considérable; mais ce qui a survécu pour l'ordre d'enseignement qui nous occupe ici fait le fond même des institutions qui nous régissent encore aujourd'hui : l'enseignement libre, mais l'Etat enseignant, lui aussi, sous la garantie de la loi commune; la

1. Décret du 12 décembre 1792.

2. Décret du 17 novembre 1794.

3. Décret du 24 octobre 1795.

répartition des charges entre lui, les départements, les communes et les familles; la gratuité ouvrant à tous les pauvres un large accès aux bienfaits de l'instruction primaire; la surveillance des écoles, des résultats obtenus, de l'éducation, partagée entre l'Etat, les autorités locales et les familles, celle des livres, des méthodes, des doctrines exercée par l'Etat seul, parce que seul il est responsable de l'enseignement donné par lui et en son nom; le recrutement des maîtres assuré dans les meilleures conditions par les écoles normales, leur nomination appartenant à l'autorité publique, soit que l'Etat exerce directement son droit, soit qu'il le délègue aux pouvoirs divers qui le représentent à quelque degré et tirent de lui leur autorité. Le principe de l'obligation méritait de survivre avec ceux-là. Le reste a péri et méritait de périr, comme bien d'autres essais tentés depuis, comme tous ceux qui pourront être tentés encore, toutes les fois qu'ils seront inspirés par des intérêts de parti, par des préoccupations extra-scolaires.

La grande faute de la Convention, en matière d'enseignement primaire, son unique faute, car toutes les autres découlent de celle-là, c'est d'avoir introduit la politique dans l'école : nous portons encore la peine de ce fatal exemple qu'elle a été la première à donner et qui n'a été que trop fidèlement suivi. C'est d'elle que chaque régime a appris à modeler l'image de la société sur sa propre image; de même qu'elle travaillait à former de petits politiques, le premier Empire aspirait à façonner des sujets « fidèles à l'Empereur, à la monarchie impériale dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne conservatrice de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions ¹ ». C'est pourquoi les inspecteurs d'académie étaient spécialement tenus de veiller « à ce que les maîtres d'école ne portent pas leur enseignement au-dessus de la lecture, l'écriture et l'arithmétique » ². En revanche, et comme il est convenu que les gouvernements se suivent sans se ressembler, Louis XVIII était à peine installé aux Tuileries qu'il déclarait ³ que, l'instruction publique reposant « sur des

1. Décret du 17 mai 1808.

2. Décret du 15 novembre 1811.

3. Ordonnance royale du 17 février 1815.

institutions destinées à servir les vues politiques du gouvernement dont elles furent l'ouvrage », il était urgent « de les corriger » et « de rappeler l'éducation nationale à son véritable objet, qui est de propager les bonnes doctrines... » En conséquence, il était statué que, pour tenir école, il suffisait d'un brevet de capacité du troisième degré, « accordé à ceux qui savent suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons »; la connaissance de « l'orthographe, de la calligraphie et du calcul » n'était exigée que pour le brevet du deuxième degré, et celui du premier degré ou supérieur était réservé à ceux, en bien petit nombre, « qui possèdent par principe la grammaire française et l'arithmétique, et sont en état de donner des notions de géographie, d'arpentage et autres connaissances utiles dans l'enseignement primaire ¹. »

Telle est, très-sommairement résumée, l'histoire de notre instruction primaire de 1791 à 1833; les résultats des quarante-deux années comprises entre ces deux dates, les voici : nous n'avions pas plus de 10 000 maisons d'école; la population écolière atteignait à peine deux millions d'élèves inscrits, ce qui ne signifie pas élèves présents; la proportion des conscrits illettrés était presque de moitié (47,69 0/0); le budget de l'instruction primaire, qui n'existait pas sous l'Empire, qui était de 50 000 francs sous la Restauration, ne recevait encore que 1 600 000 francs en 1840; sept ans après la loi de M. Guizot.

C'est qu'en effet l'œuvre de la Révolution française en cette matière s'est accomplie dans l'ordre des idées plutôt que dans l'ordre des faits, et les idées comme les fruits ont besoin du temps pour mûrir. A ne voir que les résultats matériels, on jugerait que la période révolutionnaire a été peu favorable au progrès de l'instruction; les écoles qui existaient avant 1789, troublées ou supprimées brusquement, ne furent pas remplacées du jour au lendemain, et le niveau de l'instruction baissa momentanément, plutôt qu'il ne s'éleva, dans les dernières années du XVIII^e siècle et dans les premières du XIX^e.

Lorsque l'Université fut créée, elle fut heureuse de trouver l'institut des frères des Ecoles chrétiennes pour ses premières écoles primaires; mais pendant longtemps encore ces écoles

1. Ordonnance royale du 29 février 1816.

restèrent entre leurs mains, et, quoiqu'ils fussent en possession du mode d'enseignement simultané, la pédagogie demeure stationnaire, tandis qu'elle prenait à l'étranger un essor remarquable. Durant le premier tiers de ce siècle, les programmes de nos écoles ne comprenaient que les notions les plus indispensables des connaissances élémentaires; le mode individuel était encore en honneur parmi les « quatre cinquièmes » des maîtres; l'autorité lui faisait la guerre sans oser le proscrire. Une curieuse circulaire de M. de Vatimesnil, du 31 janvier 1829, porte que les récompenses ne seront accordées aux anciens instituteurs, et l'exemption du service militaire aux nouveaux, qu'autant qu'ils appliqueront le mode mutuel ou au moins le mode simultané. Il fallait une révolution pour abolir officiellement la routine : le mode individuel fut interdit par M. Mérilhou, à la date du 13 décembre 1830, — ce qui ne veut pas dire qu'il disparut sur l'heure.

Pendant ce temps, la Suisse avait su inaugurer, dans l'établissement de Berthoud et à l'institut d'Yverdon, dans les écoles de Fribourg et de Lucerne, de fécondes expériences pédagogiques; Fichte avait convié l'Allemagne à se régénérer par l'éducation et préparé les voies aux disciples de Pestalozzi; Lancaster avait donné à l'Angleterre la méthode qui porte son nom; Jacotot allait appliquer la sienne en Belgique. Je ne dis rien de l'Amérique, où le précepte : « Instruisez le peuple, » qui avait été le premier mot du fondateur de l'Etat de Pensylvanie, William Penn, en 1681, et le dernier mot du fondateur des États-Unis, Washington, n'a cessé d'être mis en pratique dans toutes les parties de l'Union américaine. Nous semblions avoir oublié ou ne vouloir pas nous souvenir des leçons de nos grands éducateurs : sommeil apparent, et dont la loi de 1833 nous fit sortir, non qu'elle ait réalisé tous les desiderata. La Chambre des pairs, se rappelant sans doute les paroles de Royer-Collard à la distribution des prix du concours général en 1818 ¹, avait émis un vote officiel en faveur de l'obligation, dont M. Cousin patronnait ardemment le principe. Ce fut en vain; mais la loi de 1833 eut d'autres mérites. Sans oser im-

1. « Le jour où la Charte fut donnée, l'instruction universelle fut promise, car elle fut nécessaire. »

poser ni l'obligation ni la gratuité, elle a doté le pays d'un enseignement primaire encore trop restreint sans doute, mais honnête, sérieux, solide, et d'un caractère plus désintéressé, en ce qui touche à la politique, qu'il n'avait été auparavant et qu'il ne fut depuis. La première, elle a fait de l'instituteur un fonctionnaire public, un membre de l'Université, et, la première aussi, imprimé à l'enseignement primaire une véritable direction pédagogique. Avant elle, il y avait en France des écoles et des maîtres d'école : ces maîtres étaient-ils des « pédagogues », dans l'originelle et respectable acception de ce mot? La pédagogie elle-même existait-elle, du moins comme science ou comme art, dans l'école primaire?

Les circulaires de M. Guizot aux instituteurs, aux directeurs d'écoles normales, aux inspecteurs primaires, aux recteurs, sur l'application de la loi du 28 juin 1833; plus tard celles de M. Fortoul, de M. Rouland, de M. Duruy, de M. Jules Simon, sur le régime des écoles primaires et des salles d'asile, constituent, pour nous en tenir aux instructions ministérielles, un ensemble de documents authentiques dont la pédagogie française peut à juste titre se faire honneur et dont, par une modestie singulière, elle semble ne pas apprécier suffisamment l'importance.

Et d'abord, le rôle de l'instituteur n'a jamais été mieux compris ni plus exactement marqué que par M. Guizot : « Bien que la carrière de l'instituteur primaire soit sans éclat, bien que ses soins et ses jours doivent le plus souvent se consumer dans l'enceinte d'une commune, ses travaux intéressent la société tout entière, et sa profession participe de l'importance des fonctions publiques. Ce n'est pas pour la commune seulement et dans un intérêt purement local que la loi veut que tous les Français acquièrent, s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit : c'est aussi pour l'Etat lui-même et dans l'intérêt public; c'est parce que la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter en toute circonstance la voix de la raison. L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale ¹. » Voilà pourquoi l'instituteur appartient à

1. *Circulaire aux instituteurs*, 4 juillet 1839.

l'instruction publique : l'Université le réclame ; en même temps qu'elle le surveille, elle le protège et l'admet à quelques-uns des droits qui font de l'enseignement une sorte de magistrature. Mais, en même temps que ses droits, ses devoirs s'élèvent et grandissent : c'est trop peu de respecter le texte des lois, il faut se pénétrer de leur esprit, « prouver par sa conduite qu'on en a compris la raison morale, qu'on accepte volontairement et de cœur l'ordre qu'elles ont pour but de maintenir, et qu'à défaut de l'autorité on trouverait dans sa conscience une puissance sainte comme les lois et non moins impérieuse. »

Le premier de ces devoirs est relatif à l'enfance. En recevant des mains du père de famille l'enfant que celui-ci lui confie, l'instituteur prend charge d'âme ; appelé au partage de l'autorité paternelle, il doit entrer à quelque degré dans les sentiments de sollicitude et de tendresse d'un père. Quelle responsabilité est la sienne ! Il répond de la santé, de la vie de ses élèves ; il répond du développement que vont prendre leurs bons ou leurs mauvais instincts ; il doit les instruire, ce qui est beaucoup, et les élever, ce qui est plus encore. On ne me saura pas mauvais gré de citer cette page éloquente :

« Quant à l'éducation morale, c'est en vous surtout, monsieur, que je me fie. Rien ne peut suppléer en vous la volonté de bien faire. Vous n'ignorez pas que c'est là, sans aucun doute, la plus importante et la plus difficile partie de votre mission. Vous n'ignorez pas que, en vous confiant un enfant, chaque famille vous demande de lui rendre un honnête homme et le pays un bon citoyen. Vous le savez ; les vertus ne suivent pas toujours les lumières, et les leçons que reçoit l'enfance pourraient lui devenir funestes si elles ne s'adressaient qu'à son intelligence. Que l'instituteur ne craigne donc pas d'entreprendre sur les droits des familles en donnant ses premiers soins à la culture intérieure de l'âme de ses élèves. Autant il doit se garder d'ouvrir son école à l'esprit de secte ou de parti, et de nourrir les enfants dans des doctrines religieuses ou politiques qui les mettent, pour ainsi dire, en révolte contre l'autorité des conseils domestiques, autant il doit s'élever au-dessus des querelles passagères qui agitent la société, pour s'appliquer sans cesse à propager, à affermir ces principes impérissables de morale et de raison sans lesquels l'ordre universel est en péril, et à jeter pro-

fondement dans de jeunes cœurs ces semences de vertu et d'honneur que l'âge et les passions n'étoufferont point. La foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, aux droits de tous, tels sont les sentiments qu'il s'attachera à développer. Jamais, par sa conversation ou son exemple, il ne risquera d'ébranler chez les enfants la vénération due au bien ; jamais, par des paroles de haine ou de vengeance, il ne les disposera à ces préventions aveugles qui créent, pour ainsi dire, des nations ennemies au sein de la même nation. La paix et la concorde qu'il maintiendra dans son école doivent, s'il est possible, préparer le calme et l'union des générations à venir. »

Après les enfants, l'instituteur a des obligations envers les parents, envers les autorités. Si le succès de son œuvre exige qu'il entretienne avec les familles des rapports fréquents et empreints de bienveillance, l'écueil serait qu'il aliénât son indépendance ou compromît sa dignité par des relations indiscretement contractées, par des intimités légèrement engagées. À l'égard des autorités, il donnera l'exemple de la subordination et de la déférence, et cela parce qu'il est lui-même une autorité dans la commune. Sa conduite vis-à-vis du clergé sera l'objet d'un soin et d'une prudence particulière. Les conseils que donnait le législateur de 1833 sur ce point délicat n'ont rien perdu de leur opportunité au bout de quarante-huit ans : « Le curé ou le pasteur (comme le maire) ont aussi droit au respect, car leur ministère répond à ce qu'il y a de plus élevé dans la nature humaine. S'il arrivait que, par quelque fatalité, le ministre de la religion refusât à l'instituteur une juste bienveillance, celui-ci ne devrait pas sans doute s'humilier pour la reconquérir ; mais il s'appliquerait de plus en plus à la mériter par sa conduite, et il saurait l'attendre. C'est au succès de son école à désarmer des préventions injustes ; c'est à sa prudence à ne donner aucun prétexte à l'intolérance. Il doit éviter l'hypocrisie à l'égal de l'impiété. Rien d'ailleurs n'est plus désirable que l'accord du prêtre et de l'instituteur ; tous deux sont revêtus d'une autorité morale, tous deux ont besoin de la confiance des familles. »

Telle est la tâche de l'instituteur : il en est de plus brillantes, il n'en est pas de plus méritantes ni de plus difficiles. C'est au

point qu'elle exige de celui qui s'y dévoue tout entier un sentiment du devoir et une abnégation dont la société ne saurait le récompenser entièrement. « Destiné à voir sa vie s'écouler dans un travail monotone, quelquefois même à rencontrer autour de lui l'injustice ou l'ingratitude de l'ignorance, il s'attristerait souvent et succomberait peut-être, s'il ne puisait sa force et son courage ailleurs que dans les perspectives d'un intérêt immédiat et purement personnel. Il faut qu'un sentiment profond de l'importance morale de ses travaux le soutienne et l'anime, et que l'austère plaisir d'avoir servi les hommes et secrètement contribué au bien public devienne le digne salaire que lui donne sa conscience seule. C'est sa gloire de ne prétendre à rien au-delà de son obscure et laborieuse condition, de s'épuiser en sacrifices à peine comptés de ceux qui en profitent, de travailler enfin pour les hommes et de n'attendre sa récompense que de Dieu. » Et, l'année suivante, la lettre, non moins belle, aux directeurs d'école normale ¹ : « L'instruction primaire doit réaliser les progrès de cette raison, de cette moralité publique qui assurent seules le repos et la liberté des nations... Pour vous, tous vos moments sont en quelque sorte remplis par un même devoir; il n'y a pour ainsi dire point de vie privée pour vous; l'État vous demande plus que le tribut de votre intelligence et de vos connaissances : c'est l'homme même, l'homme tout entier qu'il réclame, qu'il dévoue à une œuvre sévère de patience, de persévérance et de vertu. » Quel idéal ! et quelle éloquence pour le faire passer dans l'âme d'autrui ! Quel peuple l'a jamais élevé plus haut ?

Je ne sais si je m'abuse, mais il me semble que l'austérité même d'un tel langage est un grand hommage rendu à la conscience et au patriotisme des modestes serviteurs auxquels il s'adresse, et qu'on ne les a jamais plus véritablement honorés qu'en les tenant pour dignes de l'entendre et pour capables d'en profiter. L'inspiration religieuse, si sensible dans la législation scolaire des peuples étrangers, ne se manifeste nulle part sous une forme plus haute, plus éloignée de toute préoccupation de controverse confessionnelle, plus en harmonie avec le respect de la liberté de conscience. Quittons maintenant ces généralités

1. *Circulaire* du 11 octobre 1834.

qui dominent notre pédagogie et lui impriment un caractère si élevé, pour aborber le domaine des questions de méthode proprement dite : là encore, nous allons rencontrer les idées les plus justes, les directions les plus sages.

Notre système d'instruction primaire est un édifice complet, dont les étages se superposent dans un ordre rationnel ; on peut dire que la salle d'asile en est le rez-de-chaussée.

La salle d'asile, qui ne remonte pas, comme établissement régulier, à plus d'une quarantaine d'années dans les pays étrangers les plus favorisés (le premier jardin d'enfants a été fondé par Froebel à Slankenburg, en Thuringe, en 1841), est encore d'origine française. En 1771, un pasteur des Vosges, Jean Oberlin, au milieu de la population quasi sauvage, et qu'il civilisait, du Ban-de-la-Roche, ouvrit, pour les petits enfants, une école où l'on apprenait la prière, la lecture, le calcul, le chant, le dessin et le tricot : de là le nom d'écoles à tricoter que reçurent ces primitifs essais de salles d'asile : c'étaient bien des salles d'asile par le but de l'institution, par l'esprit et les procédés de la méthode. « C'est à Salomé Walter, sa digne compagne, dit M. Gréard, bientôt secondée par une autre femme non moins dévouée, Louise Scheppler, qu'Oberlin avait confié la surveillance de ses écoles à tricoter. Le matin, la leçon était faite dans la classe. Le soir, dès que la saison le permettait, elle se donnait à travers champs. Les maîtresses avaient le nom de *conductrices*. Chemin faisant, on enseignait aux enfants le nom et les vertus des plantes; on les faisait observer, réfléchir, raisonner à propos des phénomènes les plus simples de la nature; on ouvrait leur intelligence à la première notion des grandes lois de la vie universelle, leur cœur à l'amour du prochain et au respect de Dieu. La promenade sagement réglée fortifiait les corps; l'ordre qui y régnait habitait les caractères à la discipline et à l'obéissance; et l'enfant rentrait avec une provision de santé, d'observations utiles et de bons sentiments. Les classes dirigées avec ce charme si simple et ce sens si pratique par Salomé Walter et par Louise Scheppler ne méritaient-elles pas les premières le nom de *jardins d'enfants* ? »

Dès 1801, Mme de Pastoret essaya d'implanter ce système à

Paris; il ne put s'y acclimater qu'en 1826, date de la création de la plus ancienne de nos salles d'asile. Cinq ans plus tard, M. Cochin, aidé de Mme Millet, ouvrait la première salle d'asile modèle. C'est lui aussi qui a eu la première idée des groupes scolaires et de l'intime alliance qui doit exister entre la salle d'asile et l'école : « Ayant reconnu, dit-il, après quelques années d'administration en qualité de maire d'un arrondissement de Paris, qu'il était désirable d'accroître le bien-être de la population par la fondation d'une salle d'asile, et d'en faire une section nécessaire d'un établissement d'instruction primaire, je formai le projet de bâtir une maison modèle contenant des classes de toute espèce et pour tous les âges ¹. »

Ce caractère de la salle d'asile a été marqué pour la première fois législativement par la loi de 1833, qui, sans effacer le côté hospitalier de l'institution, l'a revendiquée comme établissement d'éducation. « Indépendamment des avantages de sûreté et de salubrité qu'elles offrent pour les petits enfants, si souvent et si dangereusement délaissés dans les classes pauvres, les salles d'asile ont le mérite de leur faire contracter dès l'entrée dans la vie des habitudes d'ordre, de discipline, d'occupation régulière qui sont un commencement de moralité; et en même temps ils y reçoivent de premières instructions, des notions élémentaires qui les préparent à suivre avec plus de fruit l'enseignement que d'autres établissements leur offriront plus tard. L'utilité physique, intellectuelle et morale des salles d'asile est donc incontestable : elles sont la base, et, pour ainsi dire, le berceau de l'éducation populaire ². »

Mais, insistons sur ce point, elles ne sont pas des écoles; elles y conduisent, elles n'en tiennent pas lieu. Ce caractère essentiel, qui ne ressortait peut-être pas avec une suffisante netteté des premières applications de la loi de 1833, a été mis en pleine lumière depuis la loi de 1850. « En plaçant les salles d'asile de l'enfance sous un régime spécial, le législateur a parfaitement compris la différence qu'il y a entre les écoles et les salles d'asile. Ces derniers établissements ne sont, en réalité, que des maisons

1. *Manuel des salles d'asile*, 5^e édit., p. 56.

2. *Circulaire aux recteurs*, 4 juillet 1833. — Voir aussi les *Circulaires* du 9 avril 1836 et du 20 juillet 1838.

de première éducation. On s'y applique moins à instruire les enfants qu'à former leur cœur, à leur inspirer de bons principes, de bonnes habitudes, à leur faire contracter le goût du travail, à développer, sans la fatiguer, leur jeune intelligence, tout en leur donnant les soins physiques que réclame leur faible constitution et que la plupart d'entre eux ne recevraient pas de familles retenues au loin pendant la journée par d'impérieuses nécessités ¹. »

Il s'agissait donc de déterminer avec précision quelle part y serait faite à l'instruction proprement dite : le décret du 21 mars 1855 (art. 1 et 2), le règlement du 22 mars de la même année (art. 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18) et des instructions spéciales y ont pourvu. « Donner dans la salle d'asile, écrivait M. Fortoul aux préfets ², un enseignement technique et complet, serait, en premier lieu, changer en leçons fastidieuses pour un si jeune âge d'attrayants exercices; rendre à la mémoire seule dans l'asile ce qu'on a voulu y donner à l'intelligence; consacrer à un travail purement machinal un temps qu'il importe de mettre à profit pour le développement de l'esprit et du cœur, pour la culture de facultés délicates, pour les premières et faciles études du chant, pour l'acquisition de cette foule de notions utiles qui, grâce à un système bien conçu d'interrogations habilement conduites, pénètrent sans effort dans l'intelligence des enfants. Ensuite, ne faudrait-il pas craindre que les petits élèves possédant tant bien que mal, au sortir de l'asile, les connaissances indispensables, un grand nombre de parents se crussent autorisés à leur imposer dès l'âge de sept ans ³ ces travaux prématurés qui, dans les centres industriels, sont trop souvent funestes au développement physique des enfants et multiplient en même temps, pour eux, les causes d'une corruption précoce? »

L'arrêté du 5 août 1859 est encore plus précis; il fixe non seulement les matières de l'enseignement, mais la durée du temps qui sera consacré à chaque matière et qui n'excédera

1. *Rapport* de M. Fortoul du 21 mars 1855.

2. *Circulaire* du 18 mai 1855.

3. Depuis, l'admission des enfants à l'école primaire a été autorisée dès l'âge de six ans.

guère un quart d'heure pour le même objet : c'est ainsi que se succèdent la lecture, les travaux manuels, le calcul pratique à l'aide du boulier-compteur, les récits d'histoire sainte, les histoires enfantines et les leçons de choses ; à ces exercices se mêlent les évolutions hors du gradin, les récréations, le mouvement et le jeu au grand air.

On le voit, si la méthode devenue célèbre sous le nom de Froebel n'est pas là tout entière, il est permis tout au moins d'en retrouver les traits principaux ou plutôt d'en reconnaître l'esprit, malgré la diversité des conditions et des formes. Ce qui en constitue la valeur et l'originalité, c'est son appropriation aux besoins et aux facultés de l'enfant ; son point de départ est dans la nature, et le terrain où elle marche est solide. Or ce mérite ne nous fait pas défaut. Il y a longtemps que Fénelon recommandait de tourner au profit de l'éducation, et dès le berceau, l'activité naissante de l'enfant ; plus longtemps encore que l'avaient fait les maîtres de Port-Royal, et avant eux ceux du xv^e siècle. Veut-on quelque chose de plus directement en harmonie avec le cadre même de la salle d'asile et qui soit l'application pratique de ces vues ? Ecoutons M. Cochin, l'auteur du *Manuel des fondateurs et des directeurs des salles d'asile*, que recommandait le ministre dès 1834¹ ; il nous apprendra ce que l'on peut faire faire à des enfants avec une simple feuille de papier : « On la plie en deux, le pli forme une ligne droite. La même feuille se plie de manière à former à volonté des angles droits, aigus ou obtus. Avec une feuille de papier pliée à angle droit, on fait comprendre l'usage de l'équerre. On lui donne aussi et successivement la forme d'un triangle, d'un carré, d'un rectangle, d'un losange, d'un trapèze, des divers polygones ;... quant aux lignes courbes et aux surfaces curvilignes, on peut aussi les tracer, soit sur la planche noire, soit sur le papier, et familiariser les enfants tant avec ces opérations de tracé qu'avec leurs résultats. On peut également placer sous leurs yeux la figure des solides en bois ou en carton... »

Je ne m'étendrai pas davantage sur les salles d'asile ; ce qui précède suffit pour montrer que la pédagogie qui leur est pré-

1. *Circulaire* de M. Guizot aux Présidents des Comités d'arrondissement, 21 juin 1834.

pre, et qui a tant de liens avec la pédagogie générale, ne nous est ni inconnue ni indifférente.

La salle d'asile conduit naturellement à l'école primaire, de même que celle-ci conduit à l'école supérieure et à la classe d'adultes. A ce degré, l'éducation restant toujours le but final, une place plus large est faite, à titre de moyens, à l'enseignement proprement dit. Les instructions ministérielles du 31 octobre 1854 et du 20 août 1857 ont posé les vrais principes de la méthode. « Quand on a rendu l'enseignement accessible, écrivait M. Rouland ¹, il reste à le rendre profitable. Il importe que les populations puissent toucher du doigt l'utilité pratique de l'instruction. On ne saurait se le dissimuler, le tour vague, abstrait, purement théorique de l'enseignement, est trop souvent l'une des causes de la désertion des classes. » Qu'on s'attache donc à des procédés rationnels et pratiques : l'auteur de la circulaire, passant en revue les différentes parties du programme des écoles, donne sur chacune d'elles des conseils qu'on ne saurait trop méditer et surtout trop mettre en œuvre.

L'histoire sainte doit être enseignée par récits et « résumée dans la vie de quelques personnages célèbres dont les noms ne sauraient être ignorés. Un récit fait avec quelque vivacité, coupé de temps à autre d'interrogations qui tiennent l'attention éveillée, est préférable à tout autre mode d'enseignement. » N'est-ce pas ce que voulait Fénelon ?

La lecture, bien entendue, devient « un instrument de développement intellectuel » : il faut, pour cela, que les enfants se rendent compte des mots et des pensées, et que le maître les y habitue en leur fournissant les explications nécessaires, en les interrogeant « sur le sens de telle phrase, l'orthographe de tel mot, la portée de telle expression ».

L'enseignement de l'écriture n'a pas pour but de « former d'habiles professeurs de calligraphie », mais de « mettre les enfants à même d'écrire couramment et lisiblement ».

Quant à la langue française, M. Fortoul s'exprimait ainsi en 1854 ² : « Les élèves de nos écoles ont besoin d'apprendre leur langue, mais non les subtilités qui ont rendu, en la com-

1. *Circulaire aux recteurs* du 20 août 1857.

2. *Circulaire aux recteurs*, du 31 octobre 1854.

pliant, l'étude de la grammaire française si peu attrayante et, par conséquent, si difficile. »

Son successeur développait cette idée trois ans plus tard ¹ : « Qu'on se garde d'accabler l'esprit des enfants de ces définitions métaphysiques, de ces règles abstraites, de ces analyses prétendues grammaticales, qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables ou de rebutants exercices. Tout enfant qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école apporte en lui, sans en avoir conscience, l'usage des genres, des nombres, des conjugaisons. Qu'y a-t-il à faire? Tout simplement l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine et répète de lui-même machinalement. Que le maître fasse lire une phrase claire et simple; cette phrase lue, qu'il s'assure si les élèves en ont bien saisi le sens; qu'il explique ensuite ou fasse expliquer le rôle que chacun des mots joue dans la construction de la phrase. Après quoi, qu'il donne cette phrase à copier. On a ainsi tout ensemble une leçon de logique pratique et une leçon d'orthographe. »

M. Duruy ², à son tour, reprenant le même sujet, recommandait de substituer à un enseignement abstrait et stérile « des leçons vivantes ». « Il faut, disait-il, réduire la grammaire à quelques définitions simples et courtes ³, à quelques règles fondamentales qu'on éclaircit par des exemples; il faut aussi, à mesure que l'intelligence des enfants se développe, les mettre en présence des plus beaux morceaux de notre littérature, leur y faire reconnaître d'abord le sens et jusqu'aux nuances des mots, la suite et l'enchaînement des idées, plus tard les inversions, même les hardiesses du génie, et compter, dans cet exercice, encore plus sur cette logique et cette grammaire naturelles qui parlent en eux que sur le vieux bagage d'abstractions et de formules dont on accable leur mémoire sans profit pour leur intelligence. Lhomond disait, il y a quatre-vingts ans : « La métaphysique ne convient point aux enfants, et le meilleur livre élémentaire, c'est la voix du maître, qui varie ses leçons et la

1. *Circulaire* du 20 août 1857.

2. *Circulaire aux recteurs*, du 7 octobre 1866.

3. Fénelon disait aussi qu'il faut « se borner à une méthode courte et facile ».

manière de les présenter selon les besoins de ceux à qui il parle ¹. »

Pour le calcul, que les maîtres s'attachent à exercer le raisonnement, à donner à leurs leçons un caractère tout pratique, en empruntant les problèmes aux circonstances de la vie réelle, aux faits de l'économie domestique, rurale et industrielle ; qu'ils fassent de l'arithmétique une sorte de cours de logique populaire appliqué aux besoins, aux relations de chaque jour ². Cet enseignement ainsi compris trouve aujourd'hui une véritable sanction, qui lui faisait défaut en 1857, dans l'institution florissante des caisses d'épargne scolaires. « Que si l'on complète ces données fondamentales par des notions très simples de géographie, en prenant pour point de départ le village, le canton, l'arrondissement, le département, en donnant des notions sommaires, mais précises, sur les faits historiques, administratifs, industriels, agricoles, qui se rattachent aux lieux indiqués sur la carte, on aura parcouru le cercle des matières qu'il est désirable d'enseigner à tous les enfants admis dans les écoles rurales et dans un certain nombre de nos écoles des villes. »

Il n'est point ici question de l'histoire de France, dont les notions n'ont pris place parmi les matières obligatoires qu'à partir du 10 avril 1867 ; mais les conseils donnés pour l'enseignement de l'histoire sainte lui sont applicables, et d'ailleurs la méthode avait déjà été tracée pour l'enseignement de l'histoire considérée comme matière facultative. « C'est l'histoire de leur pays qui doit surtout fixer l'attention des écoliers, et ils ne doivent y être préparés que par des aperçus sommaires des temps qui ont précédé. L'histoire nationale elle-même doit se résumer pour eux dans quelques époques principales, et dans la vie de quelques grands hommes autour desquels viennent se grouper les existences secondaires. De longues séries de dates, de stériles nomenclatures, des faits insignifiants ne laisseraient rien dans leur esprit. Pour les enfants des écoles populaires, l'histoire n'a de valeur qu'à la condition d'être un véritable cours de morale pratique... ³ » Ajoutons : et de patriotisme. Est-ce donc que

1. *Éléments de grammaire latine*, 7^e édition, 1788.

2. *Circulaire* du 20 août 1857.

3. *Circulaire* du 31 octobre 1854.

cette pensée était étrangère au législateur de 1854? Non, sans doute; c'est que nous ne croyions pas avoir besoin, à cette date, d'entretenir par l'admiration cette flamme généreuse dans le cœur de nos enfants.

D'autres instructions sont venues ultérieurement compléter celles que nous venons de citer, les unes concernant l'enseignement agricole et les idées protectrices, d'autres la gymnastique, les cours d'adultes, d'autres enfin plus spécialement relatives à l'instruction des filles, trop négligée. La loi de 1850 avait très-imparfaitement comblé la lacune que présente à cet égard celle de 1833. « Si l'instruction primaire, écrivait le ministre en 1854, peut être considérée comme un puissant instrument de civilisation, assurément c'est lorsqu'elle s'applique à cette portion de la société qui ne fait pas les lois, mais, ce qui est peut-être plus, qui crée les mœurs. »

Ce principe, posé mais non suivi d'effets, ce sera le titre d'honneur de M. Duruy de l'avoir fait entrer dans l'ordre des réalisations pratiques, et, s'il reste encore à faire quelque chose, son nom n'en sera pas moins méritoirement associé à la loi du 10 avril 1867. Je ne puis me dispenser de rappeler l'instruction adressée aux recteurs¹ et dans laquelle était émise pour la première fois l'idée des classes de persévérance, non pas uniquement, mais très-particulièrement, pour les jeunes filles: « Il est malheureusement entré dans les mœurs du pays que l'école primaire soit abandonnée par ses élèves dès qu'ils ont fait leur première communion, c'est-à-dire vers leur douzième année, tandis qu'ils ne la quittent, dans les pays protestants, qu'entre quinze et seize ans, époque de leur grand acte religieux, la confirmation. Il est bien à souhaiter qu'on puisse reprendre au profit de l'école, sinon pour tous les enfants, au moins pour un certain nombre d'entre eux, moins pressés de gagner un mince pécule, ces trois ou quatre années où les forces physiques ont encore besoin d'être ménagées, et dans lesquelles l'esprit serait muni de connaissances qui ne courraient plus de risque d'être oubliées, comme il arrive trop souvent pour celles de l'école primaire. L'enseignement religieux a le catéchisme de persévérance, qui ne laisse pas s'égarer et se perdre les fruits des pré-

1. 30 octobre 1867.

nières instructions : il nous faudrait aussi des classes de persévérance... Ces classes de persévérance ne nécessiteront ni des méthodes nouvelles ni de nouveaux programmes, puisqu'on n'y enseignera que les matières dites *facultatives*. Or, pour ces études que la loi du 15 mars 1850 a énumérées, que celle du 21 juin 1865 a précisées et accrues, il existe des instructions toutes rédigées, des programmes tout faits : ce sont ceux des écoles normales et des premières années de l'enseignement spécial ; il suffit d'y puiser... Pour les filles, il faudrait qu'elles pussent apprendre dans les écoles rurales : la couture domestique, la tenue des livres de ferme, le calcul mental, des notions d'agriculture et d'économie rurale appropriées à la localité, la conduite d'un verger, d'un jardin, d'une basse-cour, quelques principes d'hygiène de famille, etc. ; — dans les écoles urbaines, la couture industrielle, le dessin d'ornement et le dessin industriel, les écritures commerciales, le calcul, l'hygiène, et, selon les lieux, quelques-uns des arts professionnels qu'une jeune fille peut pratiquer près de sa mère, la peinture sur porcelaine, la peinture sur bois, la broderie d'art ; enfin, partout, la langue française et l'histoire nationale. »

Le caractère de cette pédagogie est, ce nous semble, pratique et raisonnable ; il porte la marque du génie français et ne tombe dans aucune exagération. A Dieu ne plaise que nous cherchions à rabaisser les incontestables mérites d'autrui ; mais nous accusera-t-on de partialité si nous constatons que cet esprit de mesure et d'équilibre n'appartient pas à un égal degré à Pestalozzi, par exemple, ou à Frœbel ? La plupart des systèmes, à leur début, sont dans la vérité ; l'écueil pour eux est de forcer les conséquences de leur principe ; or il est constant que la méthode de Frœbel, suivie dans sa rigueur, fait prédominer l'esprit scientifique sur les autres modes de développement de la nature enfantine, et ne laisse pas une part égale au sentiment, à la culture des qualités purement morales. M. Gréard en a déjà fait la remarque, et je suis bien aise de pouvoir ébriter sous son autorité ce jugement, qui semblera peut-être un peu sévère. Pestalozzi, qui aurait pu verser dans le même défaut, s'en était mieux préservé ; mais il en avait un autre, inhérent peut-être à l'ardeur même de sa foi : il manquait d'ordre et par conséquent de méthode au point de vue de la tenue de l'école :

« Pestalozzi ne suit aucun plan, dit un historien moderne de la pédagogie ¹, il n'a aucun tableau d'ordre journalier, il se laisse guider par l'inspiration du moment, et arrête souvent ses élèves deux à trois heures consécutives sur le même objet. »

C'est bien là l'homme qui, introduit devant l'empereur Alexandre pour le prier de ne pas faire occuper militairement le château d'Iverdon, où était établi son Institut pédagogique, oubliée en le voyant l'objet de l'audience et l'entretient pendant une heure des millions de serfs qui peuplent le vaste empire de Russie... N'en rions pas toutefois; Pestalozzi a pu être un médiocre maître d'école et n'avoir pas eu ce sens pratique qui fait qu'on réussit parmi les enfants, comme parmi les hommes : il a eu ce qui valait mieux pour autrui, sinon pour lui-même, il a eu la foi dans ses idées et dans son œuvre ².

Ne sommes-nous pas autorisé à conclure que ni les principes de la méthode, ni les vues générales, ni les directions de détail ne font défaut à la pédagogie française? Sans grandes innovations, sans bouleversements, en appliquant et en améliorant les règles, les procédés en possession desquels elle se trouve déjà, elle réussira quand elle le voudra, et elle le veut, à réaliser les plus sérieux progrès.

En précisant ainsi la part de la France dans l'œuvre de la pédagogie moderne, je n'entends ni méconnaître celle des pays étrangers ni en diminuer la valeur. L'Allemagne est riche en

1. M. J. Paroz, *Histoire universelle de la pédagogie*, p. 314.

2. M. Herbert Spencer (*L'éducation*, p. 111 et suiv.) porte sur Pestalozzi un jugement qui me semble fort juste. Plus une méthode est bonne en soi, dit-il, plus elle est difficile à appliquer, parce qu'elle exige des maîtres fort intelligents, ayant un vrai mérite. Or Pestalozzi, qui était dans le vrai quant à l'idée fondamentale de son système, ne l'était pas quant aux applications qu'il en faisait. Sa force lui venait surtout de la puissance de sympathie qui lui donnait une perception vive des besoins des enfants, et des difficultés qui les arrêtaient, plutôt que d'un plan bien net et bien mûri. Il a laissé à ses successeurs la tâche de déduire ses idées en système. Ses plans à lui sont souvent défectueux; ainsi sa méthode d'éducation dans la *Manuel de la mère* pour les enfants en bas âge, sa manière d'enseigner la langue maternelle, ses leçons de géographie, toutes ces applications s'écartent de sa doctrine elle-même. Il faut donc, pour le juger équitablement, distinguer la théorie et la pratique. L'idée première est excellente : des imitateurs incapables peuvent faire beaucoup de mal en l'appliquant sans réflexion et sans préparation suffisante.

éléments, en matériaux de la science pédagogique; elle a des écoles, elle a des écoliers et des maitres : peut-être donne-t-elle plus à l'instruction qu'à l'éducation, et, dans l'éducation, plus à une certaine discipline extérieure qu'à la culture de la libre personnalité humaine. La race anglo-saxonne, au contraire, met au premier rang l'éducation de la volonté et le développement du caractère. Des deux côtés, la période pédagogique, inaugurée dès longtemps, semble presque accomplie : la France, si bien préparée depuis trois siècles, semble ne faire que d'y entrer. Quoi qu'il en soit, c'est là un fonds commun, enrichi chaque jour par le labeur de tous et auquel tous peuvent emprunter sans crainte de l'appauvrir; la vérité est comme le charité : elle se prodigue sans s'épuiser.

VIII

Ce qui ressort de cette rapide et sommaire esquisse, c'est l'importance de l'éducation, et par conséquent de la pédagogie, au point de vue social. L'antiquité ne s'y était pas trompée, et si nous nous sommes quelque peu étendu, au commencement de cette introduction, sur la période gréco-romaine, c'est qu'il y a même encore pour l'heure présente de bons exemples et d'utiles enseignements à retirer des principes qui présidaient alors à l'éducation : l'amour de la patrie, le respect de la loi, le sentiment du devoir social. Mais l'antiquité n'avait pas la notion vraie du progrès : sa prétention était d'immobiliser l'état politique dans une forme définitive; les doctrines pédagogiques qu'elle nous a léguées portent la même empreinte. Exclusive et jalouse, la cité antique n'élève l'enfant que pour elle et ne connaît que le citoyen. Le christianisme, par la prédication de l'égalité et de la fraternité universelle, par la réhabilitation de la femme, par la pureté de sa morale, ne contribue pas peu à rehausser la notion de la personne humaine et à élever l'idéal de la civilisation. Mais exclusif et jaloux, lui aussi, et réagissant avec excès contre l'anthropomorphisme païen, il porte le mépris du corps jusqu'au mépris de la vie terrestre et veut absorber au profit de la cité divine toutes les énergies de l'hôte passager de ce monde. Sa discipline pédagogique est dure,

dogmatique, autoritaire, on a pu dire même, avec quelque raison, ascétique.

La conception moderne de la destinée humaine, qui repose sur l'idée de progrès universel, est infiniment plus large; plus féconde, plus démocratique; elle embrasse l'homme et le citoyen, la famille et la société, le présent et l'avenir. La société moderne n'élève pas l'enfant exclusivement pour l'Etat, elle l'élève dans l'intérêt de l'Etat et dans celui de l'individu; elle ne lui ferme pas, elle n'a pas le droit de lui fermer les perspectives de l'horizon divin, mais elle entend qu'il soit préparé, armé pour les luttes de la vie humaine : l'éducation qu'elle a à cœur de lui donner devra lui apprendre la science de la vie. Or la vie n'est pas chose simple; il y a la vie morale, la vie intellectuelle, la vie physique; il y a la vie de l'individu, celle de la famille, celle du corps social. Il faut compter avec ces formes multiples, qui ont leur expression collective dans les mœurs publiques.

Les mœurs sont la manifestation de l'âme d'un peuple. Ce qu'il est, ce qu'il veut, ce qu'il pense; ses préférences et ses antipathies, ses qualités et ses défauts, ses vertus et ses vices, elles mettent tout au grand jour; elles font comprendre pourquoi, dans certains cas, il agit ou n'agit pas, pourquoi il fait le contraire de ce qu'il a fait antérieurement. Elles sont aussi un critérium certain pour montrer en quoi et dans quelle mesure il est resté semblable à lui-même, dans le cours de sa vie, ou à quel degré il a pu modifier son caractère et sa nature. Il en résulte que, les idées et les sentiments d'un peuple n'étant pas identiques à ce qu'ils étaient quelques siècles et parfois même quelques années auparavant, un système d'éducation qui ne tiendrait pas compte de ces transformations ne répondrait pas aux nécessités du présent. L'histoire ne se recommence pas, et le passé d'un peuple n'est plus que de l'histoire; il peut, il doit en tirer d'utiles leçons, rester fidèle à des principes qui sont de tous les temps et supérieurs à toute institution humaine; mais les vêtements du passé ne vont plus à sa taille. Dans tous les temps, de nos jours comme autrefois, la société impose sa forme à l'éducation. Il est dans l'ordre des choses qu'elle fasse la leçon après l'avoir reçue, et qu'elle élève les jeunes générations comme elle a été élevée ou avec les modifications qu'elle

croit utile d'introduire. La société est un être collectif qui ne meurt pas : ce qu'elle sera dans un quart de siècle, dans un siècle, sera le résultat de la manière dont elle aura élevé les générations appelées à remplacer celles qui s'éteignent; les idées qu'elle leur aura données, les sentiments qu'elle leur aura inspirés sur les éléments qui la constituent elle-même : religion, morale, politique, sciences et arts, industrie, se traduiront par des actes qui seront pour elle des causes de bien ou de mal, de prospérité ou de décadence. L'histoire à la main, on voit le caractère et la conduite d'un peuple se modifier, ses mœurs devenir tout autres, selon le régime intellectuel et moral auquel il a été soumis. Aussi peut-on dire avec toute raison que c'est la société qui se fait à elle-même sa propre destinée. Cela ne veut pas dire que l'éducation est tout et peut tout dans le travail de la civilisation; la vérité est qu'elle peut beaucoup; la juste mesure est dans ces mots de Leibnitz, souvent rappelés, rarement cités dans leur version exacte : « Quand je réfléchis aux moyens d'assurer le bien public, je trouve que le genre humain serait certainement amélioré par l'amélioration même de l'éducation de la jeunesse ¹. »

Voilà pourquoi la mission éducatrice est une mission sociale : se désintéresser de l'éducation répugne à la notion même de l'État, il faut que l'État soit maître d'école. « Il a, dit M. Jules Simon ², dans l'éducation des enfants, un intérêt supérieur. Il est riche et puissant si l'éducation est bonne; si elle est mauvaise, rien ne peut la sauver de la décadence. Ce ne sont pas seulement de futurs habitants de la commune qu'on élève dans les écoles; ce sont des citoyens, qui serviront le pays, qui l'administreront, qui voteront dans les élections générales et peut-être même dans les plébiscites. L'État est un être humain, puisqu'il représente une collection d'hommes. A-t-il pour unique mission de percevoir les impôts, de faire des routes, de rassembler l'armée? Doit-il se désintéresser de la pensée et de la morale? Le pourrait-il, quand il le voudrait? Il a beau repousser bien loin le principe des religions d'État, proclamer et professer la liberté de con-

1. *Œuvres complètes*, t. VI, p. 95, édit. Dutens.

2. Projet de loi sur l'instruction primaire présenté le 15 décembre 1871 : *Exposé des motifs*.

science, il a un dogme, puisqu'il a un code; il n'est pas une simple association d'intérêts; il est la patrie, quelque chose de puissant et de vivant, qui parle au cœur et s'impose à l'esprit. C'est par les écoles qu'il souffle le patriotisme, qu'il entretient la morale, qu'il relève les mœurs, fortifie les caractères, enseigne le respect, commande le sacrifice. Nul n'oserait chasser la France des écoles françaises. »

On ne manquera pas de répondre que l'école n'est pas le seul agent d'éducation, qu'il ne faut oublier ni la famille, ni l'atelier, ni le temple; je ne les oublie pas, et j'y ajoute même la place publique.

Sans doute, l'éducation appartient d'abord au père et à la mère : c'est un de leurs droits, c'est surtout un de leurs devoirs; mais ils ne sont pas toujours en situation de remplir l'un et d'exercer l'autre, soit qu'ils ne le veuillent pas, soit qu'ils ne le puissent pas. D'ailleurs le jour vient forcément où l'enfant échappe à l'influence exclusive, bonne ou mauvaise, de la famille; et, pour l'enfant des classes pauvres, ce jour vient de bonne heure : de bonne heure la vie s'empare de lui; or la vie, c'est la rue avec son atmosphère souvent malsaine, c'est l'atelier, souvent pire que la rue et où cependant il est encore protégé, jusqu'à un certain point, par la surveillance de l'Etat.

Quant au temple, loin de nous la pensée de méconnaître ni son droit d'exister, ni sa portée sociale, ni sa valeur éducatrice. Nous ne contestons pas que l'homme naissant soit un être religieux, nous estimons au contraire qu'il porte en lui le sentiment du divin, que, pour parler comme un grand poète ¹, c'est Dieu même qu'il sent en lui sous ces mots :

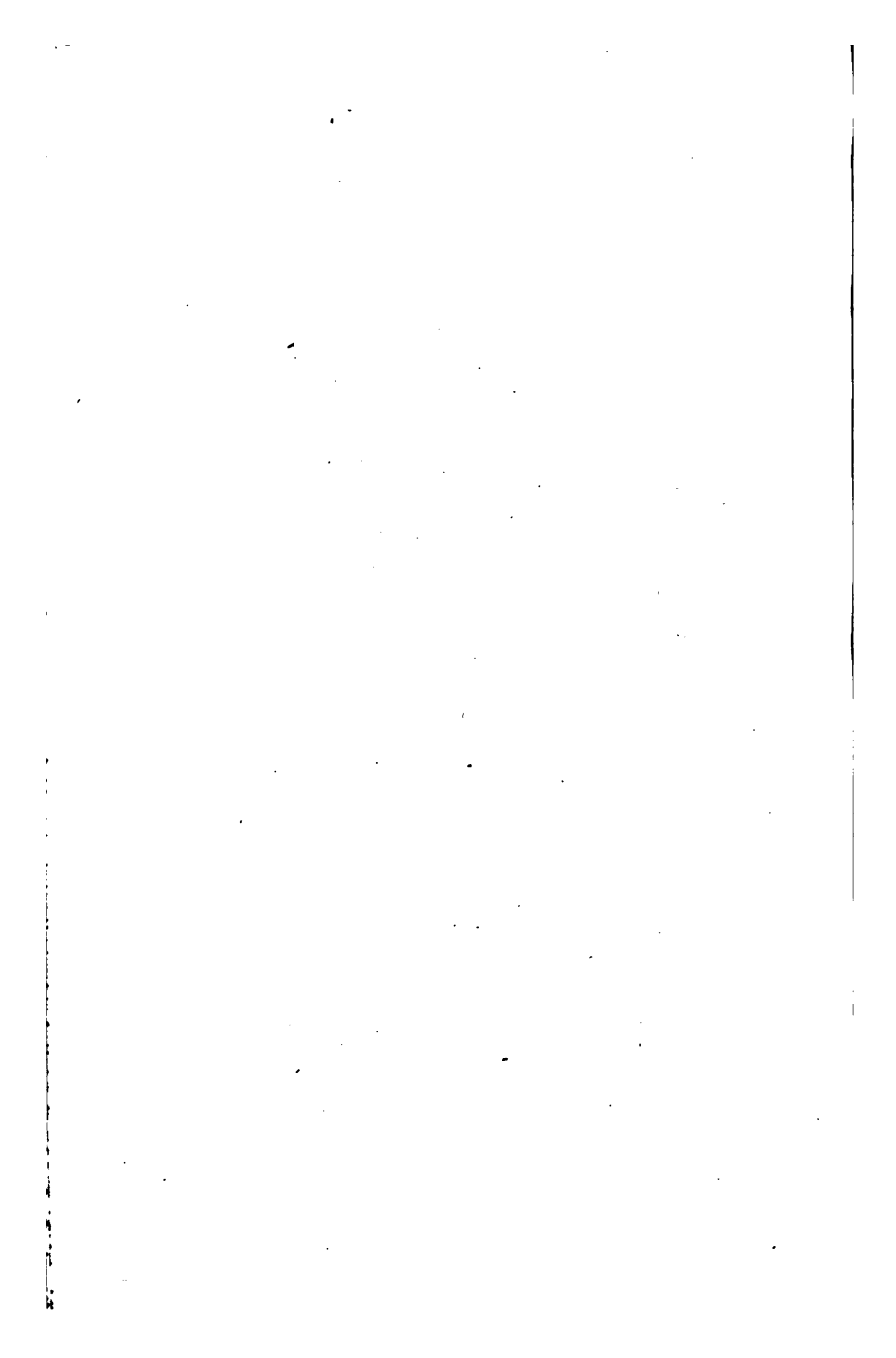
Idéal, absolu, devoir, raison, science.

L'idée religieuse a ses racines dans la nature de l'homme et sa place dans la civilisation : elle doit, par une conséquence légitime, avoir sa part dans l'éducation; mais nous sommes forcément ramenés à l'action de la famille, car c'est la famille qui doit lui faire cette part. La loi du 28 juin 1833 l'avait reconnu, elle qui déclarait, dans son article 2, que « le vœu des pères de

1. Victor Hugo, dans son dernier poème *Religion, Religions*.

famille serait toujours consulté et suivi, en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse. » L'État ne saurait prendre ici leur place sans usurper; non qu'il soit dans l'essence de l'État d'être hostile à l'idée religieuse : je ne connais pas de formule plus fautive, étant prise à la lettre, que celle de « l'État athée » et de « la loi athée ». Rien au contraire de plus religieux que la notion de la loi incarnée dans le pouvoir public, puisque la loi écrite tire son autorité de la loi morale qui est la Raison suprême, et dont la beauté arrachait à un philosophe peu sujet à l'enthousiasme, Aristote, ce cri de piété et d'admiration : « Ni l'étoile du matin, ni l'étoile du soir ne sont aussi belles à contempler. » Mais l'État est incompétent en matière de foi : il ne peut pas plus imposer un culte qu'il ne peut prononcer entre ceux que reconnaît la loi, gardienne de la liberté de conscience; son devoir est de protéger cette liberté lorsqu'elle se traduit par l'adhésion à un culte, et de ne pas la contraindre lorsqu'elle se traduit par l'indifférence ou la négation

Nous avons donc raison d'avancer que le seul agent d'éducation qui soit directement et immédiatement dans la main de l'État est l'école. Il serait superflu d'insister. La place de l'instituteur, de l'institutrice, est marquée au premier rang de tous ceux qui, à un titre quelconque, travaillent avec conscience, avec patriotisme, à la prospérité et à la grandeur nationales.



PREMIÈRE PARTIE

L'ENFANT

CHAPITRE PREMIER

LE CORPS

Deux éléments dans toute doctrine pédagogique : l'élément variable, emprunté à la forme sociale contemporaine ; l'élément invariable, ou connaissance de la nature humaine. Nécessité pour tout éducateur de connaître la nature humaine non seulement dans l'homme, mais dans l'enfant. Étude du corps d'abord, ensuite étude de l'âme.

I. Idée sommaire du corps humain ; ses organes et ses fonctions. Rapports existant entre l'éducation physique et l'hygiène. A quel point de vue l'éducation du corps intéresse l'éducation en général.

II. Régime hygiénique. Le local. Le vêtement. Les aliments. Prévision des maladies, signes généraux auxquels on reconnaît l'état fébrile ; précautions à prendre par l'instituteur et l'institutrice en cas de maladies contagieuses. Principales maladies de ce genre pouvant attaquer les enfants.

III. Soins préventifs généraux. La propreté ; les lotions et ablutions ; les bains. Effets physiques et moraux de la propreté.

IV. Le mouvement. Les récréations, les jeux, leur importance. Les exercices hygiéniques.

V. La gymnastique. Ses avantages, ses règles, son but. Son utilité morale. La gymnastique dans les écoles de filles ; elle n'est pas moins nécessaire aux filles qu'aux garçons. Résumé sur l'éducation physique et les avantages de l'hygiène.

Tout système rationnel d'éducation reflète la forme sociale du temps où il s'est élaboré. C'est là un élément nécessaire imposé par la logique des choses, mais variable et mobile : s'il était le seul, il n'y aurait pas de science de l'éducation, car il n'y a pas de science « de ce qui passe », selon la parole profonde d'Aristote ; la science n'est possible qu'à la condition d'une base assurée. Cette base est ici la nature humaine, qui dans son fond et son essence ne participe pas à la mobilité des choses extérieures.

C'est par l'étude et la connaissance de la nature humaine, de la nature de l'enfant en particulier, que la pédagogie est une science, une branche de la philosophie morale, ayant son domaine, son objet, sa légitimité ; quand elle passe de la théorie à l'application, elle devient un art. L'art d'enseigner ne s'improvise pas, ne se devine pas, il s'apprend. Il y faut sans doute la vocation ; mais la vocation veut être éclairée, fortifiée, fécondée. L'art d'enseigner n'est pas non plus tout l'art de l'éducation ; on n'a pas tout fait quand on a appris à un enfant, je ne dis pas la lecture, l'écriture et le calcul, mais les sciences et les lettres ; il reste une chose à lui apprendre : à agir, à se conduire, à vivre.

La tâche n'est pas légère, et l'erreur y est de conséquence. Si l'on se trompe, ce sont des âmes humaines qui porteront la peine de la méprise. Comment développer à propos tel ou tel sentiment, si l'on n'en a pas étudié l'origine, la tendance, la force ? Comment faire pénétrer la vérité dans l'intelligence, si l'on n'a découvert les naturelles avenues qui en facilitent l'accès ? Comment s'emparer des volontés, les diriger, les tourner au bien, si l'on ne sait ce que c'est que la volonté, la personnalité, l'exercice spontané de la liberté morale ?

Que l'on connaisse les facultés de l'âme chez l'adulte, cela n'est pas assez : rien n'est fait, tant qu'on ne les a pas surprises en quelque sorte au berceau. Existente-elles déjà chez l'enfant ? A quel degré ? Peut-on les cultiver ? Dans quelle mesure et par quels moyens ?

Est-ce là tout ? L'être humain n'est pas uniquement une âme ; il est une âme unie à un corps ; la vie morale et la vie intellectuelle supposent la vie physique, à tout âge ; dans l'enfance, l'éducation du corps ne peut à aucun prix se séparer de l'éducation de l'esprit et de celle du caractère. Est-il permis d'ignorer ce que c'est que la machine humaine ? Est-ce au hasard qu'on peut la faire mouvoir, exiger un travail des muscles ou un effort du cerveau ? La grande école spiritualiste du XVII^e siècle l'entendait bien ainsi : Descartes, physiologiste et médecin, avait composé un *Traité de l'homme* ; Malebranche, Fénelon tiennent grand compte de l'état du cerveau et des organes ; quant à Bossuet, le premier mot de sa philosophie est que, « pour bien connaître l'homme, il faut savoir qu'il est composé de deux parties, qui sont l'âme et le corps », et il consacre tout un chapitre à la description de l'homme physique.

La connaissance de la nature humaine est donc indispensable à l'instituteur, à l'institutrice, d'abord pour se connaître eux-mêmes, ensuite et surtout pour connaître les enfants, savoir comment il faut les élever, ce qu'il faut leur demander et par quels chemins les conduire. C'est le premier précepte de Montaigne, de Rollin, de Fénelon, de Rousseau, de tous les maîtres : il y a une psychologie de l'enfant. Mais cette étude comporte plusieurs procédés. L'observation directe, nécessaire et très féconde, est insuffisante. Ne faut-il pas que le maître sache déjà, la première fois qu'il est en présence de l'élève ? Il a besoin d'une préparation antérieure, il doit avoir *fait sa philosophie*, à la condition que ses maîtres à lui ne lui aient pas enseigné une philosophie de convention, abstraite, vide, stérile, mais une philosophie prise sur le vif et vivante elle-même.

Voilà pour l'âme. Pour le corps, nous n'osons pas exiger, dans l'état actuel de nos programmes, que le maître ait étudié la physiologie et l'anatomie même élémentaire ; mais nous exigerons qu'il ait étudié l'hygiène, qui seule peut éclairer l'éducation physique. C'est même par là qu'il faut commencer.

I

Sans nous engager sur le terrain de l'histoire naturelle de l'homme, disons en deux mots ce qu'est le corps humain par rapport à la vie physique.

Le corps est matière, la matière s'use par le travail vital et se perd continuellement ; continuellement aussi, elle se renouvelle par la nutrition. La substance du corps est donc dans un perpétuel mouvement d'aller et venir, qu'on appelle le tourbillon vital, et qui comprend plusieurs moments successifs. La substance extérieure, ou nourriture nécessaire à l'entretien de la vie, est introduite dans le corps, digérée, absorbée en partie dans le sang, transportée par lui dans tout l'organisme ; le sang se répare lui-même par son contact avec l'oxygène de l'air. De là trois grandes fonctions concourant à la nutrition : la digestion, la circulation du sang et la respiration.

Pour qu'une fonction vitale s'accomplisse, il faut des organes appropriés aux fins de cette fonction. A la digestion correspond

l'appareil digestif (la bouche avec les dents, les glandes salivaires, le pharynx, l'œsophage, l'estomac avec les glandes pépriques, le foie, le pancréas, l'intestin avec les glandes intestinales). A la circulation correspond l'appareil circulatoire (le cœur, les artères, les vaisseaux capillaires, le système veineux pulmonaire, le système veineux général). A la respiration correspond l'appareil respiratoire (les poumons, la trachée-artère, le larynx et les bronches).

Non seulement le corps a besoin de se réparer pour l'entretien de la vie, mais encore il a besoin de se mouvoir. Les fonctions du mouvement sont rendues possibles par les organes du système osseux et par ceux du système musculaire.

Le système osseux forme un ensemble qui est le squelette. Tous les organes sont enfermés dans le squelette et soutenus par lui. Il se compose de trois parties, la tête, le tronc et les membres. Le mouvement de cette charpente osseuse dans son tout et dans ses parties a lieu par le moyen des muscles qui y sont adaptés et qui ont la propriété de se raccourcir sous l'influence d'un excitant : c'est ainsi que le système musculaire produit et communique le mouvement aux membres et au squelette tout entier.

C'est par le mouvement que l'homme (l'animal en général) entre en relation avec ses semblables et avec les objets extérieurs. Ce contact détermine en lui des manières d'être qui résultent de la sensibilité organique, laquelle s'exerce par le moyen du système nerveux ; le système nerveux comprend lui-même deux appareils, communiquant entre eux : le système ganglionnaire ou grand sympathique, qui préside aux fonctions des organes internes ; et le système cérébro-spinal, constitué par le cerveau et la moelle épinière.

Le système cérébro-spinal est l'organe général de la sensibilité ; d'innombrables cordons, ou nerfs, partant de l'axe de la colonne vertébrale, se ramifient dans toutes les parties du corps et mettent chacun des organes des sens, le corps tout entier, en communication avec la moelle épinière et le cerveau. La moelle épinière est une substance contenue dans la colonne vertébrale ; elle communique avec le cerveau par la moelle allongée. En arrière de la moelle allongée se trouve le cervelet, et, au-dessus du cervelet, le cerveau proprement dit : ces trois or-

ganes constituent l'encéphale ¹, qui remplit la boîte osseuse du crâne. Dans le langage ordinaire, on entend par cerveau toute la masse encéphalique : ce n'en est qu'une portion, la plus considérable il est vrai, et occupant les lobes du front. Il est formé de deux parties appelées hémisphères, réunies entre elles par une bande transversale appelée corps calleux. A sa superficie sont des sinuosités appelées circonvolutions. Il se compose de deux substances, l'une blanche, l'autre grise, celle-ci recouvrant la substance blanche. Ce sont les nerfs qui la mettent en communication non seulement avec les organes extérieurs des sens, mais avec tous les organes du corps. Toute la vie sensible vient aboutir au cerveau; et comme la vie intellectuelle et morale, quoique profondément distincte de la vie sensible, est liée à celle-ci par le fait même de l'union de l'âme et du corps, c'est encore au cerveau qu'aboutissent, comme à un centre unique et commun, toutes les manifestations de l'intelligence et de la volonté.

Il faut compter avec cette organisation physique de l'être humain. L'enfant doit se nourrir, respirer, se mouvoir, subir l'action des choses extérieures et réagir sur elles : il ne paraît donc pas facilement contestable que l'éducation ait à s'appliquer au développement de la vie physique. On a prétendu cependant que ce n'est pas une question qui soit du ressort de la pédagogie, la pédagogie n'ayant pas mission de fixer les règles de l'hygiène ². Non, mais elle a mission de les appliquer et par conséquent de les connaître, sous peine de compromettre la santé et la vie physique, condition *sine qua non* de la vie intellectuelle et morale. D'autre part, il y a quelque exagération, au moins dans la forme, à soutenir que l'individu ne peut réussir en ce monde que s'il est « un bon animal », ni une nation que si elle est « composée de bons animaux ³ ». N'exagérons rien et laissons chaque chose à sa place. La vérité est que l'âme, unie au corps, en dépend; que l'énergie morale suppose à quelque degré l'énergie physique, et que même à ne considérer le corps que comme un instrument au service de l'âme ⁴, il est d'absolue nécessité de

1. De deux mots grecs qui signifient : « ce qui est dans le crâne. »

2. M. Bain, *La science de l'éducation*, liv. I, p. 3.

3. M. Herbert Spencer, *De l'éducation morale, intellectuelle et physique*, ch. IV, p. 253.

4. « Mon plus noble objet dans l'attention que j'aurai pour mon corps

mettre et d'entretenir cet instrument en bon état. « Plus le corps est faible, dit avec raison Rousseau, plus il commande; plus il est fort, plus il obéit. » C'est à l'hygiène qu'appartient le soin direct et le perfectionnement de la vie physique; l'éducation y contribue en dirigeant les aptitudes corporelles, ainsi qu'en réglant la conduite. Elle apprend à l'enfant à faire un bon usage de ses forces, à les exercer, à n'en pas abuser, et par là elle les augmente; mais en tout cela il est évident qu'elle s'adresse directement à l'esprit et que son action est essentiellement d'ordre moral. Le corps est l'ensemble des organes au moyen desquels s'exercent les facultés de l'âme. Ces organes ont été doués de forces et de dispositions originelles par le travail intérieur qui se fait avant la naissance et pendant l'enfance première. Pour qu'ils continuent à se développer selon leur nature et conformément aux lois qui les régissent, il leur faut une certaine activité régulière, bien entendue, et en conformité avec les lois de la vie animale. Le rôle de l'éducation est d'assurer cette activité, directement par l'application des règles de l'hygiène, par les jeux et les exercices du corps, par la gymnastique, indirectement en développant et en dirigeant la faculté générale d'action qui est le fond de la nature humaine.

II

L'action du régime hygiénique est subordonnée au milieu dans lequel vit l'enfant et aux soins qui le concernent personnellement.

Une maison d'école bien située, bien ventilée, à l'abri des émanations malsaines, répondant par sa construction et son agencement à toutes les exigences de sa destination, remplit la première de ces deux conditions. Nous y reviendrons plus tard. L'instituteur reçoit le local tel qu'il est, sinon toujours tel qu'il devrait être; ce qui dépend de lui, c'est d'y faire pénétrer au-

sera de l'entretenir dans une situation où, loin de le rendre inutile au service de mon âme et souvent même d'y mettre obstacle, il soit comme un instrument souple et docile, dont elle dispose à son gré pour atteindre à sa propre perfection. » (D'Aguesseau, *Int. au droit civil.*)

tant qu'il est possible la lumière et le soleil, d'y renouveler l'air, de le maintenir dans un état constant de propreté.

Il en est de même pour les conditions hygiéniques relatives à la personne de l'enfant. L'instituteur n'est pas chargé de nourrir ni de vêtir les élèves qu'on lui confie, mais il peut donner à cet égard des avertissements et des conseils. Il faut, en tous cas, qu'il connaisse bien l'hygiène relative à ces deux points.

Le vêtement devrait toujours être assez ample pour ne pas gêner les mouvements, assez chaud pour préserver du froid ou du refroidissement, assez solide pour n'avoir rien à redouter du jeu et de l'exercice, ce qui n'est pas au pouvoir de l'instituteur ou de l'institutrice; ce qu'ils peuvent et ce qu'ils doivent obtenir, c'est que le vêtement soit sans déchirures et sans taches de boue.

Fénelon¹ n'a pas dédaigné d'entrer au sujet du régime alimentaire dans des détails circonstanciés : « Ce qui est plus utile dans les premières années de l'enfance, c'est de ménager la santé de l'enfant, de tâcher de lui faire un sang doux, par le choix des aliments et par un régime de vie simple; c'est de régler ses repas en sorte qu'il mange toujours à peu près aux mêmes heures; qu'il mange assez souvent à proportion de son besoin; qu'il ne mange point hors de son repas, parce que c'est surcharger l'estomac pendant que la digestion n'est pas finie; qu'il ne mange rien de haut goût, qui l'excite à manger au delà de son besoin et qui le dégoûte des aliments plus convenables à sa santé; qu'enfin on ne lui serve pas trop de choses différentes, car la variété des viandes qui viennent l'une après l'autre soutient l'appétit après que le vrai besoin de manger est fini. » Locke² défendait la viande, les épices, le vin, avant l'âge de trois ou quatre ans.

Les parents ont souvent le tort inconscient, mais très grave, d'habituer leurs enfants, les garçons, aux excès de table dans certaines circonstances. Il y a des régions où les petits garçons assistent aux interminables repas des jours de réjouissance, suivent leurs pères au café ou au cabaret, boivent avec eux : le

1. *De l'éducation des filles*, ch. III, p. 8.

2. *De l'éducation des enfants*, trad. Coste. 1695.

lendemain, ils manquent l'école; ce qui est plus fâcheux encore, leur sang s'échauffe, leur caractère reste grossier ou le devient, et ils prennent pour l'avenir le germe d'une habitude funeste.

L'usage de l'eau doit être entouré de quelques précautions. L'eau agit comme substance digestive; prise en quantité immodérée, elle rend la digestion difficile et lente, affaiblit l'estomac et toute l'économie. Froide ou glacée (de 0 à 3 degrés), elle est nuisible lorsqu'elle est prise dans l'intervalle des repas, après un exercice violent, ou en état de transpiration. Fraîche, et prise en quantité suffisante, elle stimule l'appétit, favorise la digestion; elle sert surtout à calmer la soif et à réparer les liquides incessamment perdus par l'évaporation de la peau et les diverses excrétions.

L'eau doit quelquefois des principes nuisibles aux terrains d'où elle provient; l'instituteur doit connaître le sol de la commune où il exerce, savoir la différence qu'il y a entre l'eau de source, l'eau de puits ou de citerne, l'eau de pluie, l'eau de rivière, ainsi que les moyens de purification.

Nous avons en vue ici la santé des enfants plutôt que l'éducation physique proprement dite. Dans les grandes villes, et encore pas dans toutes, une inspection médicale des écoles est organisée; la tâche de l'instituteur et de l'institutrice en est allégée d'autant. Mais, dans la grande majorité des communes, ce service ne fonctionne pas, il n'y a même pas toujours de médecin sur place. C'est aux directeurs et aux directrices d'école et de salle d'asile qu'incombe le soin de veiller à la santé des enfants; il importe donc qu'ils soient à même de discerner les symptômes des principales maladies de cet âge, tout au moins les symptômes généraux d'un état morbide quelconque, surtout lorsqu'il s'agit de maladies contagieuses.

Or, quoique les maladies contagieuses ne soient pas toujours accompagnées de fièvre, néanmoins la fièvre se montre dans la plupart d'entre elles, surtout de celles qui s'attaquent à l'enfance: fièvres éruptives, maladies des voies digestives ou respiratoires, maladies parasitaires, ophtalmies, certains cas de névroses. Assurément, il est difficile de décrire les premiers caractères de ces affections avec une précision telle que l'observateur ne puisse pas s'y tromper; mais ce qui est facilement reconnaissable, même pour des personnes étrangères à la médecine,

éme, c'est l'existence de la fièvre. « L'augmentation de la température du corps, l'accélération du pouls en sont les principaux caractères. L'augmentation de la chaleur se perçoit par l'application de la main sur la peau du malade et en particulier sur celle de la poitrine, de l'aisselle et souvent de la face et du front. L'accélération du pouls ne peut se constater exactement qu'au moyen de la montre; mais il est possible, avec un peu d'habitude, de se rendre compte, d'une manière approximative, de sa fréquence plus grande et de sa dureté plus prononcée. A ces deux signes de fièvre il faut joindre les frissons ou la sueur, la soif plus vive, le manque d'appétit, la langue plus ou moins blanche, ou rouge ou sèche, la coloration du visage, l'éclat exagéré ou l'alanguissement des yeux, le malaise général, la fatigue, la courbature, le mal de tête, l'abattement intellectuel ou l'excitation et le délire. Ces caractères, ou plusieurs d'entre eux, diversement groupés et d'une intensité variable, ne laisseront cependant en général aucun doute sur la présence d'un état fébrile ¹. »

Cet état reconnu, l'instituteur, l'institutrice, la directrice d'asile aurent rempli, pour la plus grande part, leur devoir de préservation en éloignant de la classe ou de la salle d'asile, et en maintenant chez ses parents, l'enfant atteint de fièvre. « Cette mesure, prise d'une manière générale et dans les cas même où il ne s'agirait point d'une affection démontrée contagieuse par la suite des faits, n'a aucun inconvénient. L'enfant fébricitant est peu apte au travail, il ne profiterait point de sa présence à la classe, et, de plus, la fièvre, quelle que soit sa cause, exige avant tout du repos, une température modérée et constante, et un régime spécial. Elle ne peut que s'aggraver par la fatigue qui résulterait des allées et venues de l'enfant, exposé de plus aux intempéries des saisons. Tout enfant atteint de fièvre sera donc éloigné de ses condisciples, et avec plus de soin que jamais dans les moments où règnent les fièvres éruptives. La fièvre dont il est frappé est-elle éphémère, dépend-elle d'une indisposition

1. Indication sommaire des premiers symptômes des maladies contagieuses qui peuvent atteindre les enfants de 2 à 14 ans admis dans les salles d'asile et les écoles primaires (Rapport de M. le D^r Delpech, adopté par le Conseil d'hygiène publique et de salubrité dans sa séance du 22 août 1879). — Nous recommandons la lecture de ce document dans son entier.

sans gravité, l'enfant reviendra promptement à l'école ; est-elle le premier symptôme d'une maladie sérieuse et durable, on l'aura placé dans les circonstances les plus favorables à sa guérison ; est-elle enfin contagieuse, on en aura préservé les autres enfants en lui étant utile à lui-même ¹. »

A côté des maladies directement et matériellement contagieuses, il en est qui se propagent par une sorte de contagion morale, celle de l'imitation ou de la terreur.

« Une des plus terribles, l'épilepsie, se transmet, et cela plus particulièrement chez les enfants, par la vue d'une attaque épileptique, que ce soit l'exemple, que ce soit l'épouvante qui la fasse naître. Il faut donc éloigner à tout prix des écoles les enfants qui en sont atteints et qui, frappés subitement d'une attaque, peuvent devenir dangereux pour leurs condisciples. Si une attaque imprévue venait à se produire, il faudrait immédiatement éloigner les autres élèves, pour leur en éviter le spectacle. On leur dirait, par exemple, sans prononcer le nom de la maladie, qu'il s'agit d'une syncope, que leur camarade se trouve mal, que sa maladie n'a aucun danger, qu'il va revenir à lui, mais qu'il a besoin de calme et de silence, et qu'il faut le laisser seul.

« L'épilepsie peut atteindre les deux sexes. Une autre affection convulsive bien moins grave, connue sous le nom d'*attaque de nerfs*, peut frapper les plus âgées parmi les jeunes filles des écoles. Rarement, cependant, elle se manifeste à une époque aussi peu avancée de la vie. Si toutefois une enfant en présentait les symptômes, elle devrait être éloignée de ses compagnes. L'imitation, en effet, est une cause puissante de leur développement, qui, une fois produit, peut avoir pour l'avenir les conséquences les plus douloureuses... Il faut d'ailleurs étendre à toutes les névroses convulsives ce qui vient d'être dit des attaques de nerfs. L'une d'elles, la *danse de Saint-Guy* ou *chorée*, presque absolument réservée aux jeunes filles, peut dans une certaine mesure se transmettre par imitation. C'est d'ailleurs un spectacle pénible et non sans danger à donner aux autres enfants que cette agitation constante et douloureuse, et les choréiques doivent être exclues des écoles. Peut-être devrait-on étendre cette exclusion à tout enfant très fortement atteint de

1. *Id.*, *ibid.*

ces tics de la face, de ces grimaces involontaires et parfois hideuses qui, nées dans le jeune âge, peuvent persister toute la vie. Les enfants, très imitateurs, les reproduisent souvent par moquerie et peuvent en contracter l'habitude ¹, »

III

Voir venir une maladie et la reconnaître est bien; la prévenir serait mieux. Pour certaines maladies du moins, ce n'est point chose absolument impossible, et le moyen préventif est bien simple : c'est la propreté. En tous cas, la propreté est, d'une manière générale, une condition de la santé; c'est donc une question qui intéresse l'éducation physique et l'hygiène scolaire.

Si, en effet, la santé de l'enfant dépend beaucoup de la manière dont il est vêtu selon les saisons, de la quantité et de la qualité des aliments qu'il consomme, la propreté dans ces deux cas et sur toute sa personne est plus qu'un utile auxiliaire, c'est une nécessité. Ici se produit directement l'action bienfaisante de l'école. L'enfant est naturellement peu soigneux : il apprendra qu'il ne doit pas se présenter en classe avec un visage et des mains non lavés, avec un costume sali ou en désordre, avec une chevelure que le peigne ne visite jamais ou visite trop rarement. Les cheveux trop longs nuisent à l'évaporation de la peau, empêchent le contact de l'air, favorisent l'éclosion ou la prolongation des maladies parasitaires. Une surveillance de chaque jour est d'autant plus opportune que dans bien des familles pauvres la propreté est regardée comme une sorte de luxe compatible seulement avec la fortune ou l'aisance, tandis qu'elle est un préservatif et un premier remède contre toute une série d'affec-

1. *Id.*, *ibid.* Il y a là une question bien délicate. Le médecin qui parle ainsi est fidèle à sa mission et ne peut pas parler autrement; devons-nous cependant priver d'instruction des enfants de pauvre famille qui n'ont d'autre ressource que l'asile ou l'école primaire? Mais devons-nous, dans leur intérêt, exposer la masse des enfants à des conséquences dangereuses? Évidemment la réponse est ici négative. Il faudrait, dans les maladies qui donnent lieu à des crises, arriver à les prévoir par une observation attentive bientôt aidée par l'expérience, et éloigner les malades à temps et pour un temps. Reconnaissons que ce n'est pas chose facile.

tions, la plupart contagieuses, les ophtalmies, les maux d'oreilles, les maladies de la peau et du cuir cheveu, la gale, la teigne, s'il faut les appeler par leur nom. Elles peuvent apparaître sans doute chez des enfants proprement tenus, mais il est de toute évidence que l'état contraire ne peut que les provoquer. Il y a même des conséquences d'une autre nature. Que l'œil, par exemple, ne soit pas maintenu dans un état sain et normal, il sera pour le sens de la vue un intermédiaire trompeur. Que le *cerumen*, la matière jaune épaisse, s'accumule et durcisse dans l'oreille, elle y formera une sorte de bouchon qui, appliqué sur la membrane du tympan, l'empêchera de vibrer sous l'action des ondes sonores et de les transmettre aux nerfs auditifs. Cette cause de surdité est assez fréquente chez les gens de la campagne.

Il importe donc de faire contracter de bonne heure aux enfants l'habitude des lotions et des ablutions. Comme moyen général, il faut avoir recours aux bains, et combattre le préjugé qui les fait considérer, dans les campagnes, comme un remède extrême réservé pour les maladies graves : préjugé difficilement explicable, car Becquerel dit fort justement que l'usage des bains semble la conséquence d'un instinct naturel de l'homme qui le pousse à se plonger dans l'eau pour débarrasser la surface de son corps des impuretés qui ont pu s'y accumuler. La principale et la plus continue des fonctions de la peau est la transpiration, c'est-à-dire l'excrétion, à peine sensible quelquefois, qui se fait par les pores; il faut que ceux-ci soient toujours dans un état qui leur permette de s'ouvrir : la malpropreté, en couvrant la peau d'une sorte d'enduit, met donc obstacle à cette essentielle fonction. En outre, la transpiration normalement accomplie laisse elle-même sur la peau un résidu de sueur, qui s'ajoute au produit de la sécrétion de l'épiderme et à une matière grasse contenue dans de petites glandes cutanées et excrétée par la peau¹. La sortie de ces substances, qui dégage les organes intérieurs et contribue puissamment à l'entretien de la santé générale, est considérablement aidée par les ablutions et les bains. Cette loi de l'hygiène a été comprise de tout temps, au point qu'on la trouve inscrite dans le code religieux de la plupart des

1. *Traité élémentaire d'hygiène*, par H. George, p. 50

peuples de l'antiquité. Chez les Romains, il y avait des étuves ou bains publics; il y en a eu dans la Gaule romaine, puis dans la Gaule devenue la France, jusqu'au xv^e siècle. Dans les villages, l'instituteur ou l'institutrice peuvent recommander l'emploi, à défaut de baignoire, d'une cave à lessive ou d'un tonneau défoncé, recouverts d'un drap solidement fixé, qui trempe dans l'eau et sert de siège élastique.

L'habitude et le goût de la propreté, contractés à l'école, ne porteront pas seulement leurs fruits au point de vue de la santé : ils auront encore la plus heureuse influence par rapport à l'éducation. Volney¹ met la propreté au rang des vertus; c'est la moitié d'une vertu, ou tout au moins le signe extérieur de la dignité humaine. « On a raison, dit Bacon², de regarder la propreté du corps et un extérieur soigné comme l'effet d'une certaine modestie de caractère et d'un certain respect, d'abord envers Dieu, dont nous sommes les créatures, puis envers la société où nous vivons, enfin envers nous, qui ne devons pas avoir moins de respect pour nous-mêmes que pour les autres. » Au contraire, la négligence du corps et des vêtements, tout en inspirant l'éloignement et le dégoût, rapproche l'homme de l'animal; il semble que la malpropreté soit comme l'enveloppe naturelle du corps; et cette idée qui finit par s'implanter dans l'esprit est comme un voile jeté sur tout ce qui est pur et beau.

Le maître persuadé de ces vérités réussira à les faire pénétrer dans l'esprit de ses élèves : s'il s'agit de jeunes filles, l'institutrice ne craindra pas d'éveiller chez elles le sentiment de la délicatesse morale, facilement excitable dans leur sexe, et même de faire donner à leur profit l'instinct de la parure, aussi vieux que le monde.

IV

Dans tout ce qui précède, le rôle des maîtres consiste surtout à conseiller, à avertir, à surveiller; sauf pour la visite de propreté au commencement de chaque classe, ils n'ont pas qualité pour imposer impérativement les prescriptions dont nous avons

1. *La loi naturelle*, ch. V.

2. *De l'accroissement et de la dignité des sciences*, liv. IV, ch. III.

parlé. En voici d'autres, dont la mise en pratique dépend d'eux et dont ils sont personnellement responsables.

Les organes, chez les enfants, sont en voie de formation; il faut craindre de compromettre cette formation, d'où l'importance de la posture, des gestes, des mouvements habituels. On veillera à ce que les élèves, en écrivant, aient les épaules toutes deux à la même hauteur; à ce que les bras et les jambes soient toujours dans une position normale; à ce que le corps, trop courbé, ne comprime pas la poitrine; à ce que la tension du cou ne soit pas excessive, ce qui pourrait donner lieu au goitre. Le matériel scolaire a ici une grande importance, et nous en parlerons en son temps; plus il est imparfait, plus il reste à faire à l'instituteur pour en atténuer les fâcheux effets par une surveillance de tous les instants. Les institutrices en particulier comprendront un joli mot de Mme de Maintenon aux directrices de Saint-Cyr; après leur avoir recommandé le soin des âmes de leurs jeunes filles, elle ajoute tout aussitôt : « N'oubliez rien pour fortifier leur santé et conserver leur taille. »

Chez les enfants, la mobilité est un besoin si impérieux et si naturel que d'instinct ils changent souvent de posture; l'activité motrice se développe même sans l'excitation de la sensation ou avec une vivacité qui n'est pas proportionnée à celle de la sensation. Les enfants remuent, gesticulent par le seul besoin du mouvement, et pour la satisfaction d'une nécessité en quelque sorte animale, comme le jeune chat qui joue avec une pelote. A peine au monde, le nouveau-né agite ou essaye d'agiter ses membres. La résistance que montrent presque tous les nourrissons à se laisser emmaillotter est une preuve de ce besoin de libre mouvement. La question du maillot n'est pas exclusivement du ressort des nourrices : les plus grands esprits, des pédagogues comme Rousseau et Kant l'ont discutée et ont énergiquement condamné ce mode de procéder¹. Rien n'est petit ni de petite conséquence en matière d'éducation. Toute l'habitude du corps pour le reste de la vie peut dépendre des premiers mois, des premiers jours; et l'habitude du corps peut avoir la plus

1. « Garrotés de la sorte, vous crieriez plus fort qu'eux. » (Rousseau.) — « Que l'on enveloppe ainsi un homme fait, et l'on verra s'il ne crie pas, lui aussi, et s'il ne tombe pas, comme l'enfant, dans le chagrin et le désespoir. » (Kant, *De la pédagogie*, Œuvres complètes, t. VIII.)

considérable influence sur l'esprit et le caractère. Kant va jusqu'à blâmer l'usage des lisières pour apprendre à marcher aux enfants : le mieux, selon lui, est de les laisser se traîner par terre jusqu'à ce qu'ils se mettent peu à peu à marcher par eux-mêmes; s'ils tombent, ils n'en apprendront que plus vite à se relever.

Quand les enfants avancent en âge, le mouvement devient de plus en plus une condition de leur croissance; de plus en plus aussi, leurs forces augmentant, la surveillance devient nécessaire. Il ne faut jamais les perdre de vue, sans les gêner, sans rien enlever à la franche et naturelle expansion de leur activité. Le jeu est la grande occupation de l'enfance; « c'est nature qui parle, » comme dit Montaigne; l'enfant met dans le jeu son énergie physique, son esprit naissant d'observation, d'attention, d'invention, son amour-propre; il satisfait ainsi son besoin d'action et les premières exigences de sa pensée, de sa volonté. Le caractère se dessine, les tendances se manifestent. Le jeu relève ainsi de l'hygiène physique et de l'hygiène morale. Il est quelquefois bon que le maître y prenne part pour l'animer au besoin, et en tirer sans en avoir l'air une occasion d'instruire l'enfant. Quand on fait remarquer à celui-ci ce qu'il fait en jouant et comment il a appris à le faire, ces petites observations deviennent un nouveau jeu pour lui. On ne modérera l'entrain des jeux que s'ils deviennent inutilement bruyants, trop fatigants, oppressifs pour quelques enfants. Les meilleurs sont ceux auxquels on se livre à ciel découvert, car ils procurent l'avantage d'habituer les écoliers aux intempéries : la vie au grand air les rendra plus robustes et les empêchera de ressembler, selon le mot de Diderot¹, à « de malheureux petits hygromètres ». On encouragera de préférence les exercices qui s'adressent à la fois aux muscles et aux sens, qui exigent dans le déploiement de la force une certaine adresse, comme la balançoire, le cerf-volant, la balle, le colin-maillard, les barres.

Les filles à cet égard ont les mêmes besoins que les garçons, et cependant cette partie de l'éducation physique laisse beaucoup plus à désirer en ce qui les concerne. « Pourquoi cette

¹. *Plan d'une université*, t. III de ses Œuvres complètes, p. 546.

étonnante différence? demande M. Herbert Spencer¹. Est-ce que la constitution d'une fille diffère si essentiellement de celle d'un garçon, qu'elle n'ait pas besoin de ces exercices actifs? Est-ce qu'une fille n'a aucun de ces goûts qui poussent les garçons aux jeux bruyants? Ou bien doit-on penser que, pendant que la nature a donné ces goûts aux jeunes gens, comme des stimulants à une activité sans laquelle ils ne peuvent atteindre à un développement suffisant, elle ne les a donnés à leurs sœurs que pour vexer les maîtresses d'école?... » Nous avons trop bonne opinion de nos maîtresses d'école pour supposer qu'elles prendront en mauvaise part les manifestations bruyantes des leurs élèves; elles sauront en comprendre la nécessité, car l'enfant bien portant remue, parle, crie, et, réciproquement, pour se bien porter, il a besoin de crier, de parler, de remuer. Elles ne redouteront donc pas les amusements qui, en exigeant une certaine dépense d'activité, risquent de compromettre la symétrie ou la solidité de l'ajustement. La petite fille qui aura fait un accroc à sa robe en sautant apprendra à la raccommoder, et ce sera double profit. La promenade, les jours de congé, est une autre forme de récréation et un autre genre d'exercice.

Le besoin d'activité doit être respecté jusque dans la classe. La succession et la durée des exercices seront réglées en conséquence; la classe du matin et celle du soir seront coupées par une récréation. Cela ne suffit pas; il faut, en dirigeant l'activité, l'utiliser au profit même de l'instruction et lui donner son emploi jusque dans les travaux scolaires.

La voix n'a-t-elle pas ses exercices, qui sont la parole, la lecture à haute voix, le chant? La parole bien articulée est déjà un exercice hygiénique, à plus forte raison la lecture expressive, à laquelle on attache aujourd'hui une importance méritée et qui — sans parler de ses autres avantages — favorise le développement de la poitrine. Il en est de même du chant, qui élargit la poitrine, développe le jeu des poumons, combat ainsi, surtout chez les femmes et toutes les personnes adonnées à certains métiers, les mauvais effets de la vie sédentaire, du travail exécuté la poitrine courbée sur une table, et constitue un ensemble de résultats d'une grande valeur hygiénique. Il peut y

1. *De l'éducation*, p. 269.

avoir des exceptions, bien entendu, suivant l'état particulier de santé de tel ou tel élève; le médecin et à son défaut le maître apprécie ces conditions individuelles ¹. Indépendamment des leçons de chant, tous les mouvements dans l'intérieur de la classe, les entrées et les sorties devront se faire en chantant, et d'un pas rythmé.

V

Mais le procédé hygiénique par excellence, c'est la gymnastique. Fort en honneur depuis le commencement du siècle en Suisse, en Allemagne, en Danemark, en Suède ², introduite en France par Amoros en 1816 et bientôt après par Clias, elle ne fut guère enseignée d'une manière suivie avant le décret de 1854, qui la rendit obligatoire dans les lycées et les collèges. Le décret du 3 février 1869 en avait étendu l'obligation aux écoles normales et l'avait fait entrer dans la programme des écoles primaires; il a fallu une loi ³ pour en assurer désormais l'exécution. Le maniement du fusil y a été ajouté pour les élèves des lycées, des collèges, des écoles normales et finalement des écoles primaires.

Des programmes ont été élaborés par une commission spéciale, instituée en 1868, et qui s'est inspirée des réels besoins de l'enfant et de l'adolescent. « La progression en est mesurée, méthodique et réellement proportionnée à l'âge, à la force et au développement intellectuel des élèves. La commission s'est surtout attachée à exclure pour la jeune âge, et spécialement pour les élèves des écoles primaires, les exercices qui nécessitent un grand déploiement de force, et qui pourraient être et qui ont parfois été la cause d'accidents. Elle a insisté particulièrement, pour les très jeunes enfants, sur les mouvements élémentaires. Mais il est un point, ajoute le rapporteur de la commission, auquel nous tenons énergiquement : c'est que les exercices de la natation à sec et la natation elle-même soient enseignés avec une grande persistance. » La commission recommande en outre que tous les mouvements d'ensemble soient rythmés, et

1. A. Riant, *Leçons d'hygiène*; Becquerel, *Hygiène*.

2. Elle s'est propagée lentement en Angleterre, mais elle y était suppléée par l'habitude toujours existante des jeux et exercices du corps, tous les genres de sport.

3. Loi du 27 janvier 1880; *Circulaires ministérielles* du 20 mai 1880 et du 29 mars 1881.

que les élèves soient astreints à compter à haute voix les divers temps qui les composent. Il y aurait même un grand intérêt à ce que ces exercices fussent accompagnés de chants appropriés, dans le genre des chants gymnastiques d'Amoros ¹.

L'enseignement de la gymnastique est un des points sur lesquels nous sommes inférieurs à certaines nations étrangères. La cause de cette infériorité est double, car, pour enseigner la gymnastique, il faut deux choses : des maîtres et des gymnases.

Or il est difficile de transformer en gymnastes des instituteurs qui ont dépassé l'âge de la jeunesse; néanmoins il y a des mouvements, des marches, des évolutions qui n'exigent pas de connaissances spéciales, et d'ailleurs les élèves des Ecoles normales sont initiés à ces connaissances. La plus sérieuse difficulté ne tient pas au personnel, elle tient à l'absence de gymnase, laquelle tient souvent à l'absence de préau ou de cour. Si enfin l'on considère que les communes rurales sont généralement peu disposées à faire, même lorsque ce serait possible, les frais d'un enseignement qu'elles n'apprécient pas plus pour les garçons que celui de la couture pour les jeunes filles, on connaîtra toutes les raisons pratiques qui se sont opposées jusqu'ici à une organisation complète de l'enseignement de la gymnastique.

Et cependant l'installation d'un petit gymnase scolaire entraîne peu de frais : cent francs, en moyenne, pour les appareils et agrès suivants : cannes à sphères, mils, haltères, cordes à nœuds, cordes à anneaux, perche oscillante, trapèze. L'expérience prouve enfin que cet enseignement n'est pas impossible; il existe dans plus d'une localité; pourquoi ne s'établirait-il pas partout?

Il comprend deux parties : 1^o les mouvements et exercices qui n'exigent pas l'emploi d'appareils; 2^o les exercices qui nécessitent une installation particulière.

La première partie peut être exécutée partout, et dès maintenant, à l'aide du *Manuel du capitaine Vergnes*, et il n'est pas besoin pour cela d'un maître spécial. Les instituteurs, titulaires ou adjoints, sortis des écoles normales, sont capables d'exécuter la seconde partie, si les conditions d'installation le permettent.

Les élèves seront groupés d'après les indications d'âge que renferment les programmes officiels (février 1869), et la surveillance

1. *Rapport de la Commission, 1868.*

s'étendra à ceux même qui ne participeraient point à la leçon. Les instituteurs prendront toutes les précautions nécessaires pour éviter les accidents, soit pendant les exercices, soit à leur occasion.

Il y a des écoles où les élèves sont déjà habitués, comme dans les lycées et les collèges, aux exercices et aux marches militaires. On ne pourrait que se féliciter de voir se généraliser cet usage. Cela me remet en mémoire un passage d'une lettre de Mme de Sévigné. « Je vis hier, écrit-elle, un petit garçon que je trouvai joli ; il a sept ans ; son père lui a appris à faire l'exercice du mousquet et de la pique (les armes de ce temps-là) : c'est la plus jolie chose du monde ; vous aimeriez ce petit enfant ; cela lui dénoue le corps ; il est délibéré, adroit, résolu... J'aime mieux cela qu'un maître à danser. » Le maître à danser est peu à craindre dans nos écoles ; en tout cas, la réflexion de Mme de Sévigné est juste, et elle apprécie sainement ce côté de l'éducation physique.

Il faut bien comprendre le véritable but de tous les exercices corporels et en particulier de l'enseignement normal de la gymnastique. Ce but n'est pas de produire des prodiges d'agilité ou d'adresse, mais de développer les forces d'une manière normale et progressive, de donner au corps plus de souplesse et de légèreté, aux mouvements plus d'aisance, à la démarche plus d'assurance, à l'attitude générale plus de fermeté, moins d'embarras et de gaucherie. Dans les campagnes, les jeux gymnastiques remplaceraient avec avantage le vagabondage dans les rues ou sur les places, le maraudage dans les champs, la destruction des nids dans les bois ; en outre, les jeunes gens deviendraient plus aptes à rendre des services en cas d'incendie, d'inondation ou d'accidents graves¹. Dans les villes où la population, plus industrielle qu'agricole, n'est pas placée dans les mêmes conditions d'air et d'espace que les habitants des communes rurales, où l'on voit souvent les enfants porter la trace d'un travail péniblement prématuré, la gymnastique est un véritable bienfait.

Envisagée à un point de vue élevé, et c'est ainsi que les philosophes anciens la considéraient, la gymnastique embrassé tout ce qui peut développer cette force interne qui nous fait réagir contre le monde extérieur, au lieu d'en subir mollement

1. *Circulaire aux Recteurs*, 9 mars 1869.

les impressions; tout ce qui entretient en nous cette énergie intime dont l'activité physique n'est qu'une application, et sans laquelle il n'y a ni activité morale, ni volonté, ni caractère. En un mot, la gymnastique bien entendue a pour objet général de former l'homme d'action, et l'homme d'action doit se trouver, à un certain degré, dans chaque homme, pour que celui-ci ait toute sa valeur morale. Sans cette capacité d'agir, si l'on peut ainsi parler, la vie intellectuelle elle-même risque de languir dans la paresse et la stérilité. Indépendamment de bien d'autres avantages, cette disposition de l'âme aux actions viriles, ce goût des nobles plaisirs de l'activité préserve des séductions de la mollesse et de la volupté. Ainsi la gymnastique devient une sauvegarde de la moralité privée. A ce titre surtout, elle doit jouer un rôle important au début de la jeunesse, à cette époque critique où les forces longtemps amassées font explosion tout à coup et simultanément. Si vous voulez éviter que ces forces se consumment stérilement dans les folles passions ou dans une agitation intérieure qui n'est pas moins funeste, donnez-leur un emploi attrayant par l'activité extérieure la plus variée. Ouvrez le monde physique à l'ardente énergie de la jeunesse, en même temps que le monde intellectuel et moral à sa curiosité, à ses aspirations généreuses.

Gagnée en ce qui concerne les garçons ¹, la cause de la gymnastique ne l'est pas encore pour les filles. Et cependant, si l'on y réfléchit, elles en ont peut-être encore plus besoin. Chez les hommes, la vie laisse presque toujours une part, plus ou moins étendue, à l'activité au grand air; chez les femmes, chez les ouvrières des villes surtout, cette activité cesse trop souvent au sortir de l'enfance. On ne saurait d'ailleurs perdre de vue l'importance sociale des fonctions maternelles. Je laisse parler ici un des hommes les plus convaincus que j'aie rencontrés, et l'un de ceux qui, dans les limites de leur action, ont fait le plus pour populariser l'enseignement de la gymnastique, M. le D^r Blatin ² :

« Un grand nombre d'esprits sont encore disposés à croire que l'homme seul a un rôle militant à remplir dans la société, et que par conséquent à lui seul est nécessaire le développement

1. Loi du 27 janvier 1880.

2. *Quelques considérations sur la gymnastique*, p. 18, 19. Clermont-Ferrand, 1876.

des forces physiques. Hélas! on oublie que si l'Écriture, dans un élan poétique, a pu créer la fable ingénieuse autant que charmante de la femme issue de la chair de l'homme, c'est précisément tout le contraire qui se présente dans la réalité. De là le misérable abandon où on laisse cette créature merveilleusement combinée, où éclôt et se développe l'homme lui-même. Le devoir suprême de la femme est la maternité. Et, s'il n'est rien, par les tourments et les responsabilités encourues, de plus sublime dans l'œuvre de la nature, il n'est rien non plus qui soit plus digne de la sollicitude universelle. Que fait-on pour disposer la femme à ce dur labeur? Que fait-on pour donner à son organisme si délicat, et appelé à une mission si sainte, la vigueur, l'énergie et les proportions nécessaires? — Absolument rien. Et il faut, au milieu de notre civilisation dévoyée, alors que tout dans la vie moderne tend à renverser les lois impérieuses que la nature impose à tout être vivant, que l'épouse accomplisse fatalement son œuvre, sans qu'aucune préparation de son corps ne soit venue en aide aux cruelles exigences de cette nature dont on a méconnu les droits. Comptez combien, parmi les femmes des grandes villes, dont la santé et les organes résistent à la maternité! Combien sont capables de soigner et d'allaiter leurs enfants? On ne saurait donc trop le répéter, il ne s'élèvera que des générations laides, mièvres, exténuées, tant que l'on ne consacrera pas au corps de la femme les mêmes soins que l'on consent enfin à reconnaître comme utiles, comme indispensables même pour les hommes. »

Un programme spécial est évidemment nécessaire. Pour la jeune fille, dit M. Eugène Paz, « point de courses longues et prolongées, car son thorax plus étroit et son cœur plus petit que ceux de l'homme ne comportent que modérément cet exercice; point ou très-peu de suspension fixe; point ou peu de sauts en hauteur; un peu, mais très-peu d'anneaux et de pas volants; à aucun prix le trapèze et le saut en profondeur, mais, par contre, un usage assez étendu du saut en longueur, sagement réglé cependant, et la répétition quotidienne et obligatoire des exercices libres : flexions, extensions, torsions des reins, des bras et des jambes, en avant, en arrière et sur les côtés. En un mot, peu d'exercices pouvant développer outre mesure cette musculature délicate que la nature ne convie point

aux travaux de force. Assez cependant pour que les nerfs ne prennent pas un dessus absolu ou qu'à leur défaut les articulations ne tombent pas dans un état voisin de l'atrophie; assez aussi pour élargir suffisamment le thorax et les os iliaques et développer les contours harmonieux du corps, distinction et beauté spéciale de la femme. A une bonne hygiène à faire le reste, avec le plus grand concours de mouvement naturel que comportera la position sociale. »

Il reste, il est vrai, à vaincre des difficultés pratiques, sinon dans les villes, du moins dans les villages. Le maître est encore plus difficile à trouver que pour les garçons : l'idéal serait que le maître fût une maîtresse. Une fois trouvé, le rôle de l'institutrice est d'être présente à la leçon, de surveiller les mouvements, d'assister s'il le faut les élèves, en un mot de remplacer à la fois la mère et le médecin. Nous ne dirons rien de la natation, qui pourtant est des plus utiles et des plus salutaires, mais qui regarde plutôt l'éducation privée, ni de la danse, qui est un exercice hygiénique, mais que les jeunes filles ne se font pas prier pour apprendre.

Telles sont, brièvement indiquées, les principales règles de l'éducation physique; et, comme tout se tient dans la nature et dans la vie, il arrive qu'elles concourent indirectement mais efficacement à l'éducation morale, qu'elles la préparent et lui ouvrent en quelque sorte la voie. On ne discipline pas le corps sans que l'esprit s'en ressente et que la morale y trouve son compte. L'hygiène a cela de bon que, pour arriver à ses fins, elle règle la vie, elle forme les caractères en donnant le sentiment de la mesure, réveille les énergies, modère les forts, endurecit les faibles, enhardit les timides, grandit les courages, montre l'influence de la volonté, le résultat d'une bonne direction, la responsabilité qui nous incombe, le peu de part qui reste au hasard dans ce qui nous arrive, car rien de ce qu'elle permet, rien de ce qu'elle ordonne ne s'obtient sans le concours d'une volonté ferme et persévérante, d'une action soutenue, d'une modération qui conduit à la sagesse et à la vertu, par le chemin qui mène à la santé et au bonheur; de sorte que la conquête de la santé, après avoir été un but, devient, par une merveilleuse réciprocité, un moyen de conduite, de moralisation¹.

1. A. Riant, *Leçons d'hygiène*.

CHAPITRE II

LES SENS

- I. **Ce que c'est que la psychologie. Connaissances qu'elle donne. Ses procédés.** Ce qu'on appelle conscience psychologique ou sens intime. Certitude qu'elle donne. Légitimité de la psychologie comme science.
- II. **Étude des facultés générales de l'âme ; sensibilité, intelligence, volonté.** Sensibilité physique. Les sensations sont les faits produits par la sensibilité physique. Analyse de la sensation : conditions nécessaires pour qu'elle se produise.
- III. **La sensation donne lieu à une fait intellectuel, à une notion appelée perception.** Rôle de chacun des cinq sens dans l'acquisition de ces notions. Ce qu'on appelle l'éducation des sens : elle est la première forme de l'éducation intellectuelle. Elle commence dès le berceau.
- IV. **Le sens du toucher.** Notions qu'il procure. Apprentissage de la main.
- V. **Le sens de la vue.** Notions dont il est l'occasion. Moyens de l'exercer. Illusions de la vue. Ses rapports avec l'imagination et le goût.
- VI. **L'ouïe.** Perception des sons. Influence des sons et de la musique sur les enfants. Sans l'ouïe, nous ne pourrions entrer en échange de pensées avec nos semblables. Apprentissage du langage. Les sourds-muets.
- VII. **Le goût et l'odorat, sens inférieurs.** Leur utilité, leurs dangers. Appétits factices dont ils sont la source. L'alcoolisme. L'abus du tabac.
- VIII. **Les rapports du cerveau et de la pensée.** Ce n'est pas le cerveau qui pense, c'est l'âme ; le cerveau n'est pas la cause de la pensée ; mais il en est l'instrument, à peu près comme l'oreille est l'instrument ou l'organe de l'ouïe, l'œil celui de la vue, etc. Le cerveau peut être surmené ou hébété ; c'est à l'éducateur à en prendre le soin convenable : partie importante de l'éducation.

I

Psychologie signifie science de l'âme. Y a-t-il donc, peut-il y avoir une science de l'âme? Pouvons-nous saisir un objet qui échappe aux prises des sens? Comment l'étudier, comment l'analyser? Comment vérifier les observations, les fixer, les ramener à des lois? Toutes conditions sans lesquelles il n'y a pas de science.

Donnons quelque attention à ce qui se passe en nous, regardons-nous vivre, non de la vie du corps, mais de ce que nous appelons la vie de l'âme, et voyons si cette vie est réelle.

Penser, vouloir, sentir sont assurément des faits qui se passent à chaque instant en nous, comme l'atteste le langage ordinaire : nous disons communément que nous pensons à telle ou telle chose, que nous éprouvons telle ou telle sensation, tel ou tel sentiment, que nous voulons accomplir tel ou tel acte. Comment le savons-nous ? Car autre chose est sentir et savoir que l'on sent, penser et savoir que l'on pense, agir et savoir que l'on agit : dans le sommeil, l'esprit fonctionne, les membres mêmes se meuvent, mais à notre insu. Il y a donc en nous, indépendamment des facultés de vouloir, de penser, de sentir, une puissance spéciale, distincte de celles-là, et dont le rôle est pour ainsi dire de nous faire assister à tous les phénomènes qui résultent dans l'âme de l'exercice de nos facultés. Nous disons que nous avons conscience de ces phénomènes. C'est en effet la conscience (*cum* et *scire*, savoir avec soi-même) qui nous les révèle et qui, pour cette raison, est définie la faculté que l'âme possède de connaître ses différents modes¹ ou manières d'être et de se connaître elle-même. Pour la même raison, on lui donne quelquefois le nom de sens intime, par analogie avec la faculté que nous avons de connaître le monde extérieur au moyen des sens.

En thèse générale, connaître un objet, c'est s'en distinguer. Je vois la neige, j'ai l'idée d'un corps blanc glacé et qui n'est pas moi, qui n'est pas même mon corps ; j'ai conscience de la sensation de couleur et de la sensation de froid qu'il me procure, mais en même temps je me reconnais moi-même et je sais que l'être qui sent et que j'appelle moi n'est pas le même que l'objet de ma sensation. Je fais effort en ce moment pour exprimer par écrit ma pensée avec clarté et avec suite : j'ai conscience de l'effort que je fais, et je sais que l'objet en est en dehors de moi. C'est de moi-même et de moi seul que j'ai conscience. Il suit de là que le moi est l'âme ayant conscience d'elle-même, que la conscience nous fait connaître non seulement les faits

1. *Mode* vient du latin *modus*, qui signifie manière d'être : la sensation, la pensée, etc., sont des modes de l'âme.

qui se passent dans l'âme, non seulement les facultés dont ils sont les manifestations, mais le moi lui-même qui est le principe de ces facultés. Il est impossible que le moi ait connaissance de ses manières d'être sans se concevoir aussitôt comme en étant le sujet réel et le sujet unique : l'être qui en moi sent n'est pas distinct de l'être qui pense, ni l'être qui pense de l'être qui veut ; le moi se connaît non comme un être composé, mais comme un être un et simple, identique à lui-même ; et cet être un, simple, identique, il le connaît aussi comme une cause, comme une force libre et personnelle. Car si l'âme n'avait pas de personnalité, si elle n'était pas quelque chose par elle-même, on ne comprendrait pas qu'elle eût conscience de soi. Pour avoir conscience de soi, il faut être soi-même quelque chose, il faut avoir une personnalité. La conscience est donc l'apparition d'une force différente et distincte des forces physiques et extérieures, d'une force interne qui est l'âme, dont le mode d'activité est la liberté. Donc encore, la conscience atteint l'âme ou le moi dans sa nature intime.

La conscience dans son exercice a deux degrés : d'abord spontanée, elle devient réfléchie et volontaire par l'attention et prend alors le nom de réflexion, la réflexion étant l'acte par lequel l'esprit se replie sur lui-même pour s'étudier. Sous l'une et l'autre forme, son témoignage est infaillible ; les phénomènes de la conscience ont ce privilège de ne pouvoir être mis en question : puis-je douter à l'heure présente que j'écris ces lignes ? en d'autres termes, puis-je douter que je pense, que j'existe, que je suis moi et non le lecteur qui feuillette ce volume ? C'est pourquoi on a encore défini la conscience : le sentiment que l'être intelligent a de lui-même¹. Mais, comme les affirmations

1. « Cette proposition : je suis, j'existe, est nécessairement vraie toutes les fois que je la prononce ou que je la conçois en mon esprit. » (Descartes, 2^e Méditation.)

2. Cette définition est jusqu'à un certain point applicable aux animaux, selon le rang qu'ils tiennent dans l'échelle des êtres. En rapport, comme l'homme, avec le monde physique, ils en reçoivent comme lui des impressions qui occasionnent en eux de la peine ou du plaisir : le chien, caressé par son maître, témoigne son contentement par des mouvements et des cris joyeux ; maltraité, la crainte qu'il montre, les plaintes qu'il fait entendre prouvent qu'il sait ce que c'est que la douleur : il a conscience de ces diverses manières d'être. Il ne faut pas l'oublier, ni permettre que les

de la conscience n'embrassent que le présent, la mémoire vient à son aide pour les recueillir et les conserver. Ainsi peut se former et s'accroître la masse des faits observés, qui, comparés, classés, généralisés, conduisent, par l'application légitime de la méthode expérimentale, à la détermination des lois qui régissent la sensibilité, l'intelligence et la volonté.

Les facultés que je reconnais en moi existent chez mes semblables ; c'est parce que j'en ai l'intime et presque inconsciente persuasion que j'emploie ce mot : « mes semblables ». L'observation d'autrui, l'expérience des hommes vient donc s'ajouter à l'observation personnelle, non seulement dans le présent, mais dans le passé ; non seulement dans la réalité, mais jusque dans la fiction : l'histoire est de la psychologie, puisqu'elle raconte la vie de l'humanité, le long et perpétuel labeur de la civilisation ; les grands écrivains, les orateurs, les poètes sont aussi des psychologues, puisqu'ils peignent la nature humaine.

La psychologie est donc à juste titre qualifiée de science : elle a son objet, son instrument, ses procédés, ses lois. Nous pouvons avec quelque confiance aborder l'étude des facultés de l'âme, et d'abord celle de la sensibilité.

II

« Comme le nautonnier jeté sur la côte par la colère des flots, l'enfant gît à terre, nu, sans parole, sans aucun moyen de vivre par lui-même, au moment où la nature, l'arrachant avec effort du sein maternel, l'a produit à la lumière ; il remplit de tristes vagissements le lieu où il vient de naître.... » Tel est le tableau justement célèbre qu'un poète ancien trace¹ de l'enfant à l'heure de sa naissance. L'enfant débute dans la vie par la sensation : « C'est la sensibilité cutanée tout entière mise subitement en éveil par l'éruption du jeune être dans une atmosphère froide, qui détermine ses premiers cris de saisissement et ses premières inspirations. C'est donc des régions périphériques sensibles que sortent les premières étincelles qui vont développer

enfants l'oublent. — Cet exercice de la conscience chez les animaux est évidemment circonscrit, quoique réel.

1. Lucrèce, *De la nature*, liv. V, v. 223 et suiv.

le jeu des rouages organiques et ces excitations du nœud vital qui, une fois mis en mouvement, ne s'arrêtera plus qu'à la fin de la vie ¹. »

Analysons cette première sensation. L'atmosphère ambiante, sensiblement plus basse que celle du séjour qu'il vient de quitter, impressionne douloureusement son délicat épiderme ; cette impression, traversant le système nerveux, arrive au cerveau, qui à son tour est impressionné ; à la suite de cette impression, la sensation se produit, et elle est perçue par l'enfant : il crie, donc il en a conscience, quoique de la manière encore la plus vague. Parmi ces phénomènes successifs, les uns sont de l'ordre physiologique, l'impression cutanée, l'ébranlement nerveux, l'ébranlement cérébral ; les autres sont de l'ordre psychologique, la sensation (fait sensible) et la perception de cette sensation (fait intellectuel).

Tel est le fait de la sensation : qu'on l'observe chez l'enfant plus âgé, chez l'adulte, chez le vieillard, dans l'un et l'autre sexe, il réunit les mêmes conditions. D'abord, la présence d'un objet extérieur. Pour que je sois affecté d'une odeur quelconque, il faut la présence d'un corps odorant. Il faut ensuite qu'il soit mis en contact avec mon propre corps, c'est-à-dire avec cette partie de mon corps qui est l'organe particulier de l'odorat. J'aurai beau regarder une rose, la palper entre mes doigts, l'approcher de mon oreille, elle ne produira pour moi aucune sensation olfactive. C'est avec mes narines qu'elle doit entrer en communication. Ce n'est pas assez. Pour que l'impression pénètre jusque dans la région du cerveau qui est apte à la recevoir et qu'on nomme le sensorium, il faut qu'elle soit transmise par les fibres nerveuses qui, se rattachant d'une part aux cellules olfactives, aboutissent de l'autre dans la cavité du crâne. Qu'elles soient, par une cause quelconque, dans l'impossibilité de remplir cet office, le sensorium n'est pas affecté. Si les narines sont bouchées, soit volontairement, soit par l'effet d'un état morbide ², la présence de la substance odorante ne détermine pas la sensation. Est-ce tout ? Il reste une der-

1. M. Luys, *Le cerveau et ses fonctions*, p. 100.

2. On appelle en général *anesthésie* l'état d'insensibilité des nerfs et des organes : il y a anesthésie dans les cas de paralysie, par suite de l'emploi du chloroforme, etc.

nière condition : il faut que l'impression passe du cerveau à l'âme ; alors seulement la sensation a lieu, car une sensation dont on n'aurait pas conscience n'en serait pas une, et la sensation, au dire des physiologistes eux-mêmes, est un fait immatériel.

Les moyens qu'a l'âme de communiquer avec le monde extérieur sont les sens. Chacun d'eux est pourvu d'un organe particulier : l'œil est l'organe du sens de la vue, l'oreille celui de l'ouïe, le palais celui du goût, les narines celui de l'odorat, le corps tout entier et, chez l'homme, la main, celui du toucher. Mais tous les organes des sens ont certains caractères communs ; dans chacun, nous retrouvons un appareil récepteur, un appareil de transmission et un appareil destiné à produire la sensation. La partie essentielle du premier est le tissu cellulaire (appelé épithélium) ; celle du second, la fibre nerveuse ; celle du troisième, une partie du cerveau ; la sensation est toujours le résultat du mode de mouvement excité dans l'appareil récepteur, circulant dans l'appareil de transmission et aboutissant à l'appareil de sensation. Il n'y a d'ailleurs aucune ressemblance entre l'objet du sens, qui est de la matière en mouvement, et la sensation, qui est un phénomène immatériel. Un physiologiste, M. Th. Huxley, compare les appareils sensitifs à des fabriques qui reçoivent toutes à une extrémité des matières premières de même espèce, — c'est-à-dire des modes de mouvement, — et qui donnent à l'autre extrémité chacune un produit spécial, la sensation particulière qui caractérise chaque appareil. Cette comparaison est ingénieuse et assez juste. L'électricité, par exemple, mise en contact avec chacun de nos sens, détermine dans chacun d'eux des sensations différentes, dans l'oreille des sons, dans la bouche des saveurs, etc. Mais il faut ajouter que réciproquement les causes les plus différentes produisent dans chaque sens les mêmes effets : la sensation de lumière sera produite dans l'œil par l'électricité, par un choc, par les vibrations de l'éther, etc. En résumé, la sensation est, selon la belle expression d'Aristote, « l'acte commun du sensible et du sentant. »

1. Les sensations qu'ils nous procurent et que nous étudions ici sont *externes*, c'est-à-dire se rapportant au monde extérieur. Il y en a d'autres, dites *internes* ou organiques, provenant des diverses dispositions du corps et des fonctions intérieures des organes ; sans nous rien apprendre sur l'existence de ces organes ni sur le mécanisme de leurs fonctions, elles se ramènent en dernière analyse à la sensation même de notre existence, ou sensation vitale. Elles n'ont d'autre organe que le système nerveux en général.

III

La sensation est toujours suivie d'un état intellectuel qui n'est pas une sensation, mais une idée, ou plutôt une croyance, car il nous est impossible de ne pas croire d'abord à la réalité de la sensation que nous éprouvons, ensuite à l'existence de quelque objet extérieur à nous et dont nous acquérons la notion, à l'occasion et à la suite de la sensation. L'odeur de la rose frappe mes narines, je sais qu'il existe près de moi un objet produisant cette odeur, et je n'en puis douter ; ma connaissance est immédiate et intuitive, et présente par conséquent le degré de certitude le plus élevé qu'il soit possible de concevoir. L'intelligence apparaît donc immédiatement après la première manifestation de la sensibilité : l'acte par lequel j'ai connaissance de ma sensation est désigné sous le nom de perception intérieure, parce que l'objet de l'idée est en moi, est un mode de moi-même ; l'acte par lequel j'ai connaissance d'un objet extérieur à moi est appelé perception extérieure.

Mais de ce que je connais et affirme l'existence d'un objet, de la présence duquel dépend pour une part la sensation que j'éprouve, il ne s'ensuit pas que je sache quel est cet objet, ou que, le sachant, je connaisse cet objet lui-même dans sa nature et ses propriétés. Tout le monde a éprouvé que les sens nous trompent souvent : plongez un bâton dans l'eau, il vous paraîtra brisé à son point de jonction avec la surface liquide. Vous savez qu'il n'en est rien ; la raison et l'expérience vous le disent : mais dans combien d'autres cas l'erreur n'est-elle pas plus difficile à rectifier ! Tirons de là une double conclusion : l'une générale, à savoir que si nous n'avions pour connaître que la sensation et la perception des idées sensibles, sans la raison, nous ne pourrions pas être sûrs de nos connaissances ; l'autre plus particulière : que, les sens étant l'occasion de l'acquisition d'idées nombreuses, il importe qu'ils fonctionnent dans des conditions telles que l'illusion soit aussi rare, aussi limitée, et la notion aussi exacte que possible.

C'est à quoi sert l'éducation des sens, qui est en même temps l'éducation des organes des sens, tantôt générale, tantôt spéciale, selon qu'elle a pour but l'adaptation de tous les organes à tous

les actes de la vie ordinaire ou l'adaptation de tel ou tel organe à tel ou tel acte, ce qui est proprement l'apprentissage d'un art ou d'un métier. Il s'agit ici de la première.

Mais, puisque la nature a donné à l'enfant les sens et leurs organes, ne peut-on pas en conclure qu'elle est sa seule institutrice à cet égard, et qu'il n'a pas besoin qu'on lui montre à toucher les objets, pas plus qu'à voir les couleurs et les formes, à entendre les sons, etc.? Sans doute, — et nous le savons par la plus légère observation de la vie journalière d'un enfant, — même avant de savoir parler, il s'instruit tout seul sur bien des choses; les propriétés de solidité et de pesanteur associées à certaines apparences, les couleurs et les formes qui différencient les personnes, la production de sons spéciaux par des animaux d'un certain aspect, sont des phénomènes qu'il observe tout seul. Mais c'est justement cette tendance naturelle qu'il faut diriger tout en lui donnant satisfaction, et la première chose à lui apprendre, c'est à localiser ses sensations. « Avant que les enfants sachent entièrement parler ¹, on peut les préparer à l'instruction. On trouvera peut-être que j'en dis trop; mais on n'a qu'à considérer ce que fait l'enfant qui ne parle pas encore : il apprend une langue qu'il parlera bientôt plus exactement que les savants ne sauraient parler les langues mortes qu'ils ont étudiées avec tant de travail dans l'âge le plus mûr. Parmi ses jeux et ses cris, il remarque de quel objet chaque parole est le signe : il le fait, tantôt en considérant les mouvements naturels des corps qui touchent ou qui montrent les objets dont on parle, tantôt étant frappé par la fréquente répétition du même mot pour signifier le même objet... Il est vrai que le tempérament du cerveau des enfants leur donne une admirable facilité pour l'impression de toutes ces images; mais quelle attention d'esprit ne faut-il pas pour les discerner et pour les attacher chacune à son objet? Considérez encore combien, dès cet âge, les enfants cherchent ceux qui les flattent

1. Fénelon, *De l'éducation des filles*, ch. III, p. 6. — Voy. aussi Montaigne, *Essais*, I, 23. Malebranche a également bien compris l'importance de l'éducation du premier âge (*Recherche de la vérité*, liv. II, ch. vii). Peut-être l'inégalité d'intelligence qui se remarque entre les hommes tient-elle, en partie, à la différence de l'éducation pendant la première et la deuxième année de leur vie (M. Guichet, *Principes raisonnés de la méthode intellectuelle*, p. 138, Paris, 1875).

et fuient ceux qui les contraignent ; combien ils savent crier ou se taire pour avoir ce qu'ils souhaitent ; combien ils ont déjà d'artifice et de jalousie... On peut donc compter que les enfants connaissent dès lors plus qu'on ne s'imagine d'ordinaire ¹ : ainsi vous pouvez leur donner, par des paroles qui seront aidées par des tons et des gestes, l'inclination d'être avec des personnes honnêtes et vertueuses qu'ils voient, plutôt qu'avec d'autres personnes déraisonnables qu'ils seraient en danger d'aimer ; ainsi vous pouvez encore, par les différents airs de votre visage et par le ton de votre voix, leur représenter avec horreur les gens qu'ils ont vus en colère ou dans quelque autre dérèglement, et prendre les tons les plus doux avec le visage le plus serein pour leur représenter avec admiration ce qu'ils ont vu faire de sage et de modeste. Je ne donne pas ces petites choses pour grandes ; mais enfin ces dispositions éloignées sont des commencements qu'il ne faut pas négliger, et cette manière de prévenir de loin les enfants a des suites insensibles qui facilitent l'éducation. Si l'on doute encore du pouvoir que ces premiers préjugés de l'enfance ont sur les hommes, on n'a qu'à voir combien le souvenir des choses qu'on a aimées dans l'enfance est encore vif et touchant dans un âge avancé...

« Ce qu'il y a encore de très-important, c'est de laisser s'affermir les organes en ne pressant point l'instruction, d'éviter tout ce qui peut allumer les passions, d'accoutumer doucement l'enfant à être privé des choses pour lesquelles il a témoigné trop d'ardeur. Si peu que le naturel des enfants soit bon, on peut les rendre ainsi dociles, patients, fermes, gais, tranquilles : au lieu que, si l'on néglige ce premier âge, ils y deviennent ardents et inquiets pour toute leur vie ; leur sang se brûle ;

1. « Dans le premier âge, le progrès se marque d'un jour à l'autre, puis d'une semaine à l'autre, puis de mois en mois, puis d'année en année. L'âge où l'enfant n'a pas encore de maître, à proprement dire, est peut-être celui où il apprend le plus et le plus vite. Que l'on compare le nombre d'idées acquises entre la naissance et l'âge de cinq ou six ans avec celles qu'il acquiert dans les années suivantes, on sera étonné de cette précocité profonde. » (M. Egger, *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*, Paris, 1879, p. 5.) La physiologie confirme ces données psychologiques : le cerveau s'accroît très-rapidement jusqu'à l'âge de sept ans, beaucoup moins vite de sept à quatorze ans, moins vite encore jusqu'à vingt ans.

les habitudes se forment ; le corps encore tendre, et l'âge, qui n'a encore aucune penie vers aucun objet, se plient vers le mal... »

J'ai cité longuement ce passage, où, par des vues de bon sens, Fénelon semble aller au-devant des plus récentes observations faites sur le même sujet ¹. Que ressort-il, en effet, des études actuelles sur la psychologie pédagogique ? C'est que, si l'enfant nouveau-né est tout d'abord « un petit animal », il est aussi et déjà « un petit homme », c'est-à-dire qu'il porte et révèle en soi toutes les facultés de tout ordre qui pourront être un jour chez l'homme en pleine floraison : ni l'âge, ni l'éducation ne lui en donneront une seule de plus ; il est virtuellement complet dans sa nature, mais sa nature n'est pas formée, et voilà pourquoi l'éducation est nécessaire. Il voit, il entend spontanément, mais il y a une différence entre entendre et écouter, entre voir et regarder, et ce qu'il faut lui apprendre, c'est précisément à écouter, à regarder, etc. Là est l'occasion des premières notions qu'il acquiert, du premier exercice de son intelligence. Ses premiers maîtres dans cette voie sont les parents, la nourrice, et le progrès est rapide.

« Vers l'époque de quinze mois, dit un observateur attentif et ingénieux ², l'enfant exécute, avec une adresse et une précision relativement considérables, quantité de mouvements appris ou perfectionnés. La tête se lève ou s'abaisse, penche à gauche, à droite, en arrière, s'immobilise par la tension du cou, se secoue pour dire *non*, se balance de haut en bas pour dire *oui*, frétille dans la joie ou dans l'épanchement de tendresse, s'enfonce dans les épaules ou se cache dans les mains pour jouer, dodeline gracieusement au milieu des caresses, et se mutine drôlement pour exprimer l'espièglerie. L'oreille et l'œil se sont accoutumés aux distances : l'oreille se tend avec célérité vers le point d'où le son provient ; elle entend plus de choses, sait

1. Tiedemann, *Mémoire sur les deux premières années de son fils*, publié dans le *Journal général de l'instruction publique*, 1860. — M. Egger, ouvrage cité ; M. Taine, *Revue philosophique* de janvier 1876 ; M. Darwin, *Revue scientifique* du 14 juillet 1877 ; M. Perez, *Les trois premières années de l'enfant*. Paris, 1878.

2. M. Bernard Perez, *Les trois premières années de l'enfant*, ch. IV, p. 61, 62.

quelquefois ne se prêter qu'aux sons qui lui plaisent, les écouter, les appeler, et se fermer à certains autres ; elle connaît un grand nombre d'êtres et d'objets aux bruits qu'ils produisent. L'œil a acquis un riche ensemble d'adaptations. Il n'a plus l'expression vide d'autrefois ; il plonge parfois son regard dans l'intérieur de la personne, il se meut avec une rapidité électrique à toutes les impressions venues de l'extérieur, quelles qu'elles soient ; il exprime avec force et délicatesse les diverses nuances de la pensée, du sentiment et de la volonté ; il sait qu'il les exprime et les exprime intentionnellement de temps à autre. Il y a quelque chose de grand et de respectable pour ainsi dire dans l'étonnement heureux que cause à cet œil la découverte d'un fait nouveau, et surtout dans cette attention confiante et soutenue qu'il prête aux moindres paroles, aux moindres gestes, aux moindres regards de la personne qui parle. Le rire et les pleurs, aussi fréquents qu'il y a quelques mois, sont plus souvent et plus complètement expressifs ; ils le sont avec intention, quoiqu'ils n'expriment pas toujours les sentiments et surtout les nuances de sentiment qu'ils sont destinés à traduire plus tard. Quant aux progrès accomplis par la main, cet organe humain par excellence, il en échapperait en grande partie à l'analyse de l'observateur qui voudrait les enregistrer ; car les mouvements presque tous compliqués, et si délicatement combinés, qu'elle exécute, représentent des efforts et des acquisitions, des perfectionnements accumulés pendant de longs mois, et d'heure en heure. Elle palpe déjà avec une certaine sûreté d'analyse et d'observation ; elle mesure souvent l'effort à faire à la nature de la difficulté connue ou induite ; les doigts, toujours agités, souvent se recourbent pour apprécier le poli ou la rugosité des objets, pour discerner en les effleurant leur degré de chaleur. Le poing ne se ferme plus avec une indifférence automatique : il exprime la colère, il marque l'intention de frapper, de battre ou de masser ; souvent l'index en émerge, et le bras se tend en avant pour montrer ou nommer les choses ; les doigts se détendent et la main se renverse et s'agite gracieusement pour saluer, énergiquement pour repousser ce qui gêne ou déplaît. Enfin, elle prend, soutient, soulève, porte des fardeaux appropriés aux forces ou aux besoins de l'enfant ; elle est maîtresse des jouets qui composent

ses trésors ; et, progrès qui n'était ni le plus facile ni le moins précieux, elle apporte tant bien que mal à sa bouche deux instruments essentiels, la cuiller et le verre. »

On trouvera peut-être que l'âge de quinze mois, assigné par l'auteur de cette page d'ailleurs si intéressante et si pleine, est trop hâtif, et qu'en moyenne le progrès n'est pas aussi rapide. Toujours est-il que ce portrait s'applique à tous les enfants lorsqu'ils sont en mesure d'entrer à la salle d'asile, à plus forte raison à l'école. Tel est donc le minimum de développement auquel ils sont parvenus, lorsque l'institutrice, quelquefois l'instituteur, à son défaut, les reçoit des mains de la mère ; dès lors, le principal travail pour eux est de continuer l'œuvre plus ou moins avancée, en disciplinant les organes et en les habituant à agir dans une direction donnée ¹.

Or qui dit direction dit contrainte à quelque degré : là est l'écueil. Primitivement, l'activité intellectuelle de l'enfant s'est exercée d'elle-même sous l'influence d'impressions sensibles, en proportion du plaisir qu'elles lui causent, et, même dans le cas d'impressions pénibles, d'une manière toujours intéressée. Dès que l'éducation proprement dite intervient, il faut que l'attention se porte non plus sur les objets qui intéressent l'enfant par eux-mêmes, mais sur des objets qui jusqu'alors lui étaient indifférents : il faut qu'elle apprenne à devenir désintéressée, c'est-à-dire à agir en vue d'un résultat qui peut n'être pas immédiatement agréable, qui, en tout cas, exige un effort immédiatement désagréable et dont l'enfant n'aperçoit pas l'utilité directe. C'est la loi de l'effort et du travail qui, pour la première fois, s'impose. La difficulté est de la proportionner aux forces intellectuelles et physiques de l'enfant, de lui en mesurer délicatement les exigences, de lui en atténuer les désagréments par l'intérêt des objets auxquels elle s'applique. Voilà pourquoi les maîtres de la pédagogie moderne recommandent de rendre le travail agréable, et cela est possible, grâce à la nature même de l'enfant, à son activité incessante, à cette cu-

1. A Rousseau appartient l'honneur d'avoir mis en pleine évidence la nécessité de l'éducation des sens, avant Basedow, avant Pestalozzi et tous les modernes. « Exercer les sens, dit-il, c'est apprendre, pour ainsi dire, à sentir, car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris. » Voir le livre II de l'*Émile*

riosité qui est « un penchant de la nature, et qui va comme au-devant de l'instruction ». Voilà pourquoi enfin l'éducation des sens est la première forme de l'éducation intellectuelle.

IV

Sans nous arrêter à la question de savoir lequel des cinq sens entre le premier en exercice, disons seulement que le toucher, la vue, l'ouïe et le goût paraissent fonctionner et progresser simultanément : l'odorat seul est en retard sensible sur les quatre autres.

Par le toucher ¹, les enfants apprennent à connaître la température des corps, leur forme (conjointement avec la vue), leur poids, leur nature, même certaines de leurs qualités non apparentes. Les femmes jugent du mérite d'une étoffe en la palpant entre leurs doigts ; en la soupesant dans leur main, elles jugent si une miché de pain ou une livre de beurre ont le poids pour lequel elles sont vendues : il est donc utile d'exercer chez les petites filles cet organe spécial du toucher. Il y a d'ailleurs d'autres notions qui s'acquièrent par l'exercice de ce sens : par exemple, celle de l'imperméabilité, qualité essentielle des corps, celle de la densité. Un enfant veut entrer dans une chambre dont la porte est fermée, il rencontre un obstacle qui est l'imperméabilité du bois : l'enfant ne raisonne pas sur cette idée abstraite, il la perçoit seulement par la pratique ; plus tard, il la concevra scientifiquement. Mettez-lui entre les mains un morceau de plomb et un morceau de cuivre de même volume, et demandez-lui quel est le plus lourd : pour peu qu'il apporte d'attention à la comparaison qu'il en fera, il répondra que c'est le plomb. Si vous lui demandez alors pourquoi, il ne saura pas le dire, et, interrogé à son tour, il apprendra que c'est parce que le plomb est plus dense que le cuivre, la densité

1. Le toucher ne présente souvent d'autre organe que l'épiderme, lequel n'est pas également sensible dans toutes ses parties. Ainsi la peau du visage l'est beaucoup plus que celle des pieds ou des mains. Cependant l'organe par excellence du toucher, c'est la main, non qu'elle ait une sensibilité cutanée particulière, mais en raison de sa forme, de sa grande mobilité, qui lui permet de s'appliquer à la surface des corps, de s'y mouler pour ainsi dire.

étant la supériorité du poids sous un même volume. Voilà un terme scientifique qui entre dans son intelligence au moyen du toucher et qui ne lui sera pas inutile ; s'il entend dire, par exemple, que plus les pierres sont denses, plus il faut de temps pour les réduire à l'état de chaux, il saura ce que cela signifie, et qu'il y a plus de matière dans une pierre dure que dans une pierre tendre.

Indépendamment de cette éducation générale, le toucher est susceptible d'une éducation spéciale, qui est particulièrement celle de la main, et comporte l'apprentissage de l'écrivain, du dessinateur, pour les filles celui de la couturière. On pourrait même dire que la gymnastique entre pour une large part dans l'éducation de la main.

L'art d'écrire occupe une place élevée parmi les talents manuels ; les exercices de dessin les plus simples sont incontestablement plus faciles et plus intéressants. Le maître commencera donc par ceux-là, en exerçant d'abord les enfants à mouler des objets en terre glaise, puis à découper des figures en papier, enfin à reproduire sur l'ardoise de petits dessins. Ce travail est plus agréable que de reproduire les lettres de l'alphabet ; il doit donc venir en première ligne. La main, ayant acquis une habileté d'exécution relative, triomphera plus aisément ensuite des difficultés de l'écriture ; et l'enfant, ayant déjà fait l'expérience du plaisir que cause un succès obtenu, essaiera plus volontiers d'en remporter un nouveau en traçant ses lettres. Toutefois on aurait tort de faire de ces premiers exercices préparatoires un but en soi et d'y consacrer trop de temps. Sans doute, tout le monde doit savoir se servir de ses mains (et de tous ses sens) pour les diverses nécessités de la vie, et même pour arriver à des connaissances plus élevées ; mais il ne faut pas que cette culture dégénère en un apprentissage purement manuel et d'un caractère spécial, qui nuirait à la marche générale des études¹. L'enfance n'est pas le moment des spécialités.

Les rapports du toucher avec la vue ressortent évidemment de ce qui précède ; en voici de nouvelles preuves. On rencontre quelquefois des aveugles qui vont seuls par les rues ; sans chien, ils marchent à l'aide d'un bâton qui interroge la

1. Voy. M. Bain, *Ouvrage cité*, liv. II, ch. xv.

sol et qui dans leurs mains est un appendice de l'organe du toucher. Grâce à ce sens, on peut se mouvoir dans les ténèbres ; il est bon que les enfants s'y habituent : c'est un moyen pour eux de s'enhardir et de triompher du sentiment de crainte que les ténèbres leur inspirent.

Dans bien des cas, le toucher peut remplacer le sens de la vue. Les aveugles arrivent à lire avec leurs doigts les caractères de l'écriture et de la musique ; on cite l'exemple du sculpteur Ganibasius, qui, devenu aveugle, loin de renoncer à son art, continuait à modeler des bustes très ressemblants, par le seul secours du toucher. Un autre artiste, un peintre, devenu aussi aveugle, a composé de sa main un manuscrit volumineux que celui qui écrit ces lignes a eu entre les mains. Mais l'exemple le plus frappant peut-être, et qui prouve que le toucher peut devenir aussi délicat que la vue, lorsqu'il est perfectionné par l'exercice, est celui de l'Anglais Saunderson. En parcourant des mains une suite de médailles, il discernait les vraies d'avec les fausses, quoique celles-ci fussent assez bien contrefaites pour tromper un connaisseur qui avait de bons yeux ; et il jugeait de l'exactitude d'un instrument de mathématiques en faisant passer l'extrémité de ses doigts sur ses divisions ¹.

Ces faits suffiraient à prouver que ce ne sont pas les organes qui prennent connaissance des corps et de leurs propriétés, mais les sens, et que les sens eux-mêmes ne sont que les différents modes des opérations de l'âme, selon les rapports qu'elle a avec le monde matériel : ainsi, c'est l'âme qui voit, qui regarde, et, si l'organe de la vue lui fait défaut, elle le remplace par celui du toucher, elle s'instruit autrement. De même dans la surdité, l'organe de l'ouïe ne faisant pas son office, elle parle par gestes, elle invente le langage des doigts. Il résulte de ces faits qu'il y a dans l'homme autre chose que le corps, une force intelligente, l'âme. C'est une vérité sur laquelle il est utile de revenir avec les élèves quand les occasions s'en présentent, non avec des raisonnements qui sentent la métaphysique, mais par de simples réflexions, en insistant sur les faits : elle leur sera plus d'une fois nécessaire dans le cours de leur existence.

1. Diderot, *Lettre sur les aveugles*, p. 220.

V

L'enfant apprend à regarder comme il apprend à toucher ; mais il n'aurait pas même l'idée de regarder s'il ne voyait pas sans avoir appris à voir, sans le vouloir, sans le savoir. Voir est un fait instinctif et fatal ; regarder est un fait volontaire, réfléchi et délibéré ; dans les deux cas, c'est le sens de la vue qui entre en fonction.

La vue ¹ est le sens par lequel nous prenons connaissance de la couleur, de la forme, de la distance, du nombre des corps, au moyen de la lumière qui les éclaire.

La sensation de lumière est, à vrai dire, la sensation propre de la vue, et d'elle dérivent la sensation puis la notion de couleur. La lumière du soleil, ou lumière blanche, en traversant des milieux différents, est diversement réfractée. De là la gamme des couleurs, par analogie à la gamme musicale, et composée, comme celle-ci, de sept éléments distincts, le violet, l'indigo, le bleu, le vert, le jaune, l'orange, le rouge, se fondant les unes dans les autres par des nuances intermédiaires ². L'effet des couleurs se modifie par leur action réciproque, par la distance, par la position des objets. On commencera par montrer aux enfants chaque couleur au moyen d'objets isolés, puis on les rapprochera. Quant à l'action de la distance et du milieu, rien de plus facile que de la faire comprendre aux enfants : il suffit de leur mon-

1. La vision, ou fait physique de la sensation visuelle, s'accomplit dans le globe de l'œil. L'œil est une sphère membraneuse, partagée en deux cavités inégales par une cloison colorée (l'iris) et percée d'un trou qu'on nomme la pupille et vulgairement la prunelle. La membrane qu'il offre en avant est d'une transparence parfaite à l'état normal, c'est la *cornée transparente* ; le reste du globe oculaire est formé à l'extérieur par une membrane ferme et blanche, que tapissent la choroïde, membrane molle colorée en noir, et la rétine, membrane nerveuse transparente. Immédiatement derrière la pupille est le cristallin, lentille parfaitement diaphane, et enfin le corps vitré, mou, transparent comme du cristal, qui remplit le fond de l'œil : ce corps est appliqué à toute la surface interne de la rétine. La rétine est la partie essentielle de l'appareil récepteur : la lumière, en frappant les cellules rétineuses, y détermine une modification qui se communique aux fibres nerveuses et est transmise au sensorium.

2. M. Helmutz, *Optique physiologique*, II, 19. Trad. fr., p. 319.

trer l'ombre d'un nuage poussé par le vent parcourir rapidement les coteaux et les plaines; à son passage, la couleur des objets se trouble ou s'efface, parce que le nuage intercepte la lumière du soleil; quand l'ombre ne voile plus les objets, ils reparaissent avec la couleur que leur a rendue la lumière. Une éclipse de soleil serait un fait plus frappant; d'ailleurs il y a des exemples partout et en grand nombre, et il faut que l'éducation des sens soit un véritable enseignement, puisqu'en réalité c'est à l'intelligence qu'elle s'adresse.

En même temps que la sensation de couleur, la vue donne celle de la forme, mais ce n'est le plus souvent qu'une forme apparente, qui varie par l'effet d'une foule de causes, et, entre autres, avec la distance. Cette apparence n'est pas conforme à la réalité; mais, entre elle et la réalité, la nature a établi un rapport qu'il faut habituer les élèves à connaître et à apprécier avec plus ou moins d'exactitude; c'est faire appel, de leur part, à l'attention et à la comparaison.

Pour les objets rapprochés, à portée ordinaire de l'œil et de la main, la distance n'est rien, et, avec un peu d'exercice, les enfants parviendront facilement à juger de la dimension des objets, à les comparer, à les diviser par la pensée en un certain nombre de parties égales, à estimer l'espace nécessaire pour y placer un objet ou pour agir soi-même dans un but déterminé. Il y a des jeux qui, à l'avantage d'exercer les membres et de donner de l'adresse, comme la balle molle, le volant, les barres, habituent les enfants à estimer les distances, à acquérir de la sûreté dans leur appréciation, ce qu'on appelle du coup d'œil. Ces jeux conviennent aux petites filles tout autant qu'aux petits garçons.

A mesure que la distance devient plus grande, les objets semblent perdre quelque chose de leurs formes réelles et même changer de place; dans une allée d'arbres un peu longue, ceux qui sont à l'extrémité se joignent et se touchent en apparence; dans un wagon ou sur un bateau, les arbres, les maisons semblent courir; ce qu'on appelle vulgairement une tour carrée, parce qu'elle est construite de manière à former quatre angles, paraît de forme arrondie; les contours des collines et des montagnes s'adoucissent et changent d'aspect. L'explication de ces faits est facile à donner aux

élèves, de manière à leur faire comprendre qu'il ne faut pas s'en rapporter aux apparences.

L'idée que l'on conçoit de la distance engendre celle d'espace, et, si l'on veut donner aux jeunes intelligences un exemple de ce que peut l'éloignement sur le sens de la vue, on n'a, en pleine campagne, pour être plus à l'aise, qu'à leur montrer le soleil. A cette question : *Croyez-vous que le soleil soit aussi gros que la terre ?* ils se trouveront peut-être un peu dans le doute. A l'origine, les hommes qui commencent à s'occuper de science pensaient que le soleil n'était pas plus volumineux que ne l'indiquait sa forme apparente; or, en fait de science, les enfants sont comme les hommes des anciens temps. Cependant, sachant déjà que le volume d'un corps diminue à la vue en raison de la distance, et le soleil leur paraissant fort élevé au-dessus de la terre, ils répondront qu'il est probablement plus gros qu'il ne paraît l'être. Mais quel sera leur étonnement quand on leur dira que le globe du soleil est de plus d'un million quatre cent mille fois (1 407 487) plus gros que la terre! Quel espace ne faut-il pas entre la terre et lui pour qu'il paraisse si petit, lui qui est si gros! Et, en effet, on leur dira que la distance de la terre au soleil est de trente-huit millions deux cent trente mille lieues, ou, pour les aider à comprendre, qu'un wagon qui ferait cinquante kilomètres ou douze lieues et demie par heure, sans s'arrêter jamais, mettrait trois siècles et demi pour arriver au soleil. Le sens de la vue fait naître ainsi l'idée d'un espace sans bornes, le sentiment de l'infini, car au delà du soleil il y a encore de l'espace.

Au moyen de quelques explications, les enfants acquièrent encore d'autres notions utiles en observant la position du soleil. Si à son lever ils le voient à leur droite, ils auront le couchant à leur gauche, le nord devant eux et le midi derrière, et ils apprendront ainsi à s'orienter. En voyant la hauteur du soleil dans le ciel ou la longueur de l'ombre d'un arbre, d'un mur, ils pourront approximativement savoir quelle heure il est; de même, la direction de la fumée ou des nuages indique de quel côté le vent souffle.

Il y a pour la vue une sorte de géométrie naturelle en ce qui concerne les notions les plus élémentaires. Quand on se promène avec des enfants, on leur donne l'idée de lignes parallèles

en leur montrant deux rues qui ont la même direction, une rivière qui coule le long d'une prairie. De même pour les lignes courbes ou brisées : un coin de rue forme un angle, et encore l'extrémité d'un vallon formée par deux collines qui s'écartent à partir du sommet commun; et, si l'on suppose que le vallon est fermé à une certaine distance du sommet, on donnera l'idée d'un triangle. Un carré de légumes est un quadrilatère, l'orifice d'un puits a la forme d'une circonférence, un champ limité de tous côtés par des lignes droites est un polygone; et si l'on imagine une ligne droite joignant deux sommets du champ, on aura l'idée d'une diagonale. C'est un moyen d'éveiller l'intelligence des enfants, et, comme ils sont curieux, ils ne manqueront pas de faire des questions qui leur vaudront, tout en se promenant, une petite leçon de géométrie, leçon qui peut servir d'introduction à l'étude du dessin linéaire, qui est un excellent exercice pour l'éducation de l'œil, indépendamment de ses autres avantages.

Comme le sens du toucher, la vue doit être exercée à reconnaître les qualités propres à chaque corps, et aussi les différences qui existent entre les corps appartenant au même genre, comme le plomb, l'étain, le zinc, le fer, l'acier, etc., parmi les minéraux; le chêne, l'orme, le peuplier, le sapin, le frêne, etc., parmi les végétaux. Elle vient en aide au toucher, et ces deux sens se contrôlent mutuellement.

On regarde assez généralement la vue comme le plus noble de nos sens; l'ouïe, on s'en convaincra tout à l'heure, peut lui disputer ce titre; mais c'est la vue qui contribue le plus à éveiller en nous le sentiment du beau et à le développer, soit, comme nous l'avons déjà dit, par la contemplation des splendeurs de la nature, soit par l'impression que font sur nous les chefs-d'œuvre de l'art. C'est par la vue que nous sentons et que nous sommes mis à même de comprendre la beauté des proportions, l'harmonie des formes et des couleurs. Mettre les jeunes âmes à portée de ressentir ces impressions, de se nourrir des pensées qu'elles font naître, est un des bienfaits de l'éducation.

Mais plus ce sens est précieux, plus son organe demande de précautions et de soins. Un passage trop brusque de l'obscurité à la lumière est dangereux pour l'œil; il en est de même d'une

lumière trop vive, et de la réflexion produite par un sable blanc dans les pays chauds, ou par des murs blancs, en un mot par toute surface blanche réfléchissant les rayons lumineux. L'excès contraire n'est pas moins nuisible ; une lumière insuffisante fatigue l'œil par les efforts qu'elle exige pour voir des objets trop peu éclairés. Dans les classes, il est bon d'habituer les enfants à fixer des objets éloignés, à lire de leur place sur les tableaux et les cartes placés à une assez grande distance. Le défaut d'exercice, l'habitude de ne regarder que des objets rapprochés sont des causes de myopie. Ce qui le prouve, c'est la rareté de la myopie chez les habitants des campagnes, qui ont sous les yeux un horizon plus étendu.

VI

L'ouïe ¹ est le sens qui nous donne la notion du son.

Parmi les sons, on distingue ceux qui proviennent de la voix humaine de ceux que font entendre les animaux et qui ne sont pour la plupart que des cris ; il y a aussi une différence entre le son et le bruit. Le bruit cause souvent une sorte de confusion dans l'oreille et par suite dans l'esprit : ainsi, dans une classe où les élèves parleraient tous à la fois, on n'entendrait qu'un bruit confus, discordant, au milieu duquel le maître ne pourrait pas se reconnaître.

Le son a plusieurs qualités qui en sont comme la forme : la qualité, l'intensité, le volume, la tonalité, le timbre. Le son de la flûte est plus doux que celui du fifre, celui du violon est riche, celui de la trompette est dur : voilà pour la qualité. Le tintement d'une cloche près de l'oreille, un coup de canon à peu de distance produisent des sons d'une intensité considérable ; le bourdonnement d'une mouche est, en comparaison, peu

1. L'oreille, organe de l'ouïe, est un édifice fort compliqué. Elle se compose : 1° du pavillon, qui est l'oreille du langage vulgaire ; 2° de la caisse du tympan ou du tambour, petite cavité qui communique au pavillon par un conduit dont l'orifice est fermé par une lame mince, sèche, vibratile, tendue comme la peau d'un tambour ; 3° du labyrinthe, qui communique avec la caisse par deux trous appelés trous vestibulaire et limacien. Le tissu cellulaire du labyrinthe se termine par des filaments d'une ténuité extrême, par lesquels s'opère la transmission nerveuse du son.

intense. Le volume se distingue de l'intensité; il tient à l'étendue de la masse sonore; le bruit d'une grosse pluie sur un vitrage, les clameurs de toute une classe en récréation, sont des exemples du volume du son. Le timbre est la différence de sons d'ailleurs semblables, qui proviennent d'instruments différents : un violon, une flûte, un piano, la voix humaine donnant la même note, la donnent chacun avec un timbre différent. Par tonalité ou hauteur du son, « on entend l'acuité ou la gravité. On sait que la différence du grave et de l'aigu, différence qui ne peut être définie, mais que tout le monde sent, est le principe de la musique; cette différence ne se confond nullement avec celle de l'intensité ou du volume; car un son musical restera le même, soit qu'on en augmente l'intensité par la pédale ou le volume par la multiplication des instruments; on ne peut donner d'autre idée de la hauteur du son qu'en disant que c'est une quantité qui correspond à un plus ou moins grand nombre de vibrations dans un temps donné; le son devient plus grave à mesure que le nombre des vibrations diminue, et plus aigu à mesure qu'il augmente ¹. »

On pourra faire apprécier toutes ces qualités, selon l'occasion, et exercer l'oreille; au début, l'essentiel est de donner aux enfants de bonnes habitudes, d'abord celle de ne pas pousser de cris discordants, d'être attentifs aux bruits du dehors, de juger de leur intensité d'après la distance : s'ils entendent le son d'une cloche, il faut qu'ils puissent dire de quel côté il vient, d'après la direction du vent. Si la distance est trop grande, on cesse d'entendre. Qu'on demande à l'enfant pourquoi, il répondra que c'est parce qu'on est trop loin. Rien de plus vrai; mais, en causant, on peut lui faire comprendre que l'air est un véhicule du son.

L'utilité de l'ouïe ne se borne pas à nous faire percevoir des bruits et des sons dans le milieu où nous nous trouvons, à nous causer des impressions agréables ou désagréables, utiles pour attirer notre attention. L'ouïe rend à l'homme bien d'autres services, car on peut dire qu'elle est par excellence le sens de l'intelligence. Si la vue nous livre simultanément le spectacle des objets de la nature éclairés par la lumière, nous restons cependant avec elle dans le monde matériel; elle ne nous in-

1. M. Bain, *Des sens et de l'intelligence*, 1^{re} partie, ch. I. 5.

traduit dans un monde supérieur que par le sentiment du beau. L'ouïe, en percevant le son articulé, la parole, vrai signe de la pensée, atteint un plus haut degré de spiritualité; dans bien des cas, elle est supérieure à la vue, sous le rapport de l'interprétation expressive de la pensée. La voix humaine est l'écho de l'âme, et le sens qui la recueille est à cet égard le plus précieux de tous.

L'oreille, dès son premier contact avec l'air, devient sensible au son : on constate chez le nouveau-né le plaisir que lui cause une voix douce et caressante, et surtout l'impression qu'il reçoit du rythme même le plus grossier. Tout mouvement rythmique a sur lui une influence évidente. De là à la musique la transition est aisée : c'est un langage aussi, naturel en ce sens qu'il est naturellement goûté et compris, et qu'il traduit les émotions et les sentiments de l'âme humaine. Elle a donc sa place dans l'éducation des sens, à la salle d'asile, puis à l'école, en même temps que dans l'éducation morale. Le chant est un exercice utile pour la poitrine; il assouplit la voix, l'adoucit, lui ôte l'habitude des sons criards dont les enfants sont d'abord si prodigues. Il développe dans l'âme le goût naturel du rythme et de la mesure, qui fait saisir les rapports réguliers entre les impressions et les espaces de temps qui les séparent; c'est encore un moyen de développer le sentiment de l'ordre et du beau.

Ce rôle de l'ouïe, si considérable dans le développement intellectuel, dit assez avec quel soin son éducation doit être faite. C'est alors surtout qu'il faut que l'enfant s'accoutume à écouter, non seulement pour entendre ce qu'on lui dit et pour le comprendre, mais encore pour faire l'apprentissage de la parole. Il apprend à parler en entendant parler. Sans doute, le langage est une aptitude innée; à peine au monde, l'enfant a la faculté d'émettre des sons¹, mais les animaux ont cela de commun avec lui. Ce premier langage, tout instinctif, n'est pas encore la parole; bientôt il s'articule, il se caractérise, il devient le lan-

1. L'organe de la voix humaine est le larynx, situé à la partie antérieure et supérieure du cou, sur le trajet de l'air qui se rend aux poumons. C'est une espèce de boîte formée de cartilages mobiles reliés entre eux par des replis fibreux et munis de muscles. La communication entre le larynx et la langue est établie par un os appelé l'hyoïde auquel s'adaptent une grande partie des muscles de la langue. Les cordes vocales sont situées au fond de la glotte, ouverture qui se trouve à l'entrée des voies respiratoires.

gage particulier de l'enfant, qui peu à peu s'empare, par un effort de volonté intelligente, de l'instrument qu'il possède. C'est un fait d'expérience que l'enfant, voulant se faire entendre, se fabrique en quelque sorte une langue à lui, langue déjà artificielle, mais purement individuelle; de là la difficulté pour les grandes personnes de la comprendre ou plutôt de la deviner : il n'y a guère que la mère et la nourrice qui y parviennent sûrement. Il reste donc un progrès à accomplir : il faut que l'enfant apprenne à passer de ce langage tout personnel au langage de tout le monde, au langage national, véritable instrument de sociabilité, ce qui exige un effort persistant et nécessite l'attention de l'oreille en même temps que celle de l'esprit. Entendre un mot, associer le son de ce mot à l'idée de l'objet qu'il représente et qu'il exprime, retrouver et articuler le mot en présence de l'objet, voilà en quoi consiste l'apprentissage le plus élémentaire de la parole. Il est d'abord l'œuvre de la mère; l'instituteur trouve la faculté déjà en jeu, mais la tâche de le développer présente encore des difficultés suffisantes. Là, comme partout, il devra suivre tout en la dirigeant l'activité spontanée en vertu de laquelle l'enfant imite et reproduit les sons. Surtout il n'oubliera pas qu'apprendre à parler c'est apprendre aussi à penser, qu'il ne faut pas mettre dans la mémoire de l'enfant des mots sans mettre en même temps des idées dans son intelligence. Aussi bien la nature le veut ainsi, car les mots que les enfants retiennent le mieux sont ceux qui expriment les objets qu'ils connaissent, et, dans ces objets, la qualité la plus saillante ou la partie qui produit l'impression la plus forte. En d'autres termes, ils retiennent à proportion qu'ils comprennent¹.

Quand il est privé du sens de l'ouïe dès sa naissance, l'homme semble condamné à une ignorance qui le mettrait presque au niveau des animaux les moins bien partagés, et intellectuellement son existence différerait peu de la leur. Heureusement la vue peut jusqu'à un certain point remplacer l'ouïe. Il y a un langage naturel, celui des signes et des gestes, qui est l'expression vive et spontanée des sentiments et des passions; c'est déjà quelque chose, mais un moyen encore insuffisant pour le développement de

1. M. Perez, *Ouvrage cité*, ch. XV. — M. Egger, *Ouvrage cité*, p. 14.

l'intelligence. Il fallait un langage artificiel attachant aux mouvements des doigts et à la combinaison de ces mouvements un sens déterminé, remplaçant les mots, et propre à tenir lieu de la parole; ce langage a été inventé, grâce à un homme qu'il faut compter parmi les bienfaiteurs de l'humanité, l'abbé de L'Espée. Par là, il rendit à la société ceux de ses membres qui jusqu'alors étaient privés du plus doux commerce avec leurs semblables. C'est toujours l'intelligence qui, trouvant fermée la porte de l'ouïe, prend un autre chemin.

VII

Le goût ¹ est le sens qui nous met à même d'apprécier les propriétés sapides des corps; il est, avec l'odorat, affecté aux fonctions animales, et on les trouve l'un et l'autre plus développés chez certains animaux que chez l'homme; cependant, pour lui, leur utilité n'est pas moins réelle. Quand ils sont sains et maintenus dans un état normal, ils contribuent au maintien de la santé et procurent des jouissances, mais d'un ordre inférieur; c'est une sorte de piège contre lequel il faut prémunir les enfants.

Chez eux, le goût est avide sans être éclairé, la quantité l'emporte sur la qualité : avant d'être friand, l'homme est

1. L'organe sensitif du goût est le tissu cellulaire de la langue et du palais; ce tissu s'allonge en petites baguettes auxquelles on donne le nom de papilles et qui reçoivent l'impression. Des fibres nerveuses les rattachent au sensorium. — L'organe de l'odorat est formé par la membrane nasale. Chacune des narines aboutit à un passage distinct, et ces deux passages, séparés l'un de l'autre par une cloison, mettent les narines en communication avec le fond de la gorge, offrant ainsi un libre passage à l'air qui se rend dans les poumons lorsqu'on respire la bouche fermée. La partie inférieure de chaque passage est plate, mais la partie supérieure forme une voûte élevée, dont le sommet est formé entre les cavités orbitales du crâne, et par conséquent au delà des limites apparentes du nez. Sur les parois latérales de la partie supérieure de ces chambres voûtées, certaines plaques osseuses minces font saillie et sont recouvertes d'une membrane fine, douce et toujours moite, ainsi qu'une grande partie de la cloison qui sépare les deux chambres. Cette membrane s'appelle membrane de Schneider. Le tissu cellulaire qui la recouvre reçoit l'impression d'odeur; par ses extrémités, il se rattache à des fibres nerveuses qui vont d'autre part aboutir au cerveau.

gourmand, et c'est ce dernier défaut qu'il importe de combattre chez l'enfant ¹.

Malgré son caractère essentiellement physique, le goût a une certaine analogie avec l'intelligence ; on dit, par métaphore, goûter la vérité, goûter une opinion ; le goût est aussi regardé comme le sens du beau.

L'odorat est encore, si on peut le dire, plus matériel que le goût ; il se réduit absolument à la sensation des odeurs. Il y a du reste entre eux des rapports étroits ; ils servent tous deux et simultanément à apprécier la nourriture et la boisson. Ils peuvent devenir l'un et l'autre une source de sensations et de besoins factices : exemple, l'usage du tabac, des liqueurs. L'éducation qui leur convient est donc plutôt restrictive ; elle a une portée sur laquelle il est impossible de ne pas insister dès maintenant.

L'habitude de ces appétits factices a une influence tantôt directe, tantôt indirecte sur la santé physique et morale des enfants. C'est ici qu'on aperçoit toute la puissance de l'hérédité physiologique.

L'alcoolisme, ainsi qu'on l'a dit avec raison ², n'est pas seulement une maladie de l'individu, c'est une maladie de famille et qui atteint la race. Les familles des buveurs sont généralement peu nombreuses, et les individus qui en proviennent présentent soit des désordres fonctionnels, soit des lésions matérielles du système nerveux, toujours avec les conséquences morales les plus graves.

Les descendants des buveurs sont en général des buveurs eux-mêmes ; mais le plus souvent ils ont des prédispositions fatales

1. M. Herbert Spencer (*Ouvrage cité*, p. 237) soutient que la gourmandise est un défaut acquis et non une tendance naturelle ; que l'appétit, qui est un guide sûr chez les animaux, chez le nourrisson, chez le malade (?), chez les diverses races, chez les adultes qui mènent une vie régulière, est certainement aussi un guide sûr chez les enfants ; que l'on prend pour de la gourmandise la satisfaction instinctive des besoins de notre constitution, par exemple le goût des sucreries, le sucre étant une nourriture productive de calorique... — Il est vrai que les enfants deviennent quelquefois gourmands par le fait d'un système d'alimentation trop restrictif, mais nous n'admettons pas qu'ici l'instinct soit infaillible comme il l'est chez les animaux.

2. Le Dr Decaisne, *Les enfants des ivrognes* (dans la *France* du 8 octobre 1878).

à l'idiotisme et à la folie. Les uns naissent idiots; les autres vivent intellectuellement jusqu'à un certain âge, au delà duquel ils s'arrêtent, incapables d'aucun progrès ultérieur. Habituellement, ils révèlent de bonne heure leur état mental par la dépravation de leurs tendances, notamment par des instincts cruels, le vol, etc. Ils sont irritables, violents. Ils se montrent le plus souvent réfractaires à toute éducation, ou bien, s'ils ont appris un état libéral ou une profession industrielle, leurs aptitudes s'évanouissent à un moment donné. L'indécision, la paresse, le besoin de vagabondage, l'obscurcissement du sens moral, les appétences ébriées, l'affaiblissement intellectuel sont les caractères qu'on rencontre le plus souvent chez des sujets qui aboutissent finalement et sans secousse à un état mental comparable à l'idiotisme. Quelques-uns, plus privilégiés au début, jouissent d'un degré moyen d'intelligence; mais ils sont bizarres, maniaques, ils ont des instincts de tristesse. Tôt ou tard, leurs facultés s'altèrent comme chez les précédents et subissent la même dégradation progressive ¹.

Le tabac est moins meurtrier, mais en revanche il y a encore plus de fumeurs que de buveurs; des enfants eux-mêmes fument; et combien de parents les font faire ou même les y encouragent! Funeste incurie, fruit de l'ignorance. Qui n'a rencontré dans les rues de ces petits êtres, âgés quelquefois de neuf ou dix ans à peine, la cigarette ou la pipe à la bouche? Plaisir de manger les grands garçons, au début, je ne dis pas plaisir du fruit défendu: plutôt à Dieu qu'il le fût! Bientôt après, besoin impérieux, habitude invétérée. Comme tous les poisons acres et narcotiques, le tabac irrite, enflamme les organismes avec lesquels il est mis en contact. Il agit très-violemment aussi sur le système nerveux, dont il suspend les fonctions. Fumé, il donne des vertiges, des nausées, des vomissements; il détermine des palpitations, trouble les fonctions de l'estomac, soit par la perte de la salive, soit en raison de la fumée que l'on avale. Il attaque et noircit les dents, affaiblit la vue, irrite la poitrine. Le contact mécanique de la pipe use les dents et peut causer le développement de tumeurs de mauvaise nature sur les lèvres et dans la

1. Le D^r Morel, *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine*.

bouche. Le cigare et la cigarette ont un double inconvénient : la fumée arrive brûlante dans la bouche, et le fumeur mâche le tabac en même temps qu'il le fume. De l'avis des aliénistes, le nombre des fous augmente avec le chiffre de la consommation du tabac ¹.

Dira-t-on que l'habitude chez l'homme fait diminuer le mal ? Il serait peut-être plus exact de dire que le fumeur s'est habitué au mal ; mais ce n'est pas ce que nous avons à examiner ; nous parlons des enfants, et, avant qu'ils soient des hommes, le mal sera complet et irrémédiable. On a déjà prouvé par des statistiques que l'abus du tabac nuit dans les grandes écoles au travail intellectuel ; le cerveau, fatigué après une grande surmenage causée par la demi-ivresse du narcotique, a besoin de repos, et le fumeur n'est plus qu'un rêveur. Chez les enfants, la moindre consommation est plus qu'un abus, c'est un empoisonnement au physique et au moral. Être indifférent devant une telle éventualité, c'est ne tenir aucun compte de l'avenir de la société tout entière. Qu'attendre d'un tel début ? Quels hommes donneront ceux qui auront été enfants de cette façon ? Au physique, des êtres non pas nerveux, mais énervés, entraînés par l'ivresse du tabac à une autre ivresse, à d'autres excès ; au moral, des intelligences obscurcies, affaiblies, des hommes sans énergie pour faire le bien et cédant sans combattre à l'attrait du mal.

L'instituteur ne peut pas réagir seul, mais il est de son devoir non seulement de ne rien souffrir dans l'école qui tienne de près ou de loin à l'usage du tabac, mais encore de ne rien tolérer de semblable dans les environs de l'école, et, si l'occasion s'en présente, de faire comprendre à ses élèves à quels maux ils s'exposent ².

On voit de quelle importance est l'éducation des sens. En raison de ses étroits rapports avec l'éducation physique, elle intéresse particulièrement les institutrices chargées d'élever le premier âge à la salle d'asile ou à l'école enfantine ; par ses rapports avec le développement de l'intelligence, elle intéresse à un égal de-

1. M. Riant, *L'alcool et le tabac*.

2. Dans la plupart des écoles urbaines des États-Unis, le règlement prescrit aux instituteurs la plus grande sévérité à cet égard.

gré maîtres et maîtresses. C'est aux sens que les enfants doivent leurs premières idées, et ces idées sont plus ou moins conformes à la réalité, selon que les instruments ont été mis à même de fonctionner avec plus ou moins d'exactitude. De ces débuts dépend la rectitude du jugement, parce que les idées suscitées par les sens donnent lieu non seulement à un travail de l'esprit, mais encore à de nouvelles idées dont le caractère dépendra des premières. Tout se résume en cette règle bien simple en apparence : ne demander aux sens ni trop ni trop peu. C'est une loi constante de la nature animée, dit Cabanis ¹, que le retour fréquent des impressions les rende plus distinctes, que la répétition des mouvements les rende plus faciles et plus précis. Les sens se cultivent par l'exercice, et l'empire de l'habitude s'y fait sentir d'abord avant de se manifester dans les organes moteurs. Mais c'est une loi non moins constante et non moins générale, que des impressions trop vives, trop souvent répétées ou trop nombreuses, s'affaiblissent par l'effet direct de ces dernières circonstances. La faculté de sentir a des bornes qui ne peuvent être franchies. Ainsi la conservation de la finesse des sens et leur perfectionnement progressif exigent que les impressions n'aillent pas au delà des limites rationnelles de la faculté de sentir, comme il faut en même temps qu'elles l'exercent tout entière pour qu'ils ne s'engourdissent pas.

VIII

L'analyse du fait de la sensation, dans la première partie de ce chapitre, a fait voir que le cerveau y prend une part considérable. La sensation est elle-même la condition de la perception, c'est-à-dire des premières idées qui apparaissent dans l'intelligence ; on peut déjà en inférer que le cerveau n'est pas étranger à l'exercice de cette faculté. Ce ne serait pas assez dire ; les rapports du cerveau et de la pensée sont tels que l'âme, dans son intime union avec le corps, ne peut pas plus penser sans le cerveau qu'elle ne peut sentir sans lui.

1. *Rapports du physique et du moral de l'homme*, 3^e mémoire, p. 120, Paris, 1843.

L'intelligence, de l'aveu même de Bossuet ¹, « dépend du corps par accident » : l'« accident », c'est son rapport avec la sensibilité, et, comme la sensibilité est liée à des conditions organiques, l'intelligence arrive ainsi à une dépendance réelle, quoique médiata, de conditions analogues.

Le langage usuel, expression du sens commun, consacre ce rapport, instinctivement saisi, entre le cerveau et la pensée : un « écervelé », un « cerveau brûlé » ; le mot *tête* est synonyme d'intelligence : « Cet enfant s'est mis dans la tête de ne pas faire son devoir. » Un « homme de tête » est un homme qui a ses idées et qui y tient : si rien ne peut l'en faire changer, il est « entêté ». L'observation la plus vulgaire constate que, dans certains états du cerveau, tout travail intellectuel devient difficile ou impossible : on a « mal à la tête », on n'est « bon à rien ». La perte de la connaissance suit l'apoplexie, le délire suit la congestion sanguine, la stupeur la congestion séreuse ; il n'y a pas de ramollissement du cerveau sans un affaiblissement proportionnel de l'intelligence. L'observation scientifique corrobore ces données. Où l'on voit un cerveau, on voit une intelligence à quelque degré, et l'on ne voit pas d'intelligence sans cerveau : le cerveau des crétins a été arrêté dans son développement ; celui des idiots est noyé (les hydrocéphales). Une fièvre typhoïde, une fièvre cérébrale, peuvent abolir la mémoire, ou totalement ou partiellement : on cite des exemples de personnes ayant oublié jusqu'à leur nom. Un coup sur la tête peut amener la folie.

Qu'y a-t-il à conclure de ces faits ? De ce que l'intelligence ne peut pas agir sans le cerveau, s'ensuit-il qu'il y ait identité entre le cerveau et la pensée, que le cerveau pense ou qu'il soit la cause, le principe de la pensée ? Cette conclusion dépasserait de beaucoup la portée des phénomènes observés et serait même démentie par d'autres phénomènes. Les facultés mentales subsistent malgré les blessures les plus graves dont le cerveau puisse être atteint (expériences de Magendie). Si un coup sur la tête peut rendre fou, en revanche il peut amener un progrès intellectuel : le savant Mabillon devint un prodige de mémoire à la suite d'un chute contre une borne où il faillit s'assommer. Les

1. *Connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. III, § 14.

maladies mentales ne sont pas toujours le résultat de lésions du cerveau, car il n'est pas rare de voir des aliénés retrouver toute leur raison quelques heures avant de mourir. « Une modification matérielle du cerveau ne pourrait ainsi s'évanouir, » dit justement Magendie ¹. Il n'y a souvent pas de différence appréciable entre le cerveau d'un fou et celui d'un sage ². Montesquieu, qui était un grand esprit, avait le front bas et fuyant. Il faudrait enfin savoir à quelles circonstances du cerveau serait attachée la faculté de penser, au poids, au volume, aux circonvolutions, à la composition chimique. Or, en comparant le cerveau de l'homme à celui des animaux et celui des animaux entre eux, sous chacun de ces aspects, on arrive à les éliminer successivement. On trouve par exemple que le cerveau humain est moins gros que celui du bœuf, de la baleine; que celui du chien ne l'est pas plus que celui du mouton; que le cerveau de l'homme pèse relativement moins que celui de plusieurs espèces de singes et d'oiseaux; que le cerveau de l'éléphant a plus de circonvolutions que celui de l'homme, que celui du cheval et du chien n'en a pas du tout, tandis que celui du mouton en a; que le cerveau du poisson est beaucoup plus riche en phosphore que celui de l'homme, etc. D'une manière générale, le cerveau humain étant pris pour type, comme appartenant à l'animal le plus intelligent, les cerveaux qui lui ressemblent le plus devraient être ceux des animaux les plus intelligents après lui; or le cerveau du chien et celui de l'éléphant, qui passent cependant pour doués d'intelligence, ne lui ressemblent pas du tout. Celui du singe lui est identique, d'après certains naturalistes: d'où vient qu'il y a une différence entre l'homme et le singe? Plus il y a d'analogie entre le cerveau d'un animal quelconque et celui de l'homme, plus il est évident que la différence d'intelligence tient à autre chose ³.

Les faits s'opposent donc aux faits; mais résumerait-on à les mettre d'accord, qu'il en résulterait une seule chose: c'est que le cerveau est la condition organique de la pensée, son instrument, comme l'œil est la condition organique et l'instrument de

1. *Leçons sur le système nerveux*, t. I, p. 93.

2. M. Lélut, *Rejet de l'organologie*, p. 7, 11.

3. Voir l'ouvrage de M. Paul Janet, *Le cerveau et la pensée*.

la vue, l'oreille celui de l'ouïe, mais non pas sa cause. La cause de la pensée est l'âme elle-même, la pensée est une fonction de l'âme seule. De même que l'âme voit, entend au moyen des sens et des organes des sens, de même elle pense au moyen du cerveau.

Arrêtons-nous à cette conclusion, qui fait la part de l'âme et du corps, de l'esprit et de la matière. Il ne nous a pas paru déplacé de la motiver en quelques mots avant de la poser. Elle intéresse la pédagogie rationnelle et aussi la pédagogie pratique. Ceux qui sont chargés d'élever les enfants ne doivent pas oublier que le cerveau, instrument de la pensée, demande des ménagements et des soins comme l'œil, l'oreille ou tout autre organe, et cela à tout âge, à plus forte raison dans l'enfance, où il est en voie de formation. Les cellules cérébrales sont pendant cette période molles, flexibles en quelque sorte¹, d'une impressionnabilité telle qu'elles sont profondément remuées, traversées par le moindre choc venu du dehors, et tout le système cérébro-spinal en subit le contre-coup. De là vient que les impressions reçues dans la première enfance sont si profondes. Il y a donc nécessité de les ménager aux enfants, de faire en sorte qu'ils ne soient pas exposés à subir toute espèce d'impressions. « Il faut bien choisir, dit Fénelon², les images qu'on doit graver dans leur cerveau, car on ne doit verser dans un réservoir si petit et si précieux que des choses exquisés : il faut se souvenir qu'on ne doit à cet âge verser dans les esprits que ce qu'on souhaite qui y demeure toute la vie. »

D'un autre côté, et par la même raison, tout travail de l'esprit est un travail du cerveau, toute fatigue intellectuelle se traduit par une fatigue nerveuse et cérébrale. La fatigue intellectuelle ne peut être évitée, mais elle doit être mesurée, graduée, distribuée avec discernement. Qu'un enfant se plaigne d'avoir mal à la tête, il faut tâcher de savoir s'il dit vrai ; mais, si l'on n'est pas convaincu qu'il ait menti, on n'osera pas lui imposer une contention d'esprit qui le rendrait malade. S'il y a danger à surmener le cerveau, le danger contraire est de l'hébéter par des habitudes d'intempérance ou

1. M. Luys, *Le cerveau et ses fonctions*, p. 126.

2. *Éducation des filles*, ch. V, p. 13.

de vice, même par de simples habitudes de paresse. Si l'esprit ne lui demande aucun travail, aucun effort en dehors des fonctions nécessaires à la vie sensible, il s'endort en quelque sorte; c'est une corde qui se détend et ne résonne plus sous le doigt : à l'éducateur de la faire vibrer à propos, ni trop ni trop peu, toujours harmoniquement et en mesure.

Et, comme l'enfant d'aujourd'hui est l'homme de demain, les conséquences portent plus loin que l'école. La vie nerveuse et cérébrale a acquis de nos jours, du haut en bas de l'échelle sociale, une intensité que les siècles précédents n'ont pas connue et qui va grandissant sans cesse sous l'action des milieux et des conditions d'existence, dans les grands centres de population et d'industrie. La machine non seulement industrielle, mais agricole (quoiqu'à un moindre degré), en simplifiant le travail de l'homme, exige plus d'intelligence que de force, ou du moins autant ; elle fait travailler le cerveau autant que la main et plus que le bras. La diffusion de l'instruction elle-même contribue à faire prédominer la dépense cérébrale sur la dépense musculaire. Ce n'est pas un mal, mais c'est une raison pour donner dès l'enfance au cerveau de bonnes habitudes, si l'on peut s'exprimer ainsi, pour l'assouplir, sans rien excéder, à un exercice régulier, pondéré, normal : par une réaction inévitable, le travail de l'intelligence en deviendra plus facile, plus rationnel, mieux ordonné, et l'ordre passera du cerveau et de l'esprit dans la conduite. Nous retrouvons ici l'accord de l'éducation physique avec l'éducation intellectuelle et morale, qui était déjà la conclusion du précédent chapitre.

CHAPITRE III

LES SENTIMENTS

- I. Différence entre la sensation et le sentiment. Degrés dans le sentiment. Sensibilité morale ; sensibilité intellectuelle.
- II. Sentiments moraux, se résument dans la sympathie : en quoi elle consiste. Affections de la famille. L'amitié. Le patriotisme. L'humanité. Les mauvais sentiments.
- III. La sensibilité morale chez les enfants. Sympathie animale ; sympathie humaine. Amitiés entre enfants. Influence du sentiment de sociabilité sur l'éducation en commun. L'éloge, le blâme. Aimer les enfants pour en être aimé. La reconnaissance, la bonté, la pitié.
- IV. Mauvais sentiments à combattre chez les enfants : le défaut de sensibilité, la colère, la méchanceté, la jalousie, l'envie. La honte. La crainte. La timidité. La haine. La moquerie.
- V. Sensibilité intellectuelle. L'amour du vrai ; la curiosité ; facilités pour l'instruction. L'amour du beau. Le beau dans les arts, dans la nature. Le beau moral. L'amour du bien moral ou du juste. — Le sentiment religieux ; en quoi il consiste.
- VI. Influence du plaisir et de la douleur dans l'éducation. Utilité morale du jeu, du délassement : dans quelle mesure, et de quelle nature. — Résumé.

I

Le nourrisson crie quand il a faim : il souffre ; il crie quand on le laisse seul, il a peur : autre souffrance de nature différente. Il est heureux quand il est rassasié ; il l'est quand un visage ami lui fait fête : deux espèces de jouissances qui ne se ressemblent pas. Bayart mourant, et reprochant au connétable de Bourbon sa trahison, ne souffrait pas plus de sa blessure que celui-ci de la conscience de son crime. Il y a sans doute des joies aussi vives que celle d'Archimède après la découverte de son fameux théorème, ou que celle de saint Vincent de Paul après la fondation de l'hospice des Enfants-Trouvés ; il n'y en a pas de plus profondes.

Ces peines et ces plaisirs, et tous ceux de même nature (les exemples en seraient infinis) ne sont pas des sensations, ils n'affectent pas le corps, ils n'ont leur siège dans aucun organe matériel : ce sont les peines et les plaisirs de l'esprit et du cœur ¹; ils se rapportent à la vie intellectuelle et morale et embrassent l'âme tout entière. On leur donne le nom de sentiments; lorsque les sentiments sont portés à la plus haute puissance, ils deviennent des passions : Livingstone allant au prix de fatigues inouïes, au prix même de sa vie, explorer des régions inconnues, n'a pas seulement le désir de connaître *naturel* à l'homme, il a la passion de la science; saint Louis, baisant la main d'un pauvre lépreux devant lequel tout le monde se détourne, n'obéit pas seulement à ce sentiment de pitié qu'excite la vue des misères humaines, il a la passion de la charité. Scipion l'Africain, allant mourir loin de Rome et dictant l'inscription qui doit être gravée sur son tombeau ², exprime l'amertume de son ressentiment contre d'ingrats concitoyens; Coriolan, passant chez les Volsques pour se venger de sa patrie, porte le ressentiment jusqu'à la passion.

Les sentiments, avec leurs degrés, leurs nuances, leurs ramifications infinies, désirs, tendances, inclinations, affections, passions, sont presque innombrables; néanmoins tous agissent de l'une ou l'autre de ces deux manières : ou ils nous entraînent vers un objet, ou ils nous en détournent. D'autre part, tout sentiment suppose un objet; en d'autres termes, pour aimer ou détester quelqu'un ou quelque chose, il faut penser à quelque chose ou à quelqu'un. Selon la nature de leur objet, les sentiments se classent encore en deux groupes. Ceux qui résultent de la vie de relation, des rapports quotidiens des hommes entre eux et même avec les êtres inférieurs, sont spécialement

1. De même que l'usage de toutes les langues associe l'idée de la pensée à l'idée de tête, il associe l'idée des émotions sensibles à celle de cœur. Le siège des sentiments et des passions est réellement dans le cerveau; mais, le cerveau réagissant par les nerfs sur le mouvement du sang, le cœur reçoit une sorte de commotion, en vertu de laquelle le sang circule plus ou moins vite; de là la rougeur et la pâleur du visage. Ainsi se trouve justifié par la physiologie, dans une certaine mesure, le jugement porté par le sens commun et consacré par le langage. Cette explication est due à Claude Bernard (*La science expérimentale*).

2. « Ingrate patrie, tu n'auras pas même mes os. »

des sentiments moraux et ont leur source dans la sensibilité morale ; c'est même cette signification que l'usage semble attribuer le plus volontiers aux mots « sensible » et « sensibilité ». Une personne « sensible » est celle qui est ou paraît accessible aux émotions morales ; l'énergique métaphore de « sens cœur » est un reproche, presque une injure, dans le langage populaire ; Fénelon déplore les peines que donne l'éducation des enfants « qui manquent de sensibilité ». — Les sentiments qui résultent particulièrement de l'exercice de l'intelligence, les tendances qui trouvent leur satisfaction dans la culture de cette faculté, ont leur source dans la sensibilité intellectuelle. Occupons-nous d'abord des sentiments moraux.

II

Ce que nous aimons avant toutes choses, — et quelquefois par-dessus toutes choses, — c'est nous-mêmes. Non seulement nous avons l'amour de la vie, le sentiment de la conservation, qui est, à vrai dire, un instinct irréflecti ; mais l'amour de nous-mêmes se manifeste dans nos rapports avec autrui et à l'occasion de ces rapports. Il ne nous suffit pas de nous sentir existants, nous ne goûtons pleinement le plaisir d'exister que si notre *moi* s'affirme par quelque supériorité sur ce qui nous entoure. S'agit-il des êtres inférieurs de la création, nous avons le sentiment de notre supériorité morale, de notre dignité en tant qu'êtres humains ; s'agit-il de nos semblables, nous souffrons difficilement de leur être inférieurs : l'amour de soi devient alors l'amour-propre. Tant que l'amour-propre nous excite seulement à bien faire, à ne pas nous laisser dépasser dans le bien, à nous perfectionner sans cesse pour mériter l'estime et la louange, il n'est point à blâmer, et c'est un moyen d'éducation qu'il ne faut pas négliger tout en le ménageant avec prudence. Quand il se développe au point de vouloir tout absorber, tout rapporter à lui, il devient l'égoïsme, qui doit être énergiquement combattu.

Mais, on le voit, pour que l'amour de soi se manifeste sous ses formes diverses, il faut que l'homme soit en rapport avec les autres hommes ; il rentre donc, et par sa nature et par ses applications, parmi les sentiments moraux.

Les sentiments moraux, si nombreux et si variés qu'ils soient, peuvent se ramener ou à la sympathie ou à l'antipathie : les uns sont les affections bienveillantes, les sentiments de sociabilité, qui rendent facile, utile, agréable le commerce des hommes entre eux ; les autres sont les affections malveillantes, les sentiments anti-sociaux, les passions haineuses qui, au lieu de rapprocher les hommes, les éloignent les uns des autres et rompraient le lien social s'il pouvait être rompu.

La sympathie est une tendance naturelle qui nous porte à nous mettre en harmonie d'impressions avec nos semblables et généralement avec tous les êtres sensibles. Un visage épanoui nous dispose à la joie ; la tristesse d'autrui nous rend tristes ; les douleurs, même physiques, se communiquent à nous presque physiquement. J'ai mal à votre poitrine, écrivait Mme de Sévigné à sa fille malade : tout le monde comprend la vérité de ce sentiment, malgré l'hyperbole de l'expression. De là cette unanimité d'impressions qui se manifeste dans une réunion d'hommes et aussi d'enfants. Lamartine harangue la foule irritée et bientôt la domine par la passion communicative de son éloquence : il la persuade, elle sympathise avec lui. L'instituteur fait une leçon, il s'aperçoit que les élèves ne comprennent pas, ne sont pas intéressés ; il recommence, change sa manière, s'anime : les visages s'animent aussi, les esprits se tendent ; la communication sympathique est établie. En général, toutes les fois qu'un phénomène sensible dont nous sommes capables se produit dans une nature semblable à la nôtre, il y a dans la nôtre une inclination à imiter et à reproduire ce phénomène. Cette propriété de la nature humaine est la sympathie.

Les affections diverses par lesquelles elle se traduit sont donc à la fois des faits de sensibilité et des mobiles d'action : d'où leur importance dans la vie et par suite dans l'éducation. Cette tendance de la nature humaine se manifeste d'abord dans le cercle de la famille, par les affections qui en unissent tous les membres : l'amour conjugal, l'amour paternel et maternel, l'amour fraternel, l'amour filial, si bien nommé par l'antiquité la piété filiale. Quand ces affections agissent conformément à leur but et qu'elles sont éclairées par les lumières de la sagesse et de la prudence, l'intérieur d'une famille est un délicieux spectacle : parmi les sujets qui peuvent exercer la palette du

peintre, le génie de l'orateur ou du poète, il n'en est pas de plus gracieux ni de plus touchant ¹ :

La vie aux mille soins, laborieux et lourds,
Se transfigure en poésie ².

L'amitié se place à côté de ces affections et en élargit la sphère : sentiment profond, grave, désintéressé, fait de confiance, d'estime, de tendresse, l'amitié est un des plus grands charmes de la vie ³.

Membre de la société domestique, l'homme fait partie également d'une famille plus vaste qui est la société civile, l'Etat, et d'une autre encore plus vaste, la famille humaine. De là l'amour de la patrie et l'amour de l'humanité. Rien n'est plus puissant que les liens qui nous attachent au pays où nous sommes nés : les objets inanimés eux-mêmes participent de notre sympathie ; nous leur prêtons une existence propre, presque des sentiments, parce qu'ils sont indissolublement associés dans notre cœur à l'idée même de la patrie :

Objets inanimés, avez-vous donc une âme?..

Au moyen âge, on désignait l'association civile des habitants d'une localité sous le nom expressif d'*amitié* : « l'amitié de Lille, l'amitié de Beauvais, » pour dire la commune de Lille, la commune de Beauvais. Touchante pensée, sentiment profond : qu'est-ce que la France, sinon « la grande amitié française » ? L'amour de la patrie est si naturel au cœur de l'homme que la plupart du temps nous aimons notre pays sans y penser, simplement, instinctivement, comme nous aimons la vie elle-même. C'est un sentiment si plein, si profondément entré jus-

1. Reid, *Œuvres*, t. VI, p. 64.

2. V. Hugo, *Les enfants*, VI, 4.

3. Cicéron l'a définie « un parfait accord de sentiments sur les choses divines et humaines, joint à une bienveillance et à une tendresse réciproques : le plus beau présent, après la sagesse, que la divinité ait fait à l'homme. Ce n'est pas l'intérêt, c'est le bonheur d'aimer qui la fait paraître désirable. » (*Dialogue sur l'amitié*, VI.) — C'est à Aristote que remonte cette définition plus brève et devenue presque proverbiale : « Un ami est un autre nous-même. »

qu'au plus intime de notre être, qu'il n'a pas besoin de monter à la surface pour s'attester. Que seulement la patrie soit menacée, alors il fait explosion; la gloire nationale, à laquelle hier nous ne songions pas, est aujourd'hui comme le patrimoine privé de chacun de nous; ce lambeau d'étoffe attaché au bout d'une pique et qu'hier nous ne voyions pas, aujourd'hui nous le saluons en frémissant comme l'emblème sacré de la patrie.

Par cela seul qu'il est homme, l'homme intéresse son semblable : « Je suis homme; rien de ce qui touche l'humanité ne m'est étranger. » Cette belle pensée d'un poète ancien exprime exactement la nature et l'origine du sentiment qui attire les hommes les uns vers les autres, tout en comportant des nuances : nous ne nous bornons pas à aimer Jeanne d'Arc, nous la vénérons; nous admirons Socrate; nous plaignons un inconnu malheureux; nous plaignons, tout en le condamnant, le misérable que la loi va justement punir. Marat est odieux, mais, quand il est assassiné, nous ne l'excluons pas de notre pitié. La sympathie franchit toutes les frontières. Qu'un désastre vienne frapper un peuple même éloigné, nous ne nous demandons pas s'il est de notre race ou de notre couleur; ce sont des hommes qui souffrent, et cela suffit pour nous émouvoir. Dans ce sens, nous sommes citoyens de l'univers, comme le disait Socrate. Mais n'exagérons rien. Dans les sociétés antiques, où régnait sans partage l'idée exclusive de la nationalité restreinte elle-même à la cité, où tout étranger était un barbare, un ennemi, la parole de Socrate est une des plus belles que le vieux monde ait jamais entendues. Mais le principe de la fraternité universelle, aperçu par la philosophie ancienne, vulgarisé par le christianisme, ne nous oblige pas à mettre sur le même rang les étrangers et nos compatriotes : aimons notre pays par-dessus tout, parce que nous avons envers lui des devoirs plus étroits. Ce prétendu amour de l'humanité qui se place au-dessus du patriotisme est une chimère, mais une chimère dangereuse et parfois criminelle. A force d'aimer tout le monde, on n'aime personne, et l'on se dégage de tous les devoirs. La patrie peut dire à ces étranges philanthropes ce qu'Alceste dit à Philinte :

Je veux qu'on me distingue, et, s'il faut parler net,
L'ami du genre humain n'est point du tout mon fait.

Les sentiments que nous éprouvons ainsi naturellement pour nos semblables, nous aimons à penser qu'ils les éprouvent pour nous; nous comptons sur une réciprocité qui, si elle venait à manquer, nous affecterait comme la privation d'un bien. Sensibles à la bienveillance d'autrui, nous attachons du prix aux signes extérieurs qui la manifestent ou qui même en tiennent lieu¹; nous en attachons surtout aux marques d'estime et de considération. Il n'est pas un homme qui puisse, sans souffrir, se passer de l'estime des autres hommes. L'amour de la gloire est la plus haute expression de ce sentiment : les plus grands hommes l'éprouvent le plus vivement et sont soutenus par lui. « Les premiers feux de l'aurore, dit Vauvenargues, ne sont pas si doux que les premiers rayons de la gloire. »

Tous les sentiments que nous venons de passer en revue ont cela de commun, qu'ils nous portent à faire tout le bien que nous avons le pouvoir et l'occasion de faire; la constitution même de notre nature nous invite donc à entretenir en nous ces affections bienveillantes, toujours accompagnées d'une émotion agréable, qui en est comme la récompense immédiate. Il en est tout autrement des affections malveillantes, groupées sous le caractère général de l'antipathie : la colère, la haine, la jalousie, le mépris, le désir de la vengeance, la cruauté... Que ces tendances existent chez l'homme fait, l'expérience ne le démontre que trop; bornons-nous à les énumérer, et cherchons maintenant, chez l'enfant, les premiers vestiges, puis les développements graduels des sentiments bons ou mauvais.

III

Le petit enfant n'aime d'abord que lui; dès qu'il se sent exister, il s'aime, et, quand il commence à aimer hors de lui, c'est toujours par rapport à lui. Ainsi son biberon, ses jouets; puis les animaux, ces jouets vivants, qui flattent tous ses sens à la fois, le toucher, la vue, l'ouïe, dont les mouvements, les cris,

1. « La politesse n'inspire pas toujours la bonté, l'équité, la complaisance, la gratitude; elle en donne du moins les apparences et fait paraître l'homme au dehors comme il devrait être intérieurement. » (La Bruyère, *Caractères*, ch. V.)

la vie répondent à ses mouvements, à ses cris, à sa vie propre pour en attester et en augmenter la puissance. Il les traite donc avec le même sans-*façon* que les objets inanimés, les torture, quand ils se laissent torturer, sans se douter qu'ils souffrent. Il est cruel sans le savoir. Il faut lui apprendre qu'il l'est et lui apprendre à ne pas l'être, car l'enfant qui est cruel envers les animaux sera dur toute sa vie. C'est aussi une première leçon contre l'égoïsme.

La sympathie humaine s'éveille à son tour. Par elle, l'enfant s'élève dans la série des affections morales. Au début de la vie, une sorte d'instinct l'entraîne aveuglément vers les êtres qui l'entourent, le protègent, le font vivre ; il les aime pour lui-même et presque à son insu. Peu à peu, le sentiment devient moins égoïste, le sentiment humain se fait jour : « Un enfant de douze mois, qui revient dans la maison paternelle après un mois d'absence, vit avec indifférence un chat bien connu se frotter sur sa robe en ronronnant. Il fit à peine attention au chien qu'il avait vu tous les jours dans la cour, avec lequel on l'avait laissé jouer quelquefois, et dont il disait très souvent le nom. Il fallut bien une dizaine de minutes pour qu'il redevint familier à l'un et à l'autre. Mais à peine vit-il une bonne vieille servante venir de son côté, avant même qu'elle l'eût appelé par son nom, il rit et lui tendit les bras, en faisant de joyeux soubresants. » Le même observateur rapporte encore l'exemple d'un enfant âgé de seize mois, qui, voyant son père se livrer à une aspersion hydrothérapique, se mit à pleurer à chaudes larmes, se rappelant sans doute la sensation fort désagréable qu'il éprouvait lui-même à être lavé ou baigné, puis alla prendre la chemise de son père pour la lui faire mettre ¹.

M. Darwin, notant les premières manifestations de la vie morale chez un de ses enfants, a vu apparaître dès le deuxième mois les signes d'affection envers les personnes qui le soignaient et auxquelles il souriait. A cinq mois, l'enfant exprimait clairement le désir d'aller dans les bras de sa nourrice. Vers un an, il savait exprimer son affection par des actes spontanés, par exemple en embrassant sa nourrice de retour d'une courte absence. Quant à la sympathie, elle s'était manifestée dès l'âge de six

1. M. Pérez, *Ouvrage cité*, ch. II, p. 35.

mois et onze jours : toutes les fois que sa nourrice faisait semblant de pleurer, il prenait un air de tristesse bien caractérisé par l'abaissement des coins de sa petite bouche ¹. Les enfants, même tout jeunes et malgré la mobilité de leurs émotions, ressentent et expriment la plus touchante tendresse pour leurs parents. Souvent, il est vrai, ce sont des élans qui durent peu et dont la vivacité se mélange de la vivacité physique de leur âge. C'est pourquoi il ne faut pas toujours prendre leurs manifestations à la lettre, ni, jugeant par analogie, assimiler absolument leur sensibilité à la nôtre. « Louise, dans je ne sais quel transport, laisse là ses jeux, vient se jeter à mon cou, ne peut se lasser de m'embrasser. Il semble que tout mon cœur ne pourra répondre à la vivacité de ses caresses : elle me quitte, et du même mouvement folâtre s'en va baiser sa poupée ou le bras de fauteuil qu'elle rencontre sur son chemin. » Cette observation de Mme Guizot ² est d'une vérité générale.

Il est si vrai que l'homme, même enfant, est un « animal social ³ », que l'instinct sympathique attire l'enfant vers les autres enfants. Il n'aime pas à être seul, et la société de petits compagnons de son âge lui agréé infiniment. Voyez des marmots s'aborder, se reconnaître, s'entendre : voilà une société formée en quelques minutes ; voilà des amitiés qui se nouent, et c'est un point de grande importance que le choix des amis. Comme la sympathie ne va pas sans l'imitation, les amitiés enfantines peuvent avoir des résultats ou excellents ou détestables ; l'influence exercée par un enfant sur un autre est plus grande qu'on ne le croit généralement : il faut donc veiller sur les liaisons naissantes. Souvent les caractères les plus opposés sympathisent ; ce n'est pas un mal, ils semblent obéir au besoin de se compléter mutuellement. L'essentiel est que les mœurs n'aient aucun danger à courir, et qu'un fruit gâté ne gâte pas les fruits sains. Chez les filles, la chaleur particulière des impressions favorise l'éclosion des sympathies : elles se passionnent facilement et se dégoutent de même ; mais elles reçoivent

1. *Esquisse biographique d'un petit enfant* (Revue scientifique du 14 juillet 1877).

2. *Éducation domestique ou lettres de famille sur l'éducation*, t. I, p. 6.

3. *Aristote, Politique*, I, 2.

aussi plus vite l'empreinte de tout contact, bon ou mauvais.

Les sentiments de sociabilité et de sympathie sont la raison d'être de l'éducation en commun. La coopération sympathique de la masse guide, stimule et récompense les efforts de l'individu ; elle l'aide, le soutient, le porte, pour ainsi dire, et lui aplanit les obstacles. La classe tend à atteindre un certain niveau ; ceux qui naturellement seraient peu disposés à monter jusque-là sont poussés en avant par l'influence de la masse¹. Ils sont également soumis à l'action d'un sentiment voisin de celui-là, quoique différent, le désir de l'estime et de la louange, de la part de leurs condisciples et de la part du maître. C'est le sentiment de la gloire à sa naissance.

La louange a d'autant plus de prix que la personne qui la décerne est plus respectée, plus aimée : les instituteurs et les institutrices ne doivent pas l'oublier. Elle n'est pas sans quelque danger d'exciter la vanité, mais on découragerait les enfants si on ne l'employait jamais. Pour qu'elle soit efficace et inoffensive, il faut qu'elle « les anime sans les enivrer² », qu'elle soit assez exactement proportionnée au mérite pour avoir l'approbation de tous ceux qui l'entendent et qui sont intéressés dans la question. Son influence va au delà du présent : c'est une récompense immédiate, c'est aussi un stimulant pour l'avenir ; aussi l'abus qu'on en ferait irait-il contre son but, en faisant croire à l'enfant qu'il n'a plus rien à gagner. Elle revêt bien des formes, et les plus simples ne sont pas les moins précieuses : une expression amicale, un sourire de satisfaction peuvent être de véritables récompenses. Réciproquement la désapprobation, le blâme sont des châtimens par la souffrance qu'ils causent, souffrance qui a sa source dans une tendance naturelle non satisfaite et dans le sentiment de la privation, et qui est tout à fait distincte de la souffrance du remords. L'enfant, habitué aux

1. M. Bain, *Ouvrage cité*, p. 53. — L'inconvénient serait que, le niveau étant d'autant moins élevé qu'il est plus étendu, les supériorités individuelles fussent comprimées et arrêtées dans leur essor. Cet inconvénient n'a jamais empêché ce qu'on appelle les têtes de classe dans l'enseignement secondaire ; et l'enseignement primaire, par sa nature même, semble y être moins exposé. D'ailleurs il y a toujours des moyens de favoriser l'émulation individuelle à côté de l'émulation collective.

2. Fénelon, *Ouvrage cité*, ch. V, p. 29.

caresses de sa mère, s'il est regardé par elle sévèrement, souffre, parce qu'il voit un visage attristé au lieu d'un visage riant et qu'il préfère celui-ci à celui-là ; il souffre aussi, et là est l'utilité morale de sa souffrance, parce qu'il regrette ces caresses qui lui sont refusées. L'écolier qui tient à la bonne opinion de son maître et qui a mérité une réprimande est puni, parce qu'il sent qu'il a perdu un bien qui lui était cher. Et, si la réprimande a été publique, sa punition s'aggrave de ce fait que ses condisciples peuvent avoir de lui moins bonne opinion. Aussi parents et maîtres doivent-ils apporter les plus délicats ménagements dans l'emploi de ces moyens d'éducation.

La plus sûre manière de développer chez l'enfant les sentiments affectueux et bienveillants, c'est de l'aimer et de lui en fournir la preuve ; « l'amitié le mènera presque à toutes les choses qu'on voudra de lui ; on a un lien assuré pour l'amener au bien, pourvu qu'on sache s'en servir¹. » Il a besoin, pour vivre, d'une atmosphère de gaieté, de tendresse, de confiance :

Tout en lui dit : Vivez ! Aimez-moi, je vous aime²...

Si l'on froisse chez lui les tendances sympathiques, s'il peut se croire, à tort ou à raison, peu aimé, injustement traité, tout son être proteste, son cœur se ferme, et une fois fermé ne s'ouvre plus. Fénelon a un mot bien profond sur ce sujet : « Les enfants apprennent souvent de leurs parents mêmes à n'aimer rien³ ; » ajoutons : ils l'apprennent aussi de leurs maîtres.

Il y a toutefois un autre écueil à éviter. Il faut savoir aimer les enfants sans les rendre égoïstes, présomptueux, volontaires ; les enfants gâtés s'aperçoivent bien vite de leur caprice. Maître Paul (deux ans et huit mois), trop bruyant à table, est menacé par son père d'être emmené hors de la salle à manger : « Mais si tu me renvoies, dit-il, tu ne me verras plus... » Ce qu'il fallait voir, c'était le regard et le sourire. Passe encore à cet âge ; mais combien de grands garçons spéculent avec succès sur un semblable raisonnement !

Les enfants n'ont pas l'occasion de mettre en pratique l'amour

1. Fénelon, ch. V, p. 26.

2. V. Hugo, *La pitié suprême*, II.

3. Ch. V, p. 27.

de la patrie, mais ils sont déjà capables de le ressentir, et il importe de l'entretenir dans leur cœur, non par des leçons en forme, mais par l'esprit de l'éducation tout entière. Il faut leur faire bien connaître d'abord la petite patrie, le lieu où ils sont nés avec les souvenirs qui s'y rattachent, ensuite la grande patrie avec son histoire. L'enseignement de l'histoire nationale est l'enseignement patriotique par excellence.

La vie de relation, quoique bornée pendant l'enfance, a cependant un cadre assez large pour permettre le développement de tous les sentiments sympathiques. L'enfant a bien des motifs de sentir et d'exprimer de la reconnaissance envers ses parents, ses maîtres, toutes les personnes qui l'aiment, le protègent, l'amuse, l'instruisent. Il a bien des occasions de faire preuve de bonté. Les animaux peuvent être reconnaissants, l'homme seul peut être bon. « Lorsque Dieu forma le cœur et les entrailles de l'homme, dit Bossuet ¹, il y mit premièrement la bonté. La bonté devait faire comme le fond de notre cœur. » Ce germe précieux doit être cultivé, et cultivé par l'action, même à un âge où l'enfant ne se rend pas un compte exact des choses, en utilisant à la fois l'instinct sympathique et l'instinct d'imitation. Ainsi l'enfant ne comprend pas de bonne heure ce que c'est que pauvreté et aumône ; mais il faut lui faire faire l'aumône sans attendre qu'il sache au juste ce que c'est : il en prendra l'habitude, il connaîtra la pitié, cette douce lumière qui vient éclairer, réchauffer la nuit des misérables, et tous ces sentiments qui sont l'honneur de la nature humaine et que résume dans une collectivité expressive le beau mot d'*humanité*. Ils s'élèvent quelquefois jusqu'au dévouement, jusqu'à l'abnégation : un enfant se jetant à l'eau pour sauver son camarade en danger d'être noyé n'est pas une de ces raretés qui ne se voient qu'une fois. Et, dans l'intérieur des familles, il y a plus d'une petite sœur qui se fait petite mère pour soigner, élever des enfants plus petits qu'elle. Il faut cependant reconnaître qu'en général l'enfance, très ouverte aux tendres et généreux sentiments, ne les porte pas jusqu'au désintéressement envers les personnes qui ne lui rendent pas la pareille, et qu'elle n'est pas tenue de le faire. C'est là une vertu d'homme fait.

1. *Oraison funèbre du prince de Condé.*

IV

Toute médaille a son revers : l'enfance, avec tous ses attraits, a aussi ses vilains côtés, ses mauvais penchants.

On rencontre des naturels d'enfant qui manquent de sensibilité, « qui naissent politiques, cachés, indifférents, pour rapporter se crètement tout à eux-mêmes : ils trompent leurs parents, que la tendresse rend crédules ; ils font semblant de les aimer ; ils étudient leurs inclinations pour s'y conformer ; ils paraissent plus dociles que les autres enfants du même âge, qui agissent sans déguisement, selon leur humeur ; leur souplesse, qui cache une volonté âpre, paraît une véritable douceur, et leur naturel dissimulé ne se déploie tout entier que quand il n'est plus temps de le redresser. Ces parents ne peuvent se résoudre à croire que leurs enfants aient le cœur mal fait : quand ils ne veulent pas le voir d'eux-mêmes, personne n'ose entreprendre de les en convaincre, et le mal augmente toujours ¹. » S'aimer soi-même est chose naturelle, s'aimer uniquement est chose mauvaise ; celui qui concentre sur lui-même toute sa puissance de sympathie n'en a plus au service de ses semblables : l'égoïsme est le germe des affections malveillantes et de toutes les formes de l'antipathie. Ici, le rôle de l'éducation n'est plus de développer, mais de réprimer. Seulement, réprimer les mauvaises passions, cela revient encore à essayer de développer les bonnes, car il faut que les tendances passionnées de la nature aient leur emploi : c'est un cours d'eau qu'on fait dériver, mais qu'on ne supprime pas. Fénelon, qui a si délicatement analysé le défaut, suggère les moyens curatifs.

Le principal remède, dit-il, serait de « mettre les enfants, dès le premier âge, dans une grande liberté de découvrir leurs inclinations. Il faut toujours les connaître à fond avant que de les corriger. Ils sont naturellement simples et ouverts ; mais si peu qu'on les gêne ou qu'on leur donne quelque exemple de déguisement, ils ne reviennent plus à cette première simplicité. Il est vrai que Dieu seul donne la tendresse et la bonté de cœur ; on peut seulement tâcher de l'exciter par des exemples géné-

1. Fénelon, ch. V, p. 26.

reux, par des maximes d'honneur et de désintéressement, par le mépris des gens qui s'aiment trop eux-mêmes. Il faut essayer de faire goûter de bonne heure aux enfants, avant qu'ils aient perdu cette première simplicité des mouvements les plus naturels, le plaisir d'une amitié cordiale et réciproque. Il faut encore les louer de tout ce que l'amitié leur fait faire, pourvu qu'elle ne soit point trop déplacée ou trop ardente. Il faut encore que les parents (ajoutons toujours : et les maîtres) leur paraissent pleins d'une amitié sincère pour eux. Enfin je voudrais retrancher devant eux à l'égard des amis tous les compliments superflus, toutes les démonstrations feintes d'amitié et toutes les fausses caresses par lesquelles on leur enseigne à payer de vaines apparences les personnes qu'ils doivent aimer. »

Quoi qu'il en soit de leur principe, les affections malveillantes revêtent chez les enfants, comme chez les hommes, à des degrés divers, la forme de la méchanceté, de la colère, de l'envie, de la jalousie, de la crainte, de la honte, etc.

Quand on n'aime que soi, généralement on ne s'en tient pas envers les autres à un état de neutralité indifférente; dans l'âge mûr, une grande expérience de la vie, une sorte de scepticisme pratique peuvent conduire à ce résultat; mais c'est trop de raffinement pour l'enfance, qui est prime-sautière jusque dans ses manèges égoïstes. Ce qui gêne l'enfant, il le hait; voyez-le battre même les objets inanimés, battre les animaux et jusqu'aux personnes. Ces manifestations sont toujours, au début de la vie, accompagnées de colère; plus tard, la méchanceté, la cruauté se traduisent par des actes réfléchis, froidement exécutés.

La colère est une passion d'explosion et d'accès; les plus jeunes enfants ont, pour des causes que l'on ne devine pas toujours à première vue, de ces crises furieuses contre lesquelles les nourrices et les mères n'emploient d'autres armes que les caresses, les chants, le bercement. Quand la cause en est connue, il y a d'autres moyens à tenter, mais sans céder à des fantaisies, à des caprices qu'on ne pourrait satisfaire qu'en laissant prendre à la volonté et à l'esprit du nourrisson des habitudes dangereuses. Qu'on me permette d'emprunter un exemple à un ouvrage bien profane pour être cité ici; mais c'est que cet exemple est très-frappant par son exagération

même. Une petite fille, nommé Sibylle, jouant dans les bras de sa nourrice, se met tout à coup à pousser des cris de rage : elle veut une des étoiles qu'elle voit briller au ciel. La nourrice effarée propose de lui montrer un papier allumé ou quelque chose d'analogue ; le grand-père s'y oppose, parce que ce serait à la fois tromper l'enfant et se soumettre à une exigence insensée ; bientôt suivie d'autres semblables, suivies elles-mêmes de colères nouvelles. Car l'enfant prend facilement l'habitude de la colère, et dès lors l'irascibilité devient un des défauts permanents de son caractère, d'abord parce qu'il n'a pas la force à lui seul de lutter contre cette passion, ensuite parce que, tout en étant précédée de sentiments pénibles, elle ne laisse pas d'être accompagnée dans son exercice d'un certain plaisir. Demandez à l'enfant qui crie, se débat, jette ou brise les objets qu'il a sous la main, s'il ne trouve pas un soulagement dans ces mouvements désordonnés. Que ce plaisir devienne assez vif pour compenser les inconvénients naturellement inséparables de l'abandon à une passion dominante, et voilà une nature dont l'équilibre ne sera jamais assuré, une intelligence que la passion obscurcira, une volonté qui ne se possédera pas.

Il faut donc à tout prix empêcher que la colère ne dégénère en habitude : toute l'influence des parents et des maîtres y suffit à peine. La contrainte de leur présence n'est que momentanée ; encore ne parvient-elle pas toujours à contenir les explosions, et d'ailleurs l'enfant trouve facilement les occasions de s'en délivrer. La première barrière à lui opposer est une attitude négative et expectante : rien ne déconcerte l'emportement comme le sang-froid des personnes qui en sont témoins, surtout si ce sang-froid est nuancé d'un caractère de surprise peinée et de désapprobation tacite côtoyant le mépris. La colère qui n'est pas alimentée par des reproches, qui ne rencontre devant elle que le silence, se consume dans le vide et s'use elle-même. Ce n'est qu'après l'accès qu'une intervention active est opportune. Le blâme est le moyen général, applicable ici comme dans bien d'autres cas ; l'appel au sentiment de la dignité personnelle, la considération des suites funestes de cette passion, sont des moyens spéciaux. Mais le plus efficace de tous consiste à cultiver les sentiments sympathiques et affectueux. Le contraire de l'irascibilité est cette disposition qui nous porte à ou-

blier le mal qu'on nous a fait ou que nous croyons qu'on nous a fait, pour ne songer qu'à celui que nous faisons aux autres.

La colère s'allie aisément à la méchanceté : l'enfant en colère veut du mal aux êtres qui sont la cause ou l'occasion de sa colère, et, s'il peut leur en faire, il n'y manque pas. Là encore, il faut craindre l'habitude. La pire forme que prenne alors la méchanceté est celle d'une cruauté froide et réfléchie, qui est fréquente chez les enfants. Le plaisir de torturer des animaux et des êtres faibles et sans défense découle de cette source ; ce penchant doit être réprimé, s'il le faut, avec la plus grande sévérité. Quant aux souffrances infligées à des êtres qui peuvent riposter, elles produisent immédiatement leur propre remède, et la leçon donnée par les conséquences d'une mauvaise action est des plus profitables. Lorsque l'enfant trouve à qui parler, il apprend bien vite à réprimer son penchant à la colère et à la cruauté ¹.

La jalousie paraît de bonne heure chez le nourrisson : Tiedemann a observé que son fils, à l'âge de sept mois, se fâcha en voyant un enfant étranger sur le sein de sa mère ; M. Darwin caressant une grande poupée devant son fils, âgé de quinze mois, celui-ci donna des signes non équivoques de mécontentement. Cette jalousie tout instinctive disparaît au fur et à mesure que l'enfant connaît mieux ses parents et comprend mieux l'amour qu'ils lui portent ; elle peut devenir réfléchie et par suite plus douloureuse, lorsque les parents ou les maîtres, soit par inadvertance, soit par une inégalité réelle d'affection, favorisent ou semblent favoriser un enfant au détriment des autres, ou l'exclure au contraire du partage de leurs bons soins. La souffrance infligée ainsi à de jeunes cœurs peut avoir les conséquences les plus graves. Le seul moyen curatif est de témoigner en toute occasion à l'enfant qui l'éprouve une tendresse réelle et sérieuse. La même règle s'impose aux maîtres et aux maîtresses ; un écolier peut être jaloux d'un camarade mieux traité que lui : dans ce cas, il est excusable jusqu'à un certain point ; ou d'un camarade plus méritant : dans ce cas, il obéit à une mauvaise tendance contre laquelle le meilleur moyen de réaction est la culture des sentiments sympathiques

1. M. Bain, *Ouvrage cité*, p. 54, 55.

et le développement de l'idée de justice. Il ne faut pas confondre la jalousie avec le désir, légitime et naturel, d'égaliser ou de surpasser nos semblables, et qui est l'émulation. « L'émulation est un sentiment-volontaire, courageux, sincère, qui rend l'âme féconde, qui la fait profiter des grands exemples et la porte souvent au-dessus de ce qu'elle admire. La jalousie au contraire est un mouvement violent et comme un aveu contraint du mérite qui est hors d'elle ; elle va jusqu'à nier la vertu dans les sujets où elle existe : passion stérile qui laisse l'homme dans l'état où il le trouve ¹. »

L'envie est une forme de la jalousie appliquée à la possession d'avantages dont les autres jouissent et qui nous manquent. L'enfant désire naturellement ce qui lui plaît, et la vivacité du désir est en raison de l'attrait que son objet exerce ; lorsque ce qu'il souhaite est en la possession d'un autre enfant, il souffre à la fois d'en être privé et de voir qu'un autre le possède : c'est là l'envie, passion qui peu à peu s'empare de l'âme, la rétrécit, la dessèche, la torture ; la mythologie ancienne représentait l'Envie avec une tête hérissée de couleuvres. Si l'envie pouvait avoir une excuse, ce serait chez les deshérités du sort en contact avec des enfants plus heureux ; développer chez tous et surtout chez ces derniers les sentiments affectueux, la simplicité, la modestie, c'est ôter à l'envie bien des occasions de naître, du moins bien des prétextes de se justifier à ses propres yeux. Les bonnes, honnêtes et droites natures sont à l'abri de cette triste passion ; les natures moins heureusement douées peuvent être redressées par l'éducation.

La honte et la crainte ne sont pas des sentiments mauvais en eux-mêmes ; mais elles rentrent dans les sentiments antisociaux ou antipathiques, parce qu'elles éloignent au lieu de rapprocher, et paralysent la naturelle expansion des facultés. Je parle de la fausse honte, que Boileau appelle « la honte du bien », et qui empêche souvent les enfants de faire ce qu'ils savent être bien, par crainte des moqueries de méchants ou étourdis camarades. Elle n'est pas la timidité, quoiqu'elle y confine. Le remède consiste surtout dans la culture de la volonté et du caractère.

1. La Bruyère, *Caractères*, ch. XI.

La honte ne se montre guère qu'à un âge relativement avancé chez l'enfant ; la crainte, dès le berceau. L'apparition brusque d'un objet inconnu, la production d'un bruit insolite effrayent presque toujours le nourrisson. Cette disposition diminue au fur et à mesure que le cercle de ses connaissances s'agrandit ; il a peur de ce qu'il ignore ; ce qu'il connaît ne l'effraye plus. La nature nous indique par là le premier et le meilleur remède contre la crainte. Il en est des hommes comme des enfants : ce qui est mystérieux, inconnu ou mal connu est pour eux une source de terreurs parfois très vives ; l'histoire des superstitions et des préjugés en fournit des preuves surabondantes. La croyance aux apparitions, aux revenants, aux lutins, qui n'est pas encore détruite dans certaines régions parmi les gens ignorants, provoque et entretient un sentiment de crainte puéril, mais très réel ; elle disparaîtra par le progrès de l'instruction et la diffusion des lumières. Ce résultat si désirable est un des fruits indirects de la science, qui n'est autre chose que la connaissance exacte des faits naturels. Sans aller jusqu'à croire aux fantômes, combien de personnes ont peur du tonnerre ! C'est que, dans leur enfance, elles ont appris à en avoir peur par l'exemple ; si l'enfant ne voyait pas sa mère ou sa bonne trembler et se signer, s'il ne les entendait pas gémir et pleurer, il n'attacherait aucune idée de terreur particulière à un phénomène imposant, mais non épouvantable.

Indépendamment de la crainte causée par les choses, il y a la crainte causée par les personnes. L'enfant redoute l'abus de la force, la brutalité des actes ou des paroles, la simple sévérité du visage. Dans ces circonstances, la colère peut s'allier à la crainte, et plus sûrement encore la haine. Rien n'est plus dangereux pour la santé morale de l'enfant. La crainte lui ôte tout élan, toute bonne volonté, toute affection, et rend stérile toute la peine de l'éducation. La crainte en effet n'est pas seulement un sentiment douloureux, mais passager ; elle dégénère aussi en un état habituel de souffrance et d'abattement, qui ralentit l'activité et finit par l'annuler. Ce n'est certes pas une excuse à la paresse, qui elle aussi finit par devenir une passion énervante et qui a de quoi vivre sur son propre fonds ; mais il ne faut lui donner ni prétexte ni aliment.

La timidité, ou prédisposition à la crainte, n'est pas précisé-

ment un sentiment, quoiqu'elle soit accompagnée d'un état sensible fort pénible en soi; elle est plutôt une disposition du caractère, le plus souvent innée, quelquefois causée par de mauvais traitements prolongés dans la première enfance, ou par des idées fausses sur le monde et la vie. La crainte a naturellement une prise facile sur ces âmes. Il faut en tenir compte, les ménager, les relever, leur inspirer en elles-mêmes et dans les autres la confiance qui leur fait défaut.

La crainte est un puissant instrument d'éducation, dont il faut user habilement. Autant il peut faire de mal entre des mains grossières et maladroitcs, autant il peut faire de bien s'il est employé à propos et avec mesure. La crainte de la punition est des plus salutaires; plus salutaire encore, parce qu'elle est d'une nature plus morale, la crainte d'affliger ou d'offenser les parents, les maîtres, tous ceux pour qui l'enfant éprouve de l'amour et du respect. Voilà la crainte telle que tous les supérieurs doivent chercher à la provoquer, et non cette crainte d'ordre inférieur qu'inspirent les natures inférieures elles-mêmes. « Qu'on me haisse, pourvu qu'on me craigne : » parole de tyran, non d'éducateur.

Quelquefois le sentiment antipathique ou malveillant ne va pas jusqu'à la haine et se traduit par la moquerie. C'est en même temps une forme de la méchanceté, qui, chez les grandes personnes, peut être portée à un degré de jouissance raffinée. Il y a, comme l'observe M. Bain ¹, un rire vindicatif, haineux et moqueur, qui pousse ce sentiment aussi loin qu'il peut aller sans voies de fait. Chez les enfants, il y a moins de raffinement et plus de laisser-aller naturel; mais c'est une pente dangereuse. La souplesse de leur imagination et la souplesse de leur corps, jointes à leur enjouement, leur font aisément prendre ces manières moqueuses et comédiennes, comme les appelle Fénelon ², qui ont quelque chose de bas et de contraire aux sentiments honnêtes.

1. *Œuvres cités*, p. 36. — M. Stein analyse avec beaucoup de finesse les différentes formes du sentiment, et aussi avec une véritable intelligence des besoins de l'éducation.

2. Ch. IV, p. 12.

V

Que l'exercice de la pensée soit une source de plaisirs et de peines, cela n'est pas douteux. Le vrai, le beau, le bien, dont les idées nous sont fournies par la raison, sont toujours accompagnés d'une émotion, délicieuse lorsque les tendances qui nous y portent sont satisfaites, pénible lorsqu'elles sont contrariées.

Si nous sommes doués d'intelligence, c'est naturellement pour connaître, et l'objet de la connaissance est naturellement la vérité. Les anciens déjà avaient admirablement analysé cette belle passion. Elle se traduit par la curiosité, qui, parcourant les degrés les plus variés et prenant les formes les plus diverses, depuis la stérile avidité du chercheur de nouvelles jusqu'à la féconde ambition du savant et de l'inventeur, signifie toujours inquiétude, souci de savoir¹; elle s'applique donc bien, dans son sens étymologique, à cet état de l'âme humaine que le mystère aiguillonne, que l'inconnu irrite, qui aspire à la vérité et à la science comme à son aliment naturel. La science a eu des héros, des martyrs; elle en aura toujours.

Le désir de connaître se montre chez l'enfant dès le premier exercice de ses sens; et il est déjà par ce fait seul supérieur au plus intelligent des animaux²: ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il touche, ce qu'il goûte l'intéresse et l'instruit. Ne sachant rien, ayant tout à apprendre dans un monde où tout lui est nouveau, il est curieux et observateur; imitateur aussi, car ce qu'il a appris, il le répète, lorsque l'objet de son acquisition est de nature à être traduit en acte; en tout cas, il aime à en faire part autour de lui. Tout petit, il vous apporte ses jouets, vous les montre, se réjouit si vous les trouvez beaux. A la promenade, il ne cueille pas un brin d'herbe, ne ramasse pas un caillou qu'il ne vous les présente pour vous entendre dire qu'ils sont jolis. Regardez bien l'objet qu'il regarde lui-même; apprenez-lui à le considérer, doucement, sans apparence de leçon; indiquez-lui-en d'autres, par exemple quelques plantes que vous sauriez exister dans le lieu où vous vous promenez: il prendra ainsi

1. Du mot latin *cura*, soin, inquiétude.

2. Cournot, *Essai sur les fondements de nos connaissances*, ch. II.

l'habitude d'observer avec quelque suite, c'est-à-dire déjà avec méthode, sans savoir ce que c'est que la méthode et sans avoir encore besoin de le savoir. Ainsi naît sans effort le goût des collections, qui commence à paraître chez les enfants vers sept ou huit ans et qui satisfait chez eux le désir de savoir, le besoin d'agir, le plaisir de posséder. Ce goût ne saurait être trop encouragé, non comme un but exclusif, mais comme un moyen d'instruction : plantes, insectes, minéraux, timbres-poste même, les matériaux ne manquent pas. Nous y reviendrons quand nous traiterons des leçons de choses.

Il n'est pas d'enfant qui, au retour de la classe, ne soit enclin à raconter ce qu'il a fait, ce qu'il a entendu, ce qu'a dit le maître ou la maîtresse. Une petite fille qui ne sait encore rien à sept ans est mise à l'école ; chaque soir, elle rentre émerveillée en disant à sa mère, de chaque chose nouvelle qu'elle a apprise : « Encore quelque chose que je ne savais pas ! » Ces confidences toutes spontanées, et qu'au besoin un mot, un regard interrogateur suffiraient à provoquer, donnent aux parents, lorsqu'ils en sont capables, une ouverture toute naturelle pour suivre et guider le développement intellectuel de leurs enfants. Quant aux maîtres, elles ne leur seraient pas inutiles, si elles parvenaient jusqu'à eux. J'ai toujours souhaité, étant professeur, de pouvoir connaître les réflexions de mes élèves après chaque leçon, convaincu qu'elles m'auraient fourni matière à améliorer mon enseignement. L'instituteur serait souvent étonné de voir, par les naïfs récits des écoliers, combien telle chose insignifiante à ses yeux a d'importance aux leurs, combien peu ils comprennent ce qu'il ne songe même pas à leur expliquer ; les mots n'ont pas la même signification pour le maître et pour l'écolier ; ce qui intéresse l'un ne paraît pas intéressant à l'autre, et le plus souvent ce qui empêche le maître de réussir et l'écolier d'apprendre n'est qu'un malentendu. Mais le difficile est précisément de s'entendre.

Les enfants questionnent beaucoup : quelquefois c'est un mauvais détour pour se faire eux-mêmes écouter, pour déranger les grandes personnes et les occuper d'eux. On aura bientôt discerné cette forme de l'égoïsme. Mais en général leur curiosité est de bon aloi, et c'est évidemment l'éducation des sens qui lui donne satisfaction tout d'abord. Le plaisir compense

ainsi, du moins en partie, la fatigue et l'ennui de l'effort intellectuel. Lorsque l'enfant ne réussit pas, c'est la peine d'avoir échoué qui doit le stimuler. Un petit garçon de sept ans, qui sait lire et ne sait pas écrire, n'a pu adresser à son grand-père, au nouvel an, qu'une page remplie de bâtons qui aspirent à représenter des mots. Il se fait montrer les lettres que ses frères et sœurs écrivaient à son âge et dit d'un ton concentré : « Il faudra bien que je sache aussi ! » La tâche de l'éducateur consiste à approprier les procédés d'enseignement à ces tendances naturelles.

La curiosité enfantine est accompagnée d'une disposition également innée à accepter la parole d'autrui : c'est la crédulité, condition nécessaire de toute instruction, de toute éducation. L'enfant est naturellement confiant ; s'il hésite et se défie, c'est qu'il a été trompé. Il faut donc respecter en lui cette forme nouvelle du sentiment du vrai : à la crédulité envers autrui répond la véracité personnelle. L'enfant n'est pas porté à mentir, quand il ne voit autour de lui aucun exemple de mensonge, de feinte, de dissimulation. L'amour de la vérité est naturellement en nous, parce que nous nous sentons faits pour la vérité, et aussi parce que la vérité est belle et que nous aimons le beau.

Le sentiment du beau se manifeste en nous de deux manières : en présence d'un objet que nous trouvons beau, nous éprouvons une émotion délicieuse, nous nous portons pour ainsi dire vers cet objet par un mouvement de sympathie et d'amour ; en présence d'un objet que nous jugeons laid, nous éprouvons une émotion toute contraire.

Le petit enfant lui-même est attiré par un joli visage, par un objet brillant, une couleur éclatante ; il recule et se cache en présence d'un objet qui lui répugne. Il aime avec passion les belles images ; il goûte presque déjà des émotions artistiques lorsqu'il entend de la musique. Une petite fille jette des cris d'admiration devant une gravure de modes, parce qu'elle est colorée. Un petit garçon de trois ans et huit mois, dont on ne pouvait faire cesser le tapage, entend une musique militaire qui vient jouer dans le voisinage : il va s'asseoir près de la fenêtre et écoute en silence avec les signes les plus évidents de satisfaction. La musique est, en effet, de tous les arts, le plus accessible à tout le monde ; comme source de plaisir,

c'est un des plus innocents et des moins odieux. Sa puissance est fort grande, mais sans durée ; elle anime, encourage, console, mais l'émotion qu'elle produit est fugitive. Pour goûter celles que procurent les autres arts, il faut avoir reçu une culture qu'elle n'exige pas ; il faut aussi réunir certaines conditions de milieu qui n'existent pas partout. Montrer aux enfants, aux adolescents de belles sculptures, de beaux tableaux, de beaux édifices, est un excellent moyen non seulement de développer chez eux le sentiment du beau, mais d'imprimer à leur éducation générale un caractère élevé ; seulement cela n'est pas toujours possible, et il faut trop souvent se borner à l'étude élémentaire du dessin qui donne de la rectitude au coup d'œil, de l'habileté à la main plutôt qu'une véritable culture artistique.

Mais ce qui ne fait défaut nulle part, c'est la vaste nature avec ses spectacles changeants, ses inépuisables beautés. Les promenades dans la campagne, un jour de congé, se présentent naturellement à cette culture intellectuelle, qui a aussi une action bienfaisante sur le cœur. Depuis la fleur la plus humble jusqu'aux plus grands produits du règne végétal, depuis le lever du soleil jusqu'à son coucher, que de tableaux offerts à l'admiration de l'enfant, si l'on sait lui en faire comprendre le caractère ! « Tout ce qui existe est animé. La matière est muée et pénétrée par des forces qui ne sont pas matérielles, et elle suit des lois qui attestent une intelligence partout présente. L'analyse chimique la plus subtile ne parvient point à une nature morte et inerte, mais à une nature organisée à sa manière et qui n'est dépourvue ni de forces ni de lois. Dans les profondeurs de l'abîme comme dans les hauteurs des cieux, dans un grain de sable comme dans une montagne gigantesque, un esprit immortel rayonne à travers les enveloppes les plus grossières. Contemplons la nature avec les yeux de l'âme aussi bien qu'avec les yeux du corps : partout une impression morale nous frappera, et la forme nous saisisira comme un symbole de la pensée. Chez l'homme et chez l'animal même, la figure est belle par l'expression. Mais, quand vous êtes sur les hauteurs des Alpes ou en face de l'immense Océan, quand vous assistez à la naissance de la lumière ou à celle de la nuit, ces imposants tableaux ne produisent-ils pas sur vous un effet moral ? Tous ces grands spectacles apparaissent-ils seulement pour apparaître ?

ne les regardons-nous pas comme les manifestations d'une puissance, d'une intelligence et d'une sagesse admirables, et, pour ainsi parler, la face de la nature n'est-elle pas expressive comme celle de l'homme? La forme ne peut être une forme toute seule, elle doit être la forme de quelque chose. La beauté physique est donc le signe d'une beauté intérieure qui est la beauté spirituelle et morale ¹. »

Veut-on une application immédiate et terre-à-terre de ces hautes vérités psychologiques? L'instinct des mères et des nourrices appelle laid tout ce qui est mauvais au physique et au moral; le petit enfant lui-même dit qu'il est vilain quand il n'est pas sage; il qualifie de joli ce qui est bon et ce qu'il aime. Un effet plus élevé du beau, tant dans la nature que dans les arts, est d'inspirer le sentiment et le goût de la symétrie, de la proportion, du rythme, de l'ordre, toutes qualités qui ont leur place dans la vie scolaire comme dans la vie domestique: une simplicité régulière, une disposition bien entendue, un choix intelligent d'objets et de couleurs conviennent à l'intérieur d'une école; l'ordre, la bonne tenue, la propreté conviennent aux élèves eux-mêmes. L'ordre est partout un élément de la beauté, et une beauté par lui-même. On ne négligera donc pas, en mettant l'enfant en présence d'un spectacle de la nature ou d'une production des arts, d'observer l'impression qu'il en reçoit, le degré d'émotion qu'il témoigne, le genre de beauté qu'il préfère. Cependant il ne faut pas juger les enfants sur une manifestation plus ou moins prononcée; ce n'est pas un jugement qu'on attend d'eux, c'est une impression. Leur sensibilité intellectuelle, se montrant telle qu'elle est, peut servir d'indice sur la manière dont il faut la diriger.

Le domaine de la beauté n'est pas circonscrit aux objets matériels; il embrasse tout le monde moral. Nous disons: une belle action, comme nous disons: un beau site, un beau poème, un beau tableau, un bel opéra. Et ce genre de beauté n'est pas celui qui nous touche le moins: où est l'âme assez grossière pour n'être pas émue de l'héroïsme de Jeanne d'Arc, de la charité de saint Vincent de Paul? On cite ces noms historiques; mais ouvrez les annales des prix Monthyon, et vous trouverez à

1. V. Cousin, *Du vrai, du beau et du bien*, 7^e leçon.

chaque page des exemples aussi beaux que l'histoire ne connaît pas ; pénétrez dans ces réduits où se cachent la maladie, la faim, la misère, et vous y surprendrez des vertus, des dévouements ignorés de tous et presque d'eux-mêmes, qui vous arracheront des larmes d'admiration et de pitié.

Nous touchons ici, par le sentiment de la beauté morale, au sentiment du bien moral lui-même, ou, sous la forme plus précise qu'il revêt d'abord dans l'esprit des gens illettrés et des enfants, au sentiment du juste.

Auditeurs ou témoins d'un acte qui a une valeur morale, nous sommes impressionnés favorablement ou défavorablement ; la réflexion viendra peut-être plus tard modifier cette impression : au premier abord, nous ne jugeons pas, nous sentons. Moins les esprits sont cultivés, moins la raison est ferme, plus prompt et plus irrésistible est l'empire du sentiment. Cette femme vient de commettre le plus odieux des crimes : elle a tué, martyrisé son enfant ; il faut la protéger contre la foule, dont l'indignation se traduit en sévices et veut faire justice avant la justice.

Cet amour du juste, cette haine de l'injuste existent chez l'enfant et font partie de sa nature. Que les philosophes discutent la question de savoir s'ils ne sont pas plutôt le résultat de l'éducation et le fruit d'une longue transmission héréditaire ; j'interroge la mère la plus ignorante, et elle me répond sans hésitation qu'un châtement, une réprimande imméritée révoltent son petit enfant. Donc il a le sentiment du juste, sentiment qui sera un utile auxiliaire pour l'éducation. Donner une tâche à un élève, lui interdire telle action, jugée répréhensible, au nom de ce qui est juste, c'est parler en vertu d'un droit qu'il reconnaît intérieurement, dût-il résister et désobéir, et tôt ou tard il conviendra de son tort, sinon hautement, du moins avec lui-même. S'il n'avait pas le sentiment du juste, comment aurait-il celui de l'injuste ? Or l'injustice le révolte, et affaiblit dans son esprit le respect de l'autorité. Au contraire, s'il voit que le maître n'a pas deux poids et deux mesures, qu'il est juste pour tous dans l'exercice de son autorité, il aura pour cette autorité le respect qui lui est dû. Les maîtres peuvent sans le vouloir, sans le savoir, se donner des apparences de partialité, ce qui est fort dangereux. Ils doivent veiller sur eux avec le plus grand soin. On ne se doute pas des blessures que peu-

vent creuser dans un cœur d'enfant une parole inconsiderée, un reproche inopportun, à plus forte raison une punition déplacée. Froisser chez un enfant le sentiment de la justice, c'est un des plus grands torts qu'on puisse lui faire et une des plus cruelles souffrances qu'on puisse lui infliger.

Les sentiments dont nous venons de parler se réunissent et se résument dans le sentiment religieux, qui atteste chez l'homme la supériorité de sa nature. Disons tout de suite qu'une direction vicieuse, que la mise en oubli de ce qui est bien, la pratique de ce qui est mal peuvent le pervertir ou l'étouffer ; mais il existe, il est un des éléments de notre constitution intellectuelle et morale. Selon qu'il est développé par les circonstances, influencé par les autres passions, il produit de bons ou de pernicieux effets. La crainte des dieux rendait les anciens Romains scrupuleux observateurs du serment. La foi a produit les martyrs ; le fanatisme a produit l'Inquisition, la Saint-Barthélemy, la révocation de l'édit de Nantes. Le sentiment religieux revêt, selon les temps, des formes qui sont les religions.

VI

L'enfant est donc, comme l'homme fait, un être sensible, et un être sensible est un être qui est sujet au plaisir et à la douleur.

Le plaisir et la douleur, sous toutes leurs formes, tiennent trop de place dans la vie pour n'en pas tenir dans l'éducation. Ils s'y introduisent d'eux-mêmes ; le rôle de la pédagogie est de se les approprier. Que l'enfant se brûle au feu qu'on lui a défendu de toucher, qu'il soit malade après avoir été gourmand, qu'il soit battu pour avoir injustement cherché querelle à plus fort que lui, la douleur lui est une utile et nécessaire leçon : il s'est donné des jouissances de mauvais aloi, suivies de souffrances méritées. On doit se borner à lui en éviter le retour, s'il est converti ; s'il ne l'est pas, veiller à ce que la leçon ne soit pas trop forte, mais toujours sans qu'il se doute de l'intervention protectrice. Le plus souvent, il tire lui-même la moralité du fait ; on le voit bien, et alors il est superflu, peut-être maladroit, de trop appuyer. L'écoulier paresseux a le désagrément d'être grondé, puni en présence de condisciples qui sont loués et récompensés, et de rester ignorant au milieu d'émules qui s'ins-

truisent : la souffrance est purement intellectuelle et morale, mais non moins profitable. Seulement, pour qu'elle porte tous ses fruits, le maître doit intervenir plus directement; il faut qu'il amène le coupable à comprendre, à reconnaître ses torts et la légitimité de la sanction. C'est dans ce sens qu'est vrai le mot de Vauvenargues : « Les passions ont appris aux hommes (et aux enfants) la raison ¹. »

Enfin il y a des peines que l'éducation suscite et provoque par elle-même, qu'elle prévoit, dont elle dispose sciemment : ce sont celles qui naissent de l'étude, du travail, de l'application, en d'autres termes, de l'effort, de la lutte contre la distraction, la paresse et tous les penchants de même nature. La pédagogie doit limiter cette sorte de souffrance, la graduer, la tempérer par un judicieux mélange de plaisir. Aussi bien, en vertu de la loi d'action et de réaction qui préside à toutes choses, la compensation s'établit dans une certaine mesure, par le plaisir qui naît de tout exercice de l'activité, et ici de l'exercice de l'activité intellectuelle. L'action, voilà le fond de notre être; nous ne sommes sensibles que parce que nous sommes actifs. L'enfant est ainsi; son esprit autant que son corps, son âme tout entière a besoin d'agir comme elle a besoin d'aimer : la tâche de l'éducation est de l'habituer à bien agir et à aimer ce qui est bien. S'il ne fait pas le bien, il fera le mal; s'il n'a pas de bonnes, généreuses et honnêtes passions, il en aura de mauvaises; mais il ne sera pas sans passions, c'est-à-dire sans aimer ou haïr quelque chose. Faites en sorte que son choix soit heureux; guidez-le doucement, mais sûrement. S'il a une fois goûté le plaisir, le bonheur que cause l'activité satisfaite par l'accomplissement du bien, dùt ce bonheur être obtenu au prix d'un effort pénible au début, je ne dis pas que tout est gagné, mais l'habitude, la bonne habitude a pris un pied; demain elle en prendra deux et finalement s'établira à demeure.

Ce n'est pas l'œuvre d'un jour, et, si l'enfant doit faire effort, le maître ne le doit pas moins. L'équilibre est partout nécessaire, en pédagogie comme ailleurs. Ne mettez pas, comme dit Fénelon, tout l'ennui d'un côté et tout le plaisir de l'autre, tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans les divertissements;

1. *Réflexions et maximes*, 154.

rendez, s'il se peut, l'étude agréable, du moins intéressante; s'il devient impossible d'en dissimuler l'aridité, laissez ces jeunes esprits se mettre au large de temps en temps; ouvrez vous-mêmes la porte au plaisir, sous forme de récréations, de jeux, de délassements. Nous en avons déjà parlé à propos de l'éducation physique; ajoutons ici un mot à propos de l'éducation morale, ou plutôt citons encore Fénelon, qui analyse ces petites questions, ces grandes questions avec une profondeur, une sagacité, un esprit de mesure dont on est pénétré.

« Otons, dit-il ¹, aux divertissements des enfants tout ce qui eut les passionner trop; mais tout ce qui peut délasser l'esprit, lui offrir une variété agréable, satisfaire sa curiosité pour les choses utiles, exercer le corps aux arts convenables, tout cela doit être employé dans les divertissements des enfants. Ceux qu'ils aiment le mieux sont ceux où le corps est en mouvement; ils sont contents, pourvu qu'ils changent souvent de place; un volant ou une boule suffit. Ainsi il ne faut pas être en peine de leurs plaisirs; ils en inventent assez d'eux-mêmes; il suffit de les laisser faire, de les observer avec un visage gai, et de les modérer dès qu'ils s'échauffent trop. Il est bon seulement de leur faire sentir, autant qu'il est possible, les plaisirs que l'esprit peut donner, comme la conversation, les nouvelles, les histoires, et plusieurs jeux d'industrie qui renferment quelque instruction. Le soin qu'on prendra à assaisonner de plaisir les occupations sérieuses servira beaucoup à ralentir l'ardeur de la jeunesse pour les divertissements dangereux. C'est la sujétion et l'ennui qui donnent tant d'impatience de se divertir. Si une fille s'ennuyait moins à être auprès de sa mère, elle n'aurait pas tant d'envie de lui échapper pour aller chercher des compagnies moins bonnes...

« Quand on ne s'est encore gâté par aucun grand divertissement et qu'on n'a fait naître en soi aucune passion ardente, on trouve aisément la joie; la santé et l'innocence en sont les vraies sources; mais les gens qui ont eu le malheur de s'accoutumer aux plaisirs violents perdent le goût des plaisirs modérés et s'ennuient toujours dans une recherche inquiète de la joie.

« On se gâte le goût pour les divertissements comme pour

1. Ch. V, p. 21, 23.

les viandes; on s'accoutume tellement aux choses de haut goût, que les viandes communes et simplement assaisonnées deviennent fades et insipides. Craignons donc ces grands ébranlements de l'âme qui préparent l'ennui et le dégoût; surtout ils sont plus à craindre pour les enfants, qui résistent moins à ce qu'ils sentent et qui veulent toujours être émus : tenez-les dans le goût des choses simples; qu'il ne faille pas de grands apprêts de viandes pour les nourrir, ni de grands divertissements pour les réjouir... Les plaisirs simples sont moins vifs et moins sensibles, il est vrai; les autres enlèvent l'âme en remuant les ressorts des passions. Mais les plaisirs simples sont d'un meilleur usage; ils donnent une joie égale et durable, sans aucune suite maligne : ils sont toujours bienfaisants; au lieu que les autres plaisirs sont comme les vins frelatés, qui plaisent d'abord plus que les naturels, mais qui altèrent et qui nuisent à la santé. Le tempérament de l'âme se gâte, aussi bien que le goût, par la recherche de ces plaisirs vifs et piquants. Tout ce qu'on peut faire pour les enfants qu'on gouverne, c'est de les accoutumer à cette vie simple, d'en fortifier en eux l'habitude le plus longtemps qu'on peut, de les prévenir de la crainte des inconvénients attachés aux autres plaisirs, et de ne les point abandonner à eux-mêmes, comme on fait d'ordinaire, dans l'âge où les passions commencent à se faire sentir et où par conséquent ils ont le plus besoin d'être retenus. »

Que conclure de tout ce que nous avons dit de la sensibilité, tant physique qu'intellectuelle et morale? Que, par les peines et les plaisirs dont elle est l'origine, elle éveille et provoque l'intelligence; qu'à elle seule elle ne peut ni nous instruire ni nous guider; qu'elle a besoin, au contraire, d'être éclairée par la raison et conduite par la volonté. Sans la sensation, nous n'aurions pas l'occasion de connaître, nous n'entrerions pas en communication avec le monde extérieur; sans le sentiment, nous resterions en dehors de la vie morale; avec la sensation seule et le seul sentiment, nous serions livrés à l'incertitude de la pensée et de l'action, sans guide assuré, sans règle fixe, entraînés ici ou là, au gré de nos instincts et de nos passions. Chez l'enfant, la sensibilité domine sans doute, mais l'intelligence a aussi son rôle, et ce rôle est déjà considérable, comme nous allons le voir.

CHAPITRE IV

L'ATTENTION

- I. L'enfant n'est pas doué seulement de la faculté de sentir; la faculté de penser, ou l'intelligence, entre en œuvre chez lui dès le début de la vie. La perception extérieure donne la notion du monde extérieur, la conscience psychologique ou sens intime, la notion de ce qui se passe dans l'âme. Les autres facultés et opérations intellectuelles offrent chacune un moyen d'acquiescer aux idées nouvelles et d'augmenter les connaissances acquises.
- II. L'attention. Elle consiste dans la tension de l'esprit qui se porte vers un objet. Ses signes extérieurs. D'abord involontaire, puis volontaire. L'enfant est capable d'attention volontaire. L'attention est toujours à son début provoquée par la sensibilité, et dans un étroit rapport avec elle; c'est pourquoi la puissance d'attention est inégale chez les enfants: les esprits vifs et les esprits lents; avantages et inconvénients des deux côtés. Il faut fixer les uns et éveiller les autres.
- III. Le caractère général de l'attention chez les enfants étant d'être courte et mobile, il ne faut pas exiger d'eux un effort dépassant la mesure de leur énergie cérébrale. Précautions à prendre. Alternance de l'activité; succession des exercices; nécessité et nature du repos. Importance de l'attention dans tous les actes de la vie.

I

Dès que le nourrisson est capable de sentir, il est capable à quelque degré de penser, il a quelque idée, si obscure et si enveloppée qu'elle soit dans la sensation qui l'a fait naître. Qu'on observe l'enfant, je ne dis plus au berceau, mais à la salle d'asile, on constatera chez lui toutes les manifestations, les unes indécises et incomplètes, les autres très nettes et très précises, de la faculté de penser. Il connaît un certain nombre d'êtres et d'objets: ses parents, ses petits compagnons, les maîtresses de l'asile, la salle où on le reçoit, le mobilier qui décore cette salle, le préau, la cour... Il se connaît lui-même, c'est-à-dire qu'il se

distingue des autres enfants, rapporte à soi-même ce qu'il fait, ce qu'il dit, ce qu'il voit. Tel est le jeu de deux facultés intellectuelles dont nous avons déjà parlé : la perception extérieure, et la conscience psychologique ou sens intime. De là lui viennent ses premières idées, ses premières notions. Plus les objets qui l'entourent et qui tombent sous ses sens l'intéressent, plus il y est attentif; plus il est attentif, mieux il se souvient; peu à peu, il s'habitue à réfléchir, à comparer, il juge, il raisonne; le nombre de ses idées s'accroît, il l'augmente en en formant lui-même de nouvelles; son intelligence est en acte sous toutes ses formes et dans toutes ses opérations. Et tout cela, sans qu'on le lui dise, naturellement, fatalement; il pense comme il respire et il lui serait aussi impossible de ne pas penser que de ne pas respirer.

D'où vient donc que l'on prétend qu'il y a un art de penser, et que l'on peut apprendre à penser? L'enfant a des pieds et des jambes, et il les fait mouvoir tout seul; mais il ne marche que quand on lui a appris à marcher. Ainsi de l'intelligence. Elle existe, elle fonctionne spontanément; pour qu'elle soit réellement la faculté de connaître, la faculté qui nous met en possession de la vérité et de la science, il faut qu'elle soit aidée, dirigée, cultivée. Il y a une éducation intellectuelle comme une éducation physique. Nous avons déjà eu l'occasion d'étudier, à propos des sens, la première forme de cette éducation, et nous avons vu comment les premières connaissances de l'enfant lui viennent à l'occasion et à la suite de ses diverses sensations. Nous allons nous rendre compte des autres manières qu'il a de s'instruire, en passant en revue les autres opérations de l'intelligence.

II

Un enfant, tranquille sur les genoux de sa nourrice ou dans son berceau, semble isolé du monde extérieur et indifférent à ce qui l'entoure; soudain le visage s'anime, le regard s'éclaire et se fixe, la tête se dresse, le corps tout entier semble vouloir se diriger vers un objet et toutes les puissances de l'esprit s'y concentrent : ce sont les signes extérieurs de l'attention, aucune mère ne s'y trompe, aucun instituteur ne s'y trompera, car ils se produiront plus tard chez l'élève comme chez le nourrisson.

L'attention est donc bien nommée : c'est la tension de l'esprit qui se porte vers un objet pour l'observer, l'étudier, le connaître, ou qui s'applique à un acte pour le bien accomplir ; elle se manifeste dès le début de la vie. M. Darwin ¹ a noté que les yeux de son fils se fixèrent sur une bougie allumée dès le neuvième jour, et que jusqu'au quarante-cinquième aucun autre objet ne parut les attirer au même degré ; mais, le quarante-neuvième, son attention se porta sur un gland de couleur voyante, comme l'indiquaient la fixité de son regard et la soudaine immobilité de ses bras. Ici, nous saisissons le caractère primitif de l'attention, qui, entrant spontanément en jeu comme toutes les facultés, est d'abord involontaire : l'esprit s'attache à un objet, mais non par choix ; c'est l'objet lui-même qui s'est imposé à l'attention de l'esprit, au point que le sujet observant paraît moins s'appartenir qu'appartenir à l'objet observé ; il y a une réaction intense mais passive, une attraction plus ou moins consciente, on dirait presque une fascination de l'être attentif par l'objet d'attention ². C'est ce que Bossuet ³ désigne sous le nom d'« attention forcée », et il ajoute avec raison : « Ce n'est pas là toutefois ce que nous appelons attention ; nous donnons ce nom seulement à l'attention où nous choisissons notre objet pour y penser volontairement. »

L'enfant est de bonne heure capable de cette attention-là. Regardez-le lorsque, vers un an, il commence à essayer de marcher ; il s'aide de ses mains, au point de ne pas dédaigner entre temps la posture du quadrupède ; il s'aide des meubles à sa portée, fait avec des précautions infinies le tour d'une chaise, se baisse avec les mêmes précautions pour s'asseoir sur le plancher, se relève avec plus de peine encore : certes, il dépense dans le laborieux accomplissement de ces actes une somme d'efforts réfléchis et volontaires, c'est-à-dire d'attention, plus grande que celle qui est nécessaire à l'équilibriste pour s'avancer sur la corde raide. Peu à peu,

1. *Les débuts de l'intelligence, esquisse biographique d'un petit enfant* (dans la *Revue Scientifique* du 14 juillet 1877).

2. M. Pérez, *Ouvrage cité*, ch. VI, p. 87 : « Je comparerais volontiers l'enfant attentif à ce jeune chat, qu'un objet brillant ou une proie guettée retient plus ou moins longtemps immobile, le cou tendu, les pattes serrées contre terre, le corps ramassé, l'œil dilaté, la lèvre supérieure légèrement arquée, comme rivé à l'objet de sa convoitise. »

3. *De la connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. III, § 17.

l'objet de l'attention change de nature : il devient plus élevé, moins directement intéressant ; il se spiritualise, pour ainsi dire ; M. Egger ¹ cite le fait suivant. Le petit-fils d'un mathématicien de ses amis avait deux ans et demi environ ; son grand-père voulait lui apprendre à compter : *un, deux, trois, quatre*, etc. Plusieurs fois de suite l'enfant s'arrête à *trois*, et dit : « Je ne peux pas, » puis continue *quatre, cinq*, etc. Il a donc rencontré dans l'usage des organes une résistance pour le son complexe du mot *trois*. On lui promet une récompense, un jouet qu'il désire fort quand il aura prononcé *trois*, et on le laisse tranquille. Quelques jours se passent ; un matin, le grand-père entend l'enfant qui, dans un coin de la chambre, s'essayait à dire *trois* ; puis il le voit venir tout heureux de le prononcer nettement et de pouvoir réclamer le prix de son effort.

Volontaire ou involontaire, l'attention est toujours, à son début, provoquée par la sensibilité ² ; son énergie est en raison directe de la vivacité des sensations ou des sentiments éprouvés ; d'où il suit que les enfants les plus impressionnables sont, à cette période, le plus facilement attentifs. Il ne faut pas en conclure qu'ils seront, à l'école, les plus intelligents, les plus faciles à instruire. L'enfant impressionnable éprouve un trop grand nombre de sensations différentes et se succédant trop rapidement pour que son cerveau en soit affecté d'une façon durable ; elles ne font que passer et il reste à peine de leur passage une trace fugitive. De là une habitude d'attention prompte et éparpillée, insuffisamment accordée à toute chose, très proche voisine de la dissipation de l'esprit, qui est tout l'opposé de l'attention ; des idées vagues, des notions superficielles, des jugements hâtifs, et en même temps une tendance à parler beaucoup. Défauts sérieux, mais qui se présentent avec un tel air de grâce précoce et d'aimable ingénuité, qu'on y est souvent pris et qu'on les laisse croître au lieu de les arrêter dans leur germe. Les « jolis enfants », comme Fénelon ³ les appelle par métaphore, flattent

1. *Observations et réflexions*, etc., p. 19.

2. La sensation provoque l'attention, mais ne la constitue pas : ce sont deux faits distincts. La sensation est un fait passif ; l'attention, un fait actif, l'acte même de la volonté dirigeant l'intelligence et la fixant sur un objet.

3. *Une vie citée*, ch. III, p. 9 ; ch. V, p. 25.

l'amour-propre des parents (et même celui des maîtres) ; ils éduquent, ils amènent, et « le plaisir qu'on en veut tirer les gêne : on les accoutume à hasarder tout ce qui leur vient dans l'esprit et à parler des choses dont ils n'ont pas encore des connaissances distinctes ; il leur en reste toute leur vie l'habitude de juger avec précipitation et de dire des choses dont ils n'ont point d'idées claires, ce qui fait un très mauvais caractère d'esprit. »

C'est ce « mauvais caractère d'esprit » qui fait à l'école les élèves les plus éveillés, mais aussi les plus étourdis. Ils seront les premiers à répondre à une question, les premiers à s'appliquer à un exercice nouveau, mais leur réponse ne sera pas réfléchie et leur application ne sera qu'à la surface : ils se montreront, en général, remuants, distraits, bavards. Non qu'ils soient incapables d'attention, mais la difficulté est de gouverner chez eux cette faculté de manière à ne pas la laisser se perdre ici et là, et à la fixer sur l'objet déterminé de leur travail. Le maître aura prise sur eux par l'amour-propre, auquel ils sont sensibles en proportion de leur vivacité d'impressions ; mais le plus sûr moyen sera de les intéresser à leur étude, et ils s'y intéresseront en proportion de leur vivacité d'esprit. Que s'ils vont trop vite, s'imaginant savoir avant d'avoir appris et comprendre sans avoir réfléchi, montrez-leur qu'ils se sont trompés, « sans les confondre rudement »¹, et obligez-les doucement, mais avec une fermeté invincible, à recommencer. Il ne s'agit pas d'éteindre en eux cette vive flamme qui n'est pas donnée à tous, mais d'en concentrer la lumière et la chaleur pour féconder le champ de l'intelligence.

A côté de ces natures trop vives, il y en a d'autres auxquelles on fait un reproche tout opposé et qui, par leur lenteur ou leur paresse d'esprit, semblent incapables ou peu capables d'attention. C'est que chez elles, la sensibilité a été, dès l'origine, plus rebelle aux impressions courantes, plus lente à s'éveiller, soit par l'effet d'une disposition héréditaire, soit par celui du milieu ambiant. Ces enfants parlent peu, répondent avec peine, les mots ne leur viennent pas ; ils ont pourtant des idées, mais en petit nombre ; l'intelligence ne leur fait pas défaut, mais elle parait peu ouverte. Sauf des cas exceptionnels et rares par conséquent,

1. Fénelon, *Ouvrage cité*.

il n'y a pas d'enfants dénués d'intelligence : que les directeurs et directrices d'écoles soient bien persuadés de cette vérité; dire d'un enfant qu'il est incapable d'apprendre, c'est l'excuse de l'indifférence ou de l'incapacité professionnelle. Tout enfant est capable d'apprendre à quelque degré, parce qu'il est à quelque degré capable d'attention; plus difficilement il se sera en mouvement, plus il persévéra; son esprit, une fois attaché à un objet, ne le quittera pas volontiers; son attention, une fois donnée, ne se reprendra pas à la légère; l'emprunte reçue sera durable; acquérant ses idées avec plus de temps et de peine, il les gardera plus soigneusement, et l'habitude acquise de l'attention lui rendra de plus en plus facile tout travail ultérieur.

Mais il faut s'accommoder à sa faiblesse initiale, l'aider, le soutenir, l'encourager, et, comme dit Fénelon ¹, « remuer tous les ressorts de son âme » pour le tirer de ce sommeil apparent des facultés intellectuelles. C'est une tâche délicate : « Ne pressez pas d'abord les instructions suivies; gardez-vous bien de charger sa mémoire, car c'est ce qui étouffe et appesantit le cerveau; ne le fatiguez pas par des règles gênantes; égayez-le; puisqu'il tombe dans une extrémité contraire à la présomption, ne craignez point de lui montrer avec discrétion de quoi il est capable; contentez-vous de peu; faites-lui remarquer ses moindres succès; représentez-lui combien mal à propos il a craint de ne pouvoir réussir dans des choses qu'il fait bien; mettez en œuvre l'émulation... Donnez-lui de temps en temps de petites victoires sur des enfants qui ne fassent guère mieux que lui; des exemples disproportionnés à sa faiblesse achèveraient de le décourager. »

Il n'y a donc pas lieu de s'effrayer des inégalités d'intelligence qu'on remarque dans une classe; d'ordinaire, elles ne sont que des inégalités dans la puissance d'attention et résultent souvent de l'éducation première: il est presque toujours temps de réagir contre celle-ci et de modifier celle-là. Dit-on échouer, que ce ne serait pas un motif d'en conclure « que c'est la nature qui fait tout et que l'éducation ne peut rien, au lieu qu'il faudrait simplement conclure qu'il y a des naturels semblables aux terres ingrates, sur qui la culture fait peu. C'est encore bien pis quand

1. *Ouvrage cité*, ch. v, p. 25.

les éducations difficiles sont traversées, ou négligées, ou mal réglées dans leurs commencements » ¹.

III

Mais quelque diverses que puissent être les prédispositions originelles et les circonstances qui plus tard influent sur l'attention, le caractère général de cette faculté chez les enfants est d'être courte et mobile. Il ne saurait en être autrement. Est-elle spontanée, l'attraction exercée par un objet est distraite par celle qu'exerce un objet nouveau; est-elle volontaire, elle devient presque aussitôt pénible. Le cerveau de l'enfant a une sensibilité d'autant plus vive qu'elle est plus neuve; d'autre part la substance cérébrale non encore formée, est en perpétuel travail de développement organique ². L'enfant ne peut donc offrir qu'une force de réaction presque nulle à l'effort qu'exige l'attention, effort si considérable, que la lassitude du cerveau, dit Bossuet ³, « épuise le reste du corps. » Nous en savons tous quelque chose. A qui n'est-il pas arrivé de constater, en soi-même la paresse de l'attention, la difficulté, parfois l'impossibilité de poursuivre ou de reprendre, à un moment donné, un travail intellectuel? Il y a telle heure de la journée où l'énergie cérébrale est à son minimum, où, par suite, la puissance d'application de l'esprit est en pleine décroissance. Que sera-ce des enfants, chez qui la force de résistance n'est alimentée ni par le complet développement du système musculaire, ni par l'habitude acquise d'un travail reconnu nécessaire, ni par l'exercice régulier d'une volonté disciplinée? Que sera-ce particulièrement des jeunes filles, dont la constitution est plus délicate, le système nerveux plus impressionnable, la sensibilité plus excitable, et chez qui le progrès de l'âge lui-même exige des ménagements spéciaux? Suppléant à l'énergie musculaire par l'excitation nerveuse, par l'ardeur de l'amour-propre, par le désir de réussir, elles pourront s'imposer les mêmes efforts que les garçons, mais elles

1. Fénelon, *Ouvrage cité*, ch. v, p. 24.

2. Voir ci-dessus ch. II, p. 131.

3. *Ouvrage cité*, ch. I, § 18.

en payeront la fatigue plus chèrement, quelquefois au prix de leur santé ¹.

Il est donc extrêmement important de ne pas excéder la mesure en tenant l'attention des élèves trop longtemps sur un même objet. Au delà de cinq à six minutes pour les plus jeunes, de trente à quarante-cinq pour les plus grands, l'effort intellectuel est épuisé. La capacité d'attention varie avec la durée de la classe, la saison, l'heure du jour, la distance qui sépare le travail du repas ². Ainsi il est admis dans les règlements scolaires que la durée de chaque classe ne dépassera pas trois heures; encore ces trois heures seront-elles coupées par un temps de repos qui doit être plus ou moins long, suivant l'âge. Il est reconnu que l'hiver est une saison plus favorable à l'étude que l'été; la classe du matin, que la classe du soir; la première heure de chaque classe, que la dernière. Il ne dépend pas de l'instituteur de réserver pour l'hiver les questions les plus laborieuses de son programme d'enseignement, mais il peut régler de telle sorte l'emploi du temps quotidien qu'il donne à la classe du matin les leçons les plus difficiles, et place au début de chaque classe les exercices qui exigent le plus de fraîcheur d'attention; que deux exercices de même nature soient séparés par un exercice différent, par exemple qu'entre la récitation des leçons et le calcul oral intervienne la rédaction d'un devoir; qu'en résumé et d'une manière générale, la même faculté ne soit pas tenue en haleine trop longtemps de suite; et qu'il y ait alternance dans les différents modes d'activité. Lorsqu'il y a alternance, il y a par cela même rémission; en d'autres termes, le repos consiste à faire autre chose que ce que l'on faisait précédemment, plutôt qu'à ne rien faire du tout. M. Bain a traité ce sujet avec beaucoup de soin, et nous lui emprunterons une partie des observations qui vont suivre.

1. Dans son instructif *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie* (Imprimerie nationale, 1878, p. 133 et suiv.), M. Buisson signale la détérioration de la santé des femmes aux États-Unis et par suite l'appauvrissement dont semble menacée la race américaine, fait qui ne paraît pas sans relation avec un système excessif d'instruction pour les jeunes filles. — Les femmes ne sont pas des hommes, il faut toujours en revenir à cette vérité peu nouvelle.

2. Fonssagrives, *De l'éducation physique*, p. 176.

L'exercice physique ou musculaire, quand il alterne avec le travail intellectuel sédentaire, est un mode de rémission accompagné d'une dépense de forces indispensable pour rétablir l'équilibre des fonctions physiques. Il y a eu afflux d'un excès de sang au cerveau; l'exercice des muscles détourne cet excès. L'oxydation des tissus a été ralentie; l'exercice des muscles est le moyen le plus direct de l'accroître. Ce résultat est obtenu par le jeu ou par quelque travail gymnastique. « La substitution du jeu à l'étude offre le double avantage de l'exercice des muscles et d'une réaction agréable. Remplacer une occupation simplement laborieuse par une autre que l'on aime, c'est jouir réellement de la vie. Passer de la contrainte à la liberté, de l'obscurité à la lumière, de la monotonie à la variété, de la privation à l'abondance, c'est passer de la souffrance au plaisir. Ce changement, qui est la récompense effective du travail, est aussi la condition du renouvellement des facultés pour les rendre propres à supporter de nouvelles fatigues. Mais des observations exactes nous ont appris que ces deux effets salutaires cessent de se produire lorsque vient la fatigue, et que l'exercice trop prolongé, au lieu de reposer l'organisme, ne fait que l'épuiser davantage. »

S'agit-il de deux exercices d'ordre intellectuel, il est clair que, par une raison analogue, il ne faut jamais que le premier ait été prolongé au point de produire un épuisement général : au premier symptôme sérieux de fatigue chez les enfants les plus intelligents et les plus attentifs, c'est-à-dire, en général, dans les limites de durée que nous indiquions plus haut, on le fera cesser, mais pour le faire suivre d'un autre, choisi de telle sorte que la différence entre les deux suffise pour reposer l'esprit. Or, bien des genres de changement ne sont au fond qu'une simple rémission de l'effort intellectuel. Quand on passe d'un travail sérieux et difficile à un travail facile, le plaisir que cause le changement est dû non à la nature du nouveau travail, mais bien au soulagement que cause la cessation du premier. Quand on veut diminuer l'intensité de l'attention, il vaut quelquefois mieux lui donner pendant quelque temps un travail facile que de la laisser absolument oisive.

Donnons un exemple qui fasse comprendre le genre de changement qui peut avoir lieu sans que l'on cesse d'étudier, de sorte qu'en soulageant l'attention on ne la laisse cependant pas

inactive. L'étude présente en général deux phases distinctes, celle d'observation et celle d'exécution. S'il s'agit d'exercices de vive voix, nous écoutons d'abord et nous répétons ensuite; pour les exercices manuels, nous regardons le modèle, puis nous le reproduisons. Or le vrai secret, l'économie des forces intellectuelles, est de savoir proportionner convenablement la durée de ces deux phases. Si l'on prolonge trop la tension d'esprit qu'exige l'observation, nous perdons l'énergie nécessaire pour agir à notre tour, et en outre notre esprit reçoit plus qu'il ne peut absorber. D'un autre côté, l'observation doit durer assez pour que nous soyons saturés de l'impression qu'elle est destinée à donner, et il faut que la quantité reçue mérite réellement la peine d'être reproduite. Le maître court le risque d'exagérer l'un ou l'autre de ces actes : il peut en donner trop à la fois, ce qui est la faute la plus ordinaire, ou encore il peut ne donner que de petites portions insignifiantes, qui ne suffisent pas pour réveiller l'énergie intellectuelle des élèves. Quand une fois une combinaison difficile a été effectuée, le plus fort est fait, mais tout n'est pas fait, il reste à répéter et à pratiquer ce qui vient d'être trouvé, pour le rendre facile et le retenir. La tâche est relativement aisée et n'exige pas la même dépense de forces que les premières luttés. Une fois qu'on en est là, l'instruction peut progresser assez vite, car évidemment il y a soulagement pour l'élève qui passe d'un sujet entièrement nouveau, et auquel son intelligence n'est pas habituée, à des exercices déjà pratiqués, qu'il lui suffit de continuer pour les graver plus profondément dans son esprit; il y a soulagement aussi, quand il passe, dans le même exercice, de la période où il écoute à celle où il agit, c'est-à-dire de la théorie à la pratique.

Telle est la nature de l'attention, tel est son rôle. Son importance n'est pas circonscrite aux intérêts de l'instruction, mais elle embrasse ceux de l'éducation tout entière. Nos actes sont toujours le reflet de nos idées, et notre conduite le résultat de notre caractère. Il est trop évident que nous nous ressentons toute notre vie des habitudes d'esprit et de conduite contractées dès l'enfance. Ce petit garçon fait des fautes dans tous ses calculs : il est trop étourdi. Ne se trompera-t-il pas ailleurs que sur son cahier et maniera-t-il les francs et les centimes avec plus

dé soin que les chiffres? Bossuet¹, grondant le Dauphin, son élève, des fautes qu'il commettait dans ses devoirs d'écolier, lui disait : « Nous regardons plus haut quand nous sommes si fâché, car nous ne blâmons pas tant la faute elle-même que le défaut d'attention qui en est la cause. Ce défaut d'attention vous fait maintenant confondre l'ordre des paroles; mais, si nous laissons vieillir et fortifier cette mauvaise habitude, quand vous viendrez à manier non plus les paroles, mais les choses mêmes, vous en troublez tout l'ordre. Vous parlez maintenant contre les lois de la grammaire, alors vous mépriserez les préceptes de la raison. Maintenant vous placez mal les paroles, alors vous placerez mal les choses. Enfin vous ferez tout sans ordre, si vous ne vous accoutumez dès votre enfance à tenir votre esprit attentif, à régler ses mouvements vagues et incertains, et à penser sérieusement en vous-même à ce que vous avez à faire. »

Rien de plus vrai. L'écolier inattentif, dissipé, paresseux, outre qu'il restera ignorant, sera neuf fois sur dix un ouvrier inexact, peu laborieux; l'écolière inappliquée a toutes les chances de devenir une apprentie malhabile, une ménagère inexpérimentée, une mère incapable, une femme frivole; heureuse encore si la légèreté du caractère, passant dans la conduite, ne l'entraîne pas à des erreurs qui sont parfois d'irréparables fautes! Le moindre mal est de la rendre incapable d'occupations sérieuses et de goûts sérieux. « Quand une fille est venue jusqu'à un certain âge sans s'appliquer aux choses solides, dit Fénelon, elle n'en peut avoir ni le goût ni l'estime; tout ce qui est sérieux lui paraît triste, tout ce qui demande une attention suivie la fatigue; la pente aux plaisirs qui est forte pendant la jeunesse, l'exemple des personnes du même âge qui sont plongées dans l'amusement, tout sert à lui faire craindre une vie réglée et laborieuse... Elle ne s'accoutumera point à un travail suivi... A quoi donc s'occupera-t-elle? A rien d'utile. Cette inapplication se tourne même en habitude incurable. Cependant voilà un grand vide, qu'on ne peut espérer de remplir de choses solides; il faut donc que les frivoles prennent la place... Les filles mal instruites et inappliquées ont une imagination toujours errante... Celles qui ont de l'esprit se passionnent

1. *Lettre au Dauphin*, en tête des *Œuvres philosophiques* de Bossuet.

pour des romans, pour des comédies, pour des récits d'aventures chimériques, où l'amour profane est mêlé. Elles se rendent l'esprit visionnaire... Une pauvre fille, pleine du tendre et du merveilleux qui l'ont charmée dans ses lectures, est étonnée de ne trouver point dans le monde de vrais personnages qui ressemblent à ces héros... Quel dégoût pour elle de descendre jusqu'au plus bas détail du ménage! Celles qui n'ont point assez d'ouverture d'esprit pour ces curiosités en ont d'autres qui leur sont proportionnées : elles veulent ardemment savoir ce qui se dit, ce qui se fait, une chanson, une nouvelle, une intrigue ; elles veulent qu'on leur dise tout, et elles veulent aussi tout dire ; elles sont vaines, et la vanité fait parler beaucoup ; elles sont légères, et la légèreté empêche les réflexions qui feraient souvent garder le silence. »

Aussi l'attention est peut-être, de toutes les opérations de l'intelligence, celle qui fait le mieux ressortir les rapports qui existent entre les trois formes de l'éducation, physique, intellectuelle et morale, et, par suite, l'unité de la nature humaine.

CHAPITRE V.

LA MÉMOIRE

- I. Aucune instruction, aucune éducation ne serait possible sans l'attention; sans tous les fruits de l'attention seraient perdus sans la mémoire ou faculté de conserver et de rappeler les idées acquises. Elle se manifeste dès le berceau. Analyse du fait du souvenir : il implique trois moments successifs, apprendre, retenir, se rappeler, et, par conséquent, la notion de la durée et celle de l'identité personnelle.
- II. Culture de la mémoire. Il ne faut pas la confondre avec la faculté imitée qu'ont les enfants à imiter et à reproduire les sons, notamment les sons de la parole humaine. C'est un exercice purement mécanique et auquel l'intelligence n'a point de part. L'éducation de la mémoire ne doit pas être séparée de l'éducation du jugement : l'enfant doit comprendre ce qu'il répète, et on ne doit lui faire répéter que ce qu'il peut comprendre. Qualités qui constituent la perfection de la mémoire : facilité, ténacité, promptitude ; rarement réunies. Diversités dans la mémoire ; moyens d'en tenir compte. Règles pour la culture de la mémoire. Méthode mécanique, méthode artificielle, méthode raisonnée : c'est cette dernière qu'il faut suivre.

I

L'attention est donc la condition première de toute instruction, de toute expérience ; mais tous les fruits en seraient perdus sans la mémoire. L'enfant acquiert des idées : à quoi cela lui servirait-il, s'il n'avait la faculté de les conserver ? Cette précieuse faculté se manifeste dès le début de la vie¹ : dès que l'enfant reconnaît son biberon, c'est qu'il se souvient. Une petite fille de trois mois et demi, à qui sa mère demande : « Où sont tes pe-ton-s ? » promène d'abord ses regards incertains sur tout son corps, puis les arrête sur ses pieds ; il en est de même pour sa

1. M. Pérez constate le souvenir chez une petite fille de trois mois, M. Darwin chez un petit garçon de quatre mois, M. Egger chez une petite fille de six mois.

robe, qu'elle paraît prendre pour une partie de sa personne¹. Un enfant de six mois a vu avec ravissement un canari dans une cage, et son chant l'a charmé; on lui demande : « Où est l'oiseau? » Il tourne aussitôt les yeux vers la cage. Un petit garçon de onze mois s'exaspère chaque fois qu'il voit entrer un enfant un peu plus âgé et qui a l'habitude de le taquiner; il se débat dès qu'il aperçoit la serviette à laver.

Analysons ce dernier exemple : que se passe-t-il dans l'esprit de l'enfant? Il sait ce que c'est que la serviette, il en a donc acquis antérieurement la notion : cette notion n'a pas disparu, il l'a conservée; à un moment donné, elle reparait. Il y a donc trois moments ou trois actes successifs dans le souvenir : apprendre, retenir, se rappeler. Il implique par conséquent la notion de la durée et le sentiment de l'identité personnelle, à l'état inconscient chez l'enfant qui n'a pas besoin d'en savoir si long, mais dont il n'est pas inutile à ceux qui l'élevont de se rendre compte. Reprenons le même exemple. En reconnaissant la serviette dont on l'essuie, l'enfant a l'idée d'un fait qui s'est passé autrefois : en même temps, il se reconnaît lui-même, c'est-à-dire qu'il a le sentiment de sa propre existence à une époque antérieure : c'est lui qui a été lavé hier et qui craint de l'être aujourd'hui. Il est bien évident, en effet, que, pour qu'une chose soit l'objet de la mémoire, il faut qu'elle soit passée; or, nous ne pouvons concevoir qu'une chose soit passée sans concevoir une durée quelconque entre le moment présent et celui où nous avons eu la première idée de cette chose. D'autre part, il n'y a point de souvenir sans la conviction que nous existions au temps que la mémoire nous rappelle. Pour l'homme qui perdrait cette conviction, le passé serait anéanti; il lui semblerait qu'il commença d'exister; tout ce qu'il aurait pensé, tout ce qu'il aurait dit, tout ce qu'il aurait fait ou éprouvé avant cet instant, paraîtrait lui paraître appartenir à une autre personne, mais il ne pourrait se l'imputer à lui-même, et sa conduite future ne présenterait rien qui fût la suite de sa conduite passée². Par là même — et c'est en quoi ce que nous disons de la notion d'identité personnelle touche directement à l'éducation — disparaîtrait toute obligation, toute responsabilité : on n'est responsable que de soi-

1. M. Perez, *Ouvrage cité*, p. 101.

2. Th. Reid, *Œuvres complètes*, t. IV, ch. III, p. 59; ch. IV, p. 64.

même, ou, quand on l'est des autres, c'est dans la mesure où ils dépendent de nous. Quant à la notion de durée, il faut qu'elle se dégage de l'intelligence enfantine pour que les mots de présent, passé et futur lui présentent un sens, et que, par suite, l'enseignement du verbe soit possible ¹.

II

On peut déjà juger de l'importance de la mémoire; on en jugera mieux encore si l'on réfléchit à tous ses autres avantages. Sans elle, il n'est pas de faculté qui ne devienne inutile, étant bornée au présent fugitif, insaisissable :

Le moment où je parle est déjà loin de moi.

1. D'après l'exemple de son fils, M. Egger pense que cette notion se manifeste vers quatre ans (*Ouvrage cité*, p. 57) : « Dès le commencement de sa quatrième année, l'enfant se montre capable de distinguer nettement les trois notions du présent, de l'avenir et du passé. Jusque-là, il ne faisait guère que répéter machinalement les mots que notre usage consacre pour marquer cette distinction. Maintenant il annonce ce qu'il fera lui-même ou ce qu'un autre fera après que telle ou telle chose aura été faite. Il dit au frotteur : *Tu viendras chez nous après que tu auras frotté chez monsieur un tel (notre voisin)*. Point de confusion désormais dans l'emploi des principaux temps d'un verbe ; il ne s'y trompe plus. Bientôt son langage témoignera qu'il comprend les nuances qui distinguent, par exemple, l'imparfait, le parfait et le plus-que-parfait. Des voyageurs ont raconté que certains peuples sauvages, comme les Esquimaux du Groënland, n'ont jamais pu s'élever jusqu'à la distinction de différents degrés d'éloignement dans le passé ; leur horizon intellectuel est si borné, si uniforme, qu'ils ne conçoivent et ne pratiquent pas la généalogie au-delà des membres de leur famille présente et vivante sur la terre. J'ignore si dès la naissance, et par une secrète influence de l'hérédité, nos enfants apportent avec eux en ce monde une aptitude particulière à concevoir et à développer de bonne heure ces notions élémentaires ; ce qui est certain, c'est que la vie de relation dans un milieu comme celui de nos sociétés civilisées les excite en cela, dès le premier âge, à des progrès que l'enfant sauvage est peu capable d'accomplir sous la seule action du milieu qui l'environne. » Ajoutons que même dans le milieu civilisé où nous vivons tous en France, il y a une distinction à établir entre le fils de M. Egger et les enfants qui forment la population de nos écoles rurales : ils sont infiniment moins précoces, non par défaut de capacité intellectuelle, mais par l'effet de leur milieu à eux. Je ne pense pas qu'ils comprennent exactement les divisions de la durée avant sept ou huit ans ; mais c'est à peine s'ils commencent alors l'étude de la grammaire.

Sans elle, la réflexion n'aurait pas d'objet, puisqu'elle est un retour sur une pensée qui n'est plus; le raisonnement serait sans matériaux, puisqu'il suppose plusieurs idées successives; tout apprentissage, tout art, et cette science de la vie qu'on appelle l'expérience, seraient impossibles. On a donc pu dire avec raison que sur elle repose l'éducation ¹. Mais elle-même a besoin d'une éducation spéciale : tout enfant est doué de mémoire, mais inégalement; chez les uns, nous la trouvons prompte et facile, chez les autres lente et rebelle; ici ingrate, là fidèle. Voyons d'abord comment elle est cultivée; nous chercherons ensuite comment elle doit l'être.

Qui n'a assisté, dans une école ou dans une salle d'asile, à la petite scène suivante? Une dame patronesse, un inspecteur se présente : vite, on fait lever un bambin et on lui fait « dire sa fable ». Plus l'enfant est jeune, plus le succès est éclatant; s'il n'a que trois ou quatre ans, c'est un prodige. Ce prodige ne prouve qu'une chose : la facilité innée qu'ont les organes de la voix chez les enfants à répéter des sons, facilité qui a besoin de la mémoire, je le veux bien, mais qui tient plus encore à la sensibilité de l'oreille et au plaisir que les enfants prennent, dès le berceau, à entendre et à reproduire les sons, surtout ceux de la parole humaine. Le langage est en nous une faculté si naturelle que, dès la première enfance, l'exercer est un besoin et un plaisir; l'enfant s'y exerce d'un effort continu et qui semble n'avoir pour lui rien de pénible; il faut, au contraire, qu'il y trouve un charme réel, car, n'ayant d'abord qu'un vocabulaire très limité, vous l'entendrez répéter vingt fois de suite le même mot, moins qu'un mot, un son quelconque, plutôt que de se taire, et il est hors de doute que ce rabâchage lui plait. Il répètera une fable absolument comme il répète des sons quelconques, et soyez persuadés qu'il n'y attache pas d'autre signification : la mémoire, dans l'enfance, accepte tout, même des phrases dénuées de sens.

Ce n'est pas là, quoiqu'il y ait un fait de mémoire, l'exercice propre de cette faculté, et il y a danger à la cultiver prématurément de cette manière. Car, pour que la récitation soit utile, il faut qu'elle soit comprise; or l'enfant ne peut comprendre

1. Quintilien, *Institution oratoire*, xi, 2.

que les mots exprimant des choses à lui connues, qu'il a personnellement observées, ou des faits habituels qui entrent dans son existence quotidienne. Les explications qu'on lui donnera des autres mots, il les saisira difficilement, si même elles ne lui échappent pas tout-à-fait, parce que le domaine de ses acquisitions intellectuelles est très restreint et qu'il n'est pas encore familiarisé avec le langage des grandes personnes. Cette vieille habitude de faire « apprendre par cœur » est un des plus fâcheux et des plus tenaces préjugés de la pédagogie routinière ; justement discréditée, tout le monde la répudie en théorie, beaucoup la pratiquent dans la réalité, et la critique de Montaigne ² trouverait encore à qui s'appliquer : « On ne cesse de crier aux oreilles des enfants, comme qui verserait dans un entonnoir. On ne travaille qu'à remplir la mémoire, et on laisse l'entendement et la conscience vides. »

Entendre ainsi la culture de la mémoire, c'est se méprendre et sur la nature de cette faculté et sur le but même de l'éducation. Ce n'est pas par les mots qu'il faut commencer avec les enfants, c'est par les choses, car ils ne comprennent pas les mots, tandis qu'ils voient les choses, et ce que leur mémoire est naturellement portée à retenir, ce sont les idées des choses qui les ont frappés. Plus l'impression a été vive, plus le souvenir est prompt, et dans ce sens il en est de la mémoire comme de l'attention : elle dépend beaucoup, à son début, de la sensibilité, de l'état du cerveau et des organes ; plus tard seulement, la volonté intervient. Voilà pourquoi l'on remarque des mémoires excellentes jointes à un jugement très faible, et pourquoi il y a tant de variétés dans la mémoire. Il appartient précisément à l'éducation de chercher à niveler les inégalités et de faire marcher de front le développement de la mémoire avec celui du jugement.

Dans le premier âge, la culture de la mémoire ne sera autre que celle de l'attention elle-même : en dirigeant celle-ci, on agira sur celle-là. Les enfants, naturellement observateurs, s'instruisent beaucoup eux-mêmes : il suffit pour cela de leur fournir avec discernement des sujets d'observation, ce qui rentre à la fois dans l'éducation de l'attention et dans celle des sens. Du même coup, la mémoire fonctionne, s'exerce, se fortifie,

non seulement sans préjudice pour les autres facultés, mais avec utilité pour elles, en perpétuant les acquisitions intellectuelles qui leur sont dues. Le vocabulaire s'enrichit en même temps, car une idée nouvelle suscite un mot nouveau, et ce mot l'enfant le retient, parce qu'il représente à son esprit une idée avec laquelle il a déjà fait connaissance. La mémoire prend de la sorte, et l'on peut ainsi parler, une bonne habitude : elle se prépare au rôle spécial qu'on exigera d'elle et qui dès lors sera sans danger.

C'est entre six et dix ans que paraît pouvoir être placée la phase de la plus haute énergie de la mémoire; c'est donc pendant cette période qu'il importe de la cultiver le plus particulièrement, pour qu'elle atteigne le plus haut degré des trois qualités qui en constituent la perfection : la facilité à apprendre, la ténacité à conserver, la promptitude à reproduire.

Ces trois qualités sont rarement réunies; les mémoires les plus faciles ne sont pas ordinairement les plus tenaces et les plus tenaces ne sont pas toujours les plus promptes. Une objection va donc se poser : Comment procéder à l'égard d'élèves inégalement doués? On est bien forcé de tenir compte de ces différences, de ne pas demander à tel enfant plus qu'il ne peut donner; mais celui-là, qui peut donner et à qui l'on demandera davantage, comprendra-t-il cette inégalité de traitement? Il n'est pas impossible d'éveiller dans une classe, à ce propos, le sentiment de la justice distributive. Paul a sa leçon tout entière au bout d'un quart d'heure et l'a récitée sans faute; Pierre, avec autant de bonne volonté, n'en sait que la moitié au bout d'une demi-heure. Interrogez-les le lendemain : il y a de grandes probabilités que Pierre aura retenu le peu qu'il a péniblement appris, et que Paul aura oublié ce qu'il a appris à si peu de frais. L'expérience, maintes fois renouvelée, vous aidera à faire comprendre aux élèves qu'il ne faut pas se fier outre mesure aux illusions d'une mémoire complaisante, ni se désespérer des résistances d'une mémoire rebelle : celle-ci garde mieux ce qu'elle s'est une fois approprié. Un clou qu'on enfonce trop aisément ne tient guère, celui qui ne cède que sous les coups redoublés du marteau est solide; il en est de même du souvenir, et par conséquent des idées que l'intelligence acquiert au moyen de la mémoire.

La part faite à la diversité des aptitudes, il y a des règles générales à observer pour le perfectionnement de la mémoire. La première est, sans contredit, l'exercice ¹; aucune faculté ne demande à être aussi constamment tenue en éveil. L'attention, qu'on a appelée le burin de la mémoire, a besoin d'être soutenue par l'intérêt qu'excitent les objets sur lesquels elle porte. Mais il y a deux genres d'intérêt, l'un superficiel, éphémère, qui ne s'attache qu'aux qualités extérieures; l'autre sérieux, durable, qui naît du fond même des choses et fait aimer l'étude, parce qu'il en fait sentir les bienfaits et les jouissances. C'est à celui-là que doit viser un bon système d'éducation.

Il y a plusieurs sortes de méthodes suivies dans la culture de la mémoire : une première méthode, dite *mécanique*, qui consiste à répéter mot pour mot, dans un ordre déterminé, ce qu'on veut apprendre ; ce procédé est plutôt l'art d'apprendre les mots que les idées. Une autre, la méthode *artificielle*, consiste à associer les idées qu'on veut retenir à d'autres idées, à des sons, à des images qui ont avec les premières quelque analogie, ou des différences frappantes, des contrastes saisissants. Ce procédé mnémotechnique offre un grave inconvénient, celui de familiariser l'esprit avec des rapports que la raison et le bon sens repoussent, de laisser la raison oisive, de fausser à la longue le jugement, en donnant à la pensée un tour bizarre et singulier. La troisième sorte est la méthode *raisonnée*, la seule à employer et qui consiste à classer les idées suivant leurs affinités naturelles ou logiques, travail que l'on trouve tout fait dans les morceaux extraits des bons écrivains. L'esprit ainsi conduit passe facilement d'une idée à une autre, et l'on a souvent dit que l'ordre est le flambeau de la mémoire. « Il est indubitable qu'on apprend avec une facilité incomparablement plus grande et qu'on retient beaucoup mieux ce qu'on enseigne dans le vrai ordre, parce que les idées qui ont une suite naturelle s'arrangent bien mieux dans notre mémoire et se réveillent bien plus aisément les unes les autres ². » La mémoire confine, en effet, à une autre faculté qui en est l'auxiliaire et le complément, et qu'on nomme l'association des idées.

1. Quintilien, XI, 2.

2. *Logique de Port-Royal*, 4^e partie, ch. 10.

CHAPITRE VI

L'ASSOCIATION DES IDÉES

- I. Une idée n'apparaît jamais seule dans l'esprit; elle entraîne d'autres idées à sa suite : c'est ce qu'on appelle l'association des idées. Exemples. Résultats de cette faculté. Elle repose sur les rapports qui unissent les idées entre elles. Deux sortes de rapports : accidentels, nécessaires. Selon qu'on laisse prédominer l'habitude des uns ou des autres, les esprits sont légers, frivoles, inconséquents, ou sérieux, réfléchis, solides.
- II. L'association des idées se montre chez les enfants dès le premier exercice de leur intelligence. Secours qu'on peut en tirer pour l'éducation intellectuelle : par rapport à la mémoire, à la lecture, à l'art d'écrire, à l'art de parler, en un mot à l'exercice de toutes les opérations intellectuelles. Nécessité de donner une bonne direction à cette faculté, qui est l'une des causes des inégalités intellectuelles qu'on remarque parmi les enfants et parmi les hommes, et de leurs spécialités ou aptitudes diverses.
- III. Importance de l'association des idées au point de vue de l'éducation morale. Défauts qui découlent de fausses associations d'idées. L'antipathie pour l'étude a souvent la même origine. Bons effets de cette faculté lorsqu'elle est bien dirigée : si l'éducation reçue à l'école est telle que les enfants conçoivent une idée juste de la vie, l'école a rempli son but qui est précisément de préparer à la vie.

I

Quand la mémoire fait défaut à un écolier et que, forcé de s'arrêter, il répète désespérément les derniers lambeaux qu'il a retenus de sa leçon, il ne cherche pas seulement un moyen de gagner du temps; il se conforme, sans s'en douter, à une loi de notre constitution intellectuelle : les derniers mots, par le rapport des idées qu'ils expriment avec les idées qui suivent, réveilleront le souvenir de celles-ci; et, de fait, il suffit souvent d'un mot soufflé par un voisin charitable pour rappeler toute la suite. C'est au même instinct qu'obéissent encore les enfants,

quand ils reprennent tout d'une haleine leur leçon pour mieux franchir, une fois lancés à nouveau, un passage dangereux où ils ont senti faiblir leur mémoire. Dans les salles d'asile, les maîtresses qui veulent faire répéter une phrase ou coutume d'en dire les premiers mots, et les enfants, comme entraînés par le courant, l'achèvent; quelquefois, c'est la moitié d'un mot qu'elles prononcent pour les aider à le retrouver et à le prononcer.

La plus légère attention nous permettra d'observer à chaque instant des faits de même nature en nous et autour de nous. C'est assez d'un mot lu ou entendu, d'un nom, d'une date, pour évoquer tout à coup un enchaînement de souvenirs et d'idées. Le nom seul de Mirabeau porte avec lui toute l'histoire de 89; la date de 1870, la série de nos désastres et de nos douleurs. Versailles fait penser à Louis XIV, l'Escurial à Philippe II. Que je revoie la ville où je suis né, ou que seulement on en prononce le nom devant moi, et mon enfance, ma jeunesse vont renaître pour un moment. Mais la même idée n'appellera pas nécessairement la même suite dans tous les esprits; chacun prendra, au contraire, un chemin différent. Nous sommes en décembre 1879, il gèle à 20 degrés et la neige épaisse couvre le sol. Tout le monde se plaint, voilà le point de départ commun; mais l'un se préoccupe avant tout du sort des pauvres gens, l'autre prévoit les inondations au dégel, l'autre la destruction du gibier; celui-ci s'inquiète des communications interrompues, celui-là du chômage; tel autre fait des comparaisons avec les hivers historiques... Et, dans cette succession d'idées, nulle recherche, nul effort, nul travail volontaire; elles se présentent d'elles-mêmes, mais les unes se présentent de préférence à tel esprit et les autres à tel autre : un agriculteur, un industriel, un commerçant, un chasseur, un riche, un pauvre, un patron, un ouvrier, un égoïste, un bon cœur, un homme, une femme, un enfant, ne voient pas, comme on dit, les choses de la même manière. C'est que leurs idées s'enchaînent selon leur nature primitive, leurs habitudes acquises de penser et d'agir, selon la direction qu'a reçue leur intelligence ou qu'elle s'est donnée à elle-même. Rien de plus commun, dans la vie ordinaire, que de juger et en quelque sorte de classer nos semblables, à ce point de vue : nous disons de tel homme qu'il a l'esprit des affaires, de tel

autre qu'il a l'esprit militaire; nous reconnaissons sinon à première vue, du moins après quelque réflexion, un professeur, un avocat, un négociant, un diplomate, un homme d'Etat, un homme du monde. Chacun a l'esprit de son métier, de sa condition, de son milieu, plus ou moins accusé, il est vrai, selon le caractère individuel, le tempérament, l'âge, le sexe. Un enfant, chez qui les contacts de la vie n'ont pas encore altéré la première simplicité, est un véritable miroir dans lequel se reflètent les impressions qui lui sont venues du dehors, qui changent, se remplacent, se mêlent jusqu'à ce que petit à petit le caractère se soit formé. Les femmes, dont la sensibilité est plus délicate, l'imagination plus active, l'impressionnabilité plus grande, prennent plus facilement que les hommes des habitudes nouvelles et conforment plus vite leur manière d'être à leur situation.

Ce qui est vrai des individus pris isolément est vrai des réunions d'individus groupés en société : chaque peuple a son génie, chaque siècle a sa marque, chaque période historique son caractère. Rome a vécu par la guerre et Carthage par le négoce; les croisades en plein moyen âge sont dans leur milieu naturel, comme de nos jours les chemins de fer, la télégraphie électrique et toutes les applications de la science. Le xvii^e siècle est un siècle littéraire, le xviii^e un siècle philosophique; le xix^e sera le siècle de l'instruction populaire. Les arts eux-mêmes portent l'empreinte de leur temps et reflètent un état général de civilisation : les Grecs, dont les dieux étaient des hommes divinisés, les représentaient sous la forme humaine revêtue de la beauté idéale; les cathédrales sont l'emblème et le produit d'une époque de foi; la société polie, ordonnée, disciplinée du siècle de Louis XIV se reconnaît dans la peinture majestueuse, pompeuse de Lebrun. Il n'est pas jusqu'aux modes, jusqu'aux jouets des enfants, qui ne soient dans quelque rapport avec les mœurs, le goût, l'état social.

Ce n'est pas tout. Quelle que soit l'époque, quelle que soit la profession, et indépendamment des allures caractéristiques que ces circonstances impriment à l'intelligence, tout esprit en tous temps et en tous lieux, a ses allures propres : nous distinguons les esprits légers, frivoles, inconséquents, et les esprits sérieux, réfléchis, solides; nous disons de telle personne qu'elle « ne voit

pas loin », de telle autre qu'elle « sait ce qu'elle fait. » Avoir la vue courte, c'est n'apercevoir que les rapports superficiels des idées et des choses, s'arrêter à l'apparence, à « la crouste première », comme dit Montaigne; savoir ce que l'on fait, c'est voir les choses comme elles sont dans toute leur suite, aller au fond, saisir les vrais rapports.

C'est donc un fait d'expérience qu'une idée en amène une autre :

Telle est de notre esprit la marche involontaire :
Nulle pensée en nous ne languit solitaire.
L'une rappelle l'autre, et, grâce aux nœuds secrets
Par qui sont alliés les différents objets,
En images sans fin une image est féconde ¹.

Ce phénomène intellectuel, c'est l'association des idées; ces « nœuds secrets », ce sont les rapports qui unissent nos idées entre elles, non seulement nos idées, mais nos sensations, nos sentiments, nos volontés, tous les actes de notre vie psychologique et dont aucun n'est jamais isolé. Autant valent ces rapports, autant valent les séries d'idées qui en résultent. Or ils ne sont pas tous d'égale valeur. Les uns sont purement accidentels : rapports de simultanéité, de succession, de contiguïté, analogies imaginaires, ressemblances ou oppositions de signes, de sons ou de mots, relations fictivement établies entre des choses étrangères l'une à l'autre. Les autres sont dans la nature même des choses : rapports d'égalité, de ressemblance et de différence, rapports de l'effet à la cause, du moyen à la fin, de la conséquence au principe. Les associations d'idées qui en résultent, toujours conformes à la réalité et aux lois de la raison, nous conduisent à la vérité. Celles qui sont établies sur des rapports artificiels sont souvent fausses et peuvent devenir une source d'erreurs, soit pour les particuliers, soit pour la société tout entière. Et comme les erreurs ne restent jamais dans le domaine de la théorie pure, qu'elles passent toujours plus ou moins dans celui des faits, il n'est pas de maux dans lesquels les fausses associations d'idées n'aient jeté les hommes.

1. Delille, *L'imagination*, chant I.

Si, au point de vue de l'individu, on associe l'idée du bonheur à l'idée du plaisir, on sacrifie le travail à la paresse, le dévouement à l'égoïsme, l'économie à la prodigalité, le devoir à la passion. Si, au point de vue de l'humanité, on associe l'idée de droit à l'idée de force, on légitime tous les abus de la force, l'esclavage, le servage, le despotisme sous toutes ses formes, à toutes les époques et dans tous les climats.

On comprend assez l'importance de l'association des idées, et la nécessité d'imprimer à cette faculté une direction salutaire; elle est, comme toutes les autres, susceptible d'éducation, et, pour ainsi dire, dès le berceau.

II

Quand on voit un enfant de cinq mois, auquel on vient de mettre son chapeau et son manteau, montrer de la mauvaise humeur parce qu'on ne sort pas sur-le-champ avec lui; un autre, de quelques mois plus âgé, témoigner le désir qu'on l'emmenne promener toutes les fois qu'on touche devant lui une coiffure quelconque ou tout objet ressemblant à une coiffure¹, il est impossible de nier que le nourrisson soit déjà capable d'associer des idées. Cette aptitude innée a paru tellement frappante à M. Darwin, qu'il n'hésite pas à la considérer comme « la différence certainement la plus marquée qui existe entre l'esprit d'un petit enfant et celui du chien adulte le plus intelligent ». Pour peu que l'on s'en donne la peine, on observera chez les enfants tous les genres d'associations d'idées qu'on peut noter chez les adultes.

On a déjà pu voir quel secours cette faculté apporte à la mémoire; celle-ci rappelle les idées isolées; elles les entraîne pour ainsi dire en bloc, et fournit ainsi à l'imagination, à la réflexion, au raisonnement, à toutes les opérations de l'intelligence, les éléments nécessaires à un prompt et sûr fonctionnement.

On n'apprendrait jamais à lire si l'on ne pouvait associer l'idée d'un son à celle d'une lettre ou d'un groupe de lettres :

1. Darwin, *Esquisse biographique*. — Perez, ch. VIII, p. 121. — Voy. aussi d'autres exemples intéressants dans les *Observations* de M. Egger.

plus vite s'établit ce rapport, plus vite est vaincue la difficulté. Mais les mots représentant des idées et les idées étant le seul élément assimilable à l'intelligence, il y a un autre rapport à établir, celui du mot à l'idée. On ne sait lire que lorsque l'on comprend ce qu'on lit, et alors, par une récompense bien gagnée, non seulement on a appris à lire, mais on a appris à aimer la lecture; plus encore, on a appris à parler, car on parle pour être compris, et la plupart des discussions ne sont que des malentendus. D'où l'obligation absolue pour les maîtres d'expliquer d'abord le sens des mots, puis des phrases. Leur liaison apparaît alors comme d'elle-même.

Plus une idée est exacte, claire, précise, plus nombreuses et plus lumineuses surgissent dans leur suite naturelle et logique les idées qui de près ou de loin tiennent à celle-là. C'est ainsi qu'en apprenant à lire, à parler, on apprend aussi à écrire, c'est-à-dire à composer. La première fois qu'un écolier est mis en demeure de faire œuvre d'écrivain, c'est un grand événement : il n'y a guère d'enfants, même intelligents, même élevés dans un milieu social favorable, qui ne soient fort en peine d'adresser six lignes à un oncle, à un parrain, à un grand-père, aux personnes qu'ils connaissent, qu'ils aiment, avec lesquelles ils sont familiers. Ils leur parlent sans embarras; faut-il leur parler par écrit, ils ne savent que dire, et, le sauraient-ils, qu'ils ne sauraient encore comment le dire. Apprenez-leur à fixer leur attention sur l'objet de la lettre, fête à souhaiter, vœux de nouvelle année, annonce d'une bonne place en classe, d'un prix à la distribution... Montrez-leur les idées qui découlent de celles-là, en petit nombre d'abord; le rapport s'établira dans leur esprit; ils commenceront à voir clair et à comprendre ce que signifie « écrire une lettre ». S'agit-il d'une rédaction historique, l'idée première du sujet à traiter réveillera les idées accessoires, et les souvenirs arriveront en foule. Mais si la mémoire seule est en jeu, sans le secours d'une association d'idées volontaire et réfléchie et sans l'habitude de cette association, l'écolier sera comme perdu dans cette foule envahissante de souvenirs : il ne saura par où commencer, par où finir, comment rattacher le commencement à la fin; rien ne se suivra, tout sera présenté pêle-mêle; le désordre de la pensée passant dans le style, les expressions feront défaut ou ne seront pas

intelligibles. Qu'au contraire il ait été habitué à réfléchir, à suivre le fil des idées, à en épuiser une avant de passer à une autre, d'un seul mot qu'il sache ce qu'il veut dire, et tant bien que mal il le dira. L'exercice aidant, ce qui lui était impossible le premier jour ne sera plus que difficile à la seconde épreuve, presque facile à la troisième, tout-à-fait aisé avec le temps et l'habitude. Sans doute, il ne suffit pas de bien penser pour bien parler ou bien écrire, mais on n'écrira ni ne parlera jamais bien si l'on ne possède pas son sujet, si l'on n'y a pas introduit cet ordre lumineux qui en relie toutes les parties et en éclaire tous les développements. C'est en ce sens qu'est vraie la maxime de Boileau ¹ :

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
Et les mots pour le dire arrivent aisément.

En vertu du même principe, l'écrivain compose un ouvrage avec l'enchaînement des pensées et les transitions qui en fondent toutes les parties en un ensemble harmonieux et complet; l'orateur politique traite à la tribune une question de législation ou de gouvernement, l'avocat un point de droit devant un tribunal, avec les développements successifs exigés par le sujet. Dans une discussion, les répliques ne sont autre chose que des associations d'idées; les réparties ne s'expliquent pas autrement, ni la conversation elle-même, ni, pour tout dire, aucune des opérations de l'esprit, les plus simples comme les plus compliquées, car il n'en est aucune qui ne suppose un certain ordre; il n'est aucun art, aucune science, qui n'exige une méthode, c'est-à-dire toujours un ordre répondant à la nature des choses et à celle de nos facultés.

Laisser à elle-même une faculté si puissante est dangereux; la soumettre à l'empire d'une volonté intelligente, la plier à des habitudes de réflexion et de méthode est l'un des plus grands services qu'on puisse demander à la pédagogie. Non qu'il faille en attendre toujours et partout les mêmes résultats, ni que l'influence de la volonté sur elle soit immédiate et directe. Cette influence ne se traduit pas sur-le-champ en acte, comme l'acte de lever le bras ou de fermer les yeux que j'accomplis

1. *Art poétique*, chant I.

dès que je le veux ; mais elle n'en est pas moins réelle pour ne se faire sentir qu'à la longue et inégalement chez les divers individus. Cette inégalité est la mesure de la capacité qu'ont les différents esprits de conduire à leur gré la suite de leurs pensées ; ce n'est pas la seule cause de l'inégalité intellectuelle qui se remarque parmi les hommes et en particulier parmi les enfants, mais c'est l'une des causes d'où elle découle.

Il est certain que la première condition de l'exercice normal de l'intelligence, c'est d'être maître de ses pensées, comme la première condition de la vie morale est d'être maître de sa volonté. Or l'ordre est ce qu'il y a de plus rare dans les opérations de l'esprit. Quiconque a élevé des enfants de l'un ou l'autre sexe sait quel mal lui ont donné les esprits légers, distraits, incapables (du moins en apparence) de lier deux idées et de s'arrêter sur une seule ; ou les esprits brouillons, confus, riches peut-être, mais désordonnés. Fixer les uns, régler les autres, tâche ardue, non impossible. L'enfant le plus léger, le plus paresseux, comme le plus lourd, est toujours, au fond, capable de s'intéresser à quelque chose dans le cercle de ses études : quelle chose ? Découvrez-la, et prenez-le par ce côté. Tel qui a toutes les peines du monde à apprendre à lire, calcule facilement et par conséquent volontiers ; tel pour qui la grammaire est une ennemie personnelle voit d'un œil plus doux la géographie. Utilisez leurs préférences, qui sont des aptitudes, lancez-les dans l'ordre d'idées avec lequel leur intelligence a le plus d'affinités ; ils s'y établiront bientôt solidement. L'association des idées nous place, en effet, dans une disposition intellectuelle comparable à la disposition morale où nous met la sympathie : de même que celle-ci nous maintient dans un courant favorable à la satisfaction de nos facultés expansives, de même celle-là nous crée un milieu où se meut notre esprit avec une aisance, un profit et un plaisir que l'habitude avive au lieu de les diminuer. J'ai souvent entendu des écoliers se plaindre qu'on les enlevât trop tôt à un genre d'études auquel ils commençaient à prendre goût après des débuts arides ; c'est qu'ils venaient seulement d'y prendre pied et se sentaient sur tout terrain. Si nous sommes interrompus dans une occupation d'une certaine durée, il nous faut un peu de temps pour entrer dans une disposition d'esprit nouvelle.

Ainsi s'expliquent ce qu'on appelle les spécialités, non seulement parmi les écoliers, mais parmi les hommes. Indépendamment de la culture générale qui constitue le fonds commun et nécessaire de toute instruction et de toute éducation, il est bien évident qu'il doit y avoir pour chaque carrière un genre d'études particulier; il ne l'est pas moins que tel esprit préfère tel genre d'études ou d'occupations à tel autre : ici, la spécialité procède de la vocation. A l'école primaire, où l'on n'enseigne rien de superflu, où toutes les parties du programme sont également indispensables, les spécialités doivent être surveillées de près et, à moins qu'elle ne se prononceent avec un caractère exceptionnel d'intensité, n'être favorisées que comme un point de départ chez les uns, un encouragement chez les autres, un stimulant pour tous.

III

Toute-puissante pour l'acquisition des connaissances et la culture des facultés intellectuelles, l'association des idées ne l'est pas moins au regard de l'éducation proprement dite.

A un âge où les premières impressions sont ineffaçables, le caractère prend son pli et le garde. Que d'enfants sont devenus menteurs, parce que, punis à tort et à travers et sans proportion avec leurs fautes, ils se sont habitués à voir dans le mensonge un acte de légitime défense ! Combien sont devenus vagabonds, paresseux, voleurs, parce que, forcés par leurs parents de mendier, ils ont fini par trouver tout naturel de gagner leur vie sans travailler ! Combien d'autres, pour prendre un exemple moins fâcheux, sont devenus peureux et sont restés tels, par suite des sots récits de leur nourrice ! « Les idées des esprits et des fantômes, dit Locke ¹, n'ont pas plus de rapport aux ténèbres qu'à la lumière ; mais, si une servante étourdie vient à les exciter ensemble dans l'esprit d'un enfant, il arrivera qu'il ne pourra plus les séparer et ne pensera pas à l'obscurité de la nuit sans penser en même temps à ces effrayantes idées. » Ce n'est pas seulement une servante étourdie qui peut jeter dans l'esprit des enfants de ces idées qui les frappent en les effrayant

1. *Essai philosophique sur l'entendement humain*, liv. II, ch. 33, § 10.

et fassent leur jugement à tout jamais : les superstitions les plus déraisonnables n'ont pas d'autre origine que les fausses associations d'idées.

Il en est de même de la plupart des antipathies que les enfants éprouvent, et cette disposition les suit dans l'âge adulte. « Un enfant qui confond dans sa tête les choses qui se présentent à lui liées ensemble hait l'étude et la vertu, parce qu'il est prévenu d'aversion pour la personne qui lui en parle. Au contraire, il s'accoutume à aimer les mœurs et les sentiments de ceux qu'il aime ¹. » On ne saurait donc être trop attentif au choix des personnes qu'on laisse approcher des enfants. Cette sollicitude incombe aux parents et aux maîtres; un soin qui regarde particulièrement ceux-ci, c'est de ne pas rebuter les écoliers en leur inspirant dès l'abord la défiance et le dégoût de l'étude, du travail et par suite de toute règle, de tout devoir. S'ils se font, dit encore Fénelon, « une idée triste et sombre de la vertu, si la liberté et le dérèglement se présentent à eux sous une figure agréable, tout est perdu, vous travaillez en vain... Laissez donc jouer un enfant, et mêlez l'instruction avec le jeu; que la sagesse ne se montre à lui que par intervalles et avec un visage riant. » On se plaint souvent que le peuple n'aime pas à lire, et que, s'il lit, il fasse choix de livres ou mauvais ou insignifiants. C'est que l'écolier n'a pas puisé à l'école le goût intelligent de la lecture et la capacité de bien choisir; c'est que, le plus souvent, apprendre à lire a été pour lui un supplice. Il y a deux cents ans que Locke en faisait déjà la remarque : « Nombre d'enfants, imputant les mauvais traitements qu'ils ont endurés dans les écoles à leurs livres, qui en ont été l'occasion, joignent si bien ces idées, qu'ils regardent un livre avec aversion et ne peuvent plus concevoir de l'inclination pour la lecture ni pour l'étude ²... » Les verges ne font plus partie de notre mobilier scolaire; mais un maître peu dévoué ou peu intelligent a bien d'autres moyens de faire prendre l'étude en aversion, même à son insu.

Les sympathies, aussi bien intellectuelles que morales, naissent, par réciprocité, d'associations d'idées heureusement pro-

1. Fénelon, ch. V, p. 17 et p. 21.

2. *Essai*, ch. 38, § 15.

voquées ou utilement développées. La pédagogie doit s'appliquer à diriger vers un but utile les tendances primitives de notre nature, et non à lutter contre elles, à leur faire violence. Dans l'ordre moral, il n'est pas douteux que l'influence d'associations d'idées formées au début de la vie puisse fortifier en nous les meilleurs principes d'action et en même temps contribuer pour une part à augmenter la somme du bonheur ou à diminuer celle des peines de la vie. Ces idées, ces sentiments agréables, que les enfants sont naturellement disposés à associer à des événements et à des situations soumises à tous les caprices de la fortune, il faut les habituer à les associer, d'une manière ferme et constante, à tous les devoirs de leur état, aux bienfaits de l'instruction, aux beautés de la nature, qui sont à la portée de tous¹. Un enfant élevé dans une honnête famille, témoin du labeur courageux du père, de la tendresse active de la mère, du bonheur qu'ils savent trouver dans l'accomplissement de leur tâche, dans l'amour de leurs enfants, plus tard dans leurs succès, habitué à ces plaisirs simples dont parle si bien Fénelon, un tel enfant a certes une heureuse enfance, dont le souvenir embellira le reste de sa vie et le fortifiera lui-même dans ses épreuves.

Le maître qui aura bien étudié le caractère de ses élèves, la nature de leurs sentiments, le cours habituel de leurs pensées, trouvera aisément le moyen d'agir sur eux et de les conduire à son gré. Le secret de l'éducation est de faire naître ou de développer dans l'esprit des enfants des associations d'idées telles qu'ils s'habituent à exercer leur intelligence au profit du vrai et leur activité au profit du bien. L'école, on l'a dit souvent, est la préparation à la vie; non pas que les enfants puissent y acquérir une expérience complète; mais si, dès lors, ils se font de la vie une idée juste, ils ont profité, et l'école a atteint son but.

Dans le Rapport² qu'il a rédigé à l'occasion de l'Exposition universelle de 1878, M. Gréard a consigné les résultats d'une enquête bien ingénieuse et bien délicate. Les candidats des deux sexes au certificat d'études primaires (2415 garçons et 1949 filles de douze à treize ans) avaient à indiquer, comme épreuve de

1. Dugald-Stewart, *Éléments de la philosophie de l'esprit humain*, ch. V.

2. *L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine, 1867 à 1877*, par M. Gréard, p. 145, 155 et suivantes.

rédaction, les uns l'emploi qu'ils comptaient faire à leur majorité des livrets de caisse d'épargne attribués aux élèves les plus méritants de chaque école; les autres, la profession qu'ils se proposaient d'embrasser : moyen d'apprécier par leur propre témoignage, exprimé à l'improviste, la direction de leurs idées et de leurs sentiments. « Chemin faisant, ils avaient à parler d'eux-mêmes, de leurs études, de leurs goûts, des incidents plus ou moins graves de leur vie scolaire. Ces questions, dans leur simplicité, ne laissent pas de provoquer des réflexions sérieuses; et, si l'on considère qu'elles étaient posées à des enfants de douze à treize ans, on ne peut s'étonner qu'elles n'aient pas toujours été nettement résolues. Mais pour un certain nombre de réponses insignifiantes, incomplètes, vagues ou sèches, combien d'autres intéressantes et instructives, du moment que, passant sur les inévitables puérités et les gaucheries naïves de la forme, on ne s'attache qu'à la situation morale qui s'y révèle! »

Sur ces 4364 enfants, garçons et filles, pas un seul n'a l'idée de se soustraire à une profession; tous ont la pensée de travailler et sont prêts à le faire; presque tous savent déjà ce qu'ils feront. Tous les choix sans doute ne sont pas également louables : tel paresseux veut devenir employé, pour travailler le moins possible, puisqu'enfin il faut travailler; telle écervelée sera couturière, pour être toujours habillée à son goût. Mais c'est l'exception. La règle, c'est un choix sérieux, une acceptation volontaire de la loi du travail en rapport avec la condition des intéressés et leur milieu naturel. Parmi les garçons, 6 0/0 se destinent ou à la vie religieuse, ou à l'enseignement, ou aux autres carrières libérales; mais le reste se classe dans les états manuels ou dans le commerce. Parmi les filles, 4 0/0 veulent se livrer aux arts, 13 0/0 apprendre le commerce, 10 0/0 devenir institutrices; les autres, c'est-à-dire 73 0/0, se préparent à vivre du travail de leurs mains.

Et ces déterminations, ajoute l'auteur du Rapport, « ne sont pas l'effet du caprice d'un moment; elles ont été examinées, discutées même. L'avenir de l'enfant a préoccupé tout le monde: père, mère, oncle, tante se sont demandé ce qui lui conviendrait le mieux, et généralement la consultation a été sage. L'imagination de la jeune fille l'aurait peut-être entraînée; les

conseils de ses parents l'ont retenue. Leur action heureuse se sent à travers certains regrets; elle se manifeste surtout par des protestations d'obéissance très sincères dans leur expression; on s'est rendu à la raison. Or, c'est un acte de raison peu commun dans toutes les classes de la société, que de profiter de l'expérience spéciale acquise dans la famille. On suit rarement la profession de ses parents; on en a vu de trop près les inconvénients et on en méconnaît les avantages. Ici, c'est le sentiment contraire qui l'emporte. Sur les 1949 jeunes filles dont nous avons étudié le témoignage, 555, c'est-à-dire plus de 28 0/0, se sont résolues à embrasser la profession de leur mère. De même pour les garçons, 40 0/0 se montrent disposés à prendre le métier de leur père, uniquement parce que c'est le métier de leur père. »

L'école, dont ces enfants ont compris le bienfait avec une maturité de bon sens « plus sensible peut-être encore chez les filles que chez les garçons », qu'ils abandonnent avec une sorte de regret reconnaissant ¹, l'école n'a donc pas entretenu chez eux d'illusions décevantes ni suscité de prétentions injustifiées.

Elle n'a pas affaibli non plus le sentiment de la famille; elle l'a rendu plus sérieux, plus réfléchi. « Témoin des efforts que ses parents font pour assurer son bien-être, l'enfant se transporte volontiers au temps où il pourra leur rendre les soins qu'il en a reçus. Plus de 60 0/0 de ceux qui avaient à faire connaître l'emploi de leur livret de caisse d'épargne se promettent d'en appliquer le bénéfice à leur père, à leur mère, à une sœur ou à un frère aîné qui les a élevés. Plusieurs, dans un mouvement d'exaltation généreuse, voudraient se faire les domestiques de leurs parents, afin de leur mieux témoigner leur gratitude. Ce que les jeunes filles, particulièrement, paraissent redouter avant toute chose c'est l'apprentissage. Elles se réjouissent d'apprendre le métier de leur mère auprès de leur mère. L'atelier les effraye, non pas seulement en raison des dangers qu'on leur a signalés, mais parce qu'il faudrait quitter la maison... »

Il ne faut pas exagérer sans doute la valeur de ces témoi-

1. « Nous n'avons trouvé que huit garçons et trois filles qui se félicitaient très délibérément d'en avoir fini. » M. Gréard, p. 157.

gnages nécessairement limités, et qui émanent d'ailleurs de l'élite de la population écolière; il ne faut pas non plus en méconnaître la portée; ils se résument en cette double formule : intelligence de la loi du travail et amour de la famille. Que l'amour de la patrie vienne s'y ajouter, et l'école aura donné tout ce qu'on est en droit de lui demander; elle aura appris aux enfants à associer à l'idée de la vie, qui au fond est celle du bonheur, l'idée du devoir et celle des plus purs, des plus nobles sentiments.

CHAPITRE VII

L'ABSTRACTION ET LA GÉNÉRALISATION

- I. L'esprit forme lui-même les idées abstraites. Elles diffèrent des idées concrètes, en ce qu'elles n'ont pas d'objet réellement existant. L'abstraction consiste à détacher une qualité d'un objet pour la considérer isolément. Elle fonctionne d'abord spontanément : les sens sont des instruments d'abstraction. Elle devient ensuite un instrument scientifique et une condition de la science.
- II. L'idée générale est une idée abstraite, appliquée à un nombre plus ou moins grand d'objets ; mais toute idée abstraite n'est pas une idée générale. Il y a des degrés dans la généralité, d'où les deux caractères de toute idée générale : l'extension et la compréhension. Exemples. Comment se forme l'idée générale. Sans la généralisation, il n'y aurait pas de science possible.
- III. Rapports du langage avec l'abstraction et la généralisation : il est nécessaire pour aider à former les idées abstraites et générales et ensuite pour les fixer ; mais il ne les crée pas. L'homme ne pense pas parce qu'il parle ; il parle parce qu'il pense. Dangers de l'abstraction et de la généralisation, lorsque ces facultés ne sont pas bien dirigées.
- IV. L'intelligence enfantine est capable d'abstraire, mais dans une mesure très restreinte : difficulté pour les enfants de saisir les idées abstraites. Celles qu'ils comprennent n'entrent dans leur esprit que par leur rapport avec des idées concrètes rappelées par la mémoire et l'imagination. Les données de la psychologie expérimentale à ce point de vue sont confirmées par l'histoire des langues. La généralisation paraît offrir aux enfants moins de difficultés que l'abstraction ; en réalité, les idées générales qu'ils saisissent ne sont que des idées collectives, par conséquent ayant un rapport aisé à établir avec des réalités concrètes.

I

La feuille de papier sur laquelle j'écris a un certain format, un certain degré de force ; elle est satinée, elle est blanche : parmi toutes ces qualités, c'est cette dernière qui me frappe, je la considère à part des autres et comme si elle existait seule. Je puis même la considérer indépendamment de l'objet auquel elle appartient, car ma mémoire me rappellera l'idée de blan-

cheur sans la rattacher à aucun objet particulier. De même, dans l'ordre moral, lorsqu'on dit : l'esprit de Mme de Sévigné, la cruauté de Louis XI, le courage de Bayart, on détache, en quelque sorte, de l'ensemble des qualités bonnes ou mauvaises de ces personnages, une qualité spéciale, que l'on met à part.

Les idées que l'on forme ainsi sont des idées abstraites. Elles n'ont pas d'objet réel, et c'est là ce qui les distingue des idées concrètes. L'idée de papier blanc est une idée concrète, parce qu'elle représente sous l'un de ses modes un objet réellement existant; l'idée de blancheur est une idée abstraite, parce que, s'il y a dans la nature des objets blancs, il n'y en a pas un qui soit la blancheur. Il y a des personnes spirituelles, braves, cruelles : il n'y a pas un être qui soit la bravoure, l'esprit, la cruauté.

La faculté que nous avons de former ces idées est l'abstraction. Abstraire ¹, c'est donc détacher une manière d'être de l'ensemble des manières d'être d'un objet, comme si elle existait seule en dehors des autres et en dehors même de l'objet. Ce n'est pas la même chose qu'analyser, l'analyse consistant à décomposer un tout en ses parties constitutives; mais, sans la faculté d'abstraire, nous n'aurions pas celle d'analyser : l'analyse est un des emplois de l'abstraction. L'abstraction n'est donc au fond que l'attention elle-même qui s'arrête sur une qualité d'un objet.

L'abstraction entre en exercice spontanément, aussitôt que les sens fonctionnent, puisque, par la spécialité de leurs organes, ils nous font percevoir chacun un ordre de notions distinctes, celui-ci les sons, celui-là les couleurs, un autre l'étendue. Dès lors, nous sommes tout naturellement portés à considérer ces modes isolément les uns des autres et même de l'objet à propos duquel nous les avons perçus. Ainsi notre organisation physique nous met sur la voie; « le corps humain est comme une machine à abstractions ² »; l'homme le moins instruit use de cette faculté aussi bien que le plus savant, mais sans le savoir, et par conséquent sans grand profit. Il est souvent fort utile de savoir user de l'abstraction, dans les jugements pratiques qui

1. Du latin *abstrahere*, qui signifie détacher, séparer.

2. Laromiguière, *Leçons de philosophie*, T. II, p. 322.

dirigent notre vie quotidienne. Faire la part du bien et du mal, des qualités et des défauts dans les choses et chez les personnes, c'est abstraire, et c'est moins facile qu'on ne le croirait. Nombre d'erreurs et de fautes viennent de là, comme le montre spirituellement Laromiguière ¹.

« Je suppose, dit-il, une personne dont l'opinion politique soit portée jusqu'à l'intolérance; on me passera la supposition. Cette personne est attaquée d'une maladie grave; elle demande un médecin, et on lui en nomme un très habile : « Monsieur un tel? On sait comment il pense. — Eh! madame, qu'importent ses opinions? Songez à guérir. — Ne me parlez pas de cet homme : c'est un extravagant, un ignorant. » La voilà, par un entêtement aveugle, incapable de faire la plus légère abstraction, de distinguer le médecin du politique. Maître Jacques, dans Molière ², est beaucoup meilleur métaphysicien : « Est-ce à votre cocher, monsieur, ou à votre cuisinier que vous voulez parler? — Au cuisinier. — Attendez donc, s'il vous plaît. » Il ôte aussitôt sa casaque et paraît vêtu en cuisinier. Harpagon veut ensuite qu'on nettoie son carrosse : maître Jacques reparait en cocher. Voulez-vous une belle abstraction? C'est le mot de Louis XII : « Le roi de France ne venge pas les injures du duc d'Orléans. »

Quand l'esprit de méthode s'est emparé de l'abstraction, elle devient un véritable instrument scientifique. L'intelligence humaine, n'étant pas assez puissante pour tout saisir à la fois, a besoin de simplifier l'objet de son étude. Dans chacune des sciences, on étudie d'abord une partie, puis une autre : il faut connaître les chiffres, leur valeur absolue, leur valeur relative, avant d'opérer par soustraction, par multiplication, par division. On n'apprend pas à la fois l'histoire des Mérovingiens et celle des Valois. De plus, chacune des sciences, prise à part, a un objet spécial. La physique ne considère dans les corps que les propriétés générales; la chimie, que les forces attractives ou répulsives; la physiologie, que les phénomènes de la vie et leurs lois. La géométrie oublie jusqu'à la force qui rend les corps impénétrables et les constitue corps, pour s'attacher à la seule

1. Même ouvrage, *ibid.*

2. *L'Avare*, acte III, scène 5.

étendue; en l'abstrayant, elle obtient le volume; mais, comme si le volume avec ses trois dimensions était encore un objet trop complexe, elle le réduit au plan, à la ligne, au point. Les mathématiques se meuvent dans le champ des quantités qu'on appelle abstraites; l'algèbre ne veut même plus des nombres et se crée des signes encore plus simplifiés. Aucun objet réel ne correspond dans le monde extérieur aux conceptions sur lesquelles opèrent et raisonnent le mathématicien et le géomètre; les corps ne peuvent en offrir que des représentations plus ou moins inexactes. De même, les propriétés et les lois des corps n'ont pas d'existence réelle et indépendante de ceux-ci: elles sont des rapports dont la raison d'être est dans l'existence et la succession des phénomènes. La vie elle-même n'est pas, en dehors des corps qu'elle anime.

II

Il y a des degrés dans l'abstraction. L'idée de couleur rose est abstraite par rapport à l'idée de la fleur ainsi colorée; l'idée de couleur, indépendamment de tout objet coloré, est encore plus abstraite, si l'on peut ainsi parler; c'est qu'elle est en même temps une idée générale. L'idée générale elle-même est plus ou moins générale. Pierre, Paul, Jean, Jeannette sont des individus isolés dont j'ai l'idée concrète et individuelle; réunis dans ma classe, ils constituent mon école; j'ai l'idée d'élèves, idée abstraite et générale; il y a d'autres enfants dans la commune; j'ai l'idée d'enfants, également abstraite et générale, mais à un degré supérieur. Les enfants ne sont qu'une partie de la population de ma commune; les habitants de ma commune, une partie de la population de la France: les Nancéiens, les Clermontois, les Parisiens, idées générales; les Français, les hommes, le genre humain, idées de plus en plus générales, mais dans chacune desquelles se retrouvent deux caractères, qui résultent des degrés mêmes de leur généralité. Ces deux caractères sont l'extension et la compréhension.

L'extension se dit du nombre des objets auxquels s'applique l'idée générale; la compréhension, du nombre des qualités communes à ces objets. Il suit de là que la compréhension et l'extension vont en sens inverse: plus le nombre des objets

augmente, plus diminue celui de leurs qualités communes. Tous les êtres que nous savons répandus dans l'univers, qui ont des organes, qui sont capables de mouvement, de sensibilité, d'intelligence à quelque degré, constituent le règne animal et sont innombrables ; les caractères qui leur sont communs à tous sont au contraire réduits au nombre de quatre ou cinq ; l'idée générale d'animal a donc une extension considérable et une compréhension limitée. Les hommes sont moins nombreux que les animaux, la race blanche moins nombreuse que l'humanité tout entière ; en revanche, il y a entre tous les hommes un plus grand nombre de caractères communs qu'entre tous les animaux, puisqu'aux caractères qui appartiennent à ceux-ci s'ajoutent ceux qui n'appartiennent qu'à l'homme, tels que la conscience du bien et du mal, le libre arbitre, etc. La race blanche possède ces caractères, et en outre certaines qualités particulières qui la distinguent de la race noire, de la race jaune, etc. L'idée de race blanche est donc moins étendue et plus compréhensive que l'idée de genre humain ; l'idée de genre humain, que l'idée de règne animal. L'idée générale la plus étendue est celle d'être, qui embrasse tous les êtres, aussi bien la plante, la pierre, que l'animal, l'homme et Dieu ; elle est en même temps et par la même raison la moins compréhensive, parce qu'à l'universalité des êtres ne répond plus qu'un seul caractère commun, l'existence.

La faculté nouvelle qui se manifeste ainsi est la généralisation ; elle suppose le travail antérieur de la perception, de la comparaison, de l'attention, de la mémoire et de l'abstraction. Sans elle, il n'y aurait pas de science possible, parce qu'il n'y aurait ni classifications pour mettre de l'ordre dans la multiplicité presque infinie des phénomènes et des êtres, ni lois pour donner la raison des faits, ni règles, de quelque nature qu'elles soient. Il n'y aurait pas plus de grammaire que d'algèbre, pas plus de pédagogie que de physique, pas plus de géométrie que de chimie, pas plus d'histoire que de botanique ; il n'y aurait ni morale, ni logique, ni jurisprudence, ni médecine, ni science, ni art, rien en un mot de ce qui porte le caractère de la théorie et s'élève au-dessus des phénomènes. Les lois de la chute des corps, de la vitesse du son, de la chaleur, de la lumière ; les préceptes de la médecine et de l'hygiène ; les règles de la gram-

maire et du calcul, les définitions, etc., sont des idées générales. La science a donc pour objet les idées générales, qui en deviennent l'expression lorsqu'elles sont exactes. Si toute idée générale est nécessairement abstraite, la réciproque n'est pas vraie : l'idée abstraite n'est d'abord qu'une idée particulière, et souvent elle reste telle.

III

De même qu'il y a des idées abstraites et des idées générales, il y a des termes abstraits et des termes généraux. Le langage, expression et signe extérieur de la pensée, prend ici une importance particulière.

A son début, la pensée n'est qu'une apparition rapide et fugitive ; à peine née dans notre esprit, elle s'évanouit, si elle ne prend une forme. Les mots n'ont de valeur qu'en tant que représentant des idées, mais sans eux les idées ne sauraient être ni fixées, ni analysées, ni comparées, ni classées. Le langage est, à ce point de vue, un instrument d'abstraction et de méthode : grâce à lui, la pensée, au lieu de se répandre confusément, de disparaître sans laisser trace d'elle-même, se modère, s'affermir, se régularise et en quelque sorte se possède. Il en est ainsi pour toutes les idées, à plus forte raison pour celles qui, comme les produits de l'abstraction et de la généralisation, ne répondent dans la nature à aucun objet réel, et qui, par conséquent, nous échapperaient aussitôt formées, au cas où elles réussiraient à se former, si elles ne prenaient pas corps dans un signe qui les saisisse et les fixe. Et, à ce point de vue, il faut bien remarquer que, sauf les noms propres, tous les mots sont des termes généraux. Serait-il possible de désigner par un signe particulier, c'est-à-dire par un nom, chaque oiseau, chaque plante, chaque arbre qui existent ou seulement que nous voyons ? C'est déjà beaucoup d'attribuer un nom à chaque espèce, chien, cheval, fauvette, chêne, rosier, etc. Jamais on ne s'est avisé de donner des noms à chaque brebis dont un troupeau est composé, à chaque feuille d'herbe qu'on foule aux pieds, pas plus qu'à chaque grain de sable qui se trouve sur le chemin ¹. Cela fût-il possible, que ce serait inutile,

1. Locke, *Essai philosophique sur l'entendement humain*, liv. III, ch. 3.

et même opposé à la fin principale du langage. Je ne puis être entendu de mes semblables qu'autant que les mots dont je me sers ont pour eux le même sens que pour moi : il faut pour cela que ces mots aient une certaine généralité et éveillent chez eux des idées communes à tous les esprits. Le mot *cheval* représente une idée qui est, comme on dit, à la portée de tout le monde ; mais non pas le mot *Bucéphale*, car tout le monde n'a pas entendu parler du cheval d'Alexandre. Et encore le cheval d'Alexandre est-il quasi historique, en sa qualité de cheval d'un héros. La multiplicité des signes, au lieu d'aider la pensée, serait pour elle un embarras et un obstacle. L'attention la plus soutenue essaierait en vain de se reconnaître et la mémoire la plus fidèle de se retrouver dans le chaos des faits particuliers, des idées particulières et des noms propres. Il est de toute nécessité que l'abstraction et la généralisation nous fournissent leurs formules.

Mais, pour indispensables qu'elles soient, ces formules ne doivent pas prendre la place des idées : elles en sont le vêtement, non la substance ; elles les manifestent, elles ne les créent pas. C'est ce qu'on est enclin à oublier. Il est plus facile à l'esprit de s'attacher au signe, qui est quelque chose de matériel, qu'à l'idée, qui est immatérielle. « La plupart des hommes, dit Descartes¹, donnent leur attention aux paroles plutôt qu'aux choses, ce qui fait qu'ils donnent bien souvent leur assentiment à des choses qu'ils n'entendent point. » Aussi les mots tendent à se substituer insensiblement aux idées ; ils paraissent bientôt plus réels que les idées qu'ils représentent et que l'esprit oublie pour ne plus voir qu'eux. C'est un danger surtout lorsqu'il s'agit d'idées dont l'objet n'est pas une réalité substantielle, comme les idées abstraites et générales, qui sont le produit d'un travail de l'intelligence : si le signe qui leur prête corps n'est pas en parfaite conformité avec elles, si le rapport primitivement exact vient à être modifié, le sens originel altéré ; si la formule, pour une raison ou pour une autre, n'est pas ou n'est plus la représentation fidèle de l'idée, voilà l'erreur fixée dans l'esprit, et engendrant une suite d'erreurs, puisque les idées se tiennent. Supposez en géométrie une défi-

1. *Principes de philosophie.*

nition erronée ; toutes les propositions qui en découlent seront faussées dans leur principe et dans leurs conséquences.

Il faut donc apporter la plus sévère attention dans la formation et l'emploi des termes abstraits et généraux, et, à *fortiori*, dans la formation des idées abstraites et générales. A côté de leurs grands avantages, elles ont leurs dangers, dont quelques-uns tiennent précisément à leurs rapports avec le langage, et d'une manière plus générale avec les signes.

L'esprit humain, en effet, est naturellement porté à personnifier, à réaliser les objets des idées abstraites, et il y est aidé par les signes qui en sont l'expression. La mythologie obéissait à cette tendance en personnifiant la sagesse, la bravoure, la guerre, la peur, l'envie, etc., et en en faisant autant de divinités. Les talismans, les amulettes, les manitous du sauvage, autant de symboles pris pour des réalités. La science n'a pas échappé à cette cause d'erreurs : la physique ancienne admettait l'existence du chaud, du froid, du sec, de l'humide, non comme de simples rapports entre les choses, mais comme des réalités substantielles. On croyait encore, au temps de Galilée, que la nature a horreur du vide. On admettait, au moyen âge, l'existence réelle des espèces et des genres, en dehors des êtres qui les contiennent : erreur au point de vue de l'histoire naturelle et au point de vue de la philosophie.

Cet inconvénient, la généralisation le partage avec l'abstraction ; il en est qui lui sont propres et qui naissent de la facilité même que nous avons à généraliser. Rien de plus aisé, rien de plus commun, que de saisir quelques ressemblances entre les personnes ou les choses ; les différences nous frappent moins, nous n'en tenons pas compte, et dès lors nous nous empressons de conclure du particulier au général. De ce qu'un fait s'est produit à notre connaissance deux ou trois fois, nous en concluons qu'il se produira toujours. Cet enfant est arrivé à l'âge de huit ans sans avoir réussi à savoir lire : il n'apprendra jamais rien, il n'a pas d'intelligence. Celui-ci désobéit souvent : il sera toute sa vie un insoumis. Cette petite fille déchire et salit ses vêtements : elle n'aura jamais d'ordre ni de soin. Ce soldat a tremblé au premier coup de fusil : c'est un poltron. Tel et tel se sont enrichis en pays étranger : il suffit d'émigrer pour faire fortune. Bornons-nous à ces exemples, tirés de la

vie quotidienne. Il serait aisé d'en grossir le nombre par la liste des préjugés, des erreurs morales et scientifiques qui procèdent de la même origine.

L'abstraction et la généralisation ont donc une importance considérable, et dans l'éducation, et dans l'instruction proprement dite. S'il n'y a pas de science sans généralités, sans elles il n'y a pas non plus de méthodes, et sans méthodes pas d'enseignement. Nous traiterons ce sujet spécial dans la seconde partie de ce livre ; nous n'avons pour le moment qu'à rechercher dans quelle mesure l'esprit des enfants est capable d'abstraire et de généraliser.

IV

Dès les premiers mois de son existence, le petit enfant sait distinguer un certain nombre de personnes et d'objets : il ne confond pas sa mère avec sa nourrice, le chien avec le chat. Cette faculté, fort limitée sans doute, de discernement, est le point de départ de la faculté d'analyser et d'abstraire. Dans les objets qu'il connaît par le moyen des sens, il est frappé par une qualité qui prime toutes les autres : placez un flambeau allumé à portée de sa vue, son attention ne s'arrêtera que sur la flamme, parce qu'elle est plus brillante que le flambeau ; montrez-lui plusieurs fleurs, rouge, jaune, blanche, il regardera la rouge, parce qu'elle est plus éclatante, et il aura l'idée de la couleur bien plus que celle de la forme ou du parfum. Or l'idée d'une qualité ainsi détachée des autres et de son objet est bien une idée abstraite ; on peut donc admettre que l'idée abstraite de couleur entre dans l'esprit d'un petit enfant. Il fait du bruit avec un tambour, avec une assiette, avec une pelle ; il sait qu'en frappant l'un et en agitant les autres il produira du bruit : il a donc l'idée de son. Toutefois il y a, nous l'avons vu, des degrés dans l'abstraction : au moment où l'idée de son ou celle de couleur se forme dans l'esprit de l'enfant, elle est bien par nature une idée abstraite ; mais, lorsque la mémoire la lui rappellera, ce sera toujours en l'associant à quelque idée concrète, c'est-à-dire à l'idée même vague et confuse de quelque objet possédant la qualité qu'elle exprime. S'il reconnaît la couleur rouge entre plusieurs couleurs, c'est parce que sa mémoire et son imagination lui représentent en même temps tel objet à

lui connu auquel l'idée de cette couleur est restée associée dans son esprit. C'est donc l'abstraction la moins abstraite, pour ainsi dire, la plus rudimentaire, et s'exerçant à propos de la notion concrète d'objets matériels. Si la notion concrète a un objet non matériel, l'abstraction se fait bien plus difficilement ou même ne se fait pas : un enfant de deux ans comprend ce que signifient ces mots : papa est bon, bébé est méchant... ou du moins il peut leur prêter un certain sens ; mais il ne comprend pas du tout ce que signifient les mots bonté, méchanceté et tant d'autres qui sont dans l'usage courant. C'est une des raisons pour lesquelles les enfants, même à un âge plus avancé, comprennent si peu la langue des grandes personnes, ce à quoi les grandes personnes ne songent pas assez quand elles parlent aux enfants ou qu'elles leur mettent des livres entre les mains.

Avec le progrès de l'âge, le champ des idées abstraites s'élargit un peu ; l'enfant apprend les chiffres, qui sont des signes abstraits, mais au moins des signes ; il retient des mots abstraits qu'il entend prononcer fréquemment, comme *heure*, *kilomètre*, et il finit par les comprendre, au moins approximativement, si on lui en explique la signification par rapport à quelque idée concrète. Le mot *heure* est vide de sens, tant qu'il ne répond pas à un espace de temps déterminé dont l'enfant a pu se rendre compte : c'est le temps que dure la promenade quotidienne, ou la leçon, ou la récréation... Un kilomètre est la distance de la maison qu'habite l'enfant à celle qu'habite telle personne à lui connue.

L'abstrait ne peut donc pénétrer dans l'intelligence enfantine qu'à l'occasion et sous le couvert du concret ; dans ce cas, il est nécessaire de réaliser l'abstraction, jusqu'à ce que l'enfant soit devenu capable de la concevoir sans ce secours. L'histoire des langues est ici d'accord avec la psychologie expérimentale. L'enfance des peuples, comme celle des individus, a besoin de matérialiser les idées abstraites : chez les Grecs, jusqu'au III^e siècle avant Jésus-Christ, l'heure de midi était désignée par les mots « la place pleine ou le marché plein de monde », le soir par les mots « le détellement des bœufs ». Les Grecs et aussi les Romains désignaient l'année non par un millésime abstrait, mais par le nom des premiers magistrats. Les expressions : la Saint-Jean, la Saint-Martin, la Chandeleur, la Noël, plus usitées

dans les campagnes que les dates correspondantes du calendrier, s'expliquent de la même façon. D'une manière plus générale, il n'y a pas de langue connue qui, pour exprimer des idées d'objets immatériels, n'ait emprunté des mots au vocabulaire des objets matériels : *penser* signifie étymologiquement *peser* (les idées), *comprendre* signifie *saisir*, *réfléchir* signifie *se replier sur soi-même*; *idée* signifie *image*; *âme* signifie *souffle*. Quand Homère décrit la mort d'un héros grec ou troyen, il dit que son âme s'échappe avec son sang.

La généralisation paraît offrir aux enfants moins de difficultés que l'abstraction. Dès l'âge de dix mois, on a remarqué qu'ils sont capables de comparer, ce qui est une des conditions premières de la généralisation. Quand un enfant appelle *papa* les hommes qu'il voit et qui ont comme son père un paletot, une voix forte et de la barbe, c'est qu'il a comparé, et ce qui l'a frappé surtout, ce sont les ressemblances. Elles sont en effet bien plus faciles à apercevoir que les différences : celles-ci ne se découvrent qu'à une analyse minutieuse; or l'enfant, nous venons de le voir, n'a qu'une faculté d'abstraction et par conséquent d'analyse très limitée¹. A ne considérer que le résultat de ses généralisations, on se ferait une médiocre idée de cette faculté; mais l'essentiel est de constater qu'elle fonctionne. « Une petite fille de deux ans et demi, dit M. Taine², avait au cou une médaille bénite; on lui avait dit : « C'est le *Bo-Du*. » Un jour, assise sur les genoux de son oncle, elle lui prend son lorgnon et dit : « C'est le *Bo-Du* de mon oncle. » Il est clair qu'involontairement et naturellement elle avait fabriqué une classe d'individus, pour laquelle nous n'avons pas de nom, celle des petits objets ronds percés d'un trou et attachés au col par un cordon... Un petit garçon d'un an avait voyagé plusieurs fois en chemin de fer. La machine avec son sifflement, sa fumée, et le grand bruit qui accompagne le train, l'avaient frappé; le premier mot qu'il eût prononcé était *fafer* (chemin de fer); désormais un bateau à vapeur, une cafetière à esprit-de-vin, tous les objets qui sifflent,

1. M. Paul Janet, dans une note de son *Traité élémentaire de philosophie*, p. 162, remarque que les petits enfants ne généralisent pas le mot de *maman* comme le mot de *papa*. Cela vient sans doute, dit-il, de ce qu'étant plus avec leur mère qu'avec leur père, ils l'individualisent davantage. — La remarque est forte juste; c'est une preuve de plus de la supériorité intellectuelle du petit enfant sur l'animal même le plus intelligent.

2. *De l'intelligence*, t. II, p. 247.

font du bruit et jettent de la fumée étaient des *fafer*. Un autre instrument fort désagréable aux enfants (pardon du détail, il s'agit d'un clyso-pompe) avait laissé en lui, comme de juste, une impression très forte. L'instrument, à cause de son bruit, avait été appelé un *zizi*. Jusqu'à deux ans et demi, tous les objets longs, creux et minces, un étui, un tube à cigares, une trompette, étaient pour lui des *zizi*, et il ne s'approchait d'eux qu'avec défiance...

Voilà bien la généralisation procédant par ressemblances seulement. Mais il ne faut pas croire que les tout petits enfants seuls généralisent de cette manière; les erreurs qu'elle entraîne se reproduisent longtemps après, dans les jugements absolus, si ordinaires chez les jeunes gens, et qui proviennent toujours d'une généralisation incomplète précédée d'une analyse insuffisante. Et il ne peut pas en être autrement, puisqu'il ne peut pas y avoir de généralisation exacte sans une exacte abstraction.

La faculté de généraliser n'est donc tout d'abord, chez les enfants, que la faculté de comparer, d'identifier les objets; elle ne va pas au-delà du classement, opération facile; l'enfant n'a pas de peine à grouper les objets sous certains caractères communs: des chiens, des chevaux, des chaises, des images, des jouets, des aliments; mais, si ce sont là des idées générales, ce sont des idées générales collectives, c'est-à-dire représentant une classe d'êtres ou d'objets, et aussi peu abstraites que possible. Elles ont retenu, des objets particuliers dont elles sont la formule, quelque apparence sensible sous laquelle elles se présentent à l'esprit; elles ne sont pas des conceptions purement idéales. L'idée d'arbre est une idée générale, et elle ne répugne pas à l'esprit de l'enfant: c'est qu'en entendant le mot général d'arbre il se rappelle, il imagine tel ou tel arbre, grand ou petit, vert ou dépouillé, avec des fleurs, ou des fruits, ou des feuilles. — L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte... Voilà aussi une idée générale: combien d'enfants la comprendront? C'est qu'ils n'y retrouvent plus rien de concret, de sensible, à quoi puisse se prendre leur intelligence. C'est un monde nouveau, qui ne leur est pas interdit, où ils ne sont pas incapables de pénétrer; mais il y a un pont à franchir, pour passer du concret à l'abstrait, du fait à la règle. La difficulté est précisément d'établir ce pont; la question des méthodes d'enseignement est là tout entière.

CHAPITRE VIII

L'IMAGINATION

- I. L'imagination est la faculté de se représenter l'image des objets rappelés par la mémoire; on l'appelle l'imagination reproductive. Elle est encore la faculté de créer des idées qui n'ont pas d'objet réel, d'inventer ce qui n'existe pas; on l'appelle alors l'imagination créatrice. L'imagination reproductive existe chez les enfants; elle est d'un grand secours à la mémoire; elle est également utile dans l'apprentissage et l'exercice de la plupart des métiers. L'enseignement par l'aspect est un bon moyen de la cultiver.
- II. L'imagination créatrice se montre chez les enfants, d'abord dans leurs jeux, où ils font preuve d'esprit inventif; dans leur goût pour l'émotion dramatique, pour les contes, les récits merveilleux; dans leur intelligence de la plaisanterie; ils ne sont même pas insensibles à certaines émotions esthétiques.
- III. Dangers de l'imagination, si elle se développe au détriment de la réflexion et de la raison. Ses avantages si elle est bien dirigée et développée dans le sens du beau et du bien. Elle est susceptible d'éducation, et cette éducation consiste non à l'étouffer, mais à la régler. Elle est la faculté de l'idéal, et tout le monde a besoin d'idéal.

I

Lorsque, au retour des vacances, un écolier raconte à ses camarades un voyage qu'il a fait, non seulement il se rappelle les villes, les monuments, les paysages qu'il a vus, — ce qui est le travail propre de la mémoire et de l'association des idées, — mais il ne peut se les rappeler sans les revoir par la pensée. En les décrivant, il les a pour ainsi dire sous les yeux; et ses auditeurs, qui ne les ont pas vus, se les figurent comme s'ils les voyaient, au fur et à mesure de la description; l'image, selon l'expression d'un grand poète ¹, est « une parole visible ».

1. Dante, *Divine comédie* : *Purgat.*, X., 95.

Il y a donc là une faculté nouvelle : c'est l'imagination, ou faculté de se représenter l'image des objets auxquels on pense.

Le maître a promis à ses élèves, comme récompense, une partie de campagne : les enfants s'en réjouissent et littéralement s'y voient déjà. On ira dans les bois, on visitera une ferme, on goûtera sur l'herbe... C'est encore l'imagination qui fonctionne, mais d'une manière plus compliquée. Il n'y a plus simple reproduction imagée d'une idée, d'un souvenir; il y a combinaison d'idées et de souvenirs. L'enfant arrange dans sa tête, comme on dit, le divertissement qui lui est annoncé; au moyen d'éléments divers qu'il rapproche, qu'il sépare, qu'il modifie à sa fantaisie, il en dresse le programme; que dis-je? il assiste par avance à sa réalisation. C'est une œuvre personnelle, une création de l'esprit, qui suppose d'abord la faculté de se représenter les idées sous forme d'images, mais en outre la faculté de travailler sur ces idées, d'inventer, de produire quelque chose qui n'existe encore que dans l'esprit et à quoi, le plus souvent, ne répondra pas la réalité.

Il y a donc deux sortes d'imagination, la première dite simplement reproductrice, la seconde dite créatrice. L'une et l'autre existent chez les enfants.

Il n'est pas nécessaire d'insister longtemps sur l'imagination reproductrice. Elle est en raison de la vivacité de l'impression produite et de la sensation qui en résulte. Par conséquent, elle dépend beaucoup, comme l'attention, comme la mémoire, de l'état du cerveau et des sens; mais elle dépend aussi des habitudes données à la mémoire et à l'attention : plus l'idée sera précise, le souvenir exact, plus fidèle sera l'image. Et réciproquement l'image viendra en aide au travail de l'intelligence : l'enfant apprend la géographie au moyen de la carte, mais il n'aura pas à chaque instant une carte sous les yeux; pour se rappeler la géographie, il faut qu'il revoie par la pensée l'emplacement de telle ville, le cours de tel fleuve, la direction de telle chaîne de montagnes. Qu'on lui parle d'un mètre cube, il n'en aura une notion précise que si cette notion est enveloppée, par exemple, dans l'image d'un stère de bois. Il ne comprendra pas bien ce qu'est une longueur de deux mètres, s'il ne se figure un objet de cette longueur, une table, un banc. L'intelligence des idées abstraites est à ce prix : la

géométrie ne va pas sans des figures, ni le calcul sans des signes, quoique par l'habitude on puisse arriver à se représenter les formes géométriques sans les tracer et à faire des opérations compliquées sans les écrire.

L'imagination reproductive n'est pas moins utile pour l'apprentissage des arts dans leur partie matérielle, et même des métiers les plus modestes. Le maçon qui aligne des pierres doit avoir l'idée de la ligne droite et voir en esprit le mur qu'il élève; le peintre, l'enseigne dont il esquisse les lettres une à une; la couturière, la robe qu'elle taille et qu'elle va coudre; la fleuriste, la rose qu'elle est en train de façonner et qui n'est pas encore sortie de ses doigts.

Le sens de la vue est celui qui naturellement fournit le plus de matériaux à cette faculté, qui tire de là son nom; cependant elle reproduit aussi, et quelquefois avec une grande puissance, le souvenir de sensations d'un autre ordre. Quand l'instituteur fait solfier ses élèves, il a dans l'oreille le son de chacune des notes de la gamme; quand un musicien accorde son instrument, il en compare les sons à ceux que son oreille a retenus et qu'il entend en imagination. Lorsque Beethoven, qui était sourd, avait composé une de ses symphonies, il allait se promener dans la campagne et se la chantait à lui-même: il s'entendait. Le souvenir des sensations du goût, du toucher, même de l'odorat, peut être assez vif pour que nous nous imaginions les éprouver réellement; il faut même qu'il en soit ainsi, car autrement comment pourrions-nous reconnaître une odeur, une saveur, etc.? L'influence de l'imagination s'étend jusque sur l'organisme: on bâille à la vue ou à la seule idée du bâillement; on frissonne à la pensée d'un objet horrible; la pensée d'un aliment « fait venir l'eau à la bouche », suivant une expression un peu triviale, mais exacte. Le souvenir d'une sensation provoque un état qui a quelque chose de cette sensation elle-même. Les enfants, et même souvent les grandes personnes, racontant une scène à laquelle ils ont pris part ou dont ils ont été témoins, la jouent en quelque sorte sous vos yeux en joignant l'action à la parole. M. Bain¹ a formulé la loi de ces phénomènes: la représentation mentale d'un objet tend à

1. *Des sens et de l'intelligence*, 2^e partie, ch. I, § 2.

faire remonter en nous les mouvements physiques qui ont été primitivement associés à la sensation de cet objet.

C'est là ce qui permet de bien saisir les rapports de l'imagination reproductive avec la mémoire, et la différence entre elles. La mémoire reproduit le souvenir, c'est-à-dire l'idée de nos diverses manières d'être, en les rapportant au passé; l'imagination le reproduit également, mais par la vivacité qu'elle lui donne elle tend à le faire considérer comme un état actuel.

Il n'y a pas de culture spéciale de cette faculté : elle croît avec la mémoire et avec le nombre des connaissances acquises. Ce qu'il y a à faire dans l'école, c'est de montrer, autant que possible, les objets dont on parle, en totalité ou en partie, au moins d'en faire voir ou d'en dessiner l'image. D'une manière plus générale, l'éducation des sens influe sur le développement et sur la direction de l'imagination, mais c'est plutôt alors une question d'apprentissage professionnelle que d'éducation scolaire.

II

L'imagination créatrice demande une attention plus particulière. Ses modes de manifestation sont nombreux, ses formes variées, ses conséquences importantes. Voyons d'abord comment elle apparaît chez les enfants.

Nous n'avons aucun moyen de savoir si l'imagination agit dans les enfants au berceau, dit Reid ¹. L'exercice actif des sens et le sommeil le plus profond semblent se partager tout leur temps et laisser peu de place à l'imagination. D'ailleurs les matériaux dont elle pourrait disposer sont apparemment un bien petit nombre. Cependant, peu de jours après qu'ils sont nés, on les voit sourire dans le sommeil; on remarque également qu'ils remuent les lèvres en dormant. Ces faits semblent indiquer que déjà leur imagination travaille. Cette observation du psychologue écossais est juste, quoique incomplète. Non seulement l'enfant sourit en dormant, mais il s'agite, crie, sanglote, fait des mouvements comme pour saisir ou repousser les objets, selon la nature de ses rêves. Mais, comme il ne peut

1. *Œuvres complètes*, t. IV, ch. IV, p. 178.

encore les raconter, c'est à l'état de veille qu'il faut étudier chez lui les premiers exercices de l'imagination créatrice. Nous la surprenons d'abord dans ses jeux.

Aristote ¹ a dit que l'homme est le plus imitatif des animaux : les enfants témoignent de la vérité de cet aphorisme. A peine sont-ils capables de quelque action, qu'ils imitent ce qu'ils voient, ce qu'ils entendent. Les mouvements, les gestes, le langage, autant d'actes d'imitation. Dès que son attention est éveillée, le petit enfant s'essaye à reproduire des objets à lui connus : il range des maisonnettes, aligne des soldats, dispose les pièces de son ménage, habille sa poupée. S'il construit, il détruit aussi, mais, selon la remarque ingénieuse du P. Girard ², tout en détruisant, il cherche « à produire à sa manière du neuf et du beau » ; se complait dans des combinaisons nouvelles, en rapport avec quelque idée qu'il s'est formée. Cette idée, ne craignons pas de le dire même à propos d'un bambin de deux ans, cette idée n'est autre chose qu'un plan ; oui, l'enfant est dès lors capable « d'apercevoir le dessin et la régularité dans les œuvres des autres, surtout dans les amusements de ses compagnons plus âgés ; il veut les imiter et produire quelque chose de pareil. Quels transports quand il a réussi ! L'enfant qui est parvenu pour la première fois à faire quelque chose qui exigeait un plan n'est ni moins heureux ni moins fier de son adresse que ne le fut Pythagore de la découverte de son fameux théorème. Il semble acquérir alors la conscience de lui-même et s'enorgueillir de sa propre estime ; ses yeux pétillent ; il brûle d'impatience de montrer son ouvrage à tous ceux qui l'entourent ; il se croit digne de leurs applaudissements ; et, quand les éloges viennent justifier son attente, quelle émotion !... Plus tard, les différents jeux auxquels les enfants s'exercent, les plans et les ruses qu'ils suggèrent, les récits et les contes dont on les amuse, introduisent dans leur esprit de nouvelles suites de pensées qui leur deviennent assez familières pour que chaque partie entraîne les autres à sa suite. La faculté d'invention s'annonce déjà... » ³

L'invention, en effet, suit de près l'imitation, l'invention,

1. *Poétique*, ch. IV.

2. *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, liv. III, p. 98.

3. Th. Reid, *id.*, *ibid.*, p. 179, 180.

c'est-à-dire proprement l'imagination créatrice et qui est chez l'enfant d'une inépuisable richesse. Tout le monde a pu faire des observations à ce sujet. Si l'enfant a des jouets, il les transforme, leur attribue un caractère, un rôle, une personnalité; s'il n'en a pas, il en fabrique. Voyez cette petite fille : ce morceau de carton rembourré de son, avec des yeux d'émail et des cheveux d'étoupe, qu'elle berce entre ses bras, c'est sa fille; elle joue sérieusement à la petite mère; elle lui parle, la gronde, lui répète ce qu'on lui a dit à elle-même. N'a-t-elle pas de poupée? Donnez-lui un morceau de bois enveloppé d'un chiffon, son imagination le transfigure, et la voilà aussi heureuse qu'avec un jouet de vingt francs. Tiedemann a noté que son fils, à treize mois, prenait des tiges de chou blanc et leur faisait représenter des personnes qui se visitent. Un enfant de vingt mois, habitué à rencontrer chaque jour à la promenade un autre enfant avec sa bonne, prononce tant bien que mal le nom de la bonne et de l'enfant, passe dans la chambre voisine, fait semblant de leur dire bonjour, et revient raconter ce qu'il vient de faire ¹. Un petit garçon de quatre à cinq ans, qui avait vu dans un livre l'image d'un serpent boa, s'empare du boa de sa grand-mère et s'escrime contre lui à grands coups de sabre ². Une petite fille du même âge, fort intelligente, s'amusait des journées entières, dans l'embrasure d'une fenêtre, entourée d'un demi-cercle de chaises : elle était dans un château, dont ses poupées étaient les habitants. Ainsi s'explique, par parenthèse, l'habitude de certains enfants de jouer seuls, en contradiction apparente avec l'instinct de sociabilité : ils ne sont pas seuls, car, à défaut de camarades, ils se sont fait une société imaginaire. Ce fait est très remarquable, pouvant influencer ultérieurement sur leur caractère. Quoi qu'il en soit, il ne se produirait pas sans l'imagination créatrice, qu'on est en droit de nommer déjà, avec M. Egger ³, « l'imagination dramatique : c'est le drame dans son germe élémentaire. » L'enfant en a le

1. M. Egger, *Observations, etc.*, p. 12.

2. Il y a ici, outre le fait propre de l'imagination, une preuve de l'influence du langage sur la direction des idées : rien n'est plus fréquent que la confusion faite par les enfants entre des objets désignés par des termes identiques ou même n'ayant qu'une ressemblance approchée.

3. *Id.*, *ibid.*, p. 13.

sentiment d'autant plus vif qu'il entre d'instinct dans le rôle de ses personnages, s'apitoie sur leurs malheurs, partage leur mauvaise fortune : il ressent déjà ce qu'on appelle l'émotion tragique.

Ce goût du drame n'est qu'une forme du goût du merveilleux, des fictions; il serait plus exact de dire le goût des récits, car le petit enfant ne discerne pas d'abord la fiction de la réalité. Le merveilleux ne l'étonne pas et lui semble naturel. De là vient — et c'est ce qui exige de la part de l'éducateur un discernement parfois très délicat — que les enfants confondent souvent leurs souvenirs avec leurs conceptions et mentent sans le savoir. Cependant cette aptitude à accepter les contes comme vrais ne serait encore que de la crédulité : pour qu'il y ait imagination, il faut que l'esprit, si impressionné qu'il soit, ne reste pas incapable de faire la part de la fiction. Or, si l'on observe le travail qui s'opère dans la tête de l'enfant, on verra cette condition se réaliser insensiblement. Il commence par croire aveuglément, à ce point que, si vous changez quelque chose à un récit qui l'a charmé et qu'il aime à se faire redire, il vous redressera et pour un peu vous reprochera de le tromper. Mais, par contre, on peut constater un fait qui est l'opposé de celui-ci : quand on raconte une histoire à un enfant et qu'elle l'intéresse, il s'y associe volontiers par des corrections, par des additions arbitraires, selon le caprice de son imagination et de sa curiosité ; il se met ainsi de moitié dans le récit et suggère au narrateur ce qu'il désire entendre raconter ¹. Cette intervention personnelle du jeune auditeur est sans doute inconsciente ; elle n'en prouve pas moins en lui la faculté de distinguer la fiction, faculté qui ne tarde pas d'ailleurs à s'affirmer plus nettement et qu'il exprime à sa façon en disant d'une chose que « c'est pour jouer », ou « c'est pour rire ».

On remarque en effet que l'enfant est, de bonne heure, sensible à la plaisanterie : il la comprend, il rit, il aime à rire, à voir rire et à faire rire : on joue à lui faire peur, et ce jeu l'amuse ; quand on le regarde jouer, il est content et fait toutes sortes de mouvements, prend toutes sortes de postures, pour

1. M. Egger, p. 59.

arruser ceux qui le regardent. Il a donc le sentiment du comique et aussi celui du ridicule : il s'aperçoit très bien qu'on se moque de lui, il sait de son côté se moquer des autres et saisit le côté comique des récits qu'on lui fait, tout autant qu'il en saisit, nous l'avons déjà vu, le côté tragique. Autant de faits essentiellement liés à l'exercice de l'imagination, qui en est la source. Il n'est même pas étranger au sentiment du beau, expression de l'imagination esthétique : la preuve en est dans l'attraction qu'exercent sur lui les objets brillants et agréables, les couleurs éclatantes, les images, les visages jeunes et riants, les sons de la musique; dans la passion des poupées, des chiffons, de la parure, fort apparente chez la plupart des petites filles.

Nous trouvons donc en germe chez l'enfant tous les éléments de l'imagination créatrice. Il s'agit de savoir ce que l'éducation en doit faire.

III

On ne s'avise pas de demander à quoi servent l'attention, la mémoire, le jugement, ni si ces facultés sont utiles ou nuisibles; mais on le demande à propos de l'imagination, dont on général en parait redouter les dangers plutôt qu'apprécier les avantages. Il est hors de doute que l'imagination entraîne les jeunes gens à l'imitation de fâcheux modèles, dans un âge où l'exemple, puissant à tout âge, « peut tout ¹; » qu'elle « les fait retenir et dérober finement ce qu'ils entendent dire ² »; qu'elle développe chez eux, par le sentiment du ridicule, le penchant à la moquerie, et, par le sentiment contraire, le penchant à une fausse sensibilité; que l'amour de la fiction, devenu l'amour du roman, leur ôte le goût et jusqu'à l'intelligence de la vie réelle. Là sans doute est le grand écueil de l'imagination pour les deux sexes; la paresse y trouve son compte, et cette inquiétude que rien ne fixe, qui va de projet en projet, use la vie et n'aboutit jamais. Les désœuvrés, les déclassés, les mécontents de tout âge, de toute condition, de toute provenance sont

1. Fénelon.

2. Mme de Sévigné, *Lettre* 1270, mars 1690.

plus ou moins trompés par l'imagination, et il faut que l'instituteur le sache bien. L'institutrice non plus ne doit pas l'ignorer. La nature féminine trouve dans l'imagination de singulières facilités pour donner carrière à « plusieurs défauts » que Fénelon détaille avec sa sûreté habituelle d'analyse, la finesse, l'artifice, l'affectation, la fausse délicatesse ¹.

Que de griefs contre l'imagination ! Mais est-il bien juste de les mettre à sa charge, ceux-ci et tous les autres ? Qu'y a-t-il au fond de ces défauts ? L'ignorance et le vide de l'esprit. Qu'y a-t-il au fond de ces rêveries et derrière ces châteaux en Espagne où s'égarèrent tant de jeunes têtes ? Le défaut d'une véritable culture intellectuelle et morale, l'absence de caractère, des habitudes d'inattention, de paresse, de désordre moral. L'éducation est faite précisément pour y obvier. Le remède n'est pas d'étouffer l'imagination, on l'essayerait en vain ; on ne détruit pas une faculté de l'âme, du moins pas entièrement ; gênée, contrariée, comprimée, elle finit toujours par trouver quelque issue, et le remède est alors pire que le mal. On parle souvent de l'abêtissement de l'intelligence ; l'intelligence se déprave plutôt qu'elle ne s'abêtit : en tous cas, elle ne s'abêtit pas sans se dépraver. Ainsi de l'imagination. Il faut, avec elle comme avec toutes les autres facultés, suivre et aider la nature en la dirigeant. Le vrai palliatif, le seul, c'est l'instruction, le développement de l'intelligence, de l'âme tout entière. Car telle est l'essence de l'imagination, qu'elle n'est pas, au même degré que les autres facultés intellectuelles, susceptible d'une éducation spéciale, j'entends d'une éducation scolaire ; si elle se prête à une certaine discipline, c'est plutôt par l'exercice d'autres facultés qui réagissent sur elle en lui fournissant soit des matériaux, soit des stimulants, soit un but ou une direction. C'est ainsi que, façonnée au joug de l'habitude, elle répond sans effort à l'appel qu'on lui adresse.

L'usage attribue le nom d'œuvres d'imagination à celles des poètes, des romanciers, des peintres, des sculpteurs, des musiciens, œuvres sorties de leur cerveau comme Minerve de la tête de Jupiter, véritables créations sans réalité objective, abstractions rendues vivantes par la magie des sons, des couleurs, des

1. Chapitre V, p. 28 ; IX, p. 57-60 ; X, p. 64, 65.

formes, du langage. Mais Newton mesurant dans l'espace sans bornes le cours harmonieux des astres, d'après les lois de la gravitation universelle; Cuvier reconstruisant avec quelques débris la faune des époques antédiluviennes, Christophe Colomb affirmant l'existence d'une route nouvelle de l'autre côté du globe, Turenne faisant le plan d'une bataille, Richelieu se traçant un système politique, n'avaient-ils pas d'imagination ? Il en a fallu à Salomon de Caus pour prévoir le rôle de la vapeur dans la locomotion, à Jacquart pour trouver le métier à tisser, à tous les inventeurs; il en faut au savant pour imaginer ses expériences, combiner ses recherches, conduire toute la marche de son étude; il en faut même dans l'exercice de la bienfaisance, où il ne sert à rien de vouloir faire du bien, si l'on ne sait comment le faire. En un mot, partout où il y a invention, il y a imagination, jusque dans les créations des modes, dans la fabrication des jouets d'enfants et de ces mille objets connus dans le monde entier sous le nom d'articles de Paris. L'imagination les crée non pas à elle seule, mais avec l'aide du dessin, après avoir été meublée d'idées et d'images nombreuses, formée par un goût délicat et ingénieux. Il n'y a pas de métier, si humble qu'il soit, qui ne se trouve bien d'un peu d'imagination; pas d'occupation, je dis la plus vulgaire, qui ne s'ennoblisse au contact de cette faculté bienfaisante. Xénophon, décrivant l'intérieur d'un ménage, n'a pas craint de faire dire à Socrate qu'il y a de la beauté et une sorte de poésie dans le bon ordre des choses domestiques, « jusque dans une cuisine bien tenue, malgré le ridicule qu'y trouverait un étourdi, et non point un homme grave ¹. »

C'est qu'il y a pour toute chose un idéal, au point de vue de l'utile comme au point de vue du beau. Un idéal, c'est une idée rendue sensible par la forme qui la manifeste dans toute sa perfection; l'imagination lui prête son prestige, la rend vivante, et l'inventeur se met à l'œuvre, ayant pour ainsi dire son modèle sous les yeux. Plus l'intelligence est cultivée, éclairée, ornée, plus le nombre des connaissances est grand, plus la mémoire est enrichie et fidèle, plus le goût est pur, et plus s'élargit le domaine de l'imagination, en même temps que s'élève le

1. Xénophon, l'*Economique*.

caractère de ses créations. Mais il n'existe pour cela aucune autre culture spéciale à l'école, aucun autre système direct que l'instituteur ait à appliquer.

Ces premiers résultats sont sensibles dans l'ordre des faits, ils ont en quelque sorte une utilité pratique qui se fait sentir dans l'exercice des arts et des métiers manuels. Il y en a d'autres, d'une nature plus immatérielle, et qui consistent dans le plaisir, dans l'émotion que nous causent les œuvres dites d'imagination. Toute œuvre d'art, poème, roman, tableau, statue, opéra, satisfait quelqu'un de nos sentiments, répond à quelqu'une de nos idées, en leur donnant pour ainsi dire un corps; c'est là ce qui fait en particulier le charme des livres d'imagination, surtout dans la jeunesse. Se livrer à son imagination dans ce cas, c'est se livrer à ses émotions, et la chose à demander c'est : Que valent ces émotions? Elles sont bonnes ou mauvaises, selon la nature des objets qui les excitent, selon la nature des sujets qui les subissent, selon l'éducation générale à laquelle ils sont soumis. Rousseau, Kant après lui et d'après lui, sont inexorables sur cet article : ils proscrirent tout aliment de ce genre fourni à l'imagination juvénile, qui est déjà bien assez puissante. Une femme du monde, qui ne faisait métier ni de philosophie, ni de pédagogie, ni même d'esprit, Mme de Sévigné, me semble bien plus dans le vrai : « Il y a de bons et de mauvais effets de ces sortes de lectures, écrivait-elle à sa fille *1... tout est sain aux sains...* Quelquefois il y en a qui prennent un peu les choses de travers; mais elles ne feraient peut-être guère mieux quand elles ne sauraient pas lire : quand on a l'esprit bien fait, on n'est pas aisé à gâter. » C'est aux parents, aux maîtres d'en juger, de permettre aux enfants et aux jeunes gens l'amusement des livres d'imagination, comme ils leur accordent le plaisir d'une partie de campagne ou d'un régal les jours de congé; c'est à eux aussi, bien entendu, de les choisir comme il faut, de les graduer, en commençant par les contes de fées et en arrivant jusqu'à Corneille et même Molière, — un Molière choisi.

Alors il y a plus qu'un amusement, il y a un élément d'instruction et d'éducation. « Quoique le fondement réel de l'intérêt des œuvres d'imagination soit dans les émotions qu'elles

1. Lettre 1233, 16 novembre 1689.

excitent, il y a néanmoins un certain élément intellectuel dans les tableaux, les scènes et les incidents qui déterminent ces émotions. Ceux-ci s'impriment dans la mémoire par le sentiment vif qu'ils éveillent; ils deviennent une partie du mobilier intellectuel et peuvent servir comme tels. Ils peuvent servir aux créations de notre propre imagination, et contribuent à faire comprendre et à orner les vérités plus sévères que nous enseigne la raison. Si nous passons aux fictions de l'ordre le plus élevé, telles que les œuvres des grands poètes, elles nous fournissent des réunions d'images encore plus belles, en gravant dans notre mémoire les traits les plus sublimes du génie humain. Alors la fiction devient un élément d'éducation... L'intervention du maître doit servir à réprimer toute préférence émotionnelle exagérée, à en combattre les tendances injustes et la partialité ¹... »

A tout progrès dans l'ordre intellectuel correspond un progrès dans l'ordre moral. Telle est la nature de l'émotion esthétique, qu'en dilatant le cœur elle satisfait la raison et agrandit la pensée. Admirer est plus qu'une jouissance exquise, c'est un acte qui nous porte bonheur, en échauffant toutes les forces généreuses de notre être. On sort meilleur du théâtre de Corneille, et capable, ne fût-ce qu'une minute, d'égaliser ses héros par la sympathie et l'admiration. C'est un rêve, soit, mais un rêve dont il reste quelque chose au réveil. Nous ne sommes pas vainement en communication avec le beau. L'admiration et le goût du beau, dans le domaine de la poésie et de l'art, doivent nous mener et nous mènent effectivement au goût du beau dans l'ordre moral; chacun peut, suivant le conseil d'un philosophe ancien, sculpter en soi-même sa propre statue à l'image de l'idéale beauté. Ils nous mènent aussi à Dieu par le même chemin : comment ne pas remonter de l'effet à la cause, de la copie à l'original, du beau visible à ce beau immatériel dont l'aspect, s'il était visible, exciterait en nous ces merveilleuses amours dont parle un autre philosophe? Rien de plus moral, rien de plus religieux, en ce sens, que l'émotion esthétique; dirigée et développée dans l'âme de la jeunesse, qui lui est ouverte d'instinct, elle doit concourir puissamment à son éducation.

Dira-t-on que cet idéal est bien haut pour la taille de l'école primaire? Nous ne le pensons pas; nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire d'être nourri dans les délicatesses de la vie matérielle et de participer par la transmission héréditaire aux délicatesses de la vie intellectuelle, pour être sensible aux belles choses, aux grandes choses. Un homme d'État qui est en même temps un moraliste ¹ l'a dit avec autorité : « Quand le peuple est attentif, tout ce qui est grand l'enflamme. Il est généreux, il est fier, il aime le récit des grands sacrifices et des grands caractères. Donnez-lui sans hésiter la grande morale, et, autant que possible, donnez-la-lui dans la langue des maîtres, car il ne faut pas séparer ces deux choses, la belle langue et la belle doctrine. » Aussi bien, la poésie, la fiction n'a pas seule le privilège de nous enlever à nous-mêmes, de nous transporter, pour nous y faire vivre un moment d'une vie supérieure et plus pleine, dans un monde idéal. Les merveilles de la nature, les découvertes de la science et de l'industrie, l'histoire, surtout l'histoire nationale, celle des bienfaiteurs de l'humanité, celle des dévouements obscurs, quelle source intarissable de nobles et attrayants enseignements, de hautes et fécondes émotions! C'est la réalité, et c'est encore l'idéal, parce que c'est la réalité dans ce qu'elle a de plus beau, de plus pur, la réalité donnant le sentiment de la beauté morale, la plus ravissante de toutes, éveillant le jugement moral, qui est la parole de la conscience.

Et, en revendiquant pour l'école primaire cette haute culture, j'entends l'école de filles aussi bien que l'école de garçons. Pourquoi les femmes seraient-elles exclues de cette forte et libérale éducation? Ont-elles moins que les hommes besoin de connaître ce qui donne du prix à la vie? Sont-elles moins capables de comprendre et de sentir? Non seulement elles sont accessibles à l'émotion, mais elles ont besoin d'émotion. Faisons en sorte que leur âme ne connaisse que de nobles sentiments, capables de fortifier en elles la conscience de leur dignité morale; que leur imagination ne soit visitée que par des pensées généreuses et pures. Leur vie est vide, si elles n'y mettent le devoir; qu'elles y mettent aussi l'idéal, qui embellit le devoir et en allège le fardeau. Tout perfectionnement dans leur âme

1. M. J. Simon.

rejaillira autour d'elles : « les hommes seront toujours ce qu'il plaira aux femmes ; si vous voulez qu'ils deviennent grands et vertueux, apprenez aux femmes ce que c'est que grandeur et vertu !. »

1. Rousseau, *Emile*, liv. V.

CHAPITRE IX

LA RAISON

- I. Rapports qui existent : 1° entre l'imagination et la raison : c'est la raison seule qui conçoit l'idéal réalisé par l'imagination ; 2° entre la raison et la sensibilité intellectuelle et morale ; les sentiments du vrai, du beau, du bien, de la divinité supposent des idées correspondantes, fournies par la raison.
- II. Caractères propres des idées de la raison : elles sont nécessaires, universelles, absolues, et la condition de toutes nos connaissances. Notions et vérités premières.
- III. Ces idées apparaissent de bonne heure dans l'intelligence enfantine, qui les suit et les applique sans le savoir. Idées de cause, de raison d'être, d'espace, de durée ; idée de Dieu.

I

Tel est l'étroit lien qui unit entre elles toutes les facultés de l'âme, que les plus différentes en apparence se touchent en réalité de fort près. L'imagination est la faculté de l'idéal, et l'idéal n'est conçu que par la raison. Si elles sont souvent en désaccord, c'est que l'une a été développée au détriment de l'autre ; réunies, et en équilibre, elles se complètent et se soutiennent mutuellement. Locke veut qu'on raisonne avec les enfants (les garçons, car il ne s'occupe pas de l'éducation des filles). « Ils sont capables d'entendre raison, dit-il, dès qu'ils entendent la langue maternelle ¹. » Les filles aussi, il faut les mener par la raison, autant qu'on peut, dit Fénelon ; c'est ce que disent également les femmes qui ont fait de la pédagogie, ou sans le savoir, comme Mme de Sévigné, ou à bon escient, comme Mme de Maintenon, Mme Necker de Saussure, Mme de Genlis, Mme Campan, Mme de Rémusat, Mme Guizot. La rai-

1. *De l'éducation des enfants*, trad. Costes.

son, « substituée aux volontés despotiques et superncielles ¹ », c'est l'autorité légitime du côté du maître, c'est la soumission intelligente et volontaire du côté de l'élève; des deux côtés, c'est le devoir et la conscience. Mais le devoir est austère, et la conscience est impérative : l'idéal embellit les rigueurs du premier et adoucit les exigences de la seconde.

Tel est, au point de vue moral, le concert de l'imagination et de la raison : le trait d'union est dans la sensibilité ². Car chacun des sentiments du beau, du bien, du vrai, de la divinité, suppose une idée correspondante, et ces idées sont fournies par la raison. La raison est ainsi le guide de la sensibilité, et pour ainsi dire son aliment : elle lui offre les plus grandes choses à aimer, à rechercher, le vrai qui est le bien de l'intelligence, le beau qui est le vrai non seulement conçu, mais contemplé dans sa splendeur idéale, le bien qui est le beau moral et le vrai mis en acte. Et comme ce triple objet dépasse la capacité de l'être qui aspire à se l'approprier, comme nous sentons que toujours la vérité nous échappe par quelque endroit, que la beauté a ses taches, la vertu ses défaillances, la justice ses errements, nous concevons qu'il existe une vérité, une beauté, un bien absolus, éternels, sans limites et sans ombres, réalisés dans un être immuable, infini, parfait.

C'est là le point de vue qui intéresse le plus directement l'éducation; toutefois, sans entrer dans une métaphysique indiscrète, il n'est pas hors de propos de nous arrêter un instant sur l'étude de la raison en soi, ne fût-ce que pour savoir d'où lui vient ce caractère d'autorité qu'elle affecte et quelle est la valeur propre des idées que nous lui devons.

II

Les facultés que nous venons de passer en revue s'exercent dans le domaine de l'observation et de l'expérience, sur des

1. Mme de Rémusat, *Essai sur l'éducation*.

2. « La raison et le sentiment se conseillent et se suppléent tour à tour. Quiconque ne consulte qu'un des deux et renonce à l'autre, se prive inconsiderément d'une partie des secours qui nous ont été accordés pour nous conduire. » (Vauvenargues, *Réflexions et maximes*, 150.)

objets contingents et variables : les formes, les couleurs, les corps pourraient être autrement qu'ils ne sont ; nous-mêmes nous pourrions être différemment organisés, au physique et au moral : du moins n'y a-t-il pas absurdité à poser ces hypothèses, elles ne répugnent pas au bon sens. Il en résulte que les idées représentatives de ces objets ont le même caractère de variabilité et de contingence. Il n'en est pas ainsi de certaines autres idées que nous trouvons en nous ; nous ne saurions admettre, par exemple, que la partie soit plus grande que le tout, que la ligne courbe soit plus courte que la ligne droite, que deux et deux égalent cinq, qu'un carré n'ait que trois côtés ou qu'un triangle en ait quatre ; qu'un fait accompli n'ait pas une date, qu'un objet n'occupe pas une place. De même, dans le domaine de la morale, nous acceptons nécessairement ce précepte qu'il faut rendre à autrui ce qui lui est dû, et tout ce qui lui est dû.

Ces notions, et autres semblables, ont donc pour caractères d'être nécessaires, universelles, absolues, de s'imposer à notre intelligence, laquelle ne les a pas faites et ne peut pas les détruire. « Toutes ces vérités subsistent indépendamment de tous les temps ; en quelque temps que je mette un entendement humain, il les connaîtra ; mais, en les connaissant, il les trouvera vérités, il ne les fera pas telles, car ce ne sont pas nos connaissances qui font leurs objets, elles les supposent. Ainsi ces vérités subsistent devant tous les siècles, et devant qu'il y ait eu un entendement humain ; et quand tout ce que je vois dans la nature serait détruit, excepté moi, elles se conserveraient dans ma pensée, et je verrais clairement qu'elles seraient toujours bonnes et toujours véritables, quand moi-même je serais détruit et quand il n'y aurait personne qui fût capable de les comprendre ¹. »

On les appelle pour ce motif notions premières. Elles sont premières par leur importance, non par la date de leur apparition. Nous débutons au contraire par les idées sensibles, et, sans les idées sensibles, les notions premières n'auraient pas d'occasion de se produire ; mais elles n'en sont pas moins à la base de toutes nos connaissances et en forment comme la con-

1. Bossuet, *Connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. IV, 5.

dition nécessaire : si deux pommes et deux pommes font quatre pommes, c'est parce qu'absolument deux et deux font quatre. Toute science repose sur une notion première : la géométrie, sur la notion d'étendue ou d'espace ; la chimie, sur la notion de substance ; la morale, sur la notion du bien ; le droit, sur la notion du juste ; l'esthétique, sur la notion du beau, etc. Aussi a-t-on pu dire¹ qu'elles sont dans l'esprit « ce que sont dans le corps les muscles et les tendons » : elles le soutiennent et lui permettent d'agir. Elles se formulent en un certain nombre d'axiomes, tels que ceux que nous avons cités plus haut, et de propositions appelées vérités premières, telles que les suivantes : — Tout objet occupe un lieu dans l'espace (formule de la notion première d'espace) ; — Tout fait a lieu dans le temps (notion première de durée) ; — Tout ce qui commence d'exister a une cause (notion première de cause) ; — Tout ce qui est a sa raison d'être (notion première de raison d'être). Enfin elles se ramènent toutes à l'idée de Dieu, laquelle embrasse les idées de l'espace absolu, de l'éternité, de la cause première, de l'infini et du parfait. Or c'est à la raison que nous devons ces idées : la raison est donc la faculté de l'absolu, la faculté non seulement de connaître, mais de comprendre, de se rendre « raison » des choses. Se rendre raison des choses, ce n'est pas seulement les voir, c'est remonter à leurs principes, saisir les causes et les conséquences, rattacher le passé au présent et le présent à l'avenir ; c'est, suivant une expressive image, voir l'enchaînement, le développement de la vie tout entière², dans la pensée et dans l'action. En dernière analyse, la raison, c'est l'ordre ; et comme nous ne sommes pas nés uniquement pour penser, mais aussi pour agir, et que nous agissons selon que nous pensons, c'est l'ordre à la fois dans l'esprit et dans la conduite : « Le rapport de l'ordre et de la raison est extrême. L'ordre ne peut être mis dans les choses (dans la conduite) que par la raison, ni être entendu (dans l'esprit) que par elle ; il est ami de la raison et son propre objet³. » Il ne s'agit pas, bien entendu, de donner aux enfants un enseignement de cette nature ; il s'agit de savoir si ces vérités supérieures existent dans leur rai-

1. Leibnitz, *Nouveaux essais*, liv. I, 19.

2. Cicéron, *Traité des devoirs*, I, 4.

3. Bossuet, *Ouv. cité*, ch. I, § 8.

son naissante, dans quelle mesure, et à quel propos elles s'y manifestent.

III

On dit vulgairement que les enfants ont l'âge de raison, qu'on peut leur parler raison, quand ils ont atteint huit ou neuf ans. Ou cela ne signifie rien, ou cela signifie que le sens commun leur attribue, à un certain âge, une puissance d'intelligence dépassant la sphère des idées sensibles et contingentes. Toutefois il importe de distinguer entre le moment où les idées de la raison se montrent pour la première fois dans la vie intellectuelle, et celui où l'enfant est apte à les comprendre. Or, il y a telle intelligence qui sera toujours incapable de les comprendre, tout en les appliquant : dès qu'on pense, qu'on le sache ou non, c'est en conformité de ces idées.

Le nourrisson qui se fâche quand, après lui avoir mis son manteau et son chapeau, on ne le mène pas promener immédiatement, obéit au principe de la raison d'être, sans s'en douter : la raison d'être de la toilette qu'on lui a faite est la promenade. Quand il crie jusqu'à ce qu'il ait obtenu ce qu'il désire, il obéit à l'idée vague que l'effet de ses cris sera d'appeler l'attention de sa mère ou de sa nourrice : il agit comme un être qui est une cause, il est une cause en réalité, il a donc en lui, sans le savoir, la notion de cause. Elle ne se développera que plus tard. Un enfant de deux ans était la terreur des chats ; un jour, on le trouve seul dans une chambre avec un petit chat ; il s'écrie aussitôt qu'il ne fait pas de mal au chat. C'était vrai pour le moment, ajoute l'observateur du fait¹, car le pauvre animal était blotti sous une armoire, épouvanté. Que prouve ce cri de l'enfant ? Qu'il se sent coupable, c'est-à-dire cause. A l'école, celui qui, pris en faute, avoue, se reconnaît cause ; s'il ment par crainte d'être puni, ce sera un aveu aussi, mais indirect, qu'il est réellement cause, c'est-à-dire responsable de ce qu'il a fait ; enfin s'il dit : « Je ne l'ai pas fait exprès, » c'est qu'il distingue déjà la différence qu'il y a entre un acte accompli sans réflexion

1. M. Pérez, *Ouv. cité*, ch. II, p. 36.

et un acte intentionnel. Or, s'il est cause, l'enfant est par là même, et dans une certaine mesure, moralement libre, responsable, méritant et démeritant. Il l'apprendra petit à petit, souvent à ses dépens, par l'expérience journalière et non par des théories auxquelles il n'entendrait rien ; mais on voit par là quelle est, au point de vue pratique, l'importance des notions premières.

Un enfant de sept ans, cherchant avec son père un objet perdu et ne pouvant le retrouver, dit : « Pourtant quelque chose est toujours quelque part. » C'est, ajoute M. Egger¹, qui cite le mot, « c'est sous une forme bien naïve, mais déjà très-claire, l'idée que toute matière occupe une place dans l'espace ; je n'aurais certes jamais songé à la lui enseigner ; la formule générale s'est dégagée toute seule, et sans aucun effort appréciable à nos yeux, de l'observation d'un fait particulier... L'enfant exprimait ainsi un besoin invincible de l'esprit, une de ces conceptions nécessaires qui ont leur expression enfantine et irréfléchie bien avant que la philosophie en ait trouvé la formule savante. » Ce qui paraît échapper plus longtemps à la raison de l'enfant, c'est la conception d'infini : il a très bien la notion d'espace, mais non d'espace infini ; l'espace, pour lui, est toujours représenté par quelque chose qu'il voit, et qui par conséquent est borné, si loin que s'en étende l'horizon : « le ciel », telle en est pour longtemps la plus haute expression.

Il en est ainsi de la notion de durée. L'enfant n'a qu'une idée très vague du temps, et c'est pour cela qu'il n'en connaît pas le prix. « Perdre son temps » est une expression qui, pendant plusieurs années, n'a pour lui aucune signification morale, parce qu'elle n'a guère de signification logique. Il comprend bien, m'objectera-t-on, qu'il faut un certain temps pour faire telle ou telle chose, qu'entre hier et aujourd'hui il y a un temps écoulé ; l'exercice de la mémoire, nous l'avons vu, serait sans cela impossible. Combien de jours avez-vous mis à apprendre la table de multiplication ? Combien de jours a duré votre cahier ? Un enfant pourra répondre à ces questions avec un peu d'effort, mais sans se rendre pour cela bien compte de la durée relative. Les mots un an, un mois, n'ont pas de sens précis dans la bouche d'un petit enfant ; le mot toujours, dans la bouche

1. *Observations et réflexions*, p. 65.

d'un enfant même plus âgé : la conception de l'infini dans la durée lui échappe. La seule ouverture par où il puisse jeter une vue un peu moins incertaine sur la notion d'infini se produira à propos de la grandeur numérique, qui est l'objet de l'arithmétique. Il comprendra qu'on puisse rendre un nombre toujours plus grand en y ajoutant toujours de nouvelles unités, et le porter ainsi à l'infini. Mais c'est l'infini de la grandeur, et non celui de la durée.

Quant à l'idée de Dieu, c'est un fait que l'esprit des enfants l'accepte aisément, sous la forme d'un Dieu père et créateur. L'hérédité, l'éducation, la coutume y sont bien pour quelque chose ¹, mais pas au point de créer la notion elle-même. Rousseau a beau dire que cette idée ne peut être que superstitieuse, parce que pour avoir accès dans l'intelligence de l'enfant elle traverse nécessairement des images sensibles : Kant nous paraît être dans le vrai plus que Rousseau, en affirmant que l'analogie avec l'idée d'un père de famille rendra claire pour les enfants la notion de Dieu. En réalité, c'est la seule manière de la leur faire comprendre, et il n'y a rien là qui choque les procédés logiques de la raison : l'idée d'un Dieu père et créateur, outre l'analogie avec celle du père de famille, n'est au fond que l'idée de cause première, sous une forme accessible à l'intelligence enfantine.

Ce que nous avons dit suffit pour montrer ce qu'est la raison

1. « Que, dans une société civilisée comme la nôtre, l'éducation aide beaucoup à la raison de l'enfance, cela n'est pas douteux ; mais ce qui l'est moins encore, c'est la docilité naturelle de l'enfance à suivre sur ce point les leçons qu'elle reçoit. L'idée abstraite de l'absolu est presque inabordable à l'esprit humain avant son âge de maturité. Mais l'idée d'un Dieu père et créateur entre dans l'esprit de l'enfant et s'y développe avec une merveilleuse facilité. On est même quelquefois tenté de croire qu'elle n'y entre pas du dehors, qu'il en apporte avec lui le germe dès sa naissance, et que toute notre science consiste à la dégager, à la féconder en l'épurant. Polythéiste, l'homme subdivise l'idée de Dieu ; chrétien ou philosophe déiste, il la personnifie en un seul être ; c'est là toute l'influence de l'éducation à cet égard. L'Athénien ou le Romain croit à plusieurs dieux, parce que sa famille croyait à plusieurs dieux ; l'élève de nos sociétés modernes n'en reconnaît qu'un, parce que nous dirigeons en ce sens l'esprit religieux de l'enfance. Mais, des deux côtés, on observe le même besoin d'admettre une cause personnelle et vivante de tous les phénomènes que le monde déroule sous nos yeux. » (M. Egger, p. 67.)

et en quoi consiste son rôle dans l'éducation, ne faisant aucune différence à cet égard entre les garçons et les filles. Elle a été bien nommée « le maître intérieur, qui parle à tous les hommes le même langage ; » et encore « le soleil des esprits, qui les éclaire beaucoup mieux que le soleil visible n'éclaire les corps. Ce soleil des esprits nous donne tout ensemble et sa lumière et l'amour de sa lumière pour la chercher. Ce soleil de vérité ne laisse aucune ombre, et il luit en même temps dans les deux hémisphères ; il brille autant sur nous la nuit que le jour : ce n'est point au dehors qu'il répand ses rayons, il habite en chacun de nous. Un homme ne peut jamais dérober ses rayons à un autre homme : on le voit également, en quelque coin de l'univers qu'on soit caché. Un homme n'a jamais besoin de dire à un autre : Retirez-vous, pour me laisser voir ce soleil ; vous me dérobez ses rayons, vous enlevez la portion qui m'est due. Ce soleil ne se couche jamais et ne souffre aucun nuage que ceux qui sont formés par nos passions. C'est un jour sans ombre ; il éclaire les sauvages mêmes dans les antres les plus profonds et les plus obscurs : il n'y a que les yeux malades qui se ferment à sa lumière, et encore même n'y a-t-il point d'homme si malade et si aveugle qu'il ne marche encore à la lueur de quelque lumière sombre qui lui reste de ce soleil intérieur des consciences. Cette lumière universelle découvre et représente à nos esprits tous les objets ; et nous ne pouvons rien juger que par elle, comme nous ne pouvons discerner aucun corps qu'aux rayons du soleil ¹. »

1. Fénelon, *Traité de l'existence de Dieu*, 1^{re} partie, ch. II, § 58.

CHAPITRE X

LE JUGEMENT ET LE RAISONNEMENT

- I. Le jugement est un acte de la raison. Avoir du jugement, c'est voir les choses telles qu'elles sont, en saisir exactement les vrais rapports. Le langage ordinaire emploie dans le même sens les mots bon sens, sens commun : il y a une différence entre le sens commun et le bon sens, entre le bon sens et la raison. L'esprit et le jugement. Le tact. Le goût. Le jugement intervient dans tous les actes de la vie intellectuelle et même de la vie ordinaire. Importance de cette faculté. Le jugement consiste à affirmer qu'une chose est ou n'est pas, qu'elle est d'une manière ou d'une autre. Il est toujours une affirmation. Il s'exerce chez les enfants de bonne heure. Les erreurs de jugement proviennent du défaut d'attention. La proposition est la formule extérieure du jugement : de là, rapports entre le jugement et le langage.
- II. Le raisonnement sert à montrer le rapport existant entre deux jugements, le second étant renfermé dans le premier. Trois sortes de raisonnement. L'analogie consiste à conclure d'une ressemblance visible entre deux objets une ressemblance non visible. Ses avantages et ses dangers. Son rôle dans le langage et dans l'éducation.
- III. Le raisonnement inductif consiste à conclure du particulier au général. Il repose sur la croyance à l'existence des lois qui régissent les phénomènes et à leur stabilité. Il nous conduit à la connaissance de ces lois. Il est supérieur à l'analogie. Il a sa place dans les jugements de la vie ordinaire comme dans la science.
- IV. La déduction conclut du général au particulier. La forme rigoureuse du raisonnement déductif est le syllogisme. Analyse du syllogisme. Son emploi ; son utilité, ses abus et ses dangers.
- V. Le raisonnement chez les enfants. Ils raisonnent selon les trois formes de l'analogie, de l'induction, de la déduction, mais sans le savoir, d'une manière confuse et obscure. Leurs raisonnements sont plutôt des associations d'idées, mais ils en sont capables même avant de parler. Nécessité de cultiver et de diriger cette faculté.
- VI. Résumé et conclusion sur l'intelligence. Elle a pour objet la vérité. La vérité se reconnaît à l'évidence, et l'évidence produit la certitude. Différence de la certitude et de la probabilité. Il faut habituer les enfants à reconnaître la vérité là où elle est et à la distinguer de l'erreur. En quoi l'intelligence diffère de la sensibilité soit physique, soit intellectuelle et morale.

I

Descartes définit la raison « la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux ¹ ». C'est en effet la raison qui

1. *Discours de la méthode*, 1^{re} partie.

accomplit cet acte de l'esprit qu'on appelle juger, et alors elle-même s'appelle le jugement. Le même nom, comme il arrive pour toutes les autres facultés intellectuelles, désigne la faculté en puissance, la faculté en acte et le produit de l'acte.

On dit d'un enfant qui récite sa leçon sans la comprendre, qu'il n'a que de la mémoire; de celui qui la récite et la comprend, qu'il a de la mémoire et du jugement. Avoir du jugement, c'est comprendre ce qu'on dit, ce qu'on lit, ce qu'on fait; c'est, par rapport à autrui, ne pas se tromper dans l'appréciation des personnes et des choses, les voir telles qu'elles sont. Le jeune homme qui, dans le choix d'une profession, se décide à suivre les conseils de sa famille et, une fois décidé, persévère, fait preuve de jugement; la jeune fille qui veut être couturière à cette seule fin d'être toujours bien habillée fait preuve d'étourderie. On entend de la même manière les expressions : avoir du bon sens, avoir le sens commun. Il y a toutefois une nuance entre le bon sens et le sens commun. Le sens commun est une aptitude à juger commune à tous les hommes et en vertu de laquelle tous les hommes ont certaines notions; mais souvent la majorité se trompe, l'opinion commune est une erreur (le mouvement du soleil autour de la terre, l'esclavage). Le bon sens au contraire n'est pas sujet à l'erreur; il désigne cette qualité de tous les esprits sages, quoique vulgaires, qui voient juste quoique ne voyant pas loin. C'est dire en quoi le bon sens diffère de la raison, en quoi il lui ressemble. Il ne se trompe pas; en cela, il est la même chose que la raison, mais il s'exerce surtout dans le domaine des faits, des choses concrètes; la raison va plus loin, elle donne la science. En général, le bon sens saisit le fait, la raison saisit le principe. Dans l'un et l'autre cas, c'est la faculté du jugement qui est en jeu.

Avoir de l'esprit, autre expression du langage usuel, n'est pas la même chose qu'avoir du jugement. Le mot esprit désigne une seule qualité de l'esprit, la vivacité, la promptitude à saisir les rapports apparents des choses, parfois même les simples rapports des mots, et à les exprimer sous une forme brillante, imprévue, qui surprend et éblouit; c'est surtout l'œuvre de l'association des idées, mais sans le contrôle de la raison. Aussi a-t-on dit avec vérité « qu'on peut être un sot avec de

l'esprit, tandis qu'on ne l'est jamais avec du jugement ¹ », et « qu'un peu de bon sens fait évanouir beaucoup d'esprit ². » Réunissez les deux, si vous le pouvez, mais ne sacrifiez pas le premier au second : « Ce n'est point un grand avantage d'avoir l'esprit vif, si on ne l'a juste ; la perfection d'une pendule n'est pas d'aller vite, mais d'être réglée ³ ». En revanche, entre le jugement ou le bon sens et le goût, il y a un rapport étroit : le goût est le jugement appliqué aux œuvres littéraires et artistiques, car, selon la définition de Voltaire, il est « le sentiment délicat des beautés et des défauts dans tous les arts » : qu'est-ce autre chose que le discernement du vrai et du faux, avec une application spéciale ? Enfin, dans la conduite de la vie et nos relations avec nos semblables, le jugement devient le tact, c'est-à-dire le discernement de ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire, de dire ou de ne pas dire.

On voit par là de quelle importance est la culture du jugement. Toutes les autres qualités de l'esprit ont des usages bornés : il est utile « dans toutes les parties et dans tous les emplois de la vie. Ce n'est pas seulement dans les sciences qu'il est difficile de distinguer la vérité de l'erreur, mais aussi dans la plupart des sujets dont les hommes parlent et dans les affaires qu'ils traitent. Il y a presque partout des routes différentes, les unes vraies, les autres fausses ; et c'est à la raison d'en faire le choix. Ainsi la principale application qu'on devrait avoir serait de former son jugement et de le rendre aussi exact qu'il peut l'être ; et c'est à quoi devrait tendre la plus grande partie de nos études. Ce soin est d'autant plus nécessaire qu'il est étrange combien c'est une qualité rare que cette exactitude de jugement. On ne rencontre partout que des esprits faux qui n'ont presque aucun discernement de la vérité, qui prennent toutes choses d'un mauvais biais, qui se paient des plus mauvaises raisons et qui veulent en payer les autres ; qui se laissent emporter par les moindres apparences ; qui sont toujours dans l'excès et dans les extrémités ; qui n'ont point de serres pour se tenir fermes dans les vérités qu'ils savent, parce que c'est plutôt

1. La Rochefoucauld, *Maximes*, 456.

2. Vauvenargues, *Réflexions et maximes*, 452.

3. *Id.*, *ibid.* 204. — « Le jugement, dit Kant, est le caractère distinctif de ce qu'on appelle le bon sens. » (*Critique de la raison pure*, liv. II.)

le hasard qui les y attache qu'une solide lumière; ou qui s'arrêtent, au contraire, à leur sens avec tant d'opiniâtreté qu'ils n'écoutent rien de ce qui pourrait les détromper; qui décident hardiment ce qu'ils ignorent, ce qu'ils n'entendent pas et ce que personne n'a peut-être jamais entendu; qui ne font point de différence entre parler et parler... Cette fausseté d'esprit n'est pas seulement cause des erreurs que l'on mêle dans les sciences, mais aussi de la plupart des fautes que l'on commet dans la vie civile, des querelles injustes, des procès mal fondés, des avis téméraires, des entreprises mal concertées. Il y en a peu qui n'aient leur source dans quelque erreur et dans quelque faute de jugement : de sorte qu'il n'y a point de défaut dont on ait plus d'intérêt à se corriger ¹. »

Si cette peinture des esprits faux, les uns flottants, les autres entêtés, est exacte, la faute en est beaucoup moins aux qualités natives de l'intelligence qu'à l'éducation. Non seulement on peut apprendre à bien juger, mais on ne juge bien qu'après avoir appris : l'enfant dont on n'a pas dirigé, exercé, éclairé le jugement est exposé fatalement à l'erreur, et l'expérience de l'âge mûr ne suffira pas à le redresser. Les erreurs de la maturité diffèrent de celles de la jeunesse et de l'enfance en degré, non en nature; quand nous nous trompons, c'est toujours ou par addition ou par omission : ou nous mettons trop dans nos jugements, ou nous n'y mettons pas assez. Le petit enfant qui ne veut pas se laisser mettre au lit ne voit qu'une chose, l'ennui de quitter les grandes personnes qui restent levées, il ne voit pas la nécessité hygiénique et morale de la mesure. L'écolier qui se fâche contre son maître parce que celui-ci l'a grondé n'est sensible qu'à la réprimande et oublie momentanément la faute dont elle est la conséquence. Cet autre qui n'ayant pu réussir dans ses premiers problèmes de calcul, se dit qu'il ne réussira jamais et qu'il est inutile de continuer, généralise à tort. Que de maîtres généralisent ainsi, en traitant tel écolier d'incapable parce qu'il est rétif ou à la grammaire, ou à l'histoire; en jugeant mal d'une classe tout entière parce qu'elle renferme plusieurs mauvais écoliers!

De part et d'autre, il y a précipitation du jugement et défaut

1. *Logique de Port-Royal*, 1^{er} discours.

d'attention. Analysons la nature de l'erreur en analysant la nature du jugement lui-même.

Voici une table, elle est carrée ; l'idée de table est dans mon esprit, l'idée de carré également : celle-ci convient à celle-là, il y a entre elles un rapport de convenance ; j'exprime ce rapport en disant : Cette table est carrée, et en le disant j'affirme à la fois l'existence de ma table et une qualité qui lui appartient. Le fait que j'analyse ainsi à loisir se passe dans mon intelligence sans tant de façons, spontanément, presque à mon insu, au milieu d'une série ininterrompue de faits analogues, car la vie intellectuelle n'est qu'une suite de jugements : il n'est pas une de nos idées qui ne nous apparaisse sous forme de jugement, car dès que nous avons l'idée d'une chose nous croyons à l'existence de cette chose, ou tout au moins à l'existence de cette idée. Le jugement est plus ou moins compliqué, mais toujours il revient à ceci : affirmer qu'une chose est ou n'est pas, qu'elle est d'une manière ou d'une autre.

Le petit enfant ne procède pas autrement que l'homme fait. Voyant une fleur rouge, il en a l'idée, il croit à son existence ; ayant faim, il croit à la réalité de sa sensation : telle est l'affirmation mentale, le jugement concret dans son essence pure et primitive. Plus tard, le domaine de ses acquisitions intellectuelles s'élargissant, il devient capable d'une certaine puissance d'abstraction (nous avons vu dans quelle mesure), et ses jugements, au lieu d'être de simples affirmations d'existence, deviennent comparatifs, c'est-à-dire qu'ils supposent la comparaison de deux idées. Quand l'enfant, à force de tourmenter le petit chat, en reçoit un coup de griffe et dit : « Vilain, Minet... » il fait un jugement comparatif, affirmant le rapport qu'il a saisi entre l'idée de chat et l'idée du coup de griffe. S'il dit de lui-même : « Pas vilain, Bébé... » il affirme encore après comparaison, malgré la forme négative, car nier c'est affirmer qu'une chose n'est pas.

Le jugement étant une affirmation, si l'objet de notre affirmation nous est mal connu, nous errons forcément : c'est ce qui nous arrive quand nous parlons de ce que nous ignorons, de ce que nous savons mal, de ce que nous croyons savoir. Or l'erreur est bien pire que l'ignorance : celle-ci est la privation de la vérité, l'erreur en est le contraire. « La vraie règle de bien

juger est donc de ne juger que quand on voit clair, et le moyen de le faire est de juger avec une grande considération (attention) ¹. » Cette « grande considération », difficile à des esprits même mûrs, l'est surtout aux enfants, dont le cerveau est faible, l'attention rapide et décousue, l'imagination sensible toujours en éveil, et qui sont prompts à s'impatienter.

Le jugement est un acte intérieur de l'esprit indépendant de toute expression et qui peut n'être que tacite. Il y a donc une différence entre lui et la proposition, qui en est la formale. La grammaire, analysant la proposition, nous apprend qu'elle se décompose en trois termes, le sujet, l'attribut et le verbe ; ces trois termes sont respectivement l'expression de trois idées qui sont les éléments essentiels du jugement : l'idée de l'être dont on affirme quelque chose ; l'idée de la manière d'être qui en est affirmée ; le rapport entre ces deux idées. Ce qui explique ce qu'on apprend encore en grammaire : que le verbe, exprimé ou sous-entendu, est le mot de l'affirmation, et que sans lui la proposition serait impossible ; que le verbe affirme toujours l'existence ; qu'en réalité il n'y a qu'un seul verbe, le verbe être, les autres étant des verbes attributifs : « Paul récite sa leçon, — Paul est récitant sa leçon. »

Nous avons ici une nouvelle occasion de préciser le rôle du langage et de constater une fois de plus son importance. Le jugement nécessite la comparaison et l'abstraction ; il réunit ou sépare deux idées : le langage suit chacune de ces opérations et en représente les résultats. En s'ordonnant et en se distribuant conformément à la marche de la pensée, il devient le discours ; le tissu de la parole recouvre celui des idées, s'y incorpore, en même temps qu'il leur donne un corps. Le jugement est ainsi lié au langage, et c'est ce que Platon exprimait en disant que « la pensée est une parole intérieure ». Il suit de là qu'il doit y avoir conformité parfaite entre le signe et la chose signifiée, entre le mot et l'idée ; que, si l'idée fait seule la valeur du mot, le mot réciproquement induit en erreur sur la valeur de l'idée, quand il est impropre, inexact, vague, obscur ; à ce point qu'on a lieu d'attribuer au langage une partie des erreurs du jugement. Quand les mots entrent dans la mémoire sans

1. Bossuet, *Connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. I, § 16.

porter avec eux une signification précise, ou avec une signification détournée, et que l'habitude les accepte sans contrôle, les emploie sans discernement, les voilà passés dans l'usage quotidien, où ils signifient souvent toute autre chose que ce qu'ils étaient originairement destinés à signifier. Y a-t-il un mot plus fréquemment usité que celui de *bonheur*? Demandez à vingt personnes ce qu'elles entendent par là, vous aurez vingt explications différentes.

Il faut donc apporter la plus grande attention aux termes dont on se sert, et la meilleure manière d'y réussir, c'est encore de s'habituer à n'accepter aucune idée qu'on ne l'entende bien, qu'on ne soit en état de s'en rendre compte et qu'on ne la reconnaisse pour vraie : bien parler, c'est bien penser, et la condition de bien penser, c'est de ne pas se prendre aux apparences, de ne pas se payer de mots, de réfléchir avant de juger.

II

De même que les idées ne sont jamais dans l'esprit à l'état isolé, mais se présentent toujours sous forme de jugements, de même les jugements se tiennent et se relient entre eux. Le lien est plus ou moins étroit, plus ou moins visible : tantôt on l'aperçoit sans presque le chercher, tantôt il ne se laisse saisir qu'au prix d'un effort. C'est que, dans ce cas, le rapport n'est pas immédiat et que, pour l'établir, il faut instituer une série plus ou moins étendue d'intermédiaires, comme des anneaux rattachant les deux extrémités d'une chaîne plus ou moins longue. Établir ce rapport, c'est raisonner. Les savants ne font pas autre chose, et nous-mêmes, à vrai dire, nous faisons comme les savants, que nous le sachions ou non ; il n'est guère de jugements ou d'actes qui ne procèdent de quelque raisonnement virtuel ou actuel, conscient ou inconscient. Combien de fois usons-nous par jour de ces particules : *or, car, parce que, donc* ?... Elles sont, dit Bossuet ¹, « la marque indubitable du raisonnement. » Tous les raisonnements, ceux de la science et ceux de la vie pratique, se ramènent à trois modes : l'analogie, l'induction, la déduction.

1. *Connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. I, § 13

Le sang est un liquide, et un liquide capable de mouvement, puisqu'on sent battre le pouls; les artères et les veines qui le renferment ont la forme de conduits hydrauliques : autant de ressemblances avec l'eau ou tout autre liquide. De ces ressemblances, connues et visibles, on conclut avec raison une autre ressemblance non visible, renfermée dans les premières, à savoir la circulation du sang. Les effets de la foudre et ceux de l'électricité sont identiques : on en conclut l'identité de la cause des uns et des autres. La lune est une planète comme la terre; comme elle, elle est dans le mouvement du système solaire; comme elle, elle paraît avoir des montagnes, des vallées, des volcans : on en conclut (à tort) qu'elle est également habitée.

Tel est le raisonnement par analogie. L'analogie est une ressemblance apparente ou incomplète entre des objets d'ailleurs différents; raisonner par analogie, c'est conclure, de cette ressemblance partielle, une ressemblance totale. C'est aller du connu à l'inconnu sur la foi du connu. Les exemples précédents permettent d'apprécier la valeur de ce raisonnement. Quand les rapports observés sont réels, nombreux, qu'ils reposent sur la ressemblance des effets et des causes, des fins et des moyens, les conclusions par analogie sont valables, comme dans les deux premiers cas; lorsqu'ils sont superficiels, purement extérieurs, mal déterminés, les conclusions sont erronées, comme dans le troisième cas. L'analogie peut être un moyen fécond de progrès dans la science. Elle en abrège et en simplifie le travail, en étendant à tous les individus d'une espèce et à toutes les espèces d'un genre les observations faites sur un seul individu ou une seule espèce : qui a bien étudié une rose connaît toutes les roses dans leurs caractères essentiels et communs. Elle supplée à des observations impossibles : le médecin empoisonne un chien avec une substance et en conclut que la même substance sera mortelle à l'homme; le physiologiste et le psychologue étudient le cerveau vivant non chez l'homme, mais chez l'animal; le géologue devine la présence d'un métal dans un terrain aux ressemblances de ce terrain avec tel autre qui possède cette richesse. En revanche, elle est aussi une source d'erreurs lorsque, indiscretement maniée, elle s'aventure à assimiler des choses essentiellement différentes d'après des superficielles et trompeuses apparences.

Dans la vie ordinaire, elle peut aussi mener loin. Nous savons déjà combien il est facile de généraliser à faux. Le monde est rempli d'analogies dont la surface dissimule des différences réelles et profondes. Voici deux fleurs de même taille, de même couleur, venues sous le même ciel; l'une est un poison, l'autre une plante salutaire. Voici deux hommes, égaux par l'éducation, par la position, de dehors également agréables : chez l'un, ces dehors sont le vêtement fidèle de l'âme; chez l'autre, une trompeuse enveloppe. La pente naturelle de notre esprit nous entraîne dans le champ des vaines conjectures, des suppositions hasardées; nous ressemblons à la bonne femme dont parle Bacon : elle espérait qu'en donnant double ration d'avoine à sa poule, celle-ci pondrait deux fois plus d'œufs; mais la poule engraisa si bien qu'elle ne pondit plus du tout. Fatal résultat d'une ambitieuse analogie! Nous sommes d'autant plus aisément séduits, que le langage se met de la partie : rien de plus habituel que l'emploi de l'analogie dans la langue littéraire et même dans la langue ordinaire. Nous avons déjà dit à propos de l'abstraction que les mots désignant des objets immatériels désignaient primitivement des objets sensibles. C'est par un procédé semblable de l'esprit que s'expliquent ce qu'on appelle les figures de langage, les comparaisons, les métaphores. Les héros d'Homère se traitent, dans l'*Illiade*, de « chien », de « lâche au cœur de cerf », et autres injures de même sorte. Par une image plus gracieuse, Périclès, faisant l'éloge de la jeunesse athénienne, tombée sur le champ de bataille, s'écriait : « L'année a perdu son printemps. » Malherbe écrivait à un père pour le consoler de la mort de sa fille :

Rose, elle a vécu ce que vivent les roses,
L'espace d'un matin.

L'analogie, quoiqu'étant la moins rigoureuse des formes du raisonnement, est peut-être celle qui est le plus fréquemment employée dans la science de l'éducation, étant la plus facile à manier. Raison de plus pour y regarder de près. On a constaté que tel procédé a réussi avec un enfant; on en conclut qu'il réussira avec un second, avec un troisième, avec tous. En prin-

cipe, et d'une manière absolue, on n'a pas tort. Les méthodes générales d'enseignement, les règles générales de discipline sont fondées sur l'analogie, parce que la nature dans son fond est identique chez tous les enfants. Mais on voit le danger de pousser ce raisonnement à la dernière rigueur. Sans doute la nature est la même, mais avec combien de différences de détail, de nuances délicates ! Il faut employer, si je puis ainsi parler, des nuances pareillement graduées dans les applications particulières de la méthode et de la règle, qui resteront les mêmes, elles aussi, dans leur fond, mais dont on mettra les procédés en harmonie avec les différents caractères. Vouloir tout assujettir indistinctement au même niveau, c'est agir en aveugle et aller contre la nature même.

L'analogie est plutôt une association d'idées qu'un raisonnement en forme ; elle donne plus souvent la probabilité que la certitude. Les résultats de l'induction ont un caractère plus rigoureux.

III

Toutes les fois que, dans nos jugements, nos projets, nos actes, nous dépassons les limites du présent dans lequel nous vivons et du lieu où nous sommes pour engager l'avenir et l'espace, toutes les fois que nous disons *demain* ou *ailleurs*, nous faisons un raisonnement inductif. La nuit succède régulièrement au jour et le jour à la nuit ; régulièrement les saisons reparaissent dans l'ordre accoutumé, non seulement ici, autour de nous, mais dans toute la France, dans toute l'Europe, dans le monde entier. La ménagère qui remplit sa cruche à la pompe de la cuisine sait que l'eau coulera aujourd'hui, demain, après-demain, toujours dans l'avenir, comme elle a coulé hier, avant-hier, toujours dans le passé, depuis que la même pompe existe ; car nous portons sur le passé, des jugements analogues et avec non moins d'assurance. C'est un procédé de généralisation, familier à l'esprit, qui spontanément, fatalement, transporte ¹ à une classe entière de faits ou d'objets les propriétés ou les circonstances aperçues dans un certain nombre seulement ; en

1. Induction vient du latin *inducere*, transporter, faire passer dans...

d'autres termes, qui conclut du particulier au général. C'est l'induction. Les sciences expérimentales, qui lui doivent depuis Bacon leurs magnifiques progrès, ne l'ont ni créée ni inventée; elles l'ont saisie dans le fonctionnement naturel de l'intelligence et s'en sont fait un instrument.

Dans les choses ordinaires de la vie, le général est une simple extension du particulier; dans la science, le général, c'est la loi. Qu'est-ce que la loi? C'est le *comment* des phénomènes, l'ensemble des conditions sans lesquelles les phénomènes, de quelque nature qu'ils soient, ne pourraient pas se produire. Or nous croyons instinctivement à l'existence des lois qui régissent tous les ordres de faits, non seulement à leur existence, mais à leur stabilité, à leur généralité. Toujours nous attendons le retour des mêmes faits dans les mêmes circonstances; toute notre vie est gouvernée par cette croyance. C'est à elle qu'obéit ce paysan illettré que vous voyez ensemer son champ. Qu'elle vienne à s'éclipser un jour, la vie est impossible. En l'an mil, on croyait à la fin du monde; la terre resta sans culture, et la population sans pain. Partout l'histoire nous montre que les dissensions intérieures ont amené la ruine des peuples; nous prédisons à coup sûr qu'une nation divisée périra. C'est une loi de l'histoire. Quand je parle, je fais accorder le verbe avec son sujet, et l'adjectif avec son substantif; cette règle n'est pas pour moi seul: c'est une loi de la grammaire. Que j'écarte les doigts qui tiennent ma plume, ma plume tombe, et dans les mêmes conditions elle tombera toujours: c'est la loi de la pesanteur.

Cette croyance à la stabilité des lois est chez la plupart des hommes un sentiment instinctif et vague; chez ceux qui réfléchissent et chez les savants qui ont mission de réfléchir pour tout le monde, c'est un principe, une conviction raisonnée, qui fonde la légitimité et l'autorité des résultats de toute science expérimentale, tant dans l'ordre moral que dans l'ordre physique. La grammaire de chaque langue a ses lois, la grammaire générale a les siennes; l'histoire, la géographie, l'économie sociale, la politique elle-même, toutes les sciences morales ont leurs lois; la chimie, la physique, toutes les sciences de la nature ont les leurs. Ce qui nous mène à faire deux remarques: la première, que ces lois ont un caractère plus ou moins

général ; la seconde, qu'il faut distinguer la loi et la cause.

Les règles de la grammaire française ne sont générales que par rapport à la langue française, et ainsi de toutes les autres grammairies. Les règles de l'économie sociale et de la politique, propres à un temps et à un milieu donnés, varient dans un autre milieu et dans un autre temps. Il est vrai que, dans le monde physique, nous n'apercevons plus qu'une généralité presque absolue ; les lois de la gravitation s'appliquent à tous les corps, non seulement à ceux qui se meuvent sur la terre, mais à ceux qui se meuvent dans l'espace infini. Toutefois, ce caractère de généralité, qui devient l'universalité, n'entraîne pas le caractère de nécessité : en même temps que nous croyons avec la plus entière certitude à l'existence de ces lois, nous pouvons sans absurdité admettre qu'elles ne dureront pas toujours, ou qu'elles auraient pu être différentes de ce qu'elles sont. Ne se pourrait-il pas qu'un jour l'axe de la terre, qui est oblique aujourd'hui, se redressât et devint perpendiculaire à l'écliptique ? Alors il n'y aurait plus de variétés de saisons ; la zone torride aurait un éternel été, les zones tempérées un éternel printemps et les zones glaciales un hiver éternel ; les jours ne seraient plus inégaux dans les divers temps de l'année, mais constamment égaux aux nuits sur toute la terre, excepté pour les deux pôles qui verraient sans cesse le soleil à leur horizon. D'un autre côté, le soleil, la lune, les étoiles, les minéraux, les plantes n'ont rien qui garantisse leur durée éternelle ; la science elle-même nous apprend que la terre n'a pas toujours existé. Cette réserve faite, l'induction mérite confiance ; elle ne donne pas l'évidence démonstrative qui accompagne les vérités nécessaires, puisqu'elle repose sur la stabilité des lois de la nature, qui pourraient être changées ; mais, dans le cercle des vérités contingentes, elle engendre une entière conviction, à laquelle on ne peut refuser son adhésion ; et elle remplit le but de la science, puisqu'elle nous donne la connaissance des lois, qui est tout ce que nous devons lui demander, du moins dans l'ordre des sciences de la nature.

« Nous savons ou pouvons savoir le *comment*, le *pourquoi* initial nous échappe ¹. » Le *pourquoi*, c'est la cause ; or il n'y a

1. Claude Bernard.

qu'une cause que nous puissions bien connaître : c'est nous-mêmes, notre âme, notre *moi*, sauf à remonter par ce degré à la connaissance de la cause suprême. Les causes physiques nous sont fermées. Mais lequel est le plus utile, de savoir quelle est la nature des choses, ou de savoir pourquoi leur nature est telle ? Je sais que l'entrée de l'oxygène dans les poumons est nécessaire à l'entretien de la vie ; que l'oxyde de carbone s'unit plus étroitement aux globules du sang que l'oxygène, et que par conséquent il cause la mort s'il est introduit dans la respiration. Cela me suffit ; je puis me passer de savoir pourquoi l'oxyde de carbone a plus d'affinité avec le sang que l'oxygène et pourquoi l'entrée de l'oxygène est nécessaire à la vie. Il n'est pas scientifique de s'égarer à la recherche des causes. La réponse du médecin de Molière : que l'opium fait dormir, parce qu'il a une vertu dormitive, n'est pas plus ridicule que la question elle-même. Observer les faits, voir comment ils se produisent, les rattacher à leur loi, c'est-à-dire à leur condition d'existence, c'est s'en rendre maître. Il ne nous en faut pas davantage, et ce résultat magnifique, nous le devons au raisonnement.

Ces résultats, bien entendu, ne s'obtiennent que par l'application de règles sévères ; il faut observer les faits, souvent, avec patience, avec esprit de suite ; faire des expériences, les renouveler, les varier, les vérifier par d'autres, prévoir, inventer (nous retrouvons ici le rôle actif de l'imagination), ne pas se hâter de généraliser, ne formuler une loi que lorsqu'on a épuisé tous les moyens de vérification. Dans ces conditions, le raisonnement inductif surpasse de beaucoup la valeur du raisonnement analogique. Celui-ci est plus hardi, moins réglé, plus sujet à l'erreur. La pédagogie peut donc employer l'induction dans les cas où elle emploierait l'analogie, et avec moins de risques.

IV

Les vérités découvertes par l'induction sont des jugements généraux qui contiennent pour ainsi dire en eux des vérités particulières. Il en est de même des notions premières, des axiomes, des idées nécessaires et universelles de la raison. De part et d'autre, ce sont des principes. Il y a un rapport entre ces principes et les vérités particulières qui en découlent ; établir

ce rapport, faire sortir¹ celles-ci de ceux-là, c'est déduire ou raisonner par déduction, conclure du général au particulier. Les gaz et les vapeurs sont élastiques : loi de Mariotte, principe général. Papin en a tiré cette conséquence particulière que la vapeur d'eau enfermée dans un tube fera mouvoir un piston ; Fulton, cette autre conséquence que la vapeur peut être utilisée comme force motrice. La pratique venant après la théorie, Stephenson invente la locomotive, et Jouffroy le bateau à vapeur. — La ligne droite est le plus court chemin d'un point à un autre : donc l'un des trois côtés d'un triangle sera moindre que la somme des deux autres. Il ressort de ces exemples que toutes les applications de la science à l'industrie reposent sur un raisonnement déductif ; que l'esprit peut avoir besoin de passer par un nombre plus ou moins grand d'intermédiaires pour apercevoir le lien qui rattache les conséquences au principe. Les sciences mathématiques, et en particulier la géométrie, sont un développement déductif continu.

La forme rigoureuse du raisonnement déductif est le syllogisme :

Le cercle est une circonférence dont tous les points sont également distants d'un point intérieur appelé centre ;

Or les rayons d'un même cercle partent tous du centre pour aller rejoindre la circonférence ;

Donc tous les rayons d'un même cercle sont égaux.

Analysons ce syllogisme. Nous y trouvons trois idées, dont chacune constitue l'un des trois termes du syllogisme : 1° l'idée du cercle, appelée terme majeur ou grand terme, parce que c'est une idée générale, un principe ; 2° l'idée de l'égalité des rayons d'un même cercle, terme mineur ou petit terme, parce que c'est une idée particulière dérivant du principe ; 3° l'idée du rayon ou moyen terme, parce que c'est une idée intermédiaire destinée à montrer le rapport entre les deux autres. La combinaison de ces trois termes ou idées donne lieu à trois propositions : la majeure, qui résulte de la comparaison du grand terme et du moyen terme ; la mineure, qui résulte de la comparaison du moyen terme et du petit terme ; la conclusion, qui affirme le rapport entre le grand et le petit terme.

1. Déduction vient du latin *deducere*, faire sortir de...

Le syllogisme n'est pas toujours établi dans son appareil logique ; il se dissimule sous des formes plus alertes, plus vives, plus brillantes, dans le style oratoire ou poétique, et aussi dans le langage ordinaire ; mais on le retrouve quand on y regarde de près. La Fontaine prête au hibou, dans la fable *Les souris et le chat-huant*¹, un raisonnement qui serait facilement ramené à un syllogisme en forme. Le hibou ne peut manger toutes les souris qu'il a surprises, il ne veut pas les tuer et il veut les garder à sa disposition :

Cet oiseau raisonnait, il faut qu'on le confesse...
 Voyez que d'arguments il fit :
 Quand ce peuple est pris, il s'enfuit :
 Donc il faut le croquer aussitôt qu'on le happe.
 Tout ! il est impossible. Et puis, pour le besoin.
 N'en dois-je point garder ? Donc il faut avoir soin
 De le nourrir, sans qu'il échappe.
 Mais comment ? Otous-lui les pieds...
 Quel autre art de penser Aristote et sa suite
 Enseignent-ils, par votre foi ?

Le raisonnement déductif, plus rigoureux que l'analogie, est aussi naturel, aussi légitime que l'induction. Il donne à la pensée, comme à la parole, plus de précision et de netteté, permet de vérifier la valeur des arguments en les dépouillant de tout ornement artificiel et en les réduisant à une expression rigoureusement démonstrative. Sans lui, répétons-le, les sciences exactes n'existeraient pas, et les sciences expérimentales elles-mêmes seraient arrêtées dans leur marche. Mais il ne faut ni le mettre partout, ni se méprendre sur sa juste portée. S'il fait sortir les conséquences des principes, il est impuissant à trouver les principes : il les suppose ; il est, dit Aristote, « l'arrangement de plusieurs propositions, non la création d'une proposition. » Car la vérité générale contient et implique les vérités particulières qu'il en dégage ; la raison est antérieure au raisonnement. Abusivement employé, il donne au langage une forme pédantesque, une abondance stérile qui l'obscurcissent en obscurcissant la pensée elle-même : là encore, danger de noyer les idées sous les mots, de substituer les mots aux idées, de perdre la notion de la vérité

1. Livre XI, fable 9

à force de subtiliser : le raisonnement, comme dit Chrysale, finit par bannir la raison.

Autre conséquence : il entraîne l'esprit de dispute. Nous sommes enclins à penser avantageusement de nous-mêmes, il nous plaît d'avoir raison, il ne nous déplaît pas que les autres aient tort : une fois engagés dans une opinion, nous la voulons soutenir. D'abord nous la tenions pour vraie et nous y étions attachés par ce motif ; insensiblement nous le perdons de vue, et il nous suffit qu'elle soit nôtre ; en la défendant, c'est nous-mêmes que nous défendons, notre bon jugement, notre bon sens, notre savoir. Il faut vaincre à tout prix. « Rien n'est plus capable de nous éloigner de la vérité et de nous jeter dans l'égarément, que cette sorte d'humeur. On s'accoutume, sans qu'on s'en aperçoive, à trouver raison partout et à se mettre au-dessus des raisons en ne s'y rendant jamais : ce qui conduit peu à peu à n'avoir rien de certain et à confondre la vérité avec l'erreur, en les regardant l'une et l'autre comme également probables ¹. » Un raisonnement faux, présenté de bonne foi, est un paralogisme ; présenté en connaissance de cause, c'est un sophisme.

V

Revenons à l'enfant, dont nous paraissions nous être éloigné, mais que nous n'avons pas oublié. Il n'est pas douteux qu'il raisonne ; on appelle raisonneur un enfant qui a réponse à tout, qui discute, disons le mot, qui ergote ². J'ai entendu un petit garçon de cinq ans, d'un caractère fort difficile, répondre d'un air de défi sérieux à son père, qui, exaspéré, levait la main pour le corriger : « Tu veux me battre, mais tu ne dois pas le faire. » Si le raisonnement est un enchaînement de jugements dont l'un est contenu dans l'autre, il y a là un raisonnement évident non dans la forme, mais dans le fond. — Une petite fille du même âge demandait « quand les hannetons pousseraient ». Elles les avait vus sur les arbres au moment où

1. *Logique de Port-Royal*, 3^e partie, ch. 20.

2. *Ergoter*, du latin *ergo*, donc, le mot le plus fréquemment employé dans le raisonnement.

les arbres sont couverts de feuilles ; elle faisait une analogie. Quand des écoliers vont patiner sur la glace et qu'ils aventurent un pied, puis deux, ils raisonnent sans le savoir comme le renard dont parle Montaigne. Lorsque les Thraces, dit-il, voulaient passer une rivière en hiver, ils lâchaient devant eux un renard, qui, s'approchant avec précaution et tâtant le terrain semblait se dire :

Ce ruisseau fait du bruit,
 Ce qui fait du bruit remue,
 Ce qui remue n'est pas gelé,
 Ce qui n'est pas gelé n'est pas solide,
 Ce qui n'est pas solide ne peut pas me porter,
 Donc ce ruisseau ne peut pas me porter.

Faute de procéder avec la même prudence, les étourdis s'exposeraient à recevoir une leçon de logique qui leur démontrerait l'utilité pratique du syllogisme.

Dans le principe, le raisonnement chez les enfants n'est autre chose que l'association des idées. Un enfant de sept mois a été légèrement brûlé par la flamme d'une bougie. Depuis lors, à la vue d'un objet brillant, mobile, et comme suspendu dans l'air, il a peur, il se rappelle la sensation qu'il a éprouvée au contact de cet objet. Rien de plus facile que de présenter sous forme de raisonnement la suite des idées qui doivent s'enchaîner dans son esprit : cet objet est le même qui m'a causé une douleur, il va me causer la même douleur, il faut donc le fuir. Mais ce n'est pas lui qui fait ce raisonnement correct et bien ordonné, c'est nous : il n'y a dans sa pensée qu'une vue confuse où les idées de qualités, d'individus, de ressemblance, d'identité se produisent spontanément et se mêlent, sans qu'il ait la faculté de les analyser. A ce compte-là, on peut dire qu'il raisonne avant de parler, et cela est vrai si l'on entend bien que ce raisonnement consiste dans la puissance virtuelle de raisonner et non dans l'usage conscient de cette puissance.

Peu à peu, l'intelligence enfantine passe de la puissance à l'acte. On a constaté des exemples de raisonnement à trois ans, à vingt-huit mois¹ ; en voici des exemples encore plus précoces.

1. M. Egger, p. 27.

Une petite fille d'un an et sept mois voulait avoir son chapeau, placé sur une table trop haute pour qu'elle y pût atteindre : impatience, pleurs, cris ; je me lève et je le lui donne. Son premier mouvement est de le mettre sur sa tête ; puis, après quelques instants où elle paraît méditer, elle va prendre mon propre chapeau, posé sur une chaise à sa portée, et me le présente d'un air fort sérieux. Était-ce un remerciement ou une invitation à la mener promener, peu importe : il y avait là évidemment un raisonnement analogique et même inductif. Un petit garçon de deux ans, après avoir perdu un jouet qu'il aimait beaucoup, avait été si heureux de le retrouver, qu'ensuite il le cachait pour avoir le plaisir de le chercher et de le retrouver encore : acte d'invention imaginative, où le raisonnement a sa part, raisonnement où se rencontrent l'induction et la déduction, comme dans la plupart de ceux que nous faisons spontanément au cours de la vie habituelle : « J'ai eu du plaisir une fois, deux fois... à retrouver mon jouet ; donc j'y aurai toujours du plaisir (induction). — Toutes les fois que j'ai retrouvé un jouet, j'ai eu du plaisir ; donc j'en aurai encore cette fois-ci (déduction). » Ce double mouvement est figuré par Bacon dans ce qu'il appelle une échelle double : par l'induction on monte, par la déduction on descend. Raisonner ressemble assez, en effet, à l'action de monter ou de descendre un escalier ; l'esprit scientifique seul monte ou descend marche par marche ; dans l'usage ordinaire, on franchit plusieurs degrés à la fois, sans s'en rendre compte. C'est surtout ce qui arrive aux enfants ; aussi l'analogie est-elle le procédé le plus familier à leur intelligence, presque le seul qui soit bien à leur portée dans leurs premières années.

Il y a donc chez l'homme-enfant une logique naturelle que l'enseignement a pour but de cultiver et de diriger¹. En montrant les conditions nécessaires pour juger, on ne donne pas le jugement ; de même, en apprenant aux élèves à raisonner, on ne leur donne pas la faculté au moyen de laquelle ils peuvent

1. Si l'enfant n'avait pas cette capacité de raisonner dès le berceau, il ne pourrait jamais l'acquérir, selon la remarque de Laromiguière : « Son âme, réduite à de pures sensations, qu'elle ne pourrait ni démêler, ni comparer, ni réunir, ni diviser, serait privée de toute idée et ne prendrait jamais son rang parmi les intelligences. » (*Discours sur la langue du raisonnement*, p. 185.)

le faire et qui est toujours la raison, mais on leur donne les conseils dont ils ont besoin pour bien juger et bien raisonner ; il est aussi facile de mal raisonner que de mal juger. Jusqu'à l'âge de neuf ou dix ans, la mémoire et l'attention s'exercent beaucoup plus que la raison, bien que l'enfant raisonne déjà spontanément ; mais vers cet âge ¹ on peut commencer à plier cette raison naissante aux lois du raisonnement.

VI

Nous avons passé en revue les diverses opérations de l'intelligence. Toutes tendent au même but : connaître. Mais à quel bon connaître, si l'on ne connaît la vérité ? Elle seule implique la connaissance ; connaître et connaître la vérité, c'est tout un. L'intelligence a donc pour objet la vérité. La vérité prend corps dans les différentes sciences, qui en représentent chacune un côté, une partie. C'est par là que l'intelligence peut l'atteindre, non tout entière, mais par fragments, et la plus mince conquête a son prix. Le petit enfant qui sait reconnaître les lettres ou compter jusqu'à dix a fait un gain qui, pour lui, vaut autant que vaudra quelques années plus tard la connaissance de l'arithmétique tout entière ². Et nous avons la conviction que nous sommes capables de connaître la vérité, nous l'affirmons. *Je suis certain...* que signifient ces mots ? Ils expriment l'état de l'esprit qui se sent en pleine possession de la vérité ; cet état de l'esprit, c'est la certitude.

A quelle condition la certitude existe-t-elle, ou, ce qui revient au même, à quel signe se reconnaît la vérité ? A l'évidence. L'évidence est le caractère de clarté avec lequel la vérité se présente et s'impose à l'esprit. J'entends le son d'une cloche, je touche un morceau de glace : il est évident — et je suis certain — qu'une cloche a tinté, qu'un morceau de glace est sous ma main. Telle est l'évidence primitive, immédiate ; elle est souvent médiate,

1. Neuf ans, selon M. Egger ; dix ans, selon M. Bain.

2. « N'y ayant qu'une vérité de chaque chose, quiconque la trouve en sait autant que l'on peut savoir ; et, par exemple, un enfant instruit en l'arithmétique, ayant fait une addition suivant ses règles, se peut assurer d'avoir trouvé, touchant la somme qu'il examinait, tout ce que l'esprit humain saurait trouver. » (Descartes, *Discours de la méthode*, 2^e partie.)

c'est-à-dire que l'esprit ne l'aperçoit pas à première vue : il a besoin qu'on la lui fasse voir. Cette proposition : « L'aire d'un triangle est égale au produit de sa base par la moitié de sa hauteur, » n'est pas immédiatement évidente : elle le devient après démonstration. Ainsi l'évidence est dans les idées et produit la certitude qui est dans l'esprit. Il suit de là que nous ne devons nous laisser persuader, comme le veut Descartes, « que par l'évidence de la raison. » La raison est le maître suprême, il n'y a d'autre autorité que la sienne. C'est elle qui est juge de l'évidence. Telle vérité est vérité, non parce que le maître l'affirme, mais parce que la raison la reconnaît pour telle. « La créance ne se manie pas à coups de poings, » dit quelque part Montaigne ; pour forcer l'adhésion, il n'y a que l'évidence. L'esprit voit la vérité et s'incline devant elle ; tant qu'il ne l'a pas vue, fût-il seul à ne pas la voir, elle n'existe pas pour lui.

Il n'y a donc pas de degrés dans la certitude, parce qu'il n'y en a pas dans l'évidence : la certitude est une, absolue. Quand une chose n'est pas évidente, elle est vraisemblable, probable, et elle l'est plus ou moins, selon des chances qui peuvent faire confiner la probabilité à la certitude ou la réduire à la simple possibilité. Il pleut aujourd'hui, il pleuvra demain, parce que le temps est à la pluie : en quoi différent ces deux propositions ? L'une *énonce* un jugement fondé sur l'évidence, le fait a lieu dans le moment où l'on parle ; l'autre *annonce* un fait qui pourra avoir lieu, mais qui peut ne pas arriver, parce que le temps peut changer ; il n'y a donc pas certitude, il n'y a que probabilité. Plus les chances diminuent, plus la probabilité diminue elle-même au point de n'être bientôt plus que le simple possible : il est probable qu'il pleuvra demain, il est possible qu'il pleuve toute la semaine. Cette distinction à faire est d'une utilité dont l'enfant ne tarde pas à se convaincre, quoiqu'il ne soit pas encore en âge d'être bien prévoyant. Il peut se dire : je n'ai pas su ma leçon hier, il est probable qu'on me la fera encore réciter aujourd'hui, apprenons-la ; j'ai eu le prix de calcul l'année dernière, il est probable que, si je m'applique bien, je l'aurai encore cette année. Combien de fois dans la vie n'aurait-il pas à porter des jugements analogues !

On ne négligera donc pas, quand le progrès de l'intelligence le permettra, de montrer aux enfants pourquoi telle chose est

vraie, telle autre fausse ; pourquoi l'on dit oui ou non. C'est ce que signifie le précepte, si souvent répété, qu'il faut raisonner avec les enfants, non pas se laisser entraîner par eux dans la discussion de leurs petites subtilités, car ils en ont, mais leur expliquer brièvement, nettement, ce que l'on attend d'eux, de telle sorte qu'ils comprennent qu'on ne leur commande pas pour le plaisir de les contraindre, mais parce qu'il le faut, que la raison le veut. On ne peut pas leur rendre raison de tout : il faut leur rendre raison de ce qui est à leur portée ; pour le reste, c'est affaire à l'instinct de crédulité, pourvu qu'on ne les trompe pas, et qu'en leur imposant une idée on ne fasse entrer dans leur esprit que la vérité.

Résumons-nous. L'intelligence, à son début, est toute sensitive : la sensation l'a mise en branle ; les idées sensibles sont conservées et reproduites par la mémoire, l'association des idées et l'imagination, toutes opérations qui tiennent à la fois de l'intelligence et de la sensibilité. L'attention introduit la volonté dans la direction et dans le travail de l'intelligence, qui s'affranchit de plus en plus de son contact primitif avec la sensation, et dont les opérations prennent un caractère de plus en plus exclusivement intellectuel ; c'est ce qui apparaît dans l'imagination créatrice, dans l'abstraction, la généralisation, dans l'exercice du jugement et du raisonnement, dans le rôle supérieur de la raison : ce qui permet de distinguer nettement l'intelligence de la sensibilité.

S'agit-il de la sensibilité physique et par conséquent de la sensation, on peut dire que la distinction est de sens commun. Les sens ne font pas l'intelligence ; un sourd peut être fort intelligent, et un sot peut avoir l'ouïe fine ; tout le monde a vu tomber une pomme, Newton seul est parti de là pour constituer le système de la gravitation universelle. Les sens nous montrent l'apparence des choses, l'intelligence seule nous les fait connaître telles qu'elles sont ; les sens ne nous donnent que des idées particulières, l'intelligence nous donne des idées générales ; les sens ne nous font connaître que les sensations qui leur sont propres, l'intelligence seule connaît le vrai et le faux, et leurs différences. La sensation est toute passive, l'âme la subit ; l'intelligence est active, puisqu'elle est attentive et qu'elle

créé des idées. C'est par cette puissance d'activité créatrice que l'esprit humain arrive à la science, à la possession de la vérité; c'est là aussi ce qui différencie l'intelligence humaine de l'intelligence animale. L'animal pense sans aucun doute, se souvient, raisonne jusqu'à un certain point, mais dans le domaine du monde sensible; il a de l'intelligence les opérations sensibles et non les opérations supérieures, c'est-à-dire proprement et purement intellectuelles.

S'agit-il de la sensibilité intellectuelle et morale? Le sentiment affecte l'âme, il ne l'éclaire pas; bien plus, il ne serait pas, sans une idée qui en est l'objet et que l'intelligence lui présente. D'ailleurs, n'y a-t-il pas souvent désaccord entre le sentiment et la pensée, entre la passion et la raison? Qui pose la règle, qui est capable de diriger, de maîtriser les sentiments, les passions, si ce n'est la raison? C'est encore là une distinction de sens commun.

Concluons qu'il ne faut pas confondre l'intelligence et la sensibilité: elles constituent deux facultés distinctes, dont les rapports s'expliquent par l'unité fondamentale de la nature humaine, mais n'empêchent pas chacune d'elles d'avoir son domaine et sa fonction propre.

CHAPITRE XI

L'ACTION

- I. Penser sans agir est stérile ; le but de la vie, c'est l'action, et, s'il faut bien penser, c'est afin de bien agir. L'activité se manifeste sous trois formes : l'instinct, l'habitude, la volonté.
- II. En quoi consiste l'instinct. L'instinct chez l'enfant, chez l'homme, chez l'animal. — En quoi l'habitude diffère de l'instinct. Puissance de l'habitude. Sa double loi : l'habitude passive use les facultés, l'habitude active les avive. L'habitude dans le domaine moral. Quoique nous faisant agir spontanément, l'habitude ne nous ôte pas la responsabilité. Responsabilité des maîtres, en regard aux habitudes des enfants. Le vice et la vertu sont des habitudes : ce que signifie cette maxime.
- III. La volonté a pour caractère d'être réfléchi et libre. Analyse du fait de la volonté : conception d'un but, délibération, détermination, exécution. La volonté consiste essentiellement dans la détermination. Différence entre la volonté et l'intelligence, entre la sensibilité et la volonté ; il ne faut pas les confondre. En quoi consiste la liberté morale ou libre arbitre : c'est le pouvoir de vouloir, de nous décider librement, en connaissance de cause. La liberté morale n'est pas la même chose que la liberté physique, la liberté civile, la liberté politique ; mais elle en est la condition première et comme la source commune. L'être qui est doué de libre arbitre est une personne, par opposition aux choses ; la notion de la personnalité, en se développant, amène le progrès de la justice et du droit. L'idéal de la vie humaine.
- IV. Applications à l'éducation de la volonté. Le sentiment de la personnalité existe chez l'enfant : comment il se forme et se développe. La première éducation de la volonté se fait par les choses ; système des conséquences naturelles ; bons et mauvais côtés de ce système. Dans quelle mesure il faut l'adopter. La véritable éducation de la volonté est inséparable de celle de l'intelligence : il faut que l'enfant apprenne à vouloir et à bien vouloir, qu'il ait le sentiment de la responsabilité. Le but de l'éducation est de former un être capable de se gouverner lui-même.

I

Toute notre dignité est dans la pensée, dit Pascal ; travaillons donc à bien penser. Oui, mais le but de la vie, ce n'est pas la pensée, c'est l'action ; penser sans agir est stérile, et c'est

pour bien agir qu'il importe de bien penser. Bossuet complète heureusement Pascal ; pour lui, la vérité, objet de l'intelligence, est la compagne de la sagesse, objet de l'activité : « Cette vive lumière de l'entendement ne nous est pas donnée seulement pour réjouir notre vue, mais pour conduire nos pas et régler nos volontés. » Même en pensant, nous agissons, mais on réserve le nom d'action à ceux de nos actes qui se produisent par quelque effet extérieur. C'est en ce sens qu'on oppose l'action à la pensée, la vie active à la vie méditative, l'« homme d'action », qui exécute et réalise, à l'« homme de cabinet », au savant, au philosophe, qui vit renfermé dans l'étude, ou à l'« homme d'imagination », au rêveur, qui passe sa vie à faire des projets et n'en mène aucun à bonne fin. Ces caractères se révèlent déjà chez les enfants.

L'activité, pour être plus ou moins prononcée dans ses manifestations, n'est pas moins l'essence de notre nature. Vivre, c'est agir. A peine au monde, sous l'impulsion de la faim, le nourrisson suce et avale le lait maternel, sans avoir appris les opérations très complexes qui consistent à sucer et à avaler ; il agit immédiatement, fatalement, d'*instinct*. De même il crie, il pleure, il tressaille, il agite ses membres ; un peu plus tard, il sourit, il regarde, il écoute.

Présentez-lui un objet quelconque, une fleur, une plume, un morceau de papier : s'il a la force de le soulever, il le portera à sa bouche d'instinct, parce que la sensation du goût est la première qu'il ait été à même de satisfaire. Il en sera ainsi, pendant longtemps, de tout objet ; l'acte instinctif sera devenu, par une répétition fréquente, un acte *habituel*. Quand, vers un an, les jambes ont pris quelque force et qu'il s'agit de marcher, il ne sait pas, il ne peut pas, il faut le lui apprendre. Après quelque temps, ses petits pieds courent tout seuls, il ne sait même pas qu'il marche, il n'y pense pas ; ici encore, il y a l'*habitude*, mais avec une origine différente. A sa première tentative, l'habitude n'existait pas encore ; ce premier pas incertain, chancelant, vers sa mère qui lui tend les bras, il lui a fallu un effort pour l'accomplir ; il l'a accompli parce qu'il l'a voulu. Un acte volontaire s'est trouvé au début de l'habitude, et l'habitude en a été la récompense, puisqu'elle l'a rendu facile et a supprimé l'effort.

Dans le premier cas, l'habitude nait de l'instinct; dans le second, de la volonté. Si l'habitude instinctive est mauvaise, l'intervention de la volonté est nécessaire pour la détruire; et ainsi la volonté est toujours appelée à jouer dans ce fait un rôle considérable.

L'activité enfantine revêt donc ces trois formes : l'instinct, l'habitude, la volonté, l'instinct et l'habitude rentrant dans l'activité spontanée, la volonté dans l'activité réfléchie. Nous aurons beau chercher, nous n'en trouverons pas d'autres chez l'homme. Reprenons l'étude de chacune d'elles.

II

L'instinct est la cause inconnue en vertu de laquelle l'homme et surtout l'animal exécutent certains actes sans y penser, souvent même sans le savoir, et avec une sûreté infaillible. Tels sont les mouvements que nous faisons pour mâcher et avaler la nourriture, pour préserver nos yeux en fermant les paupières, pour nous maintenir en équilibre, pour écarter un objet qui nous menace. Nous pourrions les accomplir volontairement; mais que de temps perdu à réfléchir et à vouloir, pour aboutir à une exécution moins facile et moins sûre!

Mais c'est chez l'animal que l'instinct se déploie le plus complètement; il supplée pour lui à l'invention, à l'imagination créatrice, à l'art, à la science. Le plus savant géomètre ne trouvera pas un hexagone plus régulier que la cellule de l'abeille, et l'architecte le plus habile ne construira pas un édifice mieux approprié à sa destination avec une plus grande économie de moyens¹. L'oiseau n'hésite pas pour bâtir son

1. « C'est un problème de mathématiques très curieux, de déterminer sous quel angle précis les trois plans qui composent le fond d'une cellule doivent se rencontrer pour offrir la plus grande économie ou la moindre dépense possible de matériaux et de travail. Ce problème appartient à la partie transcendante des mathématiques et est un de ceux qu'on appelle problème de *maxima* et de *minima*. Il a été résolu par quelques mathématiciens, d'après le calcul infinitésimal, et se trouve dans les *Transactions* de la Société royale de Londres. Ces savants ont déterminé avec précision l'angle demandé et ont trouvé, après la plus exacte mesure que le sujet pût admettre, que c'est l'angle même sous lequel les trois plans du fond

nid, l'araignée pour tisser sa toile, le ver à soie pour construire sa coque. C'est un art, mais un art non appris et qui ne se perfectionne pas. L'enfant aussi construit des maisonnettes en terre et en sable, élève des digues sur un petit ruisseau, creuse des trous souterrains, fabrique des jouets, mais par esprit d'imitation, d'invention, en tâtonnant; il apprend. C'est affaire d'habitude.

L'habitude diffère de l'instinct non dans son mode d'action et dans ses effets, mais dans son origine. L'instinct est naturel, l'habitude est acquise. Nous arrivons à agir aussi naturellement par habitude que par instinct; mais la nature nous donne l'instinct; la volonté, ou l'éducation, c'est-à-dire encore la volonté, nous donne l'habitude.

Rien de plus pénible que les commencements de toute étude et, dans les métiers ou exercices manuels, de tout apprentissage. S'il n'avait pas le pouvoir de s'y habituer, l'enfant n'en viendrait jamais à bout, et l'homme à cet égard resterait toujours enfant. Rappelons-nous notre première leçon d'écriture, ou de gymnastique, ou de natation... Et l'apprenti qui se sent pour la première fois sous la main un rabot, une scie, une truelle, un pinceau; la petite fille, une aiguille à coudre, une simple aiguille à tricoter; le soldat, son fusil qu'il manœuvre sous l'œil du sergent instructeur: que deviendraient-ils, si tous ces mouvements compliqués, ou délicats, ou fatigants, ne perdaient peu à peu de leur difficulté, jusqu'à se reproduire enfin avec précision et avec suite, sans trouble et sans peine? La parole même s'apprend, et ce n'est pas chose facile pour les enfants que de s'assimiler les sons élémentaires du langage, c'est-à-dire la prononciation des voyelles et des consonnes; leur organé est rebelle pendant les premières années, l'exercice seul l'assouplit et le dompte.

Tout dans la vie est habitude; l'habitude « établit en nous peu à peu, à la desrobée, le pied de son autorité ¹. » Elle nous prend au berceau, et cela est fort heureux, tant pour diminuer nos peines que pour augmenter nos moyens d'action. Le petit

de la cellule se rencontrent dans la réalité. Quel est le géomètre qui a enseigné aux abeilles les propriétés des solides et l'art de résoudre ces problèmes de *maxima* et de *minima*?... » (Reid, *Œuvres*, t. V, p. 14.)

¹ Montaigne, *Essais*, liv. I, ch. 22.

enfant, élevé dans une riche famille, a l'habitude de la richesse avant de savoir ce que c'est que richesse; pauvre, il a l'habitude de la pauvreté avant de savoir ce que c'est que pauvreté. Est-ce à dire qu'il n'en souffre pas? Le système des compensations ne va pas jusque-là; mais la Providence a voulu que la sensibilité s'émoussât sous l'atteinte répétée de la souffrance, et, par une juste réciprocité, au contact perpétuel du bien-être. Cet enfant heureux, qui vit au milieu de l'abondance, pour qui la vie n'a eu encore que des sourires, trouve tout naturel son bonheur, et, s'il le sent, assurément il n'en sent pas le prix. Toute sensation continuée et répétée s'use. On s'habitue au chaud et au froid; les odeurs, les saveurs les plus prononcées, les sons les plus bruyants n'affectent plus les sens accoutumés à en subir l'impression. Entrons dans un amphithéâtre de médecine, l'odeur nous suffoque; le médecin ne s'en aperçoit pas. Dans les écoles où règne encore la vieille méthode d'agglomérer tous les élèves dans une grande salle unique, le bruit ne gêne pas le maître, qui y est habitué; il nous étonne et nous étourdit quand nous y pénétrons. Le goût s'oblitére: le buveur qui commence par le vin finit, d'excitant en excitant, par l'alcool et l'absinthe.

La sensibilité morale donne lieu à des observations analogues. Un enfant s'habitue à être battu par un père ivrogne: il s'endurcit et s'abêtit. Il s'habitue à être privé de soins, de caresses: son cœur se ferme. Rappelons-nous cette parole déjà citée de Fénelon: « Il y a des enfants qui apprennent de leurs parents (et de leurs maitres) à ne rien aimer ». On se plaint souvent de l'inefficacité des punitions sur tel ou tel écolier: il est tous les jours en retenue, on le prive de récréation, on ne lui parle que pour le gronder, et « rien n'y fait ». L'étonnant serait que ce système « y fit quelque chose »; le sentiment s'émousse comme la sensation. Les reproches et les châtimens, à force d'être répétés, glissent sur l'âme sans la toucher, ou, s'ils la touchent, c'est pour achever de l'endurcir. L'enfant est-il déjà mauvais, il le deviendra encore plus; n'est-il que sur la pente, il y tombera tout à fait. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas punir, mais qu'il faut prendre garde à la mesure, à l'opportunité de la punition.

Ainsi c'est une loi que la sensibilité s'affaiblit par l'habitude.

Et comme les faits sensibles sont des faits passifs, dont la cause occasionnelle est hors de nous, on appelle passives les habitudes qui en sont le résultat, d'où cette autre formule plus générale de la même loi : l'habitude passive use les facultés.

Mais la vie sensible et passive n'est pas toute la vie ; la vie véritable, c'est l'activité qui la constitue. Or tout ce qui est action se fortifie, au lieu de s'affaiblir, par l'habitude. Et comme l'action est en nous, qu'elle est de notre fait, que par elle nous nous modifions nous-mêmes au lieu d'être modifiés par des causes extérieures, les habitudes actives sont celles qui naissent de la répétition des mêmes actes. D'où cette seconde loi : L'habitude active développe les facultés. En voici des preuves.

Mettez, pour la première fois, un livre sous les yeux d'un enfant qui sait lire et dites-lui d'apprendre par cœur trois lignes de ce livre : il est peut-être doué d'une bonne mémoire, et néanmoins cet exercice nouveau lui sera pénible ; il ne saura pas s'y prendre ; il aura du mal à retenir. Ecrire sous la dictée, compter de tête, n'est pas moins laborieux au début. Tout cela devient aisé par la répétition, par la continuation des mêmes actes. Ce même écolier qui mettait une heure à faire sa page d'écriture, copiant à grand'peine chaque lettre, écrit sans y penser ; les lettres tombent d'elles-mêmes de sa plume : il pense à ce qu'il écrit et non à l'action d'écrire. On dit : « l'orthographe d'usage, » en parlant des mots dont l'usage a consacré la forme extérieure ; mais toute orthographe est d'usage, en ce sens que l'habitude remplace l'effort des premiers temps et nous fournit à point nommé le souvenir de la règle. Que l'orthographe d'un mot m'échappe, mon premier mouvement est de saisir ma plume, certain qu'elle va l'écrire d'elle-même et sans faute. C'est en vertu de la même loi que l'instituteur ou l'institutrice, dans une classe nombreuse, connaîtront chaque élève non seulement par son nom et les traits de son visage, mais par son caractère ; qu'un chef d'orchestre suivra tout à la fois l'ensemble d'un morceau et la partie de chaque instrument ; qu'un peintre saisira dans un tableau les couleurs avec leurs nuances, leurs dégradations, leurs oppositions, leur harmonie ; qu'un architecte verra d'un coup d'œil les défauts et les beautés d'un édifice ; un homme d'affaire, les bons et les mauvais côtés d'une entreprise ; un avocat, le fort et le faible d'une cause.

Si nous regardons au fond de cette double loi de l'habitude, nous constaterons qu'elle présente un caractère commun : « Toutes les fois que la sensation n'est pas une douleur, à mesure qu'elle se prolonge et se répète, à mesure par conséquent qu'elle s'efface, elle devient de plus en plus un *besoin*. D'un autre côté, à mesure que dans le mouvement l'effort s'efface et que l'action devient plus libre et plus prompte, à mesure aussi elle devient davantage une *tendance*, un penchant qui n'attend plus le commandement de la volonté, qui le prévient, qui souvent même se dérobe sans retour à la volonté et à la conscience ¹. » C'est dire que, si l'habitude peut tout pour le bien, elle est douée aussi d'une redoutable puissance pour le mal. « Combien de mauvaises habitudes, dit Reid ², une société mal choisie ne fait-elle pas contracter aux enfants dans leur démarche, leurs mouvements, leur maintien, leurs gestes et leur prononciation ? Ils acquièrent ordinairement ces habitudes par une imitation involontaire et instinctive, avant qu'ils puissent juger ce qui sied le mieux. Quand leur intelligence est un peu développée, ils peuvent reconnaître que cette manière d'agir ne convient pas, et former la résolution de se corriger ; mais, quand l'habitude est formée, il ne suffit pas d'une résolution générale pour la surmonter ; car l'habitude agit involontairement, et une attention particulière dans chaque occasion est nécessaire pour résister à son ascendant, jusqu'à ce qu'elle soit vaincue par l'habitude de la résistance. »

Or cette lutte nécessaire est difficile à l'enfant dont la volonté est faible ; il faut donc prévenir chez lui les habitudes mauvaises par une surveillance attentive, prendre les défauts à leur début et le mal à sa racine. L'éducation consiste à donner aux enfants de bonnes habitudes et à les détourner des mauvaises ; il n'y a pas d'autres règles à prescrire que celles qui doivent présider à l'éducation physique, à l'éducation intellectuelle, à l'éducation morale. Je ne reviendrai pas sur l'éducation du corps. Celle de l'intelligence consiste dans la culture de chacune des facultés intellectuelles. Il est évident, par exemple, que si un enfant est exercé à réfléchir, à être attentif, si sa mémoire est cultivée conjointement avec le jugement, il y gagnera de bonnes habi-

1. M. Ravaisson, *De l'habitude*, p. 25.

2. Reid, *Œuvres*, t. V, p. 25, 26.

tudes d'esprit. Quant à l'éducation morale, qui consiste, si l'on veut lui créer un domaine spécial, dans la culture des sentiments et dans celle de la volonté, mais qui, à vrai dire, est partout, c'est là que se vérifie avec toute évidence la double loi de l'habitude, et qu'il faut prendre garde aux commencements.

C'est une question, si l'enfant est naturellement menteur, ou s'il ne ment qu'après avoir appris le mensonge par l'exemple. Tout mauvais cas est niable : lorsque l'enfant a commis quelque méfait dont il est déjà capable de se rendre compte, il est naturellement porté à dire *non*, parce qu'il sait qu'il sera grondé. Quoi qu'il en soit du point de départ, le défaut grandit vite ; l'enfant arrive à mentir pour le plaisir de mentir, sans motif, sans utilité pour lui, uniquement parce que le mensonge lui est devenu naturel : c'est une habitude. Corneille a représenté ce défaut dans une comédie intitulée *Le menteur* : le Menteur trompe tout le monde, il a perdu le sens de la véracité, il lui est impossible de dire vrai ; n'a-t-il aucun intérêt à mentir, il ment comme par un besoin de son intelligence pervertie ; il s'est fait une nature artificielle qui a remplacé la nature originelle. Il faut être impitoyable contre le mensonge, qui dégrade la dignité humaine dans un de ses plus nobles attributs, qui ravale l'âme tout entière ; il y a dans le mensonge de la bassesse, de la lâcheté ; on l'a qualifié de délit¹ : c'en est un à l'égard de nos semblables, aussi bien que contre notre propre personne. S. Johnson disait : « Si un fait s'est passé à une fenêtre, ne permettez pas à votre enfant de dire qu'il s'est passé à une autre fenêtre. » Il y a imprudence à laisser passer comme inaperçues les plus petites altérations de la vérité, à plus forte raison ces petits mensonges dans lesquels les enfants cherchent des excuses à leurs fautes ou des facilités pour leurs essais de désobéissance. Même dans les bagatelles, il ne faut pas jouer avec la sincérité.

Donnons d'autres exemples. Saint Augustin raconte qu'un de ses amis assistait pour la première fois aux jeux du cirque, où, selon la sanglante coutume des Romains, des gladiateurs combattaient entre eux ou contre des bêtes féroces ; d'abord effrayé, dégoûté, il n'osait ouvrir les yeux ; peu à peu il laisse ses regards s'arrêter sur ce spectacle et finit par ne plus pouvoir échapper

1. Kant, *Principes métaphysiques*, p. 89 et suiv.

à la fascination du sang répandu. C'est qu'on s'habitue à la cruauté. Un enfant arrache les ailes d'une mouche par amusement; si vous le laissez faire, il s'habitue à faire souffrir les animaux : « Cet âge est sans pitié; » il est plutôt sans réflexion, et c'est à vous de le faire réfléchir. Qu'il ait des compagnons vicieux, le vice pourra le révolter d'abord, puis la répulsion diminuera; de là à l'imitation il n'y a pas loin : « Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es. » Il veut « faire comme les autres », et l'habitude du mal est prise. C'est au maître d'y veiller, de le détourner d'une société fâcheuse, de l'engager doucement, presque à son insu, dans une autre direction, sans craindre de rompre d'autorité, s'il le faut, des liens dangereux. Car la perversité acquise est bien pire que la perversité naturelle : celle-ci peut être combattue par l'éducation, tandis que celle-là est un résultat : elle provient ou du défaut d'éducation ou d'une mauvaise éducation. « Tout est perdu, dit un moraliste ancien ¹, quand le mal est entré dans notre nature; il n'y a plus de remède quand le vice est devenu une habitude. »

Heureusement le contraire est vrai : la vertu aussi est une habitude ². Être honnête homme c'est avoir l'habitude du bien, et avoir l'habitude du bien, ce n'est pas accomplir une fois par hasard quelque honnête action, dans une circonstance exceptionnelle, c'est se conduire toujours, dans les plus petites comme dans les plus grandes occasions, de manière à ne pas encourir les reproches de sa conscience : « Il faut, pour juger bien à point d'un homme, principalement contrôler ses actions communes, et le surprendre dans ses à tous les jours ³. » Le plus grand mérite moral que nous puissions acquérir, c'est d'arriver à faire le bien naturellement, spontanément, pour ainsi dire, sans avoir besoin d'y réfléchir et de nous y encourager. La vertu n'est plus l'habit des dimanches, c'est l'habit de tous les jours.

On comprend que, pour qu'il en soit ainsi, il faut s'y prendre de bonne heure, persévérer sans cesse, jusqu'à ce que les leçons et les conseils mis en pratique par les enfants aient

1. Sénèque, *Lettres à Lucilius*, 39.

2. Aristote, *Morale à Nicomaque*, liv. II, 5.

3. Montaigne, *Essais*, liv. II, ch. 29.

passé dans leurs mœurs, car les mœurs sont la mise en œuvre des habitudes. Cette connexité entre les mœurs et les habitudes avait tellement frappé les Grecs, que chez eux le mot qui signifie mœurs est le même, à une différence près dans la forme de la même lettre, que le mot qui veut dire habitude ¹. Quand donc on dit que l'habitude est une seconde nature, il ne faut pas entendre par là qu'elle se substitue absolument aux tendances que nous avons apportées en naissant, mais qu'elle est la raison du développement en bien ou en mal des penchants naturels de l'homme. Avoir été bien élevé, c'est avoir été habitué à aimer ce qui est beau, ce qui est vrai, ce qui est juste, à agir en conséquence, et à repousser le mal, à lui résister. Comment l'enfant, à mesure qu'il grandit, que sa raison s'ouvre et s'éclaire, que sa volonté se pose, peut-il en venir là ? C'est par la répétition fréquente des mêmes inspirations et des mêmes actes, par l'habitude qu'il en prend. Ce n'est donc pas une chose indifférente, dit un philosophe ancien, que de s'accoutumer dès l'âge le plus tendre à agir de telle ou telle manière ; c'est au contraire une chose très importante, ou plutôt tout est là :

Oui, tout est là, et c'est une vérité dont tous ceux qui ont la grande et difficile mission d'élever les générations nouvelles ne peuvent trop se pénétrer. La descente vers le mal est beaucoup plus facile que la montée vers le bien ; là, l'enfant n'a qu'à se laisser faire, et il cède d'autant plus volontiers qu'il y trouve l'attrait du plaisir ; ici, il faut lutter, faire acte de volonté pour résister à l'entraînement ; il a besoin d'aide et d'encouragements, car il ne sait pas encore assez qu'au bout de la descente il trouvera, à mesure que les années lui viendront, le mal et le repentir, et qu'au sommet de la montée le bien et l'estime de soi-même seront la récompense des bonnes habitudes qu'il aura contractées.

C'est dire assez que l'habitude, quoique nous faisant agir spontanément, n'ôte rien au mérite. Nous avons le mérite de l'avoir acquise, quand elle est bonne ; de même que nous sommes responsables de l'avoir contractée, ou de ne l'avoir pas combattue, lorsqu'elle est mauvaise. La responsabilité de l'ins-

1. Mœurs, ἠθός ; habitude, ἕθός (Aristote, *Morale à Nicomaque*, liv. II, § 4).

tituteur ou de l'institutrice repose sur le même principe. L'habitude n'est en résumé que la direction prise par les facultés ; cette direction est l'œuvre propre de l'éducation. L'observation psychologique nous a déjà suffisamment montré quelles sont les facultés et les tendances natives des enfants. Quelque diversité que puisse apporter leur caractère personnel dans ce fonds commun, il y a toujours une prise à avoir sur eux, nous l'avons vu en parlant de l'attention et du sentiment. Dans l'habitude, il y a la part de la sensibilité et la part de l'activité : l'enfant agit en raison de l'attrait que l'acte exerce sur lui, et la répétition de l'acte augmente l'attrait. Il faut donc étudier, parmi les manifestations primitives de son activité, celles qu'on pourra le plus facilement et le plus utilement diriger dans le sens d'une habitude à acquérir. Il faut également chercher, dans les manifestations de la sensibilité, quelles sont celles qu'il convient de laisser grandir et celles qu'il convient de réprimer ou de modérer. Dès que l'enfant témoigne d'un goût pour une chose, il est sur le chemin de l'habitude : au maître de voir s'il faut l'y pousser ou l'en éloigner, ce qui reviendrait à le pousser dans une autre voie, car une habitude s'oppose à une autre. C'est le meilleur moyen d'empêcher les mauvaises habitudes de naître ou de les combattre lorsqu'elles sont nées.

III

L'habitude à son début suppose la volonté, et dans son exercice elle la supplée, mais elle n'est pas la volonté. Qu'est-ce que la volonté ? C'est la faculté par laquelle nous nous déterminons à faire ou à ne pas faire une chose que nous concevons être en notre pouvoir. Elle a donc pour caractère d'être réfléchie et libre.

Un jeune homme est au moment de choisir une carrière : il consulte ses parents, ses amis, s'interroge lui-même, pèse et compare les avantages et les inconvénients de chacune ; c'est là l'œuvre de l'intelligence qui lui met sous les yeux un but à atteindre.

Parmi les voies ouvertes devant lui, celle-ci ou celle-là lui plaît davantage, non parce qu'elle est la plus sûre, mais parce

qu'elle est ou lui paraît être la plus agréable : il désire la suivre. Pour peu qu'il rencontre de contradiction, peut-être son désir ira-t-il jusqu'à la passion. Dans l'un et l'autre cas, un mobile sensible pèse sur lui d'un poids plus ou moins lourd. La sensibilité est donc intervenue, mais c'est toujours l'intelligence qui juge et qui délibère. Il ne peut pas fermer l'oreille aux conseils qu'on lui donne dans son intérêt, aux objections que lui fait entendre sa propre raison ; il les entend, il faut bien qu'il les entende, soit qu'après délibération il passe outre, soit qu'il se décide à les suivre. En tout cas, il agit en connaissance de cause, il sait ce qu'il fait.

Enfin, il choisit, il dit : Je veux. C'est le mot de la volonté libre, du libre arbitre et de la responsabilité ; c'est la détermination, acte propre de la volonté, distinct et différent de l'acte intellectuel, distinct aussi des actes qui suivront.

Son parti pris, il entend l'exécuter ; des circonstances imprévues l'en empêchent. En a-t-il moins voulu, et l'acte volontaire en est-il diminué ? Nullement, car vouloir est une chose, exécuter en est une autre. Le vouloir seul est absolument en notre puissance, l'exécution ne dépend de nous qu'autant qu'elle dépend de notre vouloir. Il faut donc que l'acte volontaire, pour être complet, soit accompagné d'un commencement d'exécution, d'un effort. Ce jeune homme prétend entrer à l'école normale, il travaille, il échoue : il a voulu, il n'a pas pu exécuter. Il ne travaille pas sérieusement, il ne fait pas ce qu'il faut : il n'y a pas réellement acte volontaire, parce que cet acte n'est sérieux que s'il mène à l'action. La résolution la plus énergique est impuissante à elle seule : j'ai beau vouloir écrire et le vouloir de toutes les forces de ma volonté, si je ne prends pas la plume, je n'écrirai jamais.

Cette analyse nous fait voir que l'acte propre de la volonté (qu'on appelle la *volition*, ou acte de vouloir) consiste essentiellement dans la détermination. Les faits qui le précèdent, l'accompagnent ou le suivent appartiennent, ceux-ci à l'intelligence, ceux-là à la sensibilité, les autres au pouvoir d'agir. La volonté ne doit être confondue ni avec les uns ni avec les autres.

La différence que l'on comprend le mieux tout d'abord est celle de la volition et de l'exécution, du fait interne et libre et du fait extérieur. Le chasseur qui vise un lièvre veut le tuer, il

ne le peut pas toujours. Mais on distingue moins aisément la volonté de l'intelligence et de la sensibilité.

Cependant, avec un peu de réflexion, on remarquera que d'un côté l'intelligence est nécessaire à la volonté ; quand nous voulons, nous voulons quelque chose dont nous avons l'idée ; quand nous nous décidons, c'est par quelque raison plus ou moins bonne, plus ou moins clairement conçue, selon que notre esprit est plus ou moins éclairé. Les fautes de la volonté procèdent des erreurs de la pensée. « Si j'avais su..! » disons-nous pour nous excuser. D'un autre côté, la volonté est nécessaire à l'intelligence : qu'est-ce que l'attention, sinon l'action de la volonté sur l'intelligence ? Sans la résolution d'apprendre, que saurions-nous ? Enfin agissons-nous toujours d'après la raison ? Nous décidons-nous toujours pour le parti que nous savons être le meilleur et le plus sage ? Savoir et vouloir ne sont donc pas la même chose : un caractère faible s'allie souvent avec une intelligence supérieure.

Vouloir et sentir ne diffèrent pas moins. Tous les mobiles sensibles, penchant, inclination, désir, passion, agissent fatalement ; nous ne sommes pas les maîtres de les faire naître non plus que de les faire cesser à notre gré. Un enfant m'impatient et m'irrite par une insubordination continue, la colère me gagne malgré moi : tout ce que je puis faire, c'est de n'y pas céder ; mais cela même est tout, car c'est le triomphe de ma volonté, supérieure à ma passion. La volonté n'est donc pas la passion. D'instinct, le langage en fait la différence : un accusé se croit sauvé quand il peut dire qu'il ne savait ce qu'il faisait, qu'il n'était pas maître de lui. Plus la passion est forte, plus la volonté est faible ; plus la passion s'affaiblit sous l'effort énergique qui la combat, plus l'homme rentre en possession de lui-même. Le désir, moins emporté que la passion, a les mêmes caractères : c'est un aveugle élan, il s'étend à tout, au chimérique plus encore qu'au réel¹, et touche par là au domaine indéfini de l'imagination. On *désire* l'impossible, vivre des siècles, posséder tous les trésors de la terre, percer le mystère de la vie et de l'éternité : celui qui s'aviserait de dire qu'il le *veut* passerait pour un fou. La volonté, toujours éclairée à quelque

1. Maine de Biran, *Œuvres inédites*, t. II, p. 77.

degré par l'intelligence, ne dépasse pas les bornes du possible. Le langage, tout en manquant de précision à cet égard, indique pourtant cette distinction par une nuance : *je voudrais* est le mot du désir aveugle, *je veux* reste celui de la volonté réfléchie et libre.

La liberté, voilà en effet l'attribut qui met la volonté hors de pair avec les autres facultés et constitue son essence. Mais le mot de liberté s'emploie dans des acceptions diverses.

L'homme qui a le pied foulé ne peut marcher : il n'a pas la liberté de se mouvoir, la liberté physique, si l'on veut l'appeler ainsi. Le prisonnier est privé de sa liberté : quelle liberté ? toujours celle d'aller et venir. Si la condamnation qu'il a encourue est de telle nature qu'elle lui enlève la qualité d'électeur et d'éligible, il perd du même coup la liberté politique, c'est-à-dire les droits attachés par la constitution et les lois à la qualité de citoyen français. Si elle lui ôte de plus la libre disposition de sa fortune, l'autorité sur ses enfants, le droit d'ester en justice, s'il est mort civilement, il perd la liberté civile, c'est-à-dire les droits consacrés par le Code civil.

Est-ce de ces libertés-là qu'il s'agit quand on parle de la liberté morale, du libre arbitre ¹ ? Nullement, car la volonté reste libre quand toutes les autres libertés sont détruites. Les serfs n'avaient ni liberté civile ni liberté politique : étaient-ils pour cela déçus du pouvoir de vouloir ? Enchaînez mon corps, vous n'enchaînez pas ma volonté. Ma volonté proteste et sauvegarde ses droits. Qu'une loi m'interdise d'exprimer ma pensée par la presse ou par la parole publique : pourra-t-elle m'empêcher de penser ? Vous m'enlevez mon pays, vous m'imposez du jour au lendemain une autre nationalité : arrachez-vous de mon cœur et de ma volonté les racines qui m'attachent au sol sacré ? La volonté n'a qu'elle-même pour se défendre, elle se réfugie en soi comme en un fort, mais ce fort est inviolable. La force, qui peut tout sur le corps, ne peut rien sur elle. Le vaincu, par là, se dérobe au vainqueur et semble lui dire comme un personnage tragique ² :

1. Libre arbitre signifie littéralement *libre choix* : c'est le pouvoir de choisir librement entre plusieurs motifs d'action, le pouvoir de se déterminer. Volonté libre, libre arbitre, liberté morale, termes synonymes.

2. M. de Bornier, *Attila*, acte III.

De ma vie à ton gré tu peux trancher le cours ;
 Quelque chose de moi l'échappera toujours.
 Tu peux prendre, Attila, Byzance, Athènes et Rome,
 La Gaule, l'univers... mais non l'âme d'un homme.

Ce qui fait le caractère odieux de la torture judiciaire au moyen âge et jusqu'à la veille de 89, c'est moins la cruauté des moyens que la prétention de réduire à néant la volonté. Le plus grand crime que les hommes puissent commettre, c'est de violer la liberté de la volonté, c'est d'essayer d'anéantir le libre arbitre.

La liberté morale est donc la liberté intérieure de la volonté ; elle consiste dans la possession de soi-même : l'homme moralement libre est celui qui peut dire de lui comme Auguste ¹ : « Je suis maître de moi, je le suis, je veux l'être... » Avons-nous besoin de nous démontrer à nous-mêmes notre libre arbitre ? Nous en prenons en nous le sentiment intime, l'inébranlable conviction. Un littérateur anglais, Samuel Johnson, discutant un jour cette question, finit par dire à son adversaire : « Enfin je sens, monsieur, que ma volonté est libre, et voilà qui suffit. » Toute la vie humaine, la vie sociale comme celle de l'individu, est basée sur la foi à la liberté morale. Le sens commun est ici d'accord avec la philosophie la plus haute et la plus ancienne.

« Quand il dépend de nous de dire *oui*, il est aussi en notre pouvoir de dire *non* ; en sorte que, si nous sommes maîtres de faire ce qui est bien, nous le sommes aussi de ne pas faire ce qui est mal. Il dépendra donc de nous d'être vils ou estimables, de mériter ou de démeriter. L'homme est le père de ses œuvres, si l'on peut ainsi dire, comme il l'est de ses enfants. Cela même semble confirmé non seulement par le témoignage de tous les hommes pris individuellement, mais aussi par celui des législateurs. Car ils châtient et punissent ceux qui commettent des actions criminelles, toutes les fois qu'elles n'ont pas été l'effet de la contrainte ou d'une ignorance dont ils n'étaient pas cause, au lieu qu'ils honorent les auteurs des actions vertueuses, comme pour exciter les hommes aux unes et les détourner des autres. Or assurément personne ne s'avise de nous exciter aux

1. Corneille, *Cinna*, acte V, sc. 3.

choses qui ne dépendent ni de nous ni de notre volonté, attendu qu'il ne servirait à rien de nous exhorter à ne pas éprouver les sensations du chaud, du froid ou de la faim, ou telle autre du même genre, puisque nous ne les éprouverions pas moins pour cela. Les législateurs punissent même l'ignorance, quand elle paraît pouvoir à bon droit être imputée au coupable; ainsi ils imposent une double peine au délit commis dans l'ivresse, car le délinquant en est responsable, puisqu'il était le maître de ne pas s'enivrer et que sans l'ivresse il aurait su ce qu'il faisait. Ils punissent aussi ceux qui ignorent une chose prescrite par les lois et dont il eût été facile de s'instruire; toute ignorance provenant de la négligence est coupable, car on est maître de s'appliquer et de s'instruire. Cependant, dira-t-on peut-être, il y a tel homme qui est incapable d'application; mais c'est lui qui en est la cause, c'est sa vie molle et sa nonchalance qui l'a rendu tel, comme c'est l'habitude de vivre dans la débauche et de faire le mal qui fait en général les méchants et les débauchés. Il est absurde de prétendre qu'on ne veut pas devenir méchant quand on commet de mauvaises actions, ou débauché, quand on se livre à la débauche. Mais non seulement les vices de l'âme sont volontaires, il y a même des imperfections du corps qui le sont aussi : personne sans doute ne blâme ceux qui ont quelque difformité ou infirmité naturelle ¹, mais on en fait un sujet de reproche à ceux en qui elle est un résultat de la négligence et du défaut de soin. Aucun homme sensé n'insultera un aveugle de naissance, ou celui qui le serait devenu par l'effet d'un accident; on sera plutôt porté à en avoir compassion; au lieu que, si c'est l'effet de l'ivrognerie ou de tout autre genre de débauche et d'intempérance, tout le monde sera porté à le blâmer ².

Cette démonstration du libre arbitre a plus de deux mille ans de date, et l'on n'a guère trouvé mieux depuis Aristote; c'est pourquoi nous sommes allés la chercher si loin. Elle touche au vif de la question. Sans la liberté, y aurait-il un bien et un mal

1. « On ne blâme ni ne châtie un enfant d'être boiteux ou d'être laid ; mais on le blâme et on le châtie d'être opiniâtre, parce que l'un dépend de sa volonté et que l'autre n'en dépend pas. » (Bossuet, *Connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. II, § 18.)

2. Aristote, *Morale à Nicomaque*, liv. III, § 5.

moral, les mots vice et vertu auraient-ils un sens? Pourquoi bénir Titus et détester Néron, si ni l'un ni l'autre n'est libre d'agir autrement qu'il ne fait? Aurions-nous des devoirs, si nous n'étions pas libres? Et, n'ayant pas de devoirs, aurions-nous des droits? Le droit, dans son principe, n'est autre chose que le respect de la liberté; tous les droits émanent d'un droit unique, celui qu'a la personne libre d'être respectée dans l'exercice légitime et inoffensif de sa liberté. Par la même raison, toutes les libertés extérieures, civile, politique, religieuse, n'ont qu'un fondement, la liberté morale. Au fond, il n'y a que celle-là; elle est la source et le principe de toutes les autres, qui en sortent comme les rameaux d'une tige commune. Elle seule fait leur légitimité et leur force, les fait vivre et progresser, malgré toutes les épreuves, assure leur triomphe final sur toutes les sortes de despotisme. Sans la liberté morale, l'homme est une chose, c'est-à-dire un être passif, irresponsable, obéissant à des lois fatales,

Vertueux sans mérite et vicieux sans crime ¹,

n'ayant à se réclamer de rien ni de personne, comme l'esclave. Avec la liberté, il est une personne, c'est-à-dire un être intelligent, volontairement actif, maître de soi et de sa destinée, en ayant conscience, se connaissant comme une cause, au point même de n'avoir d'autre idée de cause que celle qu'il puise dans la conscience de sa propre action. A mesure que la notion de la personnalité humaine et de la liberté morale s'éclaircit et se développe, la notion de la justice et du droit se dégage et s'étend de plus en plus : le servage du moyen âge était déjà un progrès sur l'esclavage antique; la liberté civile a été un achèvement à la liberté politique. Plus s'affirme le respect de la personne humaine, plus s'améliorent les conditions de la vie sociale. Qu'est-ce que le progrès, sinon notre affranchissement graduel des forces extérieures qui entravent ou oppriment cette force consciente et libre qui est l'âme de l'humanité? Le progrès de l'humanité a son expression dans la civilisation, et le progrès de l'individu dans ce qu'on appelle le caractère. Le caractère, c'est le gouvernement de la passion par la volonté libre, c'est la force

1. Corneille, *Œdipe*, acte III.

morale éclairée par la raison et se mettant au service du bien ; de même que la civilisation est le triomphe de la justice et du droit, c'est-à-dire encore de la raison et de la liberté.

L'idéal de la vie humaine, comme on l'a dit ¹, c'est le développement le plus puissant et le plus haut de notre activité, c'est une création perpétuelle de nouveaux résultats, une série de progrès toujours accrus par l'effort libre de notre personnalité. Plus d'effort crée plus de lumière en nous et dans les autres. Nos pensées s'étendent, s'affermissent, s'élèvent par l'effet d'une attention plus soutenue, d'une méditation plus profonde. Nous nous sentons devenir plus hommes, à mesure que nous nous affranchissons davantage des fatalités qui nous enveloppent, que nous portons dans notre sang, dans notre tempérament, dans nos nerfs, dans notre imagination. Ce n'est qu'à force de vouloir, sans trêve et sans repos, que l'homme finit par dominer la nature et par devenir maître chez lui. Tuer la fatalité en soi, y substituer l'action harmonieusement libre de ses facultés, tendre à penser toujours plus haut, élargir son cœur, purifier sa sensibilité, aider les autres hommes vers ce même effort, n'est-ce pas le plus bel emploi de la vie ? Et cela est possible, car l'homme est libre. Bien des influences agissent sur lui, mais pas au point de l'asservir, s'il ne veut pas être asservi. Aussi le plus beau spectacle qui se puisse voir est celui de l'homme affranchi de la nature, maître d'elle dans une certaine mesure, et non seulement de cette nature extérieure qui l'enveloppe de ses prestiges et de ses enchantements, mais de cette partie plus intime et plus secrète de la nature qu'il porte en lui-même dans le sang de ses veines et dans les instincts de sa race, avec les germes mêlés et confondus de grandes qualités à développer ou de grands défauts à vaincre. Vivre, c'est combattre ; le prix du combat, c'est la création de la personnalité. Qui se retire abdique la dignité humaine. Combien d'hommes bien doués, qui auraient eu des talents, peut-être du génie, se sont manqués à eux-mêmes, se sont détruits par la paresse, par le lâche renoncement de la volonté, par une complicité inerte avec des circonstances défavorables, ou par une complicité plus coupable avec des tentations fatales ! De tant d'intelligences

mortes sans fruit, restées stériles et à jamais ignorées, on peut dire : C'est leur faute, elles n'ont pas voulu. Au point de vue moral, on en peut dire autant : nous naissons tous pour être honnêtes ; combien sont devenus autre chose par la lâcheté de leur volonté ! Ceux-là non plus n'ont pas su vouloir. Sachons donc vouloir, vouloir énergiquement, nous le devons, puisque nous sommes libres ; surtout croyons à notre liberté. On est esclave quand on croit être esclave et libre quand on croit être libre ; la foi à la liberté fait la liberté. Voilà le principe de l'éducation morale.

IV

On apprend à vouloir, comme on apprend à penser ; seulement l'éducation de la volonté est bien plus délicate que celle de l'intelligence. Il peut être plus ou moins difficile de mettre l'esprit en état de recevoir la lumière ; mais qu'une fois elle l'ait frappé, elle s'impose à lui, et il ne fait pas de résistance. Un enfant peut passer deux ans à apprendre à lire : une fois qu'il a appris il n'y a plus à y revenir, c'est fini. Avec la volonté, ce n'est jamais fini, et il y a toujours à y revenir, justement parce qu'elle est la volonté, une puissance personnelle, libre, qui ne se soumet qu'à elle-même, et d'autant plus capricieuse que la raison est moins développée. C'est ce qui arrive chez les enfants.

Prenons-la quand elle est encore dans les langes. Le nourrisson voit l'éponge et la serviette, instruments redoutés : il se débat, il refuse de se laisser laver ; on le lave, il crie de plus belle. Savez-vous ce que signifient ses cris ? « Vous êtes les plus forts, et vous venez à bout de ma résistance, mais non de ma volonté ; ma volonté reste libre, si mon corps ne l'est plus, et je proteste contre la violence infligée à mon libre arbitre. » Nous prêtons ici sans doute au nourrisson une philosophie dont il n'a cure, et jamais le titre de philosophe sans le savoir ne fut mieux à sa place ; mais il y a, dans les profondeurs inconscientes de ce *moi* qui s'éveille, un obscur et vague sentiment de ce que nous appelons, chez l'enfant plus âgé et chez l'homme, le libre arbitre, la liberté morale, la volonté libre, et par conséquent de la personnalité.

Le sentiment de la personnalité est évidemment très rudimentaire chez le petit enfant, mais il existe, et suit dans son évolution progressive la même marche que le développement de sa sensibilité et de son intelligence. D'abord l'enfant ne connaît rien, ni en dehors de lui, ni en lui, ni lui-même : il sent, et c'est sa propre existence qu'il sent, vaguement encore, sans la démêler bien distinctement du milieu environnant. Mais les sensations deviennent plus nombreuses et moins confuses : il arrive à les distinguer, il voit, il entend, il touche; il a l'idée d'objets qui ne sont pas lui, qui sont à côté et autour de lui, et dont il se distingue. Dès l'instant qu'il ne se confond pas avec eux, l'idée de sa personnalité, de son *moi*, a fait éclosion. On peut dire qu'elle est bien et dûment constatée le jour où, ne parlant pas encore, il reconnaît son nom prononcé devant lui, ce qui arrive avant la fin de sa première année.

On objecte l'habitude des enfants de parler d'eux à la troisième personne, et l'usage tardif (vers trois ans) qu'ils font du pronom personnel *je*, *moi*. Je crois que cela tient à ce que les personnes qui les entourent leur parlent toujours ainsi, et parlent ainsi d'elles-mêmes, sans doute pour les habituer à retenir leur propre nom et pour être elles-mêmes reconnues, sans doute aussi par une tendance inconsciente à substituer un signe concret à un signe abstrait ou qui semble l'être. Ils répètent par imitation, et d'autant plus volontiers que l'imagination naissante y trouve son compte : le petit enfant, qui s'entend désigner et se désigne lui-même par un nom propre, se voit agir en quelque sorte; les conversations, si l'on peut employer ce mot, sont comme de petits drames où les personnages, l'enfant, le père, la mère, prennent un caractère objectif et jouent un rôle. Mais l'être dont il est question, c'est bien lui-même, il le sait et n'a pas besoin du vocable *moi* pour le savoir; sa personnalité s'affirme de jour en jour avec plus de décision, et les progrès accomplis à cet égard à partir de la troisième année sont frappants. Ils se manifestent de différentes manières.

L'enfant n'aime pas à être seul; mais, au milieu de compagnons de son âge ou de personnes plus âgées, il n'aime pas non plus à être confondu dans la foule; il tient à avoir une place à part, des objets à son usage spécial, un petit monde à lui qu'il se crée ou dont il s'empare, qu'il s'approprie enfin de

quelque manière : tendance à utiliser dès la première enfance, pour l'éducation des sens et les premiers exercices manuels, et en vue des habitudes d'ordre, de soin, de conservation. Quand l'enfant défend ses jouets contre les entreprises de ses petits voisins, il atteste sa personnalité en défendant ce qu'il considère comme son bien, sa propriété. L'instinct de la propriété n'est autre que celui de la personnalité, mais il n'est pas la même chose que le respect de la propriété : ce respect, l'enfant ne l'a pas, car, tout en ne voulant pas qu'on touche à ses jouets, il touche volontiers à ceux des autres. C'est que la personnalité dégénère aisément en égoïsme : elle ne se contente pas de la part qui lui est légitimement faite, elle veut tout absorber, se mettant ouvertement en lutte avec les tendances sympathiques : si elle triomphait, elle les détruirait, de même que celles-ci réduiraient à néant la personnalité, si elles étaient sans contre-poids. La jalousie que montrent les enfants n'a pas d'autre origine. Les « enfants gâtés » sont ceux dont on a laissé grandir la petite personnalité sans mesure, sans règle et sans frein.

L'amour-propre paraît de bonne heure chez les enfants, quelquefois il s'exagère, le *moi* s'enfle comme la grenouille de la fable. Par compensation, il fait naître aussi un sentiment de confiance en soi-même, sentiment presque involontaire des progrès accomplis. L'éducation y trouve un puissant auxiliaire pour développer les bonnes inclinations et réprimer les mauvaises ; mais c'est comme une arme à deux tranchants qu'il faut manier avec prudence. L'amour-propre enfantin a ses finesses, ses détours. Un bambin de quatre ans tombe dans un escalier, se relève, fait tous ses efforts pour ne pas pleurer, et crie : « Non, non, je ne pleure pas, c'est pour rire que je suis tombé ¹. » Un petit garçon, âgé de sept ans et trois mois, refusait absolument de boire certain sirop hygiénique ; le jour où il s'y est résigné, il a supplié qu'on n'en dit rien à son père, et il ne souffrait pas qu'on lui fit compliment de son courage. Il se voyait vaincu, et sa défaite l'humiliait plus qu'il ne sentait le mérite de son obéissance. Les premiers maîtres de l'enfance, ajoute avec raison l'observateur de ce fait ², ont souvent à composer avec ces

1. M. Pérez, ch. XVI, p. 251.

2. M. Egger, p. 69.

ruses d'un orgueil qu'il est prudent de ne pas heurter à tout propos.

La première éducation de la volonté se fait d'elle-même, comme la première éducation de l'intelligence; l'enfant sent en lui une force qui est à lui, qui est lui-même; il en fait l'essai spontanément : il veut ceci ou cela; quand il ne l'obtient pas, il se dépite, il crie, sa colère va quelquefois jusqu'à lui faire oublier l'objet de son désir. Car, remarquons-le, la volonté se confond chez lui, au début, avec le désir; ce qu'il désire, il le veut; parce que toute sa vie est renfermée dans des phénomènes sensibles, et qu'il ne sait pas encore distinguer entre ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. Capable de vouloir, il ne l'est pas de réfléchir, de délibérer; il veut d'instinct. Il a sans doute la conception d'un but, il sait ce qu'il veut, mais il ne pèse ni les motifs ni les conséquences de son acte. Ce sont les choses elles-mêmes qui l'instruisent, qui lui donnent les premières leçons d'expérience. Sa force à lui, sa volonté, rencontre d'autres forces, ou de même nature, la volonté d'autrui, ou de nature différente, les lois qui régissent le monde physique : il veut toucher une bougie allumée, la volonté de son père la lui retire; réussit-il à la toucher, la douleur l'avertit qu'il a eu tort. Dans les deux cas, il s'aperçoit que sa personnalité n'est pas toute seule dans le monde, que sa volonté n'est pas toute-puissante, qu'il n'est pas toujours possible de faire ce que l'on veut, et que, même possible, cela n'est pas toujours avantageux.

Alors cette même volonté, aidée par l'intelligence, va lui servir pour augmenter sa puissance personnelle et diminuer d'autant les résistances du dehors. Avec les personnes, il sera câlin, suppliant, soumis, il inventera de petites manœuvres pour se faire écouter; n'obtient-il rien par la douceur, il se plaint, se fâche, fatigue la patience de ceux dont il dépend et qui, de guerre lasse, lui cèdent. Et ces moyens, il ne les emploie pas indifféremment avec tout le monde : habile et prompt à observer le caractère de ses parents ou de ses maîtres, sa pénétration redoutable en a bientôt trouvé le point faible, et il en abuse à cœur-joie, si l'on n'y met ordre. Mais alors il se trouve en présence des choses : là, l'obstacle est d'un autre genre; il s'ingénie à le vaincre, tout au moins à le tourner : voyez ses jeux, ses petites constructions, ses petits jardins; il se

fera un outil avec un morceau de bois, avec une écaille; il justifie le dicton que la nécessité est la mère de l'industrie; il s'exerce inconsciemment, mais réellement, à la domination que l'homme affecte sur la nature. Va-t-il trop loin, et il lui faut plus d'une expérience pour mesurer à peu près exactement l'étendue de sa force par rapport à la force extérieure, cette force extérieure l'en avertit, et elle l'en avertira dans toutes les circonstances analogues, sans colère, mais sans ménagement, car elle est aveugle, elle est sourde, par conséquent impitoyable; il ne peut s'en prendre qu'à lui-même de la rigueur ou de la fréquence de ces avertissements. A qui la faute? Il est puni par où il a péché, si l'on peut appeler punition un fait qui est une conséquence inévitable, une réaction naturelle de son action. Il est à bonne école; il n'y en aurait même pas de meilleure, si l'on était sûr que les leçons n'en fussent jamais payées trop chèrement. Malgré des défenses réitérées, il est monté sur un arbre, la branche cède; si, en tombant, il ne déchirait que son pantalon, ce serait parfait; mais qui me garantit qu'il ne se cassera pas la jambe? La loi de la pesanteur ne connaît pas les demi-mesures. Voilà pourquoi le système des conséquences naturelles, cher à Rousseau, repris avec talent par M. Herbert Spencer ¹, est d'une application difficile. Il ne serait sans péril matériellement, qu'autant qu'un *deus ex machina* se tiendrait dans la coulisse pour intervenir en temps opportun, ce qui n'est pas toujours possible.

M. Bain ² signale ce danger, qui est purement matériel. Est-ce le seul? Il y a des réactions naturelles dont la portée morale est plus à craindre encore, et qui sont par elles-mêmes un dommage irréparable ou difficilement réparable. Un jeune garçon a des habitudes vicieuses, une jeune fille dévore en cachette de mauvais livres : la conséquence est que l'un compromet sa santé et son intelligence, que l'autre pervertit son imagination et son cœur. Sont-ce des exemples inventés à plaisir? Il est des fautes que peut châtier convenablement la sanction naturelle, mais il en est qu'on doit prévenir plutôt que de châtier, et elles sont nombreuses. La théorie serait donc insuffisante; ne

1. *De l'éducation*, p. 180 et suiv.

2. *La science de l'éducation*, p. 87.

le serait-elle pas, que je me permettrais de lui adresser une autre critique.

Je conviens que les lois de la nature physique, érigées en agents d'éducation, échappent au reproche de partialité et d'arbitraire; que l'enfant ne peut avoir aucun ressentiment contre des forces impersonnelles, inconscientes, ni s'étonner qu'elles aient le dernier mot avec lui, tandis qu'il discute avec ses parents et ses maîtres, et s'emporte contre eux. Mais est-ce bien là la véritable éducation de la volonté? Je ne sais si je me fais un scrupule exagéré, mais cette action d'agents aveugles sur la faculté qui constitue l'être libre me paraît propre à la dompter plutôt qu'à la diriger, à l'affaiblir plutôt qu'à l'éclairer. Non qu'il ne faille pas la dompter quand elle prétend échapper à toute règle; mais la maîtresse de la volonté, c'est la raison et non la force, et il faut l'habituer à obéir non à la force mais à la raison. Autrement, on diminue le sentiment de la puissance de l'homme sur les fatalités de la nature, on affaiblit ou tout au moins on fausse le ressort du libre arbitre. On dira que, lors des premières manifestations de la volonté chez les enfants, il est encore bien matin pour raisonner avec eux. Rien de plus vrai; aussi avons-nous constaté tout d'abord que la première éducation de la volonté est l'œuvre des choses. Ce qui me semble excessif, c'est d'ériger en système *perpétuel* et *exclusif* ce qui est au début un fait nécessaire, mais rien de plus qu'un fait. Qu'on en tire par la suite d'utiles applications en matière de discipline, rien de mieux, et c'est ce que nous ferons dans la seconde partie de cet ouvrage; mais le principe sur lequel doit reposer l'éducation de la volonté, c'est l'idée même de la liberté morale, c'est-à-dire de la liberté éclairée par la raison.

Il faut donc agir sur la raison pour agir sur la volonté, en proportionnant les moyens d'action à l'âge et à l'avancement intellectuel de l'enfant. La première chose à lui apprendre, quand il a pris conscience de sa volonté, c'est à savoir ce qu'il veut, puisque la première condition de la volonté c'est d'avoir un but. Une volonté flottante n'est pas une volonté, et, quand on ne s'est pas habitué dès le jeune âge à la fixer, elle risque de ne se fixer jamais. Fais ce que tu fais, dit le proverbe; n'entreprends pas deux choses à la fois, donne-toi tout entier à ce que tu as entrepris et jusqu'à complet achèvement. Ne permet-

tons pas à un écolier de laisser inachevé un devoir pour en commencer un autre, obligeons-le à suivre un ordre régulier ; pourquoi y a-t-il dans les écoles un emploi du temps et des programmes ? C'est l'ordre visible, matérialisé. Cette habitude, prise sur les bancs, on la portera naturellement dans l'atelier d'apprentissage, dans toute profession, plus tard dans la conduite du ménage et dans la gestion des affaires domestiques. L'irrésolution, l'indécision est un des plus grands défauts du caractère : que de jeunes gens perdent leur jeunesse à essayer d'une carrière, puis d'une autre ! que d'hommes perdent leur vie à faire des projets, à tenter des entreprises aussitôt abandonnées ! Celui qui ne sait pas ce qu'il veut ne sait pas vouloir ; et celui qui ne sait pas vouloir ne sait pas agir ¹.

Un défaut très fréquent chez les grandes personnes, c'est de se substituer à l'enfant dans toutes les circonstances, de penser pour lui, d'agir pour lui. Il faut au contraire le provoquer à la réflexion, à l'action délibérée, sauf à le remettre dans le bon chemin, s'il s'égaré. Et il s'égarera souvent, sans aucun doute ; montrez-lui alors en quoi et pourquoi il s'est trompé, comment il a mal agi. Ne laissez échapper aucune occasion de lui faire entendre simplement, sans phrases, sans sermons, les conséquences de ce qu'il fait ; il vous comprendra plus facilement et plus vite que vous ne le pensez. Un petit garçon de quatre ans, laissé seul un instant près d'une fenêtre ouverte, ne manque pas de s'y appuyer et de se pencher au dehors ; un mouvement de plus, il va perdre l'équilibre : sa mère rentre et n'a que le temps de le saisir sans dire un mot. Il la regarde : « Maman, comme tu es blanche ! — Tu m'as fait peur ; si tu étais tombé... » Elle n'en dit pas plus ; il l'interrompt : « Je ne le ferai plus. » Il a donc compris ; il sait qu'il est la cause du chagrin de sa mère et qu'il dépend de lui de ne pas le renouveler. Il l'oubliera plus d'une fois encore, peut-être une heure après ; mais, si l'on prend soin de réveiller en lui le sentiment de sa responsabilité, il finira par ne plus le perdre de vue. A-t-il bien agi, louez-le pour l'encourager ; mais louez-le comme il convient,

1. « Ma seconde maxime (de conduite), dit Descartes, était d'être le plus ferme et le plus résolu en mes actions que je pourrais. » (*Discours de la méthode*, 3^e partie.)

de manière à éclairer son jugement plutôt qu'à exalter sa vanité. Témoignez-lui une certaine confiance, du même coup il prendra confiance en lui-même, il s'efforcera de bien faire, il craindra de se tromper, pour ne déchoir ni à vos yeux ni aux siens. Le moyen d'en venir là n'est pas de toujours commander; il faut réserver le commandement pour de rares circonstances, et dans le cours quotidien des choses ordinaires employer plutôt le conseil, mais le conseil indirect, émis nettement, gravement, sous la forme désintéressée d'une opinion, d'une manière de voir à vous personnelle. En guidant la volonté de l'enfant, faites en sorte qu'il ne s'en aperçoive pas, ou, s'il s'en aperçoit, qu'il soit persuadé que vous cherchez à l'éclairer, non à la supprimer. Vouloir mal est un grand malheur; il n'y en a qu'un plus grand : c'est de ne pas vouloir du tout. « Un enfant ne doit ni commander ni être obéi à tout propos, comme le sont les enfants gâtés; mais il ne faut pas non plus qu'il soit asservi comme un esclave et qu'il ait peur d'avoir une pensée. Un enfant qui ne délibère jamais, qui ne pense jamais, qui est passif dans tous ses actes, ne sera propre un jour qu'à obéir lâchement aux hommes et aux choses qui le domineront par l'effet du hasard ¹. »

Si l'on raisonne avec les enfants, à mesure que leur raison augmente, ce n'est pas « pour suivre toutes leurs pensées, mais pour en profiter lorsqu'ils feront connaître leur état véritable, pour éprouver leur discernement, et pour leur faire goûter les choses qu'on veut qu'ils fassent... Il faut toujours leur faire entendre distinctement à quoi se réduit tout ce qu'on leur demande, et moyennant quoi on sera content d'eux... Et, quoi qu'on ne puisse guère espérer de se passer toujours d'employer la crainte pour le commun des enfants, dont le naturel est dur et indocile, il ne faut pourtant y avoir recours qu'après avoir éprouvé patiemment tous les autres remèdes ². » Mais, une fois la nécessité de ce remède extrême reconnue, il ne faut ni hésitation ni accommodement : ne menacez que quand vous serez décidés à exécuter la menace, exactement, sans en rien retrancher, sans y rien ajouter, avec l'inflexibilité et aussi avec le

1. Lacordaire.

2. Fénelon, ch. V, p. 18, 19.

calme de la loi. Le mieux serait qu'il ne s'engageât pas de lutte *apparente* entre la volonté de l'enfant et celle de la personne qui a autorité sur lui ; mais, si cette lutte est engagée, il faut que la victoire reste à la loi. Je me sers à dessein de ce mot. L'autorité qui pèse sur la volonté de l'enfant doit revêtir à ses yeux le caractère de la raison elle-même pour que sa raison à lui l'accepte ; elle ne doit être ni versatile, ni inconséquente, ni arbitraire, ni violente. De même que ce n'est pas en prêchant une vertu ou un devoir qu'on le fait pratiquer, et qu'au contraire le meilleur moyen d'en dégoûter un enfant est de lui faire sans cesse des sermons sur ce texte, de même l'excès de paroles nuit au commandement ; il lui enlève de sa force, bientôt de sa dignité. Plus on parle, plus on s'échauffe, la passion s'en mêle ; on oublie qu'on a devant soi un enfant, on voit un adversaire, on veut vaincre sa résistance moins dans l'intérêt de son éducation que par amour-propre personnel. L'autorité est alors l'absolutisme, propre à façonner des natures d'esclave et non des natures libres. Mme de Rémusat condamnait, dans les rapports de père ou de maître à enfant, l'emploi du mot despotique : *Il faut*, et voulait qu'il fût remplacé par le mot de la conscience : *Vous devez* ¹. Le devoir, voilà cette loi, cette règle commune et suprême, dont le maître emprunte l'autorité et à laquelle l'enfant doit se soumettre. En lui obéissant, il obéit finalement à la raison, qui lui tient le même langage que son maître, dont il peut essayer d'étouffer la voix, mais qui tôt ou tard se fera entendre. Il apprend ainsi à se gouverner lui-même, à soumettre sa volonté à sa raison, à réfléchir avant de vouloir, à délibérer avant d'agir. Son caractère se forme, non sans troubles et sans combats de sa part, non sans peine de la part du maître ; mais ne vaut-il pas mieux un enfant volontaire, comme on les appelle, capable de devenir un homme, s'il est bien dirigé, qu'un enfant sans volonté, sans énergie, une cire molle recevant sans réagir toutes les empreintes du dehors ? Dans nos sociétés modernes, il faut que chacun puisse se faire sa place, puisque chacun a son rôle à jouer. Quand les États généraux de 1789 supprimèrent le vote par ordres et lui substituèrent le vote par tête, ils donnèrent le symbole du futur état

1. *Essai sur l'éducation des femmes*, p. 111.

social. Désormais les volontés individuelles ne devaient plus être absorbées dans une volonté collective, mais compter chacune pour sa part. Le but de l'éducation doit être dès lors non de briser les volontés, mais de les former à la seule discipline dont relève la liberté morale, à la discipline de la conscience et du devoir : la conscience est le guide, le devoir est la loi de la liberté morale.

CHAPITRE XII

LE DEVOIR

- I. La conscience morale nous fournit l'idée du bien et nous permet de faire la distinction du bien et du mal, du juste et de l'injuste. Le bien moral diffère de l'utile et de l'agréable; il n'est autre chose que l'honnête et le juste. De l'idée du bien procèdent celles de l'obligation ou du devoir, de la responsabilité, du mérite et du démérite. La récompense et la punition. Véritable caractère de la punition : c'est une expiation, nécessaire pour purifier l'âme et la guérir. La satisfaction intérieure et le remords. Liaison logique de tous ces faits. La conscience morale est la raison elle-même, nous donnant la loi morale ou loi du devoir.
- II. Premières lueurs du sentiment moral chez l'enfant. Mobiles auxquels obéit le petit enfant dans l'exercice de sa volonté naissante. Quelle idée il se fait du bien et du mal : c'est ce qui est permis ou défendu par ses parents. Valeur relative des différents mobiles. Nécessité de faire intervenir la sensibilité, de l'intéresser à l'œuvre de l'éducation morale. La meilleure manière de faire pratiquer le bien, c'est de le faire aimer. La vertu s'inspire encore plus qu'elle ne s'enseigne. L'idée du devoir, d'abord enveloppée dans celle de l'intérêt et du plaisir personnel, s'en dégage peu à peu dans l'esprit de l'enfant. Conclusions à tirer de ce qui précède : Nécessité d'étudier de près le caractère des enfants, pour savoir quel mobile aura le plus de prise sur eux; nécessité de respecter l'enfance, c'est-à-dire de ne pas fausser la conscience enfantine par le mauvais exemple. Responsabilité des parents et des maîtres : les défauts des enfants sont souvent le reflet des défauts des uns et des autres.
- III. Application des principes généraux de la loi morale aux circonstances particulières de la vie. Division des devoirs. Devoirs de l'homme envers lui-même, ou morale individuelle. Que nous avons des devoirs envers nous-mêmes. Ils concernent le corps (conservation de la santé et de la vie) et l'âme (développement des facultés, éducation). C'est une erreur de croire qu'en se nuisant à soi-même, on ne nuit qu'à soi seul; on nuit également à autrui, en raison de la solidarité qui unit tous les membres de la famille humaine.
- IV. Devoirs de l'homme envers ses semblables, ou morale sociale. Devoirs généraux : devoirs de justice, devoirs de fraternité. La justice consiste à respecter le droit. La liberté de penser, la liberté de conscience. La fraternité, autrement dit la charité, la bienfaisance, consiste à faire du bien à nos semblables, à les aider. Ces deux ordres de devoirs se supposent et se complètent mutuellement. La vie scolaire est de nature à donner aux enfants, par la pratique et l'expérience quotidienne, un premier enseignement à cet égard.

- V. Devoirs particuliers relatifs à la vie de famille. La famille est la plus ancienne et la plus naturelle des sociétés. Rôle du père et de la mère dans la famille et dans l'œuvre de l'éducation des enfants. Pourquoi les femmes conviennent mieux que les hommes à la première éducation de l'enfance. Devoirs réciproques des parents et des enfants.
- VI. La société civile et politique, ou l'Etat, la loi, le gouvernement. L'idée de nationalité et de patrie. Il n'y a qu'une patrie; celle des consciences est la même que celle du sang. Devoirs et droits réciproques de l'Etat et des citoyens. Le véritable souverain est la loi. Du droit de punir. Principes du droit international ou droit des gens. Sans entrer dans un enseignement doctrinal, l'école peut et doit entretenir chez les jeunes générations l'esprit national.
- VII. Morale religieuse ou devoirs de l'homme envers Dieu. Obéir à la loi morale, c'est obéir à Dieu. La notion de la Providence complète la série des notions morales; elle est inséparable de l'idée de l'immortalité de l'âme.

I

L'usage de toutes les langues a universalisé ces métaphores : « la voix de la conscience, les jugements de la conscience, l'approbation ou le blâme de la conscience. » C'est donc une opinion de sens commun que la conscience nous parle, nous juge : que nous dit-elle, et quelle est son autorité? C'est ce que nous allons rechercher.

Il nous arrive à chaque instant de qualifier un acte émanant de notre initiative ou de celle d'autrui : que j'aie fait tort à quelqu'un en parlant de lui légèrement, je me dis que j'ai mal agi; ce marchand vend à faux poids, je le traite de malhonnête homme. Nous portons des jugements analogues sur les personnages historiques, et c'est ce qui fait la moralité de l'histoire. César, accablant d'injures Vercingétorix vaincu, et le faisant égorger dans son cachot après une captivité de cinq ans, n'est plus un grand homme, c'est un vainqueur inhumain qui détruit sa propre gloire. On me répéterait à satiété que César a eu raison et que Vercingétorix a eu tort, je n'en croirais pas un mot. Pourquoi? C'est qu'il y a en nous une certaine idée, l'idée du bien, qui nous sert pour ainsi dire de terme de comparaison : un acte qui répond à cette idée est moralement bon, un acte qui lui répugne est moralement mauvais. Faut-il être instruit pour avoir cette idée? Est-elle le privilège du savant, du philosophe? S'il en était ainsi, la morale serait aussi étrangère aux affaires de ce monde que les hautes mathématiques, et l'honnête homme plus difficile à former que le grand géomètre.

« Quand, par un beau clair de lune et lorsque tout dort dans le village, le paysan qui n'a de sa vie philosophé regarde avec un œil de convoitise les fruits superbes qui pendent aux arbres de son opulent voisin, il a beau se rassurer par l'absence de tout témoin, calculer le peu de tort que causerait son action, comparer la douce vie du riche aux fatigues du pauvre et la détresse de l'un à l'aisance de l'autre, toute cette conspiration de passions et de sophismes échoue en lui contre quelque chose d'incorruptible qui persiste à appeler l'action par son nom et à juger qu'il est mal de la faire. Qu'il résiste ou qu'il cède à la tentation, peu importe : s'il cède, il sait qu'il fait mal ; s'il résiste, qu'il fait bien. A quelle école de philosophie ce pauvre homme a-t-il appris son devoir?... Puisque, sans être philosophe, il distingue le bien du mal, c'est qu'il porte en lui une règle d'appréciation morale, vulgairement appelée *conscience* ¹. »

Voilà donc un ignorant qui, sur le point de commettre un vol, sait de science certaine qu'accomplir cet acte est mal et que s'en abstenir est bien. Cependant, sûr ou à peu près de l'impunité, il lui serait utile de s'approprier, sans bourse délier, ce dont il a besoin ; non seulement utile, mais agréable, car un mauvais tour joué à son heureux voisin satisferait sa jalousie. C'est donc que le bien moral n'est pas la même chose que l'intérêt ni que le plaisir. On connaît l'anecdote célèbre de Thémistocle et d'Aristide. Thémistocle dit un jour à l'assemblée du peuple qu'il avait une proposition à faire dans l'intérêt de l'Etat, mais qu'il ne pouvait l'énoncer publiquement (il s'agissait d'incendier la flotte réunie des Grecs, pour laisser les Athéniens seuls maîtres de la mer). Aristide, désigné pour en recevoir la confiance, annonça que c'était le projet « le plus utile pour la république, mais en même temps le plus injuste. » Le peuple ne voulut pas en entendre davantage et le rejeta sans le connaître, jugeant que ce qui n'est pas juste ne peut pas même être utile ². Notre intérêt n'est donc pas la mesure de la moralité de nos actes, il n'est pas besoin de réfléchir longtemps pour s'en convaincre ; au contraire, c'est la moralité d'un acte qui au fond en fait l'utilité véritable, et il n'y a de réellement utile, pour un être

1. Th. Jouffroy, *Mélanges philosophiques*, p. 390.

2. Cicéron, *Traité des devoirs*, liv. III, § 41.

moral, que ce qui est juste, honnête, conforme à l'idée du bien. Quant au plaisir et à tous les mobiles sensibles, que nous désignerons d'un mot collectif, la passion, il est plus facile encore de les distinguer de l'idée du bien. N'est-ce pas la passion qui est le plus ordinairement en lutte avec elle? Cinna, comblé des bienfaits d'Auguste, le hait et conspire contre lui; Auguste, pardonnant à Cinna, résiste à sa colère et renonce au plaisir de se venger. Ainsi le bien moral n'est autre chose que l'honnête et le juste.

Distinguer le bien du mal, le juste de l'injuste, ne serait qu'une satisfaction intellectuelle, stérile pour la moralité, si l'idée du bien restait isolée et inerte dans l'esprit; mais elle donne lieu à d'autres idées liées avec elle et entre elles par d'indissolubles rapports.

Avons-nous conçu un acte comme moralement bon, ou moralement mauvais, nous nous sentons obligés, dans le premier cas de l'accomplir, dans le second de nous en abstenir, abstraction faite de l'avantage ou du détriment, du plaisir ou de la peine que nous y trouverons. De là vient l'idée de devoir, et le devoir ne va pas sans l'obligation, sous peine de n'être plus le devoir. Que devient la liberté? Elle est saine et sauve, car l'obligation ne s'impose qu'à l'intelligence, elle laisse la volonté maîtresse de ses déterminations : il ne suffit pas de connaître son devoir pour l'accomplir. La preuve, c'est qu'il nous arrive de prendre tel ou tel parti, de faire telle ou telle action, tout en sachant que nous avons tort : notre raison nous le dit, mais notre volonté lui résiste. Donc l'obligation morale n'est pas la contrainte, et, loin d'anéantir le libre arbitre, elle l'affirme. D'où vient l'idée de la responsabilité? Pourquoi nous sentons-nous responsables de nos actes? Parce que d'une part nous avons l'intelligence du devoir, et d'autre part la liberté de nous y conformer ou de nous y soustraire.

Etant responsables, nous croyons que l'accomplissement du devoir nous constitue un mérite, un droit à une récompense : que la violation du devoir nous constitue un démérite et entraîne la nécessité d'un châtement. C'est, de toutes les idées que nous analysons en ce moment, la plus intelligible à tous les esprits : tout système de récompenses et de punitions n'en est qu'une application, dans l'ordre social comme dans l'ordre sco-

laire. La perspective d'une récompense nous séduit, celle d'un châtement nous effraye; par conséquent, la première nous invite au bien, la seconde nous détourne du mal. Mais le danger est de dénaturer par là l'idée du devoir et du bien, en lui substituant celle de l'intérêt personnel. Sans doute, mieux vaut faire le bien dans le but égoïste d'en être récompensé que de ne pas le faire ou de faire le mal, et ce serait déjà un grand progrès réalisé si cette maxime était toujours mise en pratique; mais la valeur morale du devoir réside dans le désintéressement, dans le sacrifice qu'il impose. Le devoir qui ne coûte rien et qui rapporte perd singulièrement de son prix quand il ne perd pas jusqu'à son nom : « Le motif seul fait le mérite des actions humaines, et le désintéressement y met la perfection ¹. » La vertu est désintéressée ou elle n'est pas. Sommes-nous capables de ce désintéressement? C'est demander s'il y a dans le monde du dévouement, de la charité, de l'héroïsme; s'il y a des âmes capables de s'oublier elles-mêmes, de se sacrifier pour autrui, de s'immoler au devoir; c'est demander ce que signifie la ciguë de Socrate ou le bûcher de Jeanne d'Arc.

Oui, naturellement nous aimons le bien dont nous avons l'idée, et nous l'aimons pour lui-même, parce qu'il est dans notre nature de l'aimer. Réciproquement, le mal, connu comme tel, nous inspire une répugnance immédiate, spontanée, indépendante de la considération de ses conséquences. Il serait contre notre nature d'aimer le mal pour lui-même, comme de préférer le faux au vrai; nous pouvons nous tromper, mais notre erreur même atteste la tendance qui nous porte au bien plutôt qu'au mal. Faire le mal, c'est donc violer la loi essentielle de la nature morale, c'est substituer le désordre à l'ordre, et en quelque sorte la maladie à la santé; c'est nuire à la santé de l'âme : de là non seulement la légitimité, mais la nécessité de l'expiation. L'expiation purifie, le châtement guérit, et il guérit d'autant mieux que le coupable l'accepte avec une soumission plus volontaire, avec un repentir plus réfléchi. C'est ce qui faisait dire à Platon ² que pour le coupable c'est un premier malheur d'avoir

1. La Bruyère, *Caractères*, ch. II.

2. Platon, *Gorgias*. — Bossuet a dit dans le même esprit : « La peine est dans l'ordre, parce qu'elle ramène à l'ordre ceux qui s'en étaient dévoyés. »

violé la loi, mais un malheur encore plus grand d'échapper au châtement. Tel est le vrai caractère du châtement; et le droit de punir, qui appartient à toute autorité, l'Etat, la famille, l'école, repose sur ce développement de l'idée du mérite et du démerite : aucune philosophie, aucune religion ne l'ont jamais élevée plus haut. Et c'est en nous que nous en trouvons la première application, par la satisfaction intérieure qui accompagne toute victoire remportée sur nous-mêmes, tout effort quelque peu méritoire, et par la souffrance spéciale qui suit toute action répréhensible et qu'on appelle du nom expressif de remords. Le coupable peut échapper à la justice des hommes; il peut, selon l'expression du même philosophe, paraître juste sans l'être, ce qui est l'injustice suprême; ce qu'il ne peut pas, c'est se soustraire à l'éternel et implacable témoin de sa faute ou de son crime.

Ainsi s'enchaînent rigoureusement les idées de mérite et de démerite, de responsabilité, de devoir, de bien, de vertu : le devoir n'existe qu'à la condition d'une fin à atteindre, en rapport avec la nature de l'homme; cette fin, pour l'homme, être intelligent et libre, est le bien moral; le mérite n'existe qu'à la condition du devoir; quand l'homme obéit au devoir en vue du bien, il obéit librement à un motif supérieur, impersonnel, désintéressé; il se dévoue à quelque chose qui n'est pas lui; il poursuit un bien qui n'est pas le sien, qui n'est même pas celui d'un être en particulier, mais qui est *le bien*. Ce dévouement, c'est la vertu.

Or ces idées, nous les devons à la conscience morale, ou faculté de concevoir le bien, de le distinguer du mal, de concevoir en un mot la loi du devoir. La conscience morale atteste donc à l'homme la supériorité de sa nature sur tous les êtres qui l'environnent; l'homme seul a des devoirs, parce que seul il est capable de moralité. L'âne de La Fontaine, qui « tond d'un pré la largeur de sa langue, » n'est ni responsable ni coupable; c'est son maître qui répondra du dommage. Le paysan de Joffroy en répondra de sa personne s'il cède à la tentation de voler les pommes de son voisin. L'âne ne se reproche rien; le voleur, qu'il se dérobe ou non à l'œil de ses semblables, ne se dérobe pas aux reproches d'une voix intérieure qui constitue son premier châtement.

Qu'est-ce donc au fond que la conscience morale? C'est la raison elle-même, car les idées qu'elle nous donne et que nous avons énumérées ont tous les caractères des idées de la raison : elles sont nécessaires, immuables, universelles; nous ne les formons pas, comme nous formons, par exemple, l'idée du règne animal; nous ne les imaginons pas, comme nous imaginons l'idée de la chimère; nous les concevons et nous ne pouvons pas ne pas les concevoir. Elles n'appartiennent pas à un individu en particulier, mais à toutes les intelligences; elles sont de tous les temps et de tous les pays; partout et toujours on fait la distinction du bien et du mal, partout et toujours on porte le jugement du juste et de l'injuste. « Il est au fond de nos âmes un principe inné de justice et de vertu, sur lequel, malgré nos propres maximes, nous jugeons nos propres actions et celles d'autrui, comme bonnes ou mauvaises ¹. » Une action n'est pas bonne ou mauvaise parce que la loi écrite la qualifie ainsi : la loi écrite la qualifie selon sa conformité avec l'idée du bien, et elle-même emprunte sa valeur à sa conformité avec la loi non écrite ou loi morale, loi immuable et infaillible, gravée au fond de nos cœurs par la conscience et que Cicéron ² définissait ainsi : « La loi morale est la raison suprême, inhérente à notre nature, ordonnant ce qui doit être fait, défendant ce qui doit être évité, loi éternelle, antérieure à toute loi écrite, à toute constitution de société. » Elle a donc son origine en Dieu, comme les autres idées de la raison, puisque les vérités éternelles sont les formes et les pensées de l'intelligence divine. Cela ne signifie pas qu'elles émanent d'un décret arbitraire de la volonté de Dieu; que le bien n'est le bien, que le mal n'est le mal que parce que Dieu l'a voulu ainsi. Cette erreur a été combattue non seulement par les philosophes, mais par les plus grands théologiens : la loi morale n'est pas l'expression de la volonté divine, mais de la raison divine. C'est précisément ce qui lui imprime un caractère auguste d'autorité et d'universalité : le Verbe éternel, selon l'expression de Malebranche, parle à toutes les nations le même langage. Les divergences d'opinion qui se produisent portent non sur le principe, mais sur ses applications. Cela

1. Rousseau, *Emile*, liv. IV.

2. *Traité des devoirs*, liv. I, § 6.

tient au degré de civilisation, de culture intellectuelle, à l'ignorance, aux usages, aux préjugés, à tous les mobiles de nos actions. Dans les premières années de son existence, l'homme n'a pas plus atteint son complet développement moral que son développement physique; la conscience, comme toute autre faculté, est susceptible de culture et de perfectionnement. L'idée du bien, comme toutes les idées de la raison, n'est innée qu'en ce qu'elle forme l'essence de la raison et se développe avec elle. La passion peut l'obscurcir, mais non l'éteindre entièrement; les méchants mêmes admirent la vertu : « L'hypocrisie est un hommage que le vice rend à la vertu ¹. » L'homme cesserait plutôt d'être homme que de perdre son attribut moral, la conscience, et le pouvoir d'admirer, d'aimer la beauté du bien. « Il y a deux choses, dit Kant, qui remplissent l'âme d'une admiration et d'un respect toujours nouveaux : le ciel étoilé au-dessus de nos têtes, la loi morale au dedans de nos cœurs. »

Telle est la moralité chez l'homme; étudions-la chez l'enfant.

II

Nous l'avons déjà constaté, le petit enfant, dont la vie est au début exclusivement bornée à la sensation, n'aime d'abord que lui; tout sentiment moral, à plus forte raison toute idée morale sommeille au plus profond de son être. Il est « innocent », selon l'expression populaire, ce qui ne veut pas dire qu'il ne fait pas le mal, mais qu'il ne le connaît pas. Abandonnez côte à côte sur le plancher deux marmots qui ne parlent pas, qui ne marchent pas encore, ils joueront au point de s'arracher les cheveux, par instinct d'animalité pure. L'intelligence luit à peine; quand elle commence à se montrer, le sentiment moral apparaît du même coup. J'emprunte à M. Darwin ² les observations suivantes, parce qu'elles émanent d'un philosophe qu'on ne saurait accuser d'un spiritualisme de parti pris :

1. La Rochefoucauld, *Maximes*, 218.

2. *Esquisse biographique d'un petit enfant* (Revue scientifique du 14 juillet 1877).

« C'est vers l'âge de treize mois, dit-il, que je constatai chez mon petit enfant l'éveil du sens moral. « Doddy (c'était son petit nom), lui dis-je un jour, ne veut pas donner un baiser à pauvre papa. Doddy, méchant. » Ces mots le mirent sans doute mal à l'aise; et, quand je me fus rassis, il finit par avancer les lèvres pour indiquer qu'il voulait bien m'embrasser; puis il agita sa main d'un air fâché, jusqu'à ce que je fusse venu recevoir son baiser. Une petite scène pareille se renouvela quelques jours après... Vers la même époque, il me devint facile de le prendre par les sentiments et d'en obtenir tout ce que je voulais. À l'âge de deux ans et trois mois, il donna un jour à sa petite sœur sa dernière bouchée de pain d'épice, puis, tout fier de ce sacrifice : il s'écria : « Oh ! Doddy bon, Doddy bon ! » Deux mois plus tard, il devint extrêmement sensible au ridicule, et alla souvent jusqu'à soupçonner les gens qu'il voyait rire et causer ensemble de se moquer de lui. Un peu plus tard, à l'âge de deux ans et sept mois et demi, je le rencontrai au moment où il sortait de la salle à manger, et je remarquai que ses yeux brillaient plus qu'à l'ordinaire et qu'il y avait dans toute son attitude quelque chose d'affecté et d'étrange ; j'entrai donc dans la salle à manger, pour voir ce dont il s'agissait, et je reconnus que le petit drôle avait pris du sucre en poudre, chose qu'il savait être défendue. Comme il n'avait jamais subi la moindre punition, son attitude ne pouvait certainement être due à la crainte, et je crois qu'il faut l'attribuer à la lutte entre le plaisir de manger le sucre et un commencement de remords. Quinze jours après, je le rencontrai encore à la porte de la même pièce ; il regardait son tablier, qu'il tenait relevé avec soin, et cette fois encore son attitude était si étrange que je résolus de m'assurer de ce qu'il pouvait y avoir dans ce tablier, quoiqu'il dit qu'il n'y avait rien, et qu'il m'eût ordonné à plusieurs reprises de m'en aller. Le tablier était tout taché de jus de conserves ; il y avait donc là un mensonge prémédité. Comme nous élevions cet enfant uniquement par la douceur, il devint bientôt aussi sincère, aussi ranc et aussi tendre qu'on pouvait le désirer. »

Chacun a pu noter des observations analogues et conclure, comme nous le faisons ici, que le petit enfant a le sentiment (et par conséquent l'idée) du bien et du mal, à un âge où évidemment les leçons en forme ne sont pas encore de mise ; ce qui

démontre l'innéité de ce sentiment et de cette idée, avec leurs conséquences : l'idée du mérite et du démerite, le remords, la satisfaction morale, le tout dans des proportions en harmonie avec le développement général de l'enfant. Celui-ci remplit donc les conditions de la moralité, non de la moralité acquise, mais de la moralité à acquérir. Nous y croyons si bien, que nous agissons continuellement d'après cette croyance : d'où vient que nous donnons un ordre à un enfant, sinon de la conviction irrésistible qu'il est capable de le comprendre et de l'exécuter? Etudions, dans un acte d'obéissance, quels sont les mobiles qui peuvent agir sur lui.

S'il s'agit d'un acte qui l'amuse, comme de danser, de répéter un air, un geste ou une série de gestes, il obéit sans se faire prier, et il n'aurait à cela aucun mérite sans l'excessive mobilité d'impressions au premier âge, qui fait que l'occupation présente dont vous le détournez exerce peut-être plus d'attraction sur lui que le souvenir du jeu auquel vous le rappelez. Si l'acte est moins agréable, ou indifférent par lui-même, comme de porter un objet d'un endroit de la chambre dans un autre, de dire bonjour à une personne qui entre, il peut l'accomplir par crainte d'être grondé ou puni, motif absolument intéressé, et méritoire uniquement parce qu'il témoigne que l'enfant n'a pas perdu le souvenir de quelque circonstance analogue; — pour se faire louer ou admirer, ou pour obtenir quelque autre récompense, motif également intéressé, mais d'une nature un peu plus élevée que le précédent, et lui laissant encore le mérite de l'effort nécessaire pour exécuter volontairement ce qu'on lui demande; — pour plaire à ses parents, ou, ce qui est plus délicat, pour ne pas leur faire de peine, motifs véritablement moraux, parce qu'ils sont désintéressés, et par conséquent bien supérieurs aux autres; — enfin, uniquement parce que le père ou la mère « l'a dit » : là est l'acte d'obéissance pure, où le sentiment semble avoir moins de part que la volonté réfléchie, et qui atteint le degré de mérite le plus élevé, relativement à l'enfant. Au début de la pensée, en effet, et pendant plusieurs années encore, le bien, c'est ce qui est commandé ou permis par les parents; le mal, ce qui est défendu par eux : n'en demandons pas davantage au petit enfant, car il n'en sait et ne peut en savoir davantage. La conception la plus haute du devoir

pour lui, c'est d'obéir à ses parents : conception d'ailleurs essentiellement morale, et identique dans son fond à l'idée la plus philosophique, car le devoir en soi, abstraction faite de ses applications et de ses formes, est précisément l'obéissance volontaire à une loi impersonnelle, supérieure et antérieure aux volontés individuelles qu'elle est appelée à diriger.

Inversement, considérons l'enfant, non plus obéissant, mais dans une de ces rébellions où la volonté essaye ses forces, comme Hercule au berceau essayait la vigueur de son bras en étouffant des serpents. Si la résistance est violente, emportée, elle se lasse elle-même, et bientôt après le petit révolté semble chercher à la faire oublier. Dans les toutes premières années, selon la remarque très-fine d'un observateur ¹, « il se peut qu'à la fatigue des cris et des pleurs succède simplement une sorte de bien-être où il se complait sans réflexion, et qui donne à sa figure, à ses manières, l'apparence d'un désir affectueux d'être aimable envers ses parents; en tout cas, on aime à s'y laisser prendre. » Mais il est incontestable que, dès l'âge de quatre ou cinq ans, et quelquefois plus tôt, il y a un véritable repentir, un remords, passager sans doute, de la faute commise, avec le désir évident d'obtenir le pardon. C'est là le degré le plus haut où, dans cet ordre de faits, atteigne la valeur morale du repentir chez l'enfant; elle suit en sens inverse une dégradation que nous pouvons apprécier. Le plus souvent, le regret porte moins sur la faute commise que sur la perte momentanée des bonnes grâces des parents, et la demande de pardon a pour objet très-intéressé de les reconquérir, en conservant le mérite d'un aveu de la faute. Quelquefois c'est l'amour-propre qui souffre, motif encore moins désintéressé, mais d'un bon effet moral, en ce qu'il indique un sentiment déjà vivace de personnalité et de responsabilité, et qu'il donne prise à l'éducateur.

Ces différents mobiles n'ont pas une égale valeur, et il faudrait pouvoir les développer dans l'ordre de leur mérite moral; mais ici l'ordre de mérite n'est pas toujours l'ordre chronologique, et, comme d'ailleurs ils n'ont pas non plus une égale influence sur tous les caractères, force est d'en adapter le maniement aux dispositions natives des enfants. C'est ce que l'on veut

1. M. Egger, p. 65.

dire quand on dit qu'on prend celui-ci par la douceur, celui-là par l'amour-propre, l'un par l'affection, l'autre par la crainte, désignant ainsi le mobile dominant, car on ne peut en exclure aucun; souvent même, leur action doit être combinée pour opérer simultanément. Mais toujours, pour agir sur la volonté, il faut passer par la sensibilité, aller au-devant de la moralité de l'enfant, lui faciliter ses premiers pas en y intéressant son être tout entier. De là le conseil de « rendre agréables aux enfants les choses que vous exigez d'eux », de leur montrer « la sagesse avec un visage riant », de ne pas les laisser se faire « une idée triste et sombre de la vertu »¹. Pour être aimée d'eux, la vertu doit être aimable; elle s'inspire plutôt qu'elle ne s'enseigne. Inspirer la vertu, c'est entretenir cet amour primitif du bien qui est au fond des âmes, et par corrélation cette répugnance également innée pour ce qui est reconnu comme mal. Que cet amour du bien et cette répugnance pour le mal ne soient pas d'abord désintéressés chez l'enfant, nous l'avons constaté : assurément il aime le bien surtout pour les satisfactions qu'il en retire, les caresses des parents, les éloges du maître, et cette sorte de bien-être, moitié moral, moitié physique, qui en résulte; il fuit le mal principalement pour en éviter les désagréables conséquences. Mais n'est-ce pas déjà beaucoup qu'il comprenne le rapport existant entre le bien et la récompense, entre le mal et la punition? La conception la plus philosophique du bonheur n'a pas d'autre base. N'y a-t-il pas un réel mérite à raisonner assez juste pour sacrifier un attrait actuel, immédiat, à la considération d'un intérêt plus éloigné? L'écolier qui, n'ayant pas terminé ses devoirs, refuse une promenade avec ses camarades, se dit sans nul doute qu'il serait puni s'il n'était pas en règle à l'heure de la classe; mais combien d'autres, tout en le sachant aussi bien que lui, n'auraient pas la force de résister à la tentation! Il est donc sur la voie d'un progrès moral sérieux, tout en partant d'un motif intéressé. Peu à peu, il en viendra à se bien comporter, non plus seulement par crainte d'une autorité à laquelle il faut obéir quand on ne peut pas faire autrement, mais par une habitude prise; et finalement il arrivera à accepter la règle de bon cœur; il trouvera naturel de s'y soumettre.

1. Fénelon, ch. V, p. 16, 17.

Il lui restera encore un dernier pas à franchir pour avoir la véritable notion du bien moral : le jour où, sans témoins, sûr de l'impunité, pouvant mal faire, il aura triomphé des suggestions du mal, il aura pour la première fois contemplé face à face le devoir, il en aura senti l'austère beauté ; vous pourrez lui parler alors de la conscience, il vous entendra. Il faut plus ou moins de temps pour en venir là, et tous les enfants n'y seront pas conduits par les mêmes chemins ; mais tous, sauf des exceptions qui sont des monstruosités dans le monde moral comme il y en a dans le monde physique, tous sont capables d'y être amenés.

Il y a plusieurs conclusions à tirer de ce que nous venons d'exposer.

La première est la nécessité d'observer le naturel chez les enfants ; de la connaissance qu'on en acquiert résulte la manière de procéder avec chacun d'eux. Les parents, s'ils ont pris ce soin, sont à même d'éclairer l'instituteur ou l'institutrice ; mais ceux-ci ne sont pas dispensés de se livrer à une étude personnelle et qui demande plus d'un jour. La classe et la récréation leur en fournissent l'occasion. En classe, les enfants ne se livrent qu'à demi, parce qu'ils se sentent surveillés ; néanmoins ils ne sont pas si bien sur leurs gardes qu'on ne puisse démêler dans leurs allures habituelles le fond de leurs tendances. Mais c'est à l'air libre, en pleine lumière, dans la liberté du jeu, que la nature se laisse prendre sur le fait. Bien des enfants sont mal élevés parce que, faute de cette étude, on ne sait pas faire la part de leurs défauts et de leurs qualités, et, parmi leurs qualités, distinguer celles qui sont réelles de celles qui ne sont qu'apparentes : on croit qu'ils deviendront des hommes distingués, on flatte leur amour-propre, on les rend vaniteux, paresseux, et ils ne sont que des hommes médiocres, souvent inutiles, quelquefois nuisibles aux autres et à eux-mêmes. Tel est timide et fermé, d'accès difficile, on le croit entêté et sournois ; tel autre est expansif et ouvert, il passe pour hardi : malmenés, l'un deviendra un hypocrite, et l'autre un révolté.

Il ne faut pas oublier non plus que l'enfance est l'enfance, vérité peu nouvelle, qu'on perd cependant de vue quelquefois ; c'est-à-dire que c'est l'âge de l'imperfection et non de la raison

toute venue. Mme de Sévigné ¹ écrivait un jour à sa fille, qui se plaignait de sa fille à elle : « Eh! vous voudriez qu'elle fût parfaite : avait-elle gagé de l'être à son âge? Vous n'êtes point juste. Et qui est-ce qui n'a point de défauts? En conscience, vous attendiez-vous qu'elle n'en eût point? Où preniez-vous cette espérance? Ce n'était pas dans la nature. Vous vouliez donc qu'elle fût un prodige prodigieux, comme il n'y en a jamais eu. » Locke ² fait remarquer avec non moins de bon sens que souvent les fautes ne sont que des méprises, sans intention de secouer le joug de l'autorité : « Il ne faut pas attendre des enfants la même prudence, la même gravité et la même application que d'un homme fait. Il faut leur passer tous les petits écarts de leur âge, sans y trop faire attention. Le défaut de prévoyance, la négligence et la gaieté caractérisent l'enfance; je ne vois donc pas que la sévérité doive être employée à leur interdire à contre-temps ces sortes d'amusements. Et c'est ici qu'il faut prendre garde de voir trop promptement de l'opiniâtreté dans ce qui n'est qu'un effet naturel de leur âge et de leur caractère. Quoiqu'ils aient été avertis de se corriger de leurs fautes, chaque rechute ne doit pourtant pas passer pour un mépris formel des avis qu'on leur a donnés, ni être punie d'abord comme un effet d'obstination. Les fautes de fragilité, sans être jamais négligées ni passer inaperçues, ne devraient jamais, quand la mauvaise volonté n'y a pas de part, être exagérées ni censurées très-durement. Mais, afin que vos paroles aient toujours du poids et de l'autorité sur leur esprit, quand il vous arrive de leur ordonner de s'abstenir de quelque petite bagatelle, faites en sorte d'être obéi, et ne permettez pas qu'ils vous fassent la loi. » Il faut établir, en effet, une distinction entre la faute au point de vue moral et la faute au point de vue du fait : elle n'existe moralement qu'autant qu'il y a eu volonté de mal faire; le fait doit être apprécié et traité selon sa gravité relative. Les grandes personnes font souvent cette confusion, les enfants ne la font pas; c'est ce qui explique qu'ils ne comprennent point qu'on les punisse dans un cas donné. Et ils ont raison : il faut les empêcher de recommencer,

1. Lettre 1140, 23 février 1689.

2. *De l'éducation des enfants*, trad. franç., 1695.

mais la mesure restrictive ne doit pas avoir le caractère de la punition, sous peine de faire naître en eux cette idée, si funeste en conséquences, que l'autorité est arbitraire, et qu'avoir raison c'est être le plus fort. Aussi les maîtres de Port-Royal et après eux Rollin avaient-ils coutume de prêcher la *patience* et le *silence*, les deux maîtresses vertus de quiconque a des enfants à conduire, « retranchant par la patience les répréhensions (réprimandes) précipitées, et prenant garde par le silence de ne point dire plus de choses qu'ils ne pourraient en porter. » Ce même scrupule de réserve attentive empêchera également les maîtres de tomber dans un défaut qui n'est qu'un excès de bonne volonté : c'est de prétendre tout faire à la fois, combattre tous les défauts et réduire toutes les fautes d'un seul coup. Mieux vaut fermer les yeux aux petits manquements et s'attaquer d'abord aux grands, aller par degrés et peu à peu, d'un pas lent, mais toujours égal et jamais interrompu. En laissant passer pour un temps une partie des fautes, on remédie bien plus sûrement aux autres; sinon; on rebute les enfants, on s'épuise soi-même et on n'aboutit pas.

L'instituteur et l'institutrice ne sont pas les seuls guides de l'enfance; celle-ci a reçu tout d'abord les leçons telles quelles de la famille; mais c'est leur mission propre d'élever les enfants, de les diriger pendant plusieurs années, à l'âge où se fait l'apprentissage de la vie, où les mœurs et les caractères se forment sous l'influence de l'habitude. Ils partagent donc avec les parents une grave responsabilité, et ce n'est pas la seule.

Puisque l'enfant est naturellement porté à croire sur parole ses parents et plus tard ses maîtres, à personnifier en eux la règle du bien et du mal, puisqu'en outre l'instinct d'imitation est inhérent à sa nature, il dépend des parents et des maîtres de lui imprimer par leur exemple une marque d'abord imperceptible, bientôt grandissante, comme ces signes gravés sur l'écorce tendre d'un jeune arbre et qui, avec le temps, s'enfoncent et s'élargissent à la fois. Quand la première empreinte est mauvaise, la conscience est faussée pour longtemps, peut-être pour toujours. Fausser la conscience, ce n'est pas seulement la révolter par des pratiques qui offensent brutalement la raison, la probité, les mœurs : c'est lui donner, même sans réflexion, par défaut d'attention et de surveillance sur soi-même, le spec-

tacle d'oublis, de défaillances, d'écartis qui sont toujours des faiblesses et quelquefois des fautes; c'est parler, agir inconsidérément devant l'enfant; c'est ternir la fleur délicate de sa sensibilité morale, c'est l'habituer à des compromis avec soi-même, à des concessions qui seront un jour, dans la maturité de la vie, ce qu'on flétrit du nom de capitulations de conscience. L'enfant ne comprend pas tout, ne s'explique pas tout, mais il s'explique et comprend assez pour excuser, autoriser ses propres manquements; ce n'est déjà plus la droite raison qui parle en lui, c'est une raison corrompue par un mauvais désir, une volonté mal inspirée; il apprend à mal faire par imitation, comme il apprend à écrire en copiant son modèle. La sagesse antique recommandait déjà « le respect de l'enfance ». Eh bien, il faut le dire, l'enfance n'est pas assez respectée.

Ne parlons pas des vices dont le foyer domestique lui présente quelquefois, hélas! la désolante image, le libertinage, l'ivrognerie, le désordre sous toutes ses formes, mais simplement de ces défauts de caractère qu'on ne prend pas la peine de dissimuler, sous prétexte qu'on ne se gêne pas avec des enfants. « Pour notre part, dit M. H. Spencer ¹, nous n'hésitons pas à imputer aux parents la plus grande partie des maux qui se produisent dans la famille et qu'on impute ordinairement aux enfants. Nous ne disons point qu'il en soit ainsi chez les personnes bienveillantes et maitresses d'elles-mêmes, au nombre desquelles nous espérons pouvoir classer la majorité de nos lecteurs; mais nous affirmons que cela est vrai de la masse. Quelle sorte de culture morale peut donner une mère qui a l'habitude de secouer rudement son enfant quand il ne veut pas têter, chose que nous avons vue de nos propres yeux? Quel sentiment de la justice un père pourra-t-il inculquer quand, averti par les cris de son enfant que celui-ci a les doigts pris dans une porte, il commence par le battre au lieu de le délivrer? Le fait nous a pourtant été affirmé par un témoin oculaire. Exemple plus fort encore, et garanti également par un témoignage direct : un enfant est rapporté à la maison avec une jambe cassée, et on l'accueille par des coups. Quel espoir d'éducation morale peut-on concevoir pour cet enfant? Il est vrai que

1. *De l'éducation*, p. 174 et suiv.

ce sont là des cas extrêmes; mais, si extrêmes qu'ils soient, ils sont les types des sentiments et des procédés qu'on observe tous les jours dans beaucoup de familles. Qui n'a pas vu bien des fois un enfant être claqué par une bonne ou par des parents, à cause de sa maussaderie, maussaderie dont sa santé est probablement la cause? Qui n'a pas entendu une mère, quand elle ramasse brusquement un pauvre petit tombé par terre, l'appeler petit sot, sur un ton d'irascibilité qui présage pour tout le temps de son enfance une suite sans fin d'aigres réprimandes? Et le ton dur sur lequel un père ordonne à son fils de se tenir tranquille ne montre-t-il pas combien il est loin d'entrer dans sa manière de sentir?... La vérité est que les difficultés de l'éducation morale ont une double origine, et qu'elles proviennent à la fois des parents et des enfants. Les défauts des enfants sont le reflet des défauts des parents. »

Si les parents seuls sont en cause dans l'éducation de la petite enfance, l'école a à compter avec les dispositions qui en résultent, et, bien avant l'école, la salle d'asile, qui est presque la famille, qui la remplace. Quiconque élève des enfants doit donc être initié aux travers possibles de cette première éducation, afin d'y obvier autant qu'il se peut et de ne pas tomber soi-même dans des travers sinon semblables, du moins analogues. En thèse générale, n'est-il pas vrai de dire que les défauts des écoliers sont souvent aussi le reflet de ceux de leurs maîtres? Ne peut-on pas demander quelle éducation morale sont capables de donner un instituteur négligent, mécontent, sans goût pour son métier, une institutrice impatiente, nerveuse, irritable, distraite par d'autres préoccupations? Et, sans aller si loin, n'y en a-t-il pas dans l'un et l'autre sexe qui, avec les meilleures intentions du monde, manquent d'ordre, de tenue, de sang-froid, de dignité? Quiconque est en présence des enfants prêche d'exemple, qu'il le veuille ou non; or, les défauts s'imitent bien plus facilement que les qualités.

III

Du devoir naissent les devoirs. L'obligation d'obéir à la loi morale s'appliquant, dans chacune des circonstances particu-

lières de la vie, à chacun des actes que l'homme exécute en vertu de sa volonté libre, en fait autant de devoirs appropriés à ces circonstances.

La division la plus simple des devoirs est celle-ci : devoirs de l'homme envers lui-même, envers ses semblables, envers Dieu.

Avons-nous donc des devoirs envers nous-mêmes? La réponse à cette question est implicitement renfermée dans chacun des chapitres de cette première partie. C'est demander à quoi sert l'éducation et pourquoi on la tient à si haut prix? Avons-nous un corps pour le laisser dépérir, des muscles pour ne point agir, des jambes pour ne point marcher? Cela n'est pas plus absurde que de demander si nous sommes doués de sensibilité, de raison, de volonté pour n'en point faire usage, et pour laisser s'éteindre en notre âme le foyer des bons sentiments, des bonnes actions, de la vérité et de la moralité. Si l'éducation physique, intellectuelle, morale, est si nécessaire à l'enfant, ce n'est pas pour que l'homme fait perde tout souci de de son amélioration, de sa dignité, de sa destinée, quand il est devenu, grâce à l'éducation même, plus capable et plus responsable. Le devoir de l'enfant envers lui-même est de se laisser élever, de se prêter à l'œuvre de l'éducation, d'y collaborer par sa bonne volonté d'abord, par son effort personnel ensuite. Le devoir de l'homme fait est de continuer, en quelque sorte, à s'élever lui-même.

Ne dédaignons pas le soin du corps. L'éducation des sens, profitant à l'intelligence, profite aussi au corps, en apprenant aux enfants ce qu'ils doivent savoir pour la conservation de leur propre existence et de leur santé. « La conservation de la santé est un de nos *devoirs*. Peu de gens semblent comprendre qu'il existe une chose dans le monde qu'on pourrait appeler la *moralité physique*. Les actions et les paroles des hommes impliquent en général l'idée qu'il leur est loisible de traiter leur corps comme ils l'entendent. Les maux qu'ils s'attirent par leur rébellion contre les lois de la nature, ils les regardent comme des accidents plutôt que comme les effets de leur conduite plus ou moins vicieuse. La vérité est que tout préjudice porté volontairement à la santé est un *péché physique* ¹. »

1. M. Herbert Spencer, p. 301.

C'est une faute morale, en même temps, parce que l'altération de l'organisme influe sur l'âme, soit en affaiblissant sa propre énergie, soit en la dégradant, comme il arrive par l'abus des plaisirs, par la dépravation des sens qui entraîne celle des sentiments. Si c'est un devoir de conserver sa santé, c'en est un à plus forte raison de conserver sa vie : le suicide est une faute, il n'est pas plus permis à l'homme de se dérober à sa tâche qu'au soldat de désertir son poste. « Dire : Je ne veux pas vivre plus longtemps, c'est dire : Je ne veux pas faire plus longtemps mon devoir ¹. »

Pourquoi est-ce un devoir de développer son intelligence et son libre arbitre? Parce qu'un être intelligent est fait pour connaître le vrai et un être libre pour pratiquer le bien. Nos facultés sont des forces : c'est à nous d'en prendre en main le gouvernement, comme le mécanicien prend en main la conduite de sa machine : qu'arriverait-il si la machine conduisait le mécanicien?

J'entends bien une vieille objection, qui se croit triomphante : — Qu'importe que je manque à mes devoirs envers moi-même? Est-ce à vous que je fais tort? C'est à moi seul. Il m'eût plu, par exemple, de m'enivrer, de détruire ma santé, de m'abêtir dans la paresse, dans l'ignorance, dans l'inertie : tant que je ne commets pas de délits extérieurs et ne nuis qu'à moi-même, vous n'avez rien à dire. — La loi écrite est muette à cet égard, il est vrai, parce qu'elle a pour objet le maintien de la société, et ne peut poursuivre que les actes ayant un caractère extérieurement délictueux ou criminel. Mais la loi morale répond, d'une manière absolue, qu'il n'y a pas de faute exclusivement personnelle, et que l'on ne saurait se nuire à soi-même sans nuire aux autres de près ou de loin.

Les enfants héritent des défauts et des vices de leurs parents, comme de leur tempérament et des traits de leur visage, de même que ceux-ci avaient auparavant reçu le même héritage de leurs ancêtres : il y a des races de voleurs, d'assassins, comme des races d'alcooliques, d'aliénés ²; heureusement aussi, les qualités et les bonnes aptitudes passent de génération en gé-

1. Fichte, *Morale*, p. 267.

2. Voir le chapitre II, p. 125 et suiv.

nération, lorsque leur puissance est constamment entretenue par l'exercice et l'habitude. Ce fait incontestable de la transmission héréditaire, tant physique que morale, suffit à lui seul pour réfuter le sophisme que nous discutons. Le débauché, l'ivrogne, même en admettant qu'ils ne privent pas leur famille des ressources dont elles ont besoin, peuvent-ils être reçus à prétendre qu'ils ne font de tort qu'à eux-mêmes? Et d'ailleurs, à défaut de la contagion physique, et en dehors du cercle de la famille, n'y a-t-il pas toujours une contagion morale? Leur exemple nuit toujours à quelqu'un. Le mal commis a toujours des imitateurs. Mais le bien qu'on ne fait pas est encore un mal. L'avare entasse ses trésors : il lui convient de se priver. Qu'y a-t-il à dire à cela? Que l'argent est une force au service de la communauté; que chacun contribue par sa dépense personnelle au mouvement de la richesse publique; que le riche doit venir en aide au pauvre, sinon par l'aumône, du moins par le travail qu'il lui procure. L'avare en retirant sa fortune de la circulation est coupable comme le prodigue qui la gaspille : il supprime un moyen de faire du bien, le prodigue en use mal.

Quiconque néglige de s'améliorer, de progresser, non seulement se diminue en quelque sorte, mais se met dans l'impossibilité de concourir au bien de ses semblables. C'est une considération propre à frapper l'esprit des enfants, qui aiment beaucoup à se rendre utiles : « La jeunesse ressent un plaisir incroyable lorsqu'on commence à se fier à elle et à la faire entrer dans quelque affaire sérieuse ¹. » Ne me dites pas, vous, ignorant, que vous n'avez que faire de vous instruire, et qu'après tout cela vous regarde. Vous manquez au devoir d'un être intelligent en laissant dormir et s'abêtir votre intelligence; vous vous exposez aux dangers de l'ignorance, à être trompé, à vous tromper vous-même; vous vous privez de gaieté de cœur d'une source de jouissances délicates et de perfectionnement individuel. C'est votre affaire? C'est aussi la mienne, celle de tous, car votre intelligence a son rôle, si petit qu'il soit, à jouer dans ce monde. N'y a-t-il personne que, dans le cours de votre vie, vous ayez à conseiller, à diriger,

1. Fénelon, ch. xn, p. 72.

à redresser? N'aurez-vous jamais aucun rapport avec vos semblables? Est-il indifférent que, si vous avez à témoigner dans quelque affaire, vous soyez assez éclairé pour comprendre la portée des faits et la valeur de vos paroles? Pourquoi dit-on avec tant de raison que l'instruction est la première nécessité d'un peuple libre? N'est-ce pas parce que le plus obscur citoyen pèse par son vote dans la balance des destinées de la nation? Tous les maux ne viennent pas de l'ignorance; directement, je le veux bien, et il y a de fort honnêtes gens qui ne savent ni lire ni écrire. Suit-il de là qu'ils n'eussent rien gagné à le savoir? Mais que la culture de l'esprit n'ait rien à voir dans celle du cœur, c'est ce qu'on ne saurait soutenir. Le poète¹ qui a déploré

L'ignorance d'où naît le deuil, d'où sort le vice,

a marqué d'un doigt sûr le rapport des lumières et de la moralité.

Regardons plus loin et plus haut. Les devoirs sont nécessairement en raison de la destinée des êtres, et leur destinée en raison de leur nature. L'homme doué de sensibilité, d'intelligence, de volonté, tend naturellement au beau, au vrai, au bien : l'humanité cherche d'instinct le progrès; l'histoire est le spectacle de l'humanité concevant d'âge en âge un idéal toujours plus pur, plus élevé, de science, d'art, de liberté, de moralité, de fraternité, de justice, et employant toutes ses énergies à le réaliser. Mais l'humanité est un être de raison, elle n'existe que par les individus qu'elle renferme, comme une armée par les soldats qui la composent : le progrès humain est la résultante de tous les efforts individuels; non seulement le progrès, mais la vie sociale de tous les jours. Chacun apporte sa pierre à l'édifice : ce dicton exprime une exacte vérité. Et qu'est-ce que cette pierre, sinon la part de bonne volonté, de moralité, de lumière, que chacun est tenu de produire pour soi et pour les autres ?

1. V. Hugo, *La pitié suprême*, VI.

2. La morale individuelle, ou science des devoirs de l'homme envers lui-même; comprend aussi les devoirs de l'homme à l'égard des êtres inférieurs à lui et de la nature elle-même. A l'égard des animaux, il doit agir en maître, non en tyran cruel; à l'égard de la nature extérieure, il

IV

Nous avons vu, en étudiant les sentiments ¹, que l'homme est né pour vivre en société; que la société humaine s'étend à l'humanité tout entière, puis, se resserrant, se présente sous l'image de l'Etat et de la famille.

La société humaine a une double base : la justice et la fraternité ; le plus haut idéal social que l'on puisse concevoir est celui d'une société d'êtres libres, égaux et frères. — Sois juste, sois bon : cette formule embrasse tous les devoirs, et par conséquent tous les droits sociaux.

La justice consiste à rendre à chacun ce qui lui est dû, et tout ce qui lui est dû ². Elle est le respect du droit. Il suit de là que chaque devoir de notre part répond à un droit chez ceux qui en sont l'objet : le droit procède du devoir, il a comme lui sa source dans la liberté morale et dans l'égalité de nature de tous les hommes. Etre juste, ou, ce qui revient au même, ne pas faire de mal à autrui, c'est respecter dans autrui tous les droits communs à tous les hommes, ne pas attenter à la vie de nos semblables, à leur santé, à leur fortune, à leur honneur, à leur liberté, à leur moralité.

On entend assez bien cette prohibition du meurtre, du vol, de la diffamation, de l'attentat aux mœurs, de l'esclavage; mais il y a d'autres manières de violer le droit. Tel qui maudit la traite des nègres n'hésitera pas à imposer à des salariés, à des femmes, à des enfants, des travaux au-dessus de leurs forces; tel qui méprise les calomnieurs se fera légèrement l'écho de ces rumeurs perfides qui suffisent pour ternir une réputation; tel qui se croit honnête homme entraînera son semblable, par l'exemple

représente la force raisonnable et libre en présence de la force aveugle et fatale. En établissant sa domination sur la nature, il assure le triomphe de l'esprit sur la matière : tel est le côté moral de l'industrie, de ses perfectionnements et de ses merveilles. Mais, s'il peut user des ressources de tout genre que lui offre le monde physique ou qu'il y crée par son génie, il ne doit pas en abuser, les détériorer et les dissiper sans raison. Il se manquerait à lui-même.

1. Chapitre III, p. 133 et suiv.

2. Cicéron, *De la république*, VII; *Des devoirs*, I, 7.

ou le conseil, à des plaisirs, à des excès, à des habitudes capables d'énerver l'énergie physique ou de paralyser l'énergie morale, de pervertir la moralité.

On comprend encore assez bien que mentir, tromper les hommes, c'est violer le droit, mais on ne voit plus aussi clair dès qu'il s'agit de la culture et de l'exercice de leur intelligence. Empêcher les hommes de s'instruire, n'est-ce donc pas aussi violer le droit? Y a-t-il beaucoup de crimes plus sauvages que la destruction des bibliothèques? La pénalité au moyen âge était d'un effroyable raffinement : il y a des châtements plus cruels, mais non pas plus odieux que celui qui consistait à faire brûler par la main du bourreau les livres dont on condamnait la doctrine. La liberté de la pensée est de droit naturel, et la liberté de conscience est une des formes de la liberté de penser. Elle ne consiste pas dans le droit intérieur de penser ce qu'on pense, mais dans le droit de manifester sa pensée. L'histoire de la civilisation n'est pour ainsi dire pas autre chose que l'histoire des luttes de la conscience contre toutes les oppressions; et, pour l'honneur de l'humanité, le dernier mot reste à la conscience malgré les supplices, les bâillons, les bûchers. Socrate meurt, mais la vérité qu'il a enseignée survit; les chrétiens sont jetés aux lions, mais le christianisme triomphe; l'expulsion des Morisques a ruiné l'Espagne, la révocation de l'édit de Nantes a affaibli la France; les persécutions contre les philosophes n'ont pas empêché la Déclaration des droits de l'homme. C'est qu'on ne peut pas contraindre les âmes à renoncer au droit de la conscience. Nous sentons instinctivement que la conscience est le moi, qu'y toucher c'est toucher à notre être lui-même. La liberté de penser n'est limitée dans son exercice extérieur que par le droit d'autrui, comme toutes les autres libertés, qui s'arrêtent là où elles compromettraient les libertés d'autrui et leur seraient nuisibles. Ainsi le droit d'exprimer librement sa pensée n'est pas identique avec le droit de prêcher, car toutes les situations sociales et politiques ne comportent pas le droit de transformer chaque borne en tribune aux harangues; ni avec le droit d'enseigner, car l'Etat, qui est à certains égards le tuteur des enfants, ne peut se dispenser de contrôler la moralité et la capacité de ceux qui enseignent; de plus, le droit d'exprimer librement sa pensée n'est pas le droit d'exprimer impunément une pensée

mauvaise, car il ne se peut pas qu'on punisse le fait et qu'on absolve la théorie ¹.

La justice consiste donc principalement à ne pas faire de mal, et les devoirs de justice ont pour ce motif une formule négative. Comme ils ont pour objet le respect du droit, la loi positive peut les sanctionner en établissant des peines contre leur transgression. Cependant on se ferait une idée incomplète de la justice, si on la renfermait exclusivement dans ce rôle passif : quand le droit a été violé, quand une injustice a été commise, il faut une réparation, la réparation est de droit; il y a donc une part d'action dans la justice. Il n'en est pas moins vrai que, restreinte au respect du droit, la morale sociale ne remplirait pas tout son objet. La vie humaine suppose un perpétuel échange de bons offices, parce que chacun a besoin de son semblable. Le respect du droit a quelque chose de restrictif, il tend à isoler l'individu, à le renfermer dans son moi, il ne donne aucune satisfaction aux tendances expansives de la nature humaine. Aimez-vous les uns les autres : cette parole renferme les devoirs dits de charité, le mot charité étant pris dans son sens étymologique : l'amour, la tendresse mutuelle. C'est ce qu'exprime la formule plus moderne et non moins exacte de la fraternité.

Non seulement il ne faut pas nuire à nos semblables, mais il faut les secourir; ne pas leur enlever leur bien, mais leur faire part du nôtre; ne pas les tuer, mais les aider à vivre. Et les aider à vivre, ce n'est pas uniquement leur procurer du pain ou du travail pour en gagner, l'homme ne vit pas seulement de pain : c'est les aider à s'instruire, à s'éclairer, à se moraliser, leur témoigner de l'intérêt, de la bonté, de l'estime. Vous jetez quelque monnaie à un pauvre sans le regarder, croyez-vous avoir un grand mérite? Croyez-vous que l'aumône d'une bonne parole, moins que cela, d'un bon regard, ne lui ferait pas plus de bien? On confond trop la charité avec l'aumône. C'est donner à cette catégorie de devoirs une portée trop limitée et se méprendre sur leur vrai caractère. Tout homme sert ses semblables, rien que par le bon usage qu'il fait de ses facultés, de ses forces, de ses talents s'il en a. L'homme d'Etat, qui se

1. M. Jules Simon, *Le devoir*, 4^e partie, ch. 2.

consacre au gouvernement d'un peuple, rend d'éclatants services; l'industriel qui, employant une légion d'ouvriers, se préoccupe de leur bien-être, de leur moralité, de leur instruction, fait son devoir tout en faisant ses affaires; le patron, le fermier, le père de famille fait du bien, rien qu'en donnant autour de lui l'exemple du travail, de la probité, de l'économie. La bienfaisance se dit plus particulièrement d'un service rendu, d'un secours prêté; mais elle n'est qu'une des formes que peut revêtir le devoir de charité.

Dans leur formule positive et large : « Fais du bien, » les devoirs de charité ne sont pas légalement exigibles comme ceux de justice, mais ils n'en sont pas moins obligatoires aux yeux de la conscience. Les uns et les autres se complètent mutuellement : leur origine est la même, leur autorité est identique, ils rendent raison de la nature humaine et de la destinée humaine tout entière. La justice est la force de l'âme mise au service du droit, la fraternité est la tendresse de l'âme mise également au service du droit ¹.

La vie de l'école est bien propre à donner aux enfants un commencement d'instruction à cet égard, instruction toute pratique. Le précepte de justice dans sa formule populaire : « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fit à toi-même, » est facilement compris par eux. Leur intérêt est d'accord avec la loi; aussi cette formule n'est pas la plus haute qu'on puisse donner; elle n'indique pas suffisamment l'obligation du devoir pour le devoir, de la vertu pour la vertu, mais ici elle est suffisante. C'est par la pratique que l'enfant apprend la morale et qu'il en vient à trouver dans sa conscience une mesure fixe, qu'il doit appliquer aux autres, comme il veut qu'elle lui soit appliquée à lui-même : celle de la justice ou de l'équité naturelle. Les leçons ne manquent pas de la part des élèves entre eux, pour leur suggérer cette idée de justice; qu'un élève empêche un de ses camarades de s'amuser comme il l'entend sans nuire à personne, ou qu'il veuille le contraindre à faire ce qu'il n'est pas obligé de faire, il est injuste, il viole le droit de son semblable, et il ne peut pas ne pas le comprendre. Cédant à un esprit de contrariété ou à un instinct inné de méchanceté, peut-être aura-t-il agi impunément, et la force l'aura-t-elle emporté sur

1. M. A. Fouillée, *La justice réparative et la fraternité* (Revue des Deux-Mondes du 1^{er} février 1880).

le droit; mais son tour viendra : un jour ou l'autre, un plus fort que lui violera son droit et lui prouvera, mieux qu'en paroles, qu'il n'est pas bien de faire à d'autres ce qu'on ne veut pas qu'ils nous fassent. On ne peut pas trop insister sur ce fait que les enfants se donnent entre eux des leçons de morale sociale dans leurs rapports journaliers. Pour tirer parti de cet enseignement mutuel et d'autant plus efficace qu'il n'est pas prémédité, ceux à qui l'éducation est confiée n'ont qu'à surveiller, qu'à intervenir au besoin pour tirer des faits une règle de conduite, dans le sens positif ou dans le sens négatif.

Michelet¹ montre comment, dans la vie domestique, on peut apprendre à l'enfant l'idée de devoir. L'enfant voit son père partir pour le travail, la mère lui donne son déjeuner : « Qui t'a gagné ce que tu manges ? Ton père. Tu dois, à ton tour, travailler pour lui. » Il y a ici fusion des deux sortes de devoir, justice et charité ; l'enfant n'est pas plus incapable de l'un que de l'autre. En cultivant chez lui les bons sentiments, la générosité, la compassion, en l'habituant à se rendre serviable, empressé, en un mot à se gêner pour autrui, on le met, par la sensibilité, sur le chemin de la loi morale. Le devoir de bienfaisance ou de charité est fondé, comme celui de justice, sur la raison, non sur le sentiment ; mais le sentiment est un indispensable auxiliaire pour la raison, surtout dans l'enfance.

V

Ces devoirs généraux prennent un caractère plus particulier dans la famille.

La famille est la plus ancienne et la plus naturelle des sociétés ; le mariage en est le premier fondement. Les époux ont des devoirs et des droits réciproques, en rapport avec leur nature et leur rôle. Ce n'est pas que, dans son fond, la nature humaine soit autre chez la femme que chez l'homme ; la femme est, au même titre que l'homme, un être sensible, intelligent et libre ; mais elle ne l'est pas, si l'on peut s'exprimer ainsi, dans la même proportion. Si la même règle logique et la même loi morale président à l'exercice de sa pensée et à

1. *Nos fils*, p. 138.

celui de sa volonté, les conditions dans lesquelles elle déploie ces facultés ne sont pas les mêmes, l'usage qu'elle en fait tend à d'autres fins. Elle n'est pas née pour commander les armées, ni pour rendre la justice, ni pour gouverner l'Etat; sa place est au foyer domestique, parce que sa destination naturelle est d'être épouse et mère; et, quand elle sort du foyer domestique, sa place est surtout à l'école, parce que c'est la plus rapprochée de sa destination première. Sa mission naturelle et sa mission sociale, c'est d'élever des enfants et de conduire une maison. Ces devoirs sont « les fondements de toute la vie humaine, dit Fénelon ¹. Ne sont-ce pas les femmes qui ruinent et qui soutiennent les maisons, qui règlent tout le travail des choses domestiques, et qui, par conséquent, décident de ce qui touche de plus près à tout le genre humain? Par là, elles ont la principale part aux bonnes et aux mauvaises mœurs de presque tout le monde. Les hommes mêmes, qui ont toute l'autorité en public, ne peuvent par leurs délibérations établir aucun bien effectif, si les femmes ne leur aident à l'exécuter. Le monde n'est point un fantôme; c'est l'assemblée de toutes les familles; et qui est-ce qui peut les policer avec un soin plus exact que les femmes, qui, outre leur autorité naturelle et leur assiduité dans leur maison, ont encore l'avantage d'être nées soigneuses, attentives au détail, industrieuses, insinuantes et persuasives? Mais les hommes peuvent-ils espérer quelque douceur dans la vie, si leur plus étroite société, qui est celle du mariage, se tourne en amertume? Mais les enfants, qui feront dans la suite tout le genre humain, que deviendront-ils, si les mères les gâtent dès leurs premières années? Voilà donc les occupations des femmes, qui ne sont guère moins importantes au public que celles des hommes, puisqu'elles ont un maison à régler, un mari à rendre heureux, des enfants à élever. »

Nous n'avons rien à retrancher de ce programme, nous voudrions qu'une place plus large y fût faite au développement intellectuel de la femme, qui n'est pas seulement la compagne

1. Ch. I, p. 2. — Comparer *l'Essai sur l'éducation*, de Mme de Rémasat, p. 2-4, 8-14, 100-103, 108-111; *De l'éducation*, par Mme Campan, t. I, p. 21, t. II, p. 198; et les ouvrages de Mme de Maintenon, Mme de Lambert, Mme Necker de Saussure, l'abbé Fleury, etc.

de l'homme, mais son égale ; si nous la renfermons volontiers dans le cercle du gouvernement domestique, ce n'est pas qu'elle soit incapable d'autre chose, c'est parce que là nous paraît être le plus normal et le plus utile emploi de ses facultés. Elle est avant tout l'éducatrice par excellence. L'enfant lui appartient et d'abord n'appartient qu'à elle. Sans elle, il ne vivrait pas un jour, pas une heure ; et, quand sa vie physique est assurée, c'est encore elle qui la première lui ouvre les portes de la vie morale. Au près d'un berceau, la femme la plus illettrée en montrera à tous les pédagogues du monde ; que sera-ce si elle est quelque peu cultivée, si chez elle l'esprit est à la hauteur de l'instinct, et la volonté à la hauteur du sentiment ? Elle seule comprend ce petit être qui, avant de pouvoir parler, a déjà des perceptions, des sentiments, des volontés ; elle seule sait le deviner, l'intéresser, l'amuser, l'instruire. Adroite, ingénieuse, inventive, elle offre un des plus intéressants exemples de l'exercice de l'imagination. L'enfant ne l'ennuie pas et ne s'ennuie pas avec elle. Ils s'entendent toujours. Un grand homme est l'œuvre de sa mère, disait Napoléon ; le mot est juste, quoique exclusif. La plupart des hommes, et non seulement les grands hommes, doivent le meilleur d'eux-mêmes à cette douce et pénétrante influence. En lui donnant son lait, la mère donne à l'enfant son âme tout entière, elle l'imprègne de sa vie.

Malgré cela, disons mieux, à cause de cela, la mère ne peut pas tout dans la charge d'élever les enfants. Si la nature enfantine était parfaite, il suffirait de les aimer, et c'est ce que la mère sait le mieux ; mais de les aimer à les gâter la transition est facile ; le sentiment est un guide trompeur, quand il n'est pas lui-même guidé par une ferme raison. Il y faut un contre-poids, et c'est le père qui l'apporte. Le père représente l'autorité, parce qu'il représente la raison, la prévoyance, le souci du lendemain. Non qu'il aime moins son enfant, mais il l'aime autrement ; il se préoccupe plus de l'avenir que du présent et il sait que si le présent est, par son fait, rendu pénible, c'est au bénéfice de l'avenir. Il doit avoir cette fermeté courageuse qu'on n'exige pas de la mère à un égal degré. Il semble avoir surtout pour mission de former la volonté de l'enfant, de l'initier à la pratique virile de sa raison, de lui montrer le devoir dans sa beauté sévère. La mère forme surtout son cœur, assouplit son caractère,

fait passer dans son esprit par le chemin de son cœur les maximes sacrées de l'honneur et du devoir, lui fait non seulement reconnaître, mais haïr ses propres défauts : « La vertu ne s'enseigne pas seulement, elle s'inspire; c'est là surtout le talent des femmes; ce qu'elles désirent, elles nous le font aimer, moyen charmant de nous le faire vouloir ¹. » L'éducation domestique n'est complète que si le père et la mère y ont contribué chacun pour sa part.

C'est par la même raison que l'éducation en dehors de la famille doit être partagée entre l'institutrice et l'instituteur : celui-ci est absolument inférieur à celle-là lorsqu'il s'agit de la première enfance. On n'aurait jamais l'idée de confier à un homme la direction d'une salle d'asile, il devrait en être ainsi pour les classes élémentaires ². Le petit garçon qui passe des mains de sa mère à celle d'une directrice de salle d'asile ne se sent pas dépaysé, et la preuve, c'est qu'il ne s'ennuie pas; s'il passe aux mains d'un instituteur, quoiqu'un peu plus âgé déjà, son premier sentiment est la surprise, souvent la gêne; il sent qu'il entre dans un milieu tout autre; ce sentiment existe encore, quand il passe de la salle d'asile à l'école. Mais après ce premier apprentissage, à neuf ou dix ans, doit venir le tour de l'instituteur; l'éducation scolaire des garçons s'achèvera sous sa direction, comme dans la famille on voit l'action du père achever l'œuvre de la mère.

L'œuvre de l'éducation peut se résumer dans cette double formule : ne rien faire qui puisse contrarier le développement normal et régulier de la nature physique et morale de l'enfant; — faire tout ce qui peut favoriser ce développement. On retrouve là le double devoir de justice et de bienfaisance. La loi elle-même en a marqué les principales applications : « Les époux contractent ensemble, par le seul fait du mariage, l'obligation de nourrir, entretenir et élever leurs enfants ³. » Nous n'hésitons pas à voir implicitement dans cette dernière pres-

1. Aimé Martin, *Education des mères de famille*, p. 29.

2. C'est une des innovations dues à M. Gréard, qui le premier a tenté cet essai dans quelques écoles de Paris. En Autriche et en Allemagne, c'est un fait habituel; aux Etats-Unis, même des écoles de grands garçons sont dirigées par des institutrices : nous n'allons pas jusque-là.

3. *Code civil*, art. 205.

cription le principe légal de l'instruction obligatoire. Mais la loi ne peut pas tout ordonner ni tout atteindre. Les parents n'ont pas tout fait quand ils ont pourvu aux besoins de leurs enfants, qu'ils les ont mis à même de gagner leur vie et de se soutenir dans le monde. Il est utile de faire son chemin, mais il est nécessaire de faire son devoir; faire son chemin par son devoir est la perfection. Un père ne doit s'endormir tranquille dans le dernier sommeil que s'il est sûr que ses enfants sauront faire leur devoir, au risque de faire leur chemin moins vite ou moins bien, et même de ne pas le faire du tout. Assurément il est bon, d'une manière absolue, de tout sacrifier au devoir; c'est une de ces vérités éternelles qui prévalent contre tous les sophismes de la passion et de l'intérêt; mais cette récompense du devoir, le monde ne nous la donne pas toujours, ni complète, ni immédiate; elle est en nous, nous nous la donnons à nous-mêmes, et c'est là ce qu'il faut dire résolument à soi et aux autres. « Quelle est cette singulière aberration d'aller dire à d'honnêtes ouvriers qui se sentent honnêtes et qui se savent pauvres, qu'il suffit d'être honnêtes pour devenir riches, ou malhonnêtes pour finir un beau jour par être ruinés? Dites-leur qu'on est heureux, même dans la pauvreté, avec une bonne conscience; dites-leur qu'il faut remplir le devoir à tout prix, parce qu'il est le devoir, et parce que Dieu le veut. Le devoir est austère; si vous connaissiez bien les hommes, et si vous les estimiez ce qu'ils valent, vous sauriez que cette austérité même est un charme¹. »

Les devoirs de l'enfant envers ses parents sont exprimés par un mot que l'antiquité avait trouvé et qui dit tout : la piété filiale. « La vraie piété, en effet, est celle qui aime à la fois et qui respecte : or tel est le sentiment que les enfants ont pour leurs parents, sentiment mêlé de vénération et de tendresse. Selon les caractères, c'est tantôt la tendresse et tantôt la vénération qui semble dominer dans l'amour filial. Ordinairement la mère inspire à ses enfants un sentiment plus tendre et plus doux; le père, un sentiment plus grave et plus respectueux. Mais la vieillesse surtout rend les parents plus sacrés et plus chers. « Il n'est pas, dit Platon, de pénales plus saints et dont le

1. M. J. Simon, *L'école*, 4^e partie, ch. 3.

ulte plaise plus à la divinité qu'un vieux père, ou un aïeul, ou une mère courbée par les années. » — « La bénédiction du père affermit la maison des enfants, dit l'Ecclésiastique, et la malédiction de la mère la détruit jusqu'aux fondements. » Curieuse différence entre le père et la mère ! Comme la tendresse maternelle est toujours prête à bénir l'enfant, quel qu'il soit, Dieu n'a pas voulu attacher la prospérité à toutes les bénédictions de la mère : il l'a réservée aux prières du père dont l'amour est plus juste et plus éclairé ; mais il n'a pas craint d'attacher la ruine à la malédiction maternelle, bien sûr que l'enfant qui force sa mère à le maudire mérite de périr misérablement ¹. » Rien ne peut décharger un enfant du devoir de la piété filiale. « Tu as un mauvais père ? Sa méchanceté ne te dispense de rien. La loi est d'honorer ton père et non pas un bon père. S'il est mauvais, c'est son affaire et non la tienne. Le précepte est absolu. Il ne dépend pas de la méchanceté d'autrui de te dispenser de tes devoirs. » Qui parle ainsi ? On croirait entendre la morale de l'Évangile : c'est l'un des derniers et des plus purs échos de la morale antique ².

Nous ne pouvons quitter la famille sans dire un mot de la propriété, qui en est la base autant que le mariage et l'éducation des enfants. La propriété est un droit inhérent à l'individu et dérivant de sa liberté même : l'homme *s'approprie* les choses par son travail, les fait siennes, en dispose à son gré. C'est un droit de l'homme libre : les esclaves, les serfs ne pouvaient pas posséder. La propriété se dit non seulement de la terre, ou de la maison, ou des meubles ; elle est constituée par tout ce que gagne le travail. Ce gain est nécessaire à l'entretien de la famille ; plus il s'accroît, plus s'accroît la prospérité de la famille dans le présent et dans l'avenir. La propriété engendre l'épargne en stimulant la prévoyance, l'épargne augmente la propriété. L'une et l'autre donnent plus de solidité et de dignité à l'édifice domestique, en même temps qu'une sécurité plus grande ; les liens de la famille se resserrent ; la famille, en se perpétuant, perpétue le produit du travail des générations successives qui

1. Saint-Marc Girardin. — Un moraliste français, Joubert, a dit dans le même sens : « Les malédictions des pères abrègent la vie, celles des mères donnent la mort. »

. *Manuel d'Épictète*, 30.

ont fondé la propriété. Le droit de transmission par héritage en est un corollaire.

VI

La famille conduit directement à la cité, à la société civile et politique, aussi naturelle d'ailleurs que la société domestique. Le jour où deux familles se sont trouvées en présence, elles ont eu, de toute nécessité, des rapports mutuels, qu'il a fallu fixer par une règle à laquelle tout le monde a dû se soumettre. Voilà la loi positive. Dans cette réunion d'individus, ayant non seulement des devoirs et des droits, mais des intérêts communs, il a fallu une direction sans laquelle les forces particulières auraient été mal employées ou perdues sans profit, les droits méconnus, les devoirs oubliés. Quelqu'un s'est rencontré, plus intelligent ou plus hardi que la masse, d'une volonté plus énergique, qui s'est mis à la tête de la communauté pour la conduire et utiliser le labeur de tous et de chacun. Voilà le pouvoir social et l'origine des gouvernements. L'État est une association d'hommes soumis aux mêmes lois, au même gouvernement et constituant une nationalité. Un publiciste éminent définit ainsi l'idée de nationalité : « On peut dire que des hommes forment une nationalité quand ils sont unis entre eux par des sympathies communes qui n'existent point entre d'autres hommes, des sympathies qui les portent à agir ensemble plus volontiers qu'avec d'autres hommes, à désirer vivre sous le même gouvernement et à vouloir que ce gouvernement soit exercé exclusivement par eux-mêmes ou par une partie d'entre eux. » Des causes diverses concourent à la production de ce sentiment de nationalité, l'identité de race et d'origine, la communauté de langue et de religion, les limites géographiques ; « mais la plus efficace de toutes est l'identité d'antécédents politiques : l'existence d'une histoire nationale et par conséquent de souvenirs communs, de motifs communs de fierté et d'humiliation, de plaisir et de regrets se rattachant aux mêmes événements passés. »

L'idée de patrie renferme tout cela. Elle est inséparable de l'idée du sol occupé par les aïeux, de l'idée de la succession des

générations antérieures. La patrie, disaient les anciens, est là où sont les tombeaux des pères et les berceaux des enfants. Il n'y a pas une patrie des opinions, des consciences, distincte de la patrie du sang. On ne partage pas son cœur, la patrie a le droit de le réclamer tout entier. Appliquons-lui le précepte de l'Évangile : « Aimez-vous les uns les autres, car c'est là la loi et les prophètes. » Oui, aimer la patrie, c'est toute la loi, car c'est obéir à la constitution qui la régit, aux lois qui la maintiennent, à l'autorité qui la gouverne ; c'est participer aux charges de l'État par l'impôt, y compris l'impôt du sang, contribuer à défendre l'indépendance nationale, sacrifier ses intérêts et sa vie si elle est en péril ; c'est exercer en conscience les droits que la loi nous confère, en considérer l'exercice non comme facultatif, mais comme obligatoire, comme un devoir qui engage notre responsabilité ; nous rendre dignes et capables de le remplir par le développement de notre raison et la culture de notre volonté ; c'est enfin, dans tous les actes de la vie, nous inspirer des motifs du bien général.

En revanche, l'État nous doit le respect de nos droits et la protection de nos intérêts légitimes ; il doit de plus venir en aide à l'individu et à la famille, suppléer à leur insuffisance pour assurer le développement intellectuel et moral de la nation. La mission éducatrice de l'État relève de cette origine. Dans un état bien ordonné, le véritable souverain, auquel obéissent les gouvernants et les gouvernés, c'est la loi, protectrice de tous les droits, gardienne de toutes les libertés. « Celui qui veut que la loi commande, dit Aristote ¹, semble ne reconnaître d'autre autorité que celle de Dieu lui-même et de la raison. On peut dire de la loi qu'elle est une intelligence sans passion. » Pour que la loi soit obéie, il faut qu'elle ait une sanction et que le pouvoir social soit armé. De là le droit de punir, non comme vengeance, mais comme revendication des droits de l'individu et du corps social. « Le droit de punir, dit Rossi, est tout aussi légitime que l'ordre social et le pouvoir social : il est, comme eux, une loi morale imposée à l'espèce humaine. »

De même que le droit civil régit les rapports des membres de la société dans une nation, de même le droit international

1. *Politique*, liv. III, ch. 13.

ou droit des gens régit les rapports des peuples entre eux. Il se compose de règles d'équité empruntées à la morale naturelle, d'usages généralement admis et de conventions consignées dans des traités. Les déclarations de guerre, les alliances, les traités de paix et de commerce, d'extradition, de réciprocité en matière de propriété littéraire et artistique, les négociations diplomatiques de toute nature : tels sont les objets les plus ordinaires du droit des gens. Il faut bien convenir qu'à l'origine il se confondait avec le droit du plus fort, mais peu à peu on a senti qu'il y a une morale pour les peuples, personnalités collectives, comme pour les citoyens, personnalités individuelles. Les devoirs de justice consistent pour une nation à respecter dans une autre nation son indépendance, son territoire, son honneur, et à observer fidèlement les traités ; les devoirs de fraternité, à s'entraider, à s'aimer, à s'unir dans une commune aspiration au progrès pacifique.

Ces notions, dans l'état actuel de nos programmes, ne sauraient être enseignées aux enfants qu'indirectement, à propos de tel ou tel fait historique ; mais les instituteurs ont besoin de les connaître, elles éclairent à leurs yeux le sens de l'histoire, et, d'une manière générale, elles leur font mieux comprendre leur mission. Quant aux enfants, s'il est trop tôt pour fixer leur attention sur des matières au-dessus de leur âge, il ne l'est pas pour allumer dans leurs cœurs un sentiment qui, peu à peu, sera conçu comme un devoir, l'amour de la patrie.

L'école a pour objet d'entretenir l'esprit national, c'est le plus grand avantage de l'éducation publique, et elle en offre chaque jour le moyen. Faire aimer la patrie, c'est préparer les enfants à la défendre un jour contre l'ennemi du dehors, à travailler à la prospérité publique, à l'honneur national, au respect de la loi et à la conservation de l'ordre social. S'ils ont été élevés comme ils devaient l'être au sein de leur famille et dans l'école, ils ne feront qu'appliquer, comme citoyens et sur une plus grande échelle, les principes qu'on leur aura inculqués dans leur jeune âge : le respect de l'autorité, l'obéissance aux lois. Et cette éducation préparatoire aura rendu à la patrie le plus grand service qu'elle puisse en attendre, si elle a su préserver les jeunes âmes de la contagion du vice, si les bonnes mœurs ont été sa première et sa plus constante préoccupation,

On a dit avec raison que les mœurs, plus que les lois, font et caractérisent une nation : les bonnes mœurs font les bons citoyens; elles sont les conditions de la puissance et de la force au dehors, de la prospérité et du calme au dedans; sans elles, les lois sont impuissantes, elles peuvent punir, mais presque jamais prévenir le mal.

VII

La pratique d'un devoir, quel qu'il soit, est par elle-même un acte religieux. Quoi de plus religieux, de plus agréable à Dieu et de plus digne de lui, que l'amour de la famille et de la patrie, le respect des lois, l'horreur du vice, le culte de la vertu? Si la liberté de conscience doit être respectée chez le père de famille, si de plus l'instituteur est incompétent pour donner en matière de religion l'instruction confessionnelle, il est rigoureusement exact de dire qu'un enseignement moral, sous quelque forme et à quelque occasion qu'il soit donné, est par lui-même un enseignement religieux.

La plus haute idée que la raison humaine puisse concevoir de Dieu est celle d'un être parfait, infini, éternel, source de toute beauté, de toute vérité, de tout bien, ou plutôt étant lui-même la beauté, la vérité, le bien, créateur et conservateur du monde. La formule des petits enfants : « le bon Dieu », n'est pas contradictoire avec celle des philosophes, car l'infinie bonté est comprise, comme l'infinie justice, dans la notion de la Providence divine. Cette notion ferme le cercle des vérités morales que nous avons étudiées. La loi du devoir serait imparfaite si elle n'avait pas sa sanction dans la justice divine. Quand le spectacle du monde nous montre l'harmonie troublée entre l'ordre physique et l'ordre moral, entre le bien accompli et le bonheur mérité, les biens et les maux inégalement répartis, la vertu méconnue, le crime tromphant, nous avons besoin de croire que l'équilibre sera un jour rétabli et que le règne de la justice absolue sera réalisé. La foi en la Providence nous soutient et nous console; elle nourrit en nous des sentiments de confiance, d'amour, d'adoration à l'égard de l'Être qui est le principe de la loi morale, puisqu'il est la Raison éternelle, et qui en est la fin, puisqu'il est le Bien absolu. Obéir à la loi

morale, c'est donc obéir à Dieu, et ainsi la morale religieuse, se rattachant à la morale individuelle et à la morale sociale, couronne et complète la règle de nos actions, en même temps qu'elle nous donne l'explication de l'énigme, autrement insoluble, de la destinée humaine.

La sanction de la justice divine ne peut atteindre qu'une âme immortelle; cette preuve de l'immortalité suffit. Unie au corps, mais distincte du corps, une, simple, indivisible, identique, esprit, non matière, notre âme a le sentiment indestructible de la survivance; elle repousse l'idée de la destruction :

Lorsque la lourde tombe a clos notre paupière,
L'âme lève du doigt le sépulcre de pierre;
Et s'envole...¹

Voilà la foi populaire, aussi vieille que le monde. D'où vient que l'enfant ne comprend pas la mort, dont l'idée lui est pourtant rendue familière de bonne heure par le spectacle qu'il en voit souvent, hélas! dans sa propre famille? Il la rattache d'ordinaire à celle d'une extrême vieillesse. M. Egger² cite le mot d'un enfant de quatre ans et demi à qui l'on annonçait la mort d'un jeune homme, et qui dit : « Alors il vieillira dans le ciel. » Être dans le ciel, pour lui, ajoute M. Egger, « c'est donc continuer de vivre : il applique et il interprète avec sa naïveté la métaphore que l'on a coutume d'employer pour lui rendre tant bien que mal intelligible ce mystère de la mort. Je n'en conclus pas qu'il ait déjà une claire notion de la perpétuité de son être après la destruction du corps, car cette destruction même, il n'a pas encore pu l'observer ni la concevoir; mais n'ai-je pas le droit de conclure que, dès le premier éveil de son intelligence, l'homme répugne à l'idée d'une fin qui serait le néant? »

Cette répugnance devient d'autant plus raisonnée que l'idée de la justice s'empare plus fortement de l'homme et que les rigueurs de la vie l'éprouvent davantage. Quoi! est être qui s'est courbé sur le sillon, qui s'est enseveli dans les ténèbres des

1. Victor Hugo.

2. *Observations*, p. 76.

mines, qui a respiré l'atmosphère souvent mortelle de l'atelier, qui a lutté, souffert, aimé, n'aurait d'autre avenir que de rendre à la nature les éléments dont son corps est formé? Mais alors pourquoi tant d'efforts soutenus, tant d'injustices subies, de joies perdues, d'affections brisées? A quoi bon le travail et le devoir, s'ils n'aboutissent qu'à enfermer la créature dans les cercles d'une fatalité inexorable, s'ils l'enchaînent malgré elle à la terre? Oui, malgré elle, car l'instinct de l'humanité se dresse contre les théories qui le démentent et proclame l'immortalité. Pourquoi l'homme, seul de tous les êtres, aurait-il le triste privilège d'être trompé par ses instincts? Pourquoi cette aspiration universelle à une autre existence? La vie terrestre nous ajourne à une autre vie. Nous ne voulons pas de la mort éternelle, nous sentons en nous un irrésistible besoin de persister, de croître, de nous développer. La goutte qui reste au fond du verre, c'est la lie; ah bien, cette lie, nous y tenons encore, parce que nous ne nous résignons pas au néant.

Cette preuve de l'immortalité et de la Providence, que nous prenons dans la vie de l'homme fait, un grand poète¹, qui a ses heures de philosophie, la prend dans les débuts même de la vie et dans les premières manifestations de l'âme enfantine. « Le cantique le plus sublime qu'on puisse entendre sur la terre, dit-il, c'est le bégaiement de l'âme humaine sur les lèvres de l'enfance. Ce chuchotement confus d'une pensée qui n'est encore qu'un instinct contient on ne sait quel appel inconscient à la justice éternelle; peut-être est-ce une protestation sur le seuil avant d'entrer; protestation humble et poignante; cette ignorance souriant à l'infini compromet toute la création dans le sort qui sera fait à l'être faible et désarmé. Le murmure de l'enfant, c'est plus et moins que la parole; ce ne sont pas des notes, et c'est un chant; ce ne sont pas des syllabes, et c'est un langage; ce murmure a son commencement dans le ciel et n'aura pas sa fin sur la terre; il est d'avant la naissance, et il continue; c'est une suite... Le berceau a un Hier de même que la tombe a un Demain. »

1. V. Hugo, *Quatre-vingt-treize*, 3^e partie, livre III, p. 375.

CHAPITRE XIII

L'ENFANT. — L'HOMME

- I. Résumé de la première partie. La nature de l'homme est double : le corps et l'âme ; l'âme a trois facultés primordiales, sensibilité, intelligence, volonté. Ces facultés sont innées ; l'homme existe déjà dans l'enfant. Leur évolution, ou mouvement d'après lequel elles entrent naturellement en exercice et se développent . La nature enfantine n'est en soi ni foncièrement bonne, ni foncièrement mauvaise ; elle est apte à devenir l'une ou l'autre d'après l'éducation.
- II. Quelle est la portée de l'éducation. C'est une erreur de croire qu'elle peut tout, et une autre erreur de croire qu'elle ne peut rien. Elle ne crée rien, elle développe, dirige, réprime. Elle doit se conformer dans ses procédés à la marche même de la nature, c'est-à-dire à la loi de l'évolution naturelle ; en d'autres termes, elle doit être progressive. Comment il faut entendre l'éducation progressive.
- III. But de l'éducation. Définitions de M. Bain, de M. Herbert Spencer, de M. Compayré, de M. Gréard. L'éducation est l'apprentissage de la vie ; la vie tient tout entière dans le travail, la famille et la patrie : tel est le but vers lequel doit se diriger l'activité. La pédagogie doit regarder non seulement le temps présent, mais l'avenir ; c'est en vue de l'avenir qu'elle travaille.

I

Parvenu au terme de cette étude, qu'on trouvera peut-être longue, encore qu'elle n'ait pas épuisé le sujet, résumons-nous et concluons.

Tout ce que l'on peut penser et savoir de la nature de l'homme se ramène à trois ou quatre idées fondamentales : le tempérament, l'esprit, le cœur, le caractère, c'est-à-dire la vie physique, la vie intellectuelle, la vie morale. Sentir, penser, vouloir, voilà toute la fonction de l'âme ; servir de support à l'âme, voilà la fonction du corps : le corps et l'âme formant un tout naturel, mais essentiellement distincts, réagissant l'un sur l'autre, celui-là périssable, celle-ci immortelle, voilà tout l'homme.

L'homme est déjà dans l'enfant, et il y est tout entier. L'enfant commence par l'animalité, comme la vie humaine a commencé par la vie sauvage, mais il apporte avec lui dès son entrée dans ce monde le germe de tous les instincts, de toutes les aptitudes, de toutes les facultés qu'il fera paraître étant homme. Considérées dans leur fond originel, ces facultés sont les mêmes dans toutes les âmes, mais elles n'y sont pas également distribuées : elles diffèrent en degré, non en nature. L'un montre plus d'intelligence, l'autre plus de cœur, celui-ci plus de caractère, de même que le système sanguin domine chez l'un, le système nerveux chez un autre. Et non seulement tel ou telle des trois facultés primordiales est plus accusée que les deux autres, mais elle peut se développer dans des directions diverses : parmi plusieurs enfants bien doués sous le rapport de l'intelligence, celui-ci naît mathématicien, celui-là historien, cet autre poète. D'où viennent ces inégalités et ces diversités? Nous n'avons pas à creuser ici cette question fort complexe; disons seulement qu'elles ont leur point de départ dans une longue transmission héréditaire, à la fois physiologique et morale, qui tient elle-même à l'action lente et continue de circonstances multiples. Ce qu'il nous importe de déterminer, c'est comment ces facultés se manifestent dès le début de l'existence, puis comment elles se développent.

La vie psychologique paraît tout d'abord confondue avec la vie organique, dans une sorte de sensibilité obscure et sourde; les facultés dorment. Peu à peu, nous l'avons vu ou du moins nous avons cherché à le faire voir, elles s'éveillent, lentement, confusément, en bloc, pour ainsi dire; c'est une lueur ici plus brillante, là plus effacée, mais partant d'un foyer identique. C'est toujours la vie sensible, mais la sensibilité prend conscience d'elle-même; non qu'elle se détache, en quelque sorte, de l'âme, laissant celle-ci et les autres facultés en arrière : c'est l'âme, et l'âme tout entière qui se meut ¹. Loin que les facultés se lèvent, pour ainsi parler, l'une après l'autre, elles apparaissent d'abord confondues dans leur essentielle unité; et les pro-

1. « Toutes les facultés ne sont au fond que la même âme, qui reçoit différents noms à cause de ses diverses opérations. » (Bossuet, *Connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. I.) C'est la tradition spiritualiste, depuis Platon et Aristote jusqu'à nos jours.

grès de la vie psychologique ne commencent à se mesurer que lorsqu'elles commencent elles-mêmes à se différencier entre elles par leur exercice. Il faut distinguer entre leur apparition et leur développement : leur apparition est simultanée, leur développement est successif. Dès qu'on sent, on pense ; dès qu'on pense, on agit ; mais comme l'exercice de la pensée revêt les formes les plus variées, et que le fonctionnement de l'intelligence est plus compliqué que celui de la sensibilité, comme les facultés morales supposent une culture intellectuelle relativement élevée, dût cette culture ne consister d'abord que dans les leçons de l'expérience, il s'ensuit que la vie du sentiment tient au début de l'existence plus de place que la vie intellectuelle ; que certaines opérations de l'esprit sont possibles, certaines autres impossibles, qu'il y a une gradation à observer ; qu'en un mot l'enfant, entré dans la vie psychologique tout d'une pièce, n'y est pas chez lui dès le premier jour et ne s'y établit — je n'ose dire s'y installe — que par degrés, en vertu d'une activité spontanée dont nous avons déjà observé la marche, ou l'évolution, comme on dit aujourd'hui. Il suffira d'en rappeler brièvement le caractère.

Quand l'intelligence commence à fonctionner, c'est par les opérations qui touchent de plus près à l'exercice des sens et pour lesquelles cet exercice est nécessaire : la perception sensible, la mémoire imaginative, le jugement primitif, l'association des idées. L'intelligence ne sort pas du concret, du sensible, et même dans ce domaine elle n'a pas encore une grande assurance ; les idées restent vagues, indéterminées, synthétiques. Peu à peu, le progrès se dessine, la force intellectuelle augmente et rend possible des opérations plus compliquées : l'attention pénètre plus profondément de la surface à l'intérieur des choses, l'imagination créatrice se montre, les idées deviennent plus nettes, plus analytiques par le jeu de l'abstraction spontanée ; elles s'enchaînent avec plus de suite, et les associations primitives se transforment en raisonnements : l'esprit passe du connu à l'inconnu, du prochain au plus éloigné, du sensible à l'intelligible, du particulier au général, du concret à l'abstrait, du fait à la règle. Ce mouvement est si naturel à l'esprit de l'enfant, qu'on n'a qu'à le laisser faire : il procède ainsi de lui-même, et il y trouve un plaisir, une excitation agréable qui le soutient et l'anime.

Voilà ce que révèle une observation attentive de l'individu. L'étude de l'espèce conduit à une conclusion analogue. Toujours et partout, on voit l'esprit humain procéder de cette manière : on a fait la guerre avant d'écrire des traités sur la science militaire; on a construit des habitations avant d'écrire des traités d'architecture; on a parlé avant de rédiger des grammaires, et adoré Dieu avant de formuler des dogmes. L'esprit humain débute toujours par le particulier, par le fait, par la pratique, d'où il part pour s'élever à la théorie : la théorie, c'est la loi, la règle, l'abstrait. Telle est l'évolution intellectuelle. Un mouvement parallèle peut être observé dans le développement de la volonté, et nous l'appellerons par analogie l'évolution morale. Nous l'avons esquissée dans le chapitre précédent ¹; bornons-nous à rappeler que la volonté, d'abord comme perdue dans le désir, agit sous l'impulsion de mobiles d'un ordre de plus en plus élevé, jusqu'à ce qu'ils atteignent le désintéressement, toujours aidée, encouragée par un naturel amour du bien, qui, d'abord conçu comme le bien propre de l'individu, l'est finalement comme le bien moral, le bien en soi.

L'enfant, à sa naissance, n'est donc pas un être moral, mais il est capable de le devenir; et il le devient « quand il élève sa raison jusqu'aux idées de devoir et de loi. Il ne saurait devenir moralement bon qu'au moyen de la vertu, c'est-à-dire d'une contrainte exercée sur lui-même, quoiqu'il puisse être *innocent* tout le temps que ses passions sommeillent ². » Or, il acquiert cette moralité, dont il ne possède que les germes, avec plus ou moins de peine, selon qu'il naît avec des penchants plus ou moins favorables, dont la prédominance en bien ou en mal n'est pas le fait de la nature elle-même, mais de la nature transmise par une hérédité séculaire. La nature humaine en soi n'est ni foncièrement bonne ni foncièrement mauvaise. Rousseau exagère quand il professe que « tout est bon, sortant des mains de l'auteur des choses »; Kant exagère également, quand il affirme « qu'il n'y a dans l'homme de germes que pour le bien. » Permettons au poète ³ de ne voir dans le petit enfant

1. Pages 288 et suiv.

2. Kant, *De la pédagogie*, t. VIII de ses œuvres.

3. V. Hugo, *La pitié suprême*, II. — Fénelon croit aussi à la bonté originelle de l'enfant, Pestalozzi de même.

que « la candeur et la grâce suprême », de nous le montrer dans toute la séduction de « cette adorable et radieuse enfance » :

. il est encore
 Tout plein de la bonté divine, il en arrive.
 C'est le dernier venu de la céleste rive...

Le philosophe est tenu à plus de rigueur. Mais quand une doctrine toute contraire ¹ nous dit que l'enfant est né mauvais, que « la composition du cœur de l'homme est mauvaise dès son enfance », qu'il a « un poids naturel qui le porte avec violence au mal », c'est une erreur non moins fâcheuse. Tenons-nous entre ces deux excès. Aussi bien, s'il fallait absolument pencher de l'un ou l'autre côté, mieux vaudrait encore croire à la bonté originelle de la nature humaine, car au fond c'est croire à la possibilité, à la réalité du bien dans le monde et dans la vie.

II

Si ces vues sont exactes, elles doivent avoir leur exacte contrepartie dans la science de l'éducation, dont elles nous permettent de préciser la portée, les procédés, le but.

Les uns ont cru que l'éducation peut tout, d'autres qu'elle ne peut rien ou peu de chose. Si l'éducation pouvait tout, c'est que la libre volonté du moi et sa puissance de réaction n'existeraient pas, il n'y aurait plus de liberté humaine; si elle ne pouvait rien, il n'y aurait pas de progrès humain. Les premiers partent d'une idée fautive de la nature de l'âme : l'âme de l'enfant n'est ni une table rase sur laquelle on écrit comme sur une feuille blanche, ni un vase qu'on remplit, ni une cire molle qu'on façonne sans qu'elle y intervienne autrement qu'en fournissant, pour ainsi parler, la matière première; la matière première ici est une force active et personnelle, d'abord inconsciente et spontanée, bientôt après volontaire et réfléchie, sans cesse en mouvement, réagissant sur les forces extérieures, mêlant son activité propre à l'activité directrice, de manière tantôt

1. Surtout la doctrine janséniste.

à l'aider, tantôt à la contrarier. Lorsqu'elles vont de concert, le résultat est merveilleux; lorsqu'elles luttent ensemble, semblables aux deux coursiers dont parle Platon, dont l'un s'élançait d'un noble essor et l'autre s'attarde en sens inverse, il peut arriver que la nature l'emporte sur l'éducation. « On façonne les plantes par la culture, dit Rousseau ¹, et les hommes par l'éducation. » Cela est vrai; mais prenez garde qu'il suffit, pour façonner une plante, de la traiter selon sa nature, et que, cette condition remplie, aucune résistance de sa part n'est à craindre; l'âme humaine, par cela seul qu'elle est libre, a toujours le pouvoir de résister, même quand on ne la prend pas à rebours.

Mais il ne faut pas non plus considérer ces résistances comme invincibles : c'est l'erreur de ceux qui nient la puissance de l'éducation. Il y a, sans nul doute, des naturels difficiles, vicieux, allons jusqu'au bout, des monstres dans le monde moral; mais, d'une part, c'est l'exception, et, d'autre part, est-on bien sûr d'avoir épuisé tous les moyens curatifs? Quelles que soient les dispositions que l'enfant apporte en naissant, elles ne détruisent pas ce qui est le fond de l'âme humaine, la volonté et le libre arbitre : il y a donc toujours un ressort à faire jouer, seulement il faut en découvrir le secret; vous y avez échoué, j'y échouai, est-ce une raison pour qu'un autre plus heureux n'y réussisse pas? J'ai vu dans une colonie pénitentiaire ², parmi des centaines de détenus de huit à dix-huit ans, de petits malheureux nés voleurs, nés incendiaires, nés assassins, — terrible et mystérieux héritage : ils vivaient à l'air libre, allant, venant, mais toujours travaillant, sous une discipline qui savait découvrir et utiliser les penchants de leur activité et qui réalisait des miracles, qui de ces êtres marqués par le vice savait faire des êtres nouveaux en annulant en eux le don d'une hérédité funeste. C'est que l'éducation a pour le bien la même puissance que pour le mal : toutes les fois qu'il y a une habitude ou ensemble d'habitudes, il y a éducation, même sans l'ombre de pédagogie; l'hérédité dont nous parlons n'est pas autre chose que le résultat d'une éducation fatale, celle du vice; l'éducation du

1. *Emile*, liv. I.

2. La colonie agricole de Citeaux. Il y en a d'autres justement renommées je cite celle-là parce que je l'ai personnellement étudiée.

bien peut seule la combattre et lui substituer une hérédité bienfaisante. Ainsi l'étude psychologique nous conduit à la même conclusion que l'étude historique ¹ : l'éducation ne peut pas tout, mais elle peut beaucoup, et sa puissance doit grandir comme celle de toute science.

Si c'est là créer, on peut dire que l'éducation crée quelque chose ; mais ce qu'elle crée, ce n'est pas la nature, ce sont des résultats d'après la nature : la nature commence tout, l'éducation achève ce qu'elle a commencé ². Je défie le pédagogue le plus habile de donner de l'imagination à un esprit froid, de la tendresse à un cœur sec, s'il ne trouve un germe, si faible qu'il soit, à cultiver. Cultiver, diriger, redresser, développer ³, voilà l'œuvre de l'éducation. Elle est en présence de bons et de mauvais germes : qu'elle étouffe les mauvais sous les bons ; d'aptitudes non seulement diverses, mais inégales : qu'elle tire parti de ce qu'elle trouve, qu'elle se serve de cette prise pour entrer en possession du sujet à élever, et, une fois établie dans la place, pour stimuler cette force active qui est le moi, pour l'exciter à produire, en la conduisant d'une main délicate et sûre. Mais qu'elle ne tente pas de forcer la nature. Forcer la nature, ce n'est pas lutter contre les mauvaises tendances, c'est aller contre la loi qui préside au développement de l'activité naturelle, exiger d'un enfant ce qu'il ne peut donner, et, comme on dit, le mal prendre. Bien des enfants tournent mal par cette unique raison. Il y a encore une autre manière de forcer la nature : c'est non plus d'aller contre elle, mais d'aller trop vite et de vouloir la faire aller trop vite. On échoue, et, quand par exception l'on réussit, le succès lui-même est fâcheux. Méfions-nous des petits prodiges : la précocité intellectuelle et même la précocité morale sont plus à craindre qu'à souhaiter chez les enfants, car elles s'obtiennent au détriment

1. Voy. *Introduction*, p. 75.

2. Aristote, *Politique*, liv. VII, ch. 15. — On peut dire de l'éducateur ce que Montaigne dit de la logique : « Elle n'est pas pour donner jour à l'âme qui n'en a point, ni pour faire voir un aveugle. Son métier est non de lui fournir la vue, mais de la lui dresser, de régler ses allures. » (*Essais*, liv. I, ch. 24.)

3. *Education* vient du latin *e, ducere*, faire sortir de..., développer les germes des facultés naturelles, les faire sortir de leur état latent.

de la vigueur physique, au détriment de la culture normale de l'être tout entier, et au mépris de la loi d'évolution naturelle¹.

Quand l'éducation observe cette loi, elle est progressive², c'est-à-dire qu'elle approprie son mouvement au mouvement même de la nature. Mais entendons-nous bien sur le sens de ce mot. On ne distribue pas la tâche de l'éducation, dans la réalité vivante, comme on distribue les chapitres d'un livre. Si nous avons distingué l'éducation physique de l'éducation intellectuelle et celle-ci de l'éducation morale, c'est par une nécessité de méthode : il faut diviser pour apprendre. Nous n'en avons pas conclu qu'elles n'ont aucun lien entre elles, ou qu'elles s'adressent à trois êtres distincts. Au contraire, il ressort de toute notre étude qu'elles se supposent mutuellement, que l'une quelconque ne peut aller sans les deux autres, car, si l'on divise les questions pour les mieux étudier successivement, on ne divise pas la personne humaine, qui est une et reste une malgré la diversité de ses facultés et de ses actes. Sans l'intelligence, la volonté ne serait pas éclairée ; sans les sens, l'intelligence ne serait pas éveillée ; sans le corps, l'éducation n'atteindrait pas l'âme. Prenez l'acte le plus simple de la vie d'un enfant, son corps, son esprit, son cœur, son caractère y sont intéressés plus ou moins, et plus ou moins directement, mais à la fois. Il est impossible de lui enseigner quoi que ce soit qui n'ait un intérêt pratique et un intérêt moral par les applications qu'il pourra en

1. « Nos facultés morales supérieures, de même que nos facultés intellectuelles supérieures, sont comparativement complexes. Par conséquent, elles sont les unes comme les autres tardives dans leur évolution. Pour les unes comme pour les autres, la culture hâtive a lieu aux dépens du développement futur. De là cette anomalie assez commune qui nous montre des enfants qui ont été des modèles dans le premier âge, subissant, à mesure qu'ils grandissent, un changement en apparence inexplicable, et finissant par tomber au-dessous de la moyenne intellectuelle et morale, tandis qu'une maturité relativement heureuse succède à une enfance qui ne promettait rien de semblable. Une moralité supérieure, de même qu'une intelligence supérieure, doit être le fruit d'un long développement. » (M. H. Spencer, *De l'éducation*, p. 216.)

2. Le mot est de Mme Necker de Saussure, qui l'a donné pour titre à son ouvrage de *L'Éducation progressive* ; Rousseau n'en a pas eu la première idée, mais il a le premier déterminé philosophiquement ce caractère fondamental de l'éducation.

faire, rien, pas même l'alphabet. On a pu dire ¹, avec vérité, que « la directrice de salle d'asile est une maîtresse de morale », que « quiconque fait l'office de maître est maître de morale », que « pendant tout le temps de l'éducation il y a cette insufflation de la vérité éternelle que le maître communique à l'élève ». Quand M. H. Spencer ² met « la science » à la base de toutes les applications de l'activité humaine, même des beaux-arts, des belles-lettres, de la morale et de la religion, il exprime une idée analogue, tout en renversant la formule, parce que la raison est la condition de la moralité aussi bien que de la science et de l'esthétique.

L'éducation progressive doit donc à certains égards être simultanée. C'est une profonde erreur de croire, comme Rousseau, qu'on puisse la scinder, assigner un temps à la culture du corps, un temps à celle de l'intelligence, un temps à celle de la sensibilité, ou de la volonté. L'unité vivante de l'âme ne se scinde pas. Les facultés qui lui appartiennent se développent progressivement, il est vrai, mais elles entrent en jeu toutes ensemble dès les premiers temps de la vie; l'âme change en ce sens que ses dispositions natives s'accroissent ou s'effacent, que ses forces se transforment, se renouvellent ou s'affaiblissent, mais c'est toujours le même fond. Il ne dépend pas de l'éducation de laisser dormir telle ou telle faculté pendant quelques années et de l'éveiller à jour fixe. Il n'y a pas dans l'enfant trois êtres distincts, un être sensible, un être intelligent, un être libre, que l'on puisse appeler l'un après l'autre comme le maître appelle successivement plusieurs écoliers pour leur corriger leurs devoirs; il n'y a pas d'un côté un corps, de l'autre une âme: il y a un être un, indivisible, qu'on « ne peut toucher en quelque endroit, selon l'énergique métaphore de Malebranche ³, sans le remuer tout entier. » La difficulté est précisément d'établir l'équilibre entre ses facultés, ses énergies diverses: l'éducation simultanée peut seule y parvenir. L'objection qu'il faut tenir compte des aptitudes particulières, des vocations, ne me touche pas:

1. M. J. Simon, — M. Bain a dit de même: « Le maître d'école est un maître de morale et de discipline. » (*Ouv. cité*, p. 292.)

2. *De l'éducation*, ch. 1.

3. *Recherche de la vérité*, liv. 1, ch. 1.

d'abord il n'est pas de vocation qui doit empêcher la sensibilité, la raison et la volonté de recevoir leur développement normal; ensuite les vocations se montrent surtout dans le domaine de l'intelligence, où se révèlent les aptitudes aux sciences exactes, ou aux sciences expérimentales, ou à la littérature, ou aux beaux-arts. Or, dans ce cas, l'instruction primaire peut fournir d'utiles renseignements pour l'instruction ultérieure plutôt qu'en tenir compte elle-même, car elle a pour objet de constituer comme un premier terrain solide, égal, uni, sur lequel on bâtira plus tard des édifices variés, mais dont tous les éléments dont elle le constitue sont également indispensables, parce qu'ils représentent le nécessaire et non le superflu.

Il reste une autre objection : l'éducation simultanée embrasserait trop à la fois. C'est qu'on ne s'entend pas sur le sens du mot. L'éducation simultanée consiste, lorsqu'on s'occupe particulièrement du corps, à ne pas perdre de vue la culture de l'âme, et réciproquement; lorsqu'on s'occupe d'une faculté, à ne pas perdre de vue les autres. Mais elle ne consiste pas à tout mêler, à tout confondre, à tout entreprendre à la fois, à excéder la portée de l'âge et la progression naturelle de la nature : elle irait juste contre la loi que nous en avons donnée.

III

Quel doit être, d'après cela, le but de l'éducation, ou quelle direction doit-elle imprimer à l'activité humaine?

On en a donné bien des définitions ¹. Oserai-je reprocher à

1. En voici quelques-unes : « La transmission indispensable de la vie morale, sorte de génération spirituelle qui complète la génération physique. » (*Encyclopédie nouvelle*, art. EDUCATION.) — « L'éducation doit développer dans l'individu toute la perfection dont il est capable. » (Kant). — « C'est une méthode fondée sur la nature de l'esprit, pour développer toutes les facultés de l'âme, réveiller et nourrir tous les principes de vie, en évitant toute culture partielle et en tenant compte des sentiments qui font la force et la valeur des hommes. » (Stein.) — « Faire autant que possible de l'individu un instrument de bonheur d'abord pour soi, ensuite pour les autres. » (James Mill.) — « L'éducation comprend tout ce que nous faisons pour nous-mêmes et tout ce que les autres font pour nous dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature. Dans son acception la plus large, elle comprend même les effets indirects produits sur le ca-

quelques-unes d'entre elles d'être trop scientifiques et d'obscurcir une idée qu'on entend mieux qu'on ne la définit; à quelques autres, d'être trop vagues ou trop ambitieuses, et de se perdre dans des considérations idéales qui touchent à tout et ne précisent rien? Et cependant, s'il est un mot sur lequel il soit nécessaire de s'entendre, c'est bien le mot éducation. Parmi les plus récents travaux sur la question, il en est que le nom seul de leurs auteurs recommande à une lecture attentive et qu'il y aurait témérité à négliger.

M. Bain ¹ ne tombe pas dans le tort de trop élargir son cadre; il se propose « d'écarter de la science de l'éducation tout ce qui appartient à des parties plus étendues de la culture humaine, pour concentrer son attention sur ce qui constitue exclusivement l'éducation, c'est-à-dire sur les moyens de constituer les facultés acquises des êtres humains. » Cela signifie que l'école n'a pas mission de former des spécialités, qu'elle prépare seulement le terrain, et en cela M. Bain a amplement raison. Mais où il nous paraît trop circonscrire son sujet, c'est quand, indiquant « les moyens de constituer les facultés acquises des êtres humains », il semble les limiter aux deux suivants : 1° « la recherche des moyens de développer la mémoire », parce qu'elle est la manifestation la plus claire de « la propriété plastique de l'esprit », et parce que, comme il le dit un peu plus loin, « l'éducation n'embrasse pas l'emploi de toutes nos facultés intellectuelles; » 2° « la recherche de l'ordre le meilleur et le plus naturel à donner aux différents objets d'étude, d'après leur simplicité ou leur complexité relative et leur dépendance mutuelle. » Nous sommes de son avis sur le second point, mais nous faisons nos réserves sur le premier : ce serait ramener toute la science de l'esprit humain à la mémoire. De peur d'être trop vaste, le système est incomplet.

ractère et sur les facultés de l'homme par des choses dont le but direct est tout différent : par les lois, les formes de gouvernement, les arts industriels, les différentes formes de la vie sociale, et même encore par des faits physiques indépendants de la volonté de l'homme, tels que le climat, le sol et la position locale. » (J. S. Mill.) — « L'éducation est la culture que chaque génération donne à celle qui doit lui succéder, pour la rendre capable de conserver les résultats des progrès qui ont été faits, et, s'il se peut, de les porter plus loin. » (Le même.)

1. *La science de l'éducation*, ch. I, p. 6 et 7.

M. Herbert Spencer¹ se place à un autre point de vue. Il estime avec toute raison que « le but de l'éducation est de nous préparer à vivre de la vie complète », et il ramène l'activité de la vie aux formes suivantes :

« 1^o L'activité qui concourt directement à la conservation de l'individu;

« 2^o Celle qui, en pourvoyant aux besoins de l'existence, contribue indirectement à sa conservation;

« 3^o L'activité employée à élever et à discipliner la jeune famille;

« 4^o Celle qui assure le maintien de l'ordre social et des relations politiques;

« 5^o L'activité de genre varié employée à remplir les loisirs de l'existence, c'est-à-dire la satisfaction des goûts et des sentiments. »

Certes, la première condition d'une éducation pratique, c'est d'apprendre aux enfants ce qu'il leur est utile de savoir étant enfants et ce qu'il leur sera utile d'avoir appris étant hommes; c'est de les introduire par là dans un plan d'existence utilement ordonné pour la satisfaction des nécessités de la vie. Ainsi entendue, l'éducation est professionnelle, autant qu'elle peut l'être à l'école, l'école n'étant pas l'atelier : elle ne forme pas l'ouvrier, mais elle le prépare, elle le rend apte aux divers exercices d'activité physique et industrielle. Mais, si nous n'avons pas donné de la nature humaine une idée incomplète, on doit trouver que cette éducation est incomplète elle-même, qu'elle ne regarde guère que l'utile immédiatement réalisable et tangible, qu'elle omet ou tout au moins qu'elle néglige le développement de l'activité morale, des tendances les plus hautes, les plus *humaines* de notre être. Si, en matière d'enseignement primaire, c'est une folie de ne pas viser à l'utile, c'est une vue étroite de ne voir l'utile que dans la santé, le bien-être, le bonheur matériel, et de diriger toute l'activité dans cette voie. Je dis que, ainsi entendue, l'éducation, pour être professionnelle, n'est pas libérale : on réserve ordinairement ce qualificatif pour l'instruction secondaire; c'est faire un tort immérité à la grande masse de la population infantine. Je veux, même à l'école primaire, une éducation libérale, et elle le sera si elle a un jour

1. *De l'éducation*, ch. I, p. 12 et suiv.

ouvert sur l'idéal. L'idéal, ce n'est pas ce qui « remplit les loisirs de l'existence », c'est tout ce qui élève l'être humain au-dessus des préoccupations matérielles; tout ce qui lui rappelle qu'il n'est pas seulement un « animal », mais une personne; que toute sa destinée n'est pas que l'animal soit sain, vigoureux, bien nourri, capable de procurer à lui et aux siens la conservation de ce bien-être; que la prospérité d'un individu, d'une maison et même d'un Etat requiert d'autres conditions encore, auxquelles ne sont point étrangères la culture de la conscience, l'intelligence des notions de loi, de devoir, de Dieu.

Frappé, sans doute, de considérations de même nature, un écrivain français que l'étude philosophique des doctrines de l'éducation a naturellement mis sur la voie de la théorie pédagogique, M. Compayré ¹, a rectifié la classification de M. H. Spencer.

« 1° L'homme (selon lui) est d'abord destiné à vivre de la vie physique; il tend au bien-être : il cherche tout ce qui peut garantir sa sûreté personnelle. Il apprend, s'il est nécessaire, le métier, la profession qui assurera son existence.

« 2° En second lieu, l'homme est une personne morale et doit s'efforcer d'acquérir de plus en plus les caractères qui la constituent, la conscience, la raison, la volonté, le sentiment religieux.

« 3° L'homme n'est pas un être isolé : il a une famille. Nourrir et élever ses enfants, transmettre la vie physique et morale, la garantir, la protéger dans les êtres auxquels il l'a transmise, comme il l'a garantie pour lui-même, tel est le troisième but de son activité.

« 4° En outre, l'homme a des rapports avec la société dont il est membre. Après la famille vient l'Etat; après l'individu, le père; après le père, le citoyen. Toute une portion de l'activité humaine est enveloppée dans les relations sociales et politiques.

« 5° Enfin, l'homme qui a exercé son activité dans les directions déjà indiquées doit encore, s'il lui reste quelque loisir, donner largement satisfaction à ses goûts désintéressés pour la science, pour les lettres, pour les arts. Il doit agir, non plus pour accroître seulement le bien-être matériel de sa personne,

¹ *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, t. II, p. 439.

de ses enfants, de son pays, non plus pour développer sa propre personnalité, mais pour rechercher les pures jouissances que peuvent lui procurer l'étude du vrai et l'amour du beau, et pour accroître ainsi le domaine général de la science et de l'art. »

Ainsi, et c'est ce que je retiendrai tout d'abord de ces théories, on s'accorde à ramener la science de l'éducation à la science de la vie ¹. Cette vieille et banale formule que l'école est l'apprentissage de la vie est encore la plus simple et la plus vraie de toutes. Mais ce n'est qu'une formule, et il faudrait en tirer ce qu'elle contient sans trop raffiner, sans faire perdre aux conséquences la simplicité du principe. Les divers emplois de l'activité, énumérés dans l'ordre de leur importance, ont sans doute une valeur relative indépendamment de leur valeur absolue; j'admets qu'il faut vivre soi-même pour faire vivre les siens, que la famille a précédé l'Etat, que la culture esthétique est de luxe par rapport à la culture du jugement et du sens moral; mais, si tel est l'ordre logique, tel n'est pas l'ordre réel. L'enfant qui vient au monde est bien une individualité, mais une individualité qui entre immédiatement dans une collectivité, la famille, et par la famille dans une collectivité plus étendue, la société civile et politique. De même que les facultés primordiales n'apparaissent pas l'une après l'autre, mais toutes ensemble, de même la vie individuelle ne se développe pas exclusivement, abstraction faite de la vie domestique et même de la vie sociale. Il faut donc bien comprendre que l'éducation, en adaptant ses procédés à chaque objet particulier, vise un ensemble de résultats qui ne sont pas séparés chronologiquement. Le monde n'est point un fantôme, comme dit Fénelon; il faut le considérer dans sa réalité complexe pour savoir comment l'être humain doit s'y comporter.

Le monde, la vie réelle, d'un côté; de l'autre, la nature humaine : voilà donc les deux éléments qu'il s'agit de concilier. L'accord ne sera-t-il pas établi, si la vie donne satisfaction à la nature humaine? et la vie ne donnera-t-elle pas satisfaction à la nature humaine, si les facultés naturelles servent à assurer les meilleures conditions d'organisation et de développement de la

1. M. Gréard (*Rapport* déjà cité, p. 163) dit de même : « La préparation à la vie, telle est aujourd'hui la formule commune à la définition de l'enseignement dans tous les pays. »

vie? Qu'est-ce autre chose que de diriger l'activité dans le sens des devoirs, puisque les devoirs sont en raison de la nature de l'homme? Si cette direction est la vraie, le résultat sera ce que demandait la Constituante dans son premier projet d'éducation nationale : élever les enfants de telle sorte qu'ils deviennent des hommes plus heureux et des citoyens plus utiles. La vie utile et la vie heureuse, voilà le but de l'éducation, et nous croyons fermement que ce but sera atteint, autant qu'il peut l'être, si l'adolescent, au sortir de l'école, sait ce que valent le travail, la famille et la patrie : le travail, qui est, en principe, la première forme de la loi du devoir, et, en fait, la première condition de la vie ; la famille, sans laquelle il n'y a pas de patrie ; la patrie, sans laquelle on ne comprend pas que l'homme puisse vivre.

Donnons à chacune de ces trois idées toute son extension. Le travail ne se dit pas uniquement du labeur manuel ; quiconque fait emploi de ses facultés travaille : la femme travaille autant que l'homme, l'artiste autant que l'artisan, le philosophe autant que le manoeuvre, quoique autrement ; l'oisif même travaille, s'il sait penser et vouloir. L'idée de la famille embrasse non seulement les affections et les intérêts communs, mais tout ce qui peut embellir, ennoblir la vie domestique, perpétuer l'honneur comme le nom de la race, en grossir l'héritage moral comme l'héritage matériel. L'idée de patrie embrasse non seulement l'amour du sol natal, mais les vertus civiles, le respect des lois, le sentiment de la solidarité et la connaissance de l'histoire nationale. Finalement, ces trois idées s'unissent dans une autre qui les contient et les élève à leur haut degré de puissance et de pureté, l'idée de Dieu, qui est à proprement parler celle du bien absolu et du progrès infini. Si la vie humaine n'est pas là tout entière, où est-elle? Pour peu que l'on nous ait suivi dans l'étude analytique de la nature enfantine, qui fait l'objet de cette première partie, on aura vu comment l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale peuvent préparer l'enfant à la vie ainsi entendue. Il nous reste à indiquer comment la partie de l'éducation qui est l'instruction proprement dite concourra au même but.

L'instruction est nécessaire, parce qu'elle nous affranchit. De même qu'il n'y a au fond qu'une liberté, la liberté morale, principe et condition de toutes les autres, au fond il n'y a

qu'une servitude, celle de l'ignorance et du mal, d'où toutes les autres dérivent; il faut à tout prix en racheter les âmes. Combattre l'ignorance, c'est combattre le mal et défendre la liberté. Le mal, c'est non seulement l'injustice, la passion coupable, c'est l'erreur, le préjugé, la routine, tout ce qui entrave la vie dans toutes ses directions, ce qui nuit au corps ou à l'âme. Voilà de quelles servitudes l'instruction nous affranchit; elle est donc une condition de la santé et de la conservation de la vie physique, comme elle en est une des plus pures jouissances de la vie intellectuelle et des plus hautes manifestations de la vie morale. Les clartés dont elle éclaire l'esprit de l'individu rejaillissent tout autour de lui, sur la famille, sur la société.

Le travail à aucun degré ne saurait s'en passer, même le travail manuel. Mettez en présence deux ouvriers, l'un instruit, l'autre ignorant, c'est un fait acquis que le premier a l'avantage sur le second. Une culture générale lui a ouvert l'esprit, l'a rendu plus apte à saisir le sens des choses, à en apprécier la valeur et les rapports, l'a rendu surtout plus confiant en lui-même; une culture spéciale lui facilite le métier qu'il a choisi, lui permet d'en perfectionner les procédés, de diminuer sa peine et d'augmenter ses profits. Les Américains, dont on ne contestera pas l'esprit pratique et positif, le proclament hautement : « Le travail de l'homme, dit Horace Greeley, est d'autant plus productif que son intelligence est plus cultivée. La propriété a le plus grand intérêt à ce que l'instruction soit répandue. Il n'y a pas une ferme, pas une banque, pas une manufacture, pas une boutique, sauf le cabaret, dont le revenu ne soit plus grand, si elle est située dans une localité où la population est instruite et morale. » M. Buisson ¹, auquel j'emprunte cette citation, rapporte une curieuse enquête aux Etats-Unis à ce sujet : « En 1870, le Bureau national d'éducation envoya plusieurs milliers de circulaires à des personnes qui, par leur position dans l'industrie, soit comme patrons, soit comme employés principaux, étaient en mesure de bien connaître les classes ouvrières. Ces circulaires, divisées en huit questions, leur demandaient en substance s'ils avaient observé entre les ouvriers qu'ils avaient

1. *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie*, p. 10 et 11.

vus à l'œuvre des différences d'habileté, d'ordre, d'aptitude au travail, imputables au degré d'instruction; si les plus instruits sont ceux qui travaillent le mieux et par conséquent gagnent le plus, s'ils sont les plus économes; si, à tout prendre enfin, on les emploierait partout de préférence. Les réponses parvenues au bureau d'éducation, et dont une partie a été publiée, forment un dossier des plus intéressants : chaque correspondant s'appuie sur les faits précis de son expérience propre et explique par des exemples tirés de son genre d'industrie la plus-value que l'instruction donne au travail manuel. Tous sont unanimes, pour des raisons économiques et abstraction faite de toute autre considération, à recommander l'instruction du peuple... » Des conclusions analogues résultent de la situation économique de quelques autres contrées, l'Autriche et l'Allemagne du Nord.

C'est donc une vérité attestée par l'économie politique qu'un peuple instruit est un peuple riche. C'est aussi un peuple moral. Plus l'ouvrier sait travailler, plus il estime son travail, c'est-à-dire son intelligence, qui en est l'âme; en fin de compte, plus il s'estime lui-même. Cela ne veut pas dire, sans doute, que du même coup tout vice est supprimé et toute passion vaincue : ce qui est incontestable, c'est que l'estime de soi-même, le sentiment de la dignité personnelle est un frein puissant contre le mal, le plus puissant de tous peut-être, en même temps qu'un stimulant toujours énergique pour le bien. L'âme n'est pas faite pour le repos, elle agit dans un sens ou dans l'autre, mais elle agit toujours, ce qui fait que, une fois engagés dans une direction quelconque, nous allons sans cesse et ne restons jamais stationnaires.

N'est-il donc pas évident que l'homme, en s'instruisant, se moralise, et que l'éducation qui le forme travaille en même temps pour la famille et pour la société? En élevant l'individu, elle élève le père de famille et le citoyen; car le progrès politique n'y est pas moins engagé que le progrès économique et le progrès moral. C'est un lieu commun de dire que l'électeur doit être éclairé, Washington disait : « Plus la forme du gouvernement donne d'empire à l'opinion publique, plus il est essentiel que l'opinion soit capable de décider en connaissance de cause. L'instruction, utile ailleurs, est ici un objet de première nécessité. » Un autre Américain, l'évêque Fraser, écrivait en 1859

dans un rapport sur l'instruction publique : « Un peuple ignorant peut être gouverné, mais un peuple instruit peut seul se gouverner lui-même. »

L'instruction des femmes n'a pas une moindre importance, puisque les femmes sont soumises, comme les hommes, à la loi universelle du travail, qu'elles ont comme eux des devoirs à remplir, et comme eux à assurer leur liberté morale contre la servitude du mal. « L'ignorance d'une fille est cause qu'elle s'ennuie, écrivait Fénelon, et ne sait à quoi s'occuper innocemment. » L'ignorance d'une mère est encore plus dangereuse. Le latin sert à tout, disait Mme de Duras, même à faire des confitures. Le latin n'est pas ici notre affaire; disons que l'instruction sert à tout, même au « pot-au-feu », car le pot-au-feu, c'est le ménage et l'éducation première des enfants. C'est surtout chez les femmes que sont sensibles les bienfaits généraux et indirects de l'instruction. Il y a déjà une utilité manifeste et immédiate dans la connaissance de la lecture, de l'écriture, du calcul, de la couture, etc.; mais ce qui est bien plus précieux, c'est l'habitude prise, le goût contracté dès l'enfance, du travail régulier, de l'attention, de l'ordre, du soin, de la propreté : ces qualités de l'écolière se traduisent chez la mère de famille par la bonne tenue du ménage, par les vertus de l'économie, de l'épargne et de la bonne conduite; elles influent sur les mœurs du père, sur la direction imprimée à l'enfant; l'atmosphère du foyer domestique en devient plus saine. Et, comme tout se tient dans la nature et dans la vie, ces premiers résultats, purement matériels, sont un acheminement à d'autres d'une nature plus élevée. Telle est la vertu souveraine de la vérité dans ses manifestations même les plus élémentaires et les plus humbles, qu'elle ne saurait traverser l'intelligence, ne fût-ce qu'un instant, sans laisser de son passage des traces bienfaisantes; il suffit d'un petit nombre d'idées justes, de notions exactes, pour fortifier la rectitude du jugement, par suite la droiture du caractère et l'honnêteté du cœur. « Le gain de notre étude, dit Montaigne, c'est d'en être devenu meilleur et plus sage. » Quel dommage, ajoute-t-il, « quel dommage, si elle ne nous apprend ni à bien penser ni à bien faire ! » Grand dommage assurément, mais dont elle n'est pas responsable et qui ne prouve rien contre elle. Si les vertus ne suivent pas toujours les lumières, ce n'est pas plus une raison

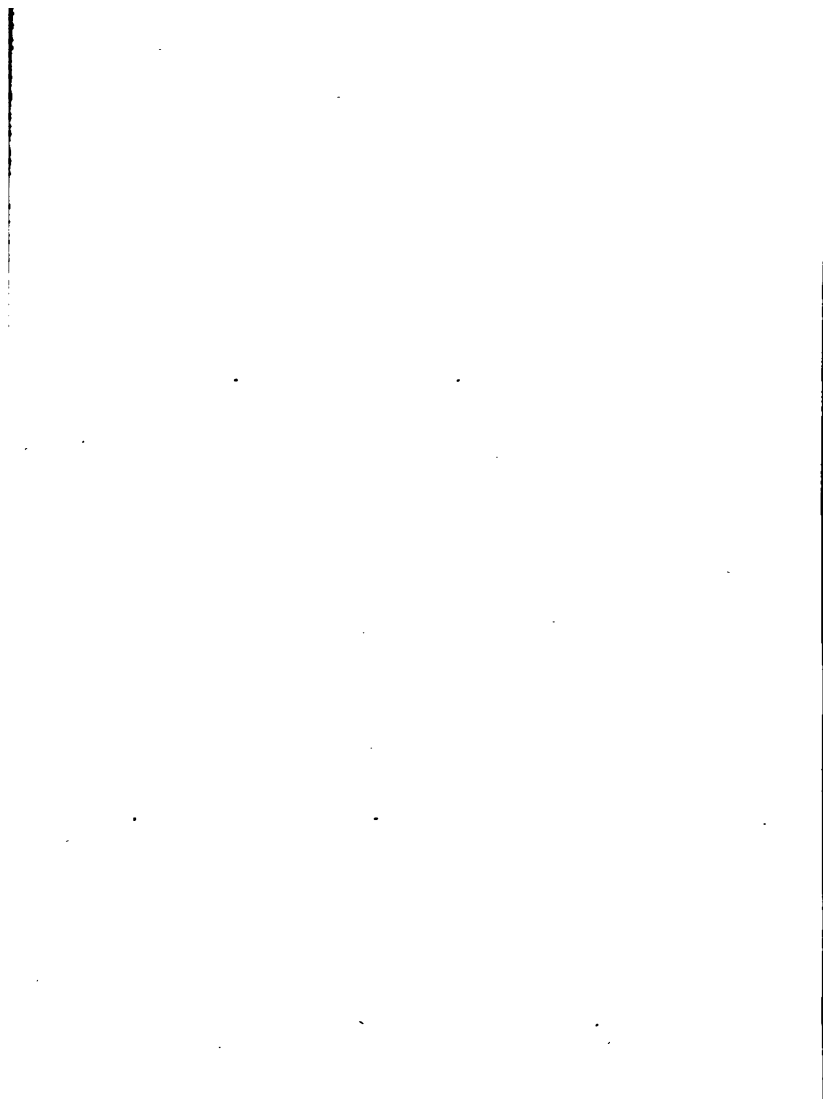
pour condamner l'instruction en général, que les accidents de chemin de fer n'en sont une pour supprimer les railways. Non, s'il est un moyen de moralisation sur lequel on puisse compter, c'est l'instruction ; et par le rôle que la femme est destinée à remplir dans la famille, non moins que par la puissance d'assimilation et la vivacité d'impressions qu'elle possède tout particulièrement, elle est plus que l'homme peut-être appelée à en témoigner.

Nous aurons à déterminer plus tard ce que doit être l'instruction, sur quelles matières elle doit porter et comment elle doit être distribuée ; nous nous bornons ici à poser le principe de sa nécessité et à montrer les rapports qui l'unissent au travail. Sans elle, le travail est pénible et souvent stérile ; avec elle, il est souvent moins pénible et toujours plus fécond ; et, par les biens dont il est la source tant pour l'individu que pour la famille et la société, on peut dire qu'il est, dans sa généralité, la mise en œuvre du devoir de justice et de charité tout à la fois. Il remplit la vie, il la rend utile ; la rend-il heureuse ? Ne disons pas que le bonheur est nécessairement un fruit du travail, disons résolument qu'il n'y a pas de bonheur sans travail. Le travail n'en est pas une garantie infaillible, mais il en fonde les bases matérielles et certaines bases morales. Cela ne suffit pas toutefois pour donner satisfaction à toutes les tendances légitimes de l'âme humaine. L'éducation, qui n'irait pas au delà serait exclusivement utilitaire, à l'américaine, quelque chose « comme un sage et libéral système de police par lequel la propriété, la vie, la paix de la société sont assurés. » Nous voulons, à la française, quelque chose de plus ; et ce quelque chose, nous le demandons à la culture des sentiments de famille et de patriotisme, et des tendances supérieures de notre nature intellectuelle et morale. Nous répétons avec Goethe : « De la lumière, toujours plus de lumière ! » et avec Longfellow : « Plus haut, toujours plus haut ! »

Comme les effets de l'éducation vont au delà de l'individu, ils vont aussi au delà du temps présent. Une doctrine scientifique, qui a fait fortune depuis quelques années, explique la vie animale par une série de transformations : sous l'action lente, mais fatale et continue des forces naturelles, la pierre devient plante, la plante devient animal, l'animal devient homme, Cette

théorie est désignée sous le nom de transformisme. Nous n'avons pas à la discuter ici, mais nous pouvons édifier une théorie parallèle dans l'ordre de la génération morale. L'être humain, identique à lui-même dans ses éléments essentiels, n'a pas toujours été le même dans son développement; la civilisation l'a peu à peu dépouillé du caractère inférieur qui appartient à la période de sa première apparition sur le globe et l'a fait passer de l'état sauvage à l'état civilisé. Qu'est-ce que la civilisation, sinon l'éducation de l'humanité? Ce qu'elle a fait et fait encore tous les jours pour l'humanité, l'éducation le fait pour l'individu; elle le transforme, le conduit de l'état animal à l'état humain, préparant ainsi une hérédité qui, transmise de génération en génération, amènera l'espèce humaine à un degré de plus en plus élevé de perfectionnement physique, intellectuel et moral. Elle répare dans le présent le dommage subi pendant des siècles par les populations ouvrières, tenues si longtemps dans un état d'abaissement, d'infériorité morale et matérielle, et préserve du même dommage celles qui leur succéderont.

Oui, l'éducateur digne de ce nom doit savoir qu'en travaillant avec ses contemporains et pour eux il travaille aussi pour les temps futurs. Regardons ce but aux heures de découragement. Si nous ne devons pas voir nous-mêmes le progrès que nous concevons et auquel nous avons foi, rendons-le possible en faisant notre devoir, et nos successeurs, plus heureux, le verront.



DEUXIÈME PARTIE

L'ÉCOLE

CHAPITRE PREMIER

LA MAISON ET LE MOBILIER

I. La seconde partie de cet ouvrage traite de l'organisation de l'école en rapport avec les exigences de l'éducation physique, intellectuelle et morale. Une organisation pédagogique complète doit donc comprendre d'abord les questions de local et de matériel scolaire.

Locaux des salles d'asile. Locaux des maisons d'école. Emplacement, orientation. Nombre des salles de classe. Eclairage. Ventilation. Chauffage. Cour de récréation. Préau couvert, gymnase.

II. Mobilier usuel. Examen de la question des tables-bancs. Le bureau de l'instituteur ou de l'institutrice. Le matériel d'enseignement. Tableaux noirs. Cartes géographiques. Tableaux de système métrique. Thermomètre. Baromètre. Musée pratique pour l'enseignement par l'aspect et les leçons de choses; comment on peut le créer. Bibliothèque scolaire. Responsabilité de l'instituteur. Portée morale d'une bonne organisation matérielle.

Connaissant l'enfant, ses aptitudes et ses besoins, nous avons maintenant à organiser l'école de telle sorte qu'elle réponde aux exigences de son éducation physique, intellectuelle et morale. De même que tout se tient dans la nature enfantine, de même tout doit se tenir dans une bonne organisation pédagogique, et j'entends par là non seulement le plan d'études et l'emploi du temps, mais les méthodes, la discipline, les institutions auxiliaires, le local et le matériel, en un mot tout ce qui contribue à assurer les résultats en vue desquels l'école est instituée.

I

La première condition à remplir, c'est de recevoir l'enfant dans un milieu qui soit en rapport avec les nécessités de son développement physique et avec les prescriptions de l'hygiène. Préparons donc avant tout la maison et le mobilier scolaires. L'instituteur et l'institutrice n'ont pas à en dresser les plans et devis, mais ils doivent pouvoir éclairer au besoin l'autorité locale, soumettre à l'inspecteur primaire leurs observations motivées; s'ils n'ont pas occasion de s'intéresser à une construction nouvelle, ils doivent du moins tirer le meilleur parti possible d'un local déjà existant, de manière à en atténuer les inconvénients s'il en existe, ou à en augmenter les avantages. Il faut donc qu'ils aient à cet égard des lumières suffisantes et qu'ils connaissent les réglemens ¹.

Sans traiter la question au point de vue spécial des salles d'asile, nous dirons seulement que les dispositions actuelles sont insuffisantes. Le principe est la réunion de tous les enfants dans une même salle : c'est une cause de fatigue pour les directrices et les surveillantes, d'insuccès pour l'enseignement. Il y a une infinité de degrés entre deux et six ans. Il faudrait au moins en établir deux et varier les exercices en conséquence; il est absolument impossible que des bébés de deux ou trois ans comprennent ce qu'ils comprendront deux ans plus tard, et que les exercices qui sont à leur portée offrent encore de l'attrait et du profit à des enfants de cinq ou six ans. Nous demanderions donc deux salles au lieu d'une, pour permettre la séparation en deux

1. Arrêté ministériel du 14 juillet et Circulaire explicative du 30 juillet 1858; Circulaires des 28 mai 1864, 14 mars 1872, 15 juin 1876. Loi du 1^{er} juin 1878. Le tout résumé dans le Règlement du 17 juin 1880. — Comme on le voit par ces dates, la réglementation obligatoire sur la matière n'existe chez nous que depuis vingt-trois ans. La Suisse nous avait précédés, mais de peu, et par le seul canton de Schaffouse (règlement du 4 février 1852); le reste vint plus tard : canton de Zurich, règlement du 21 juin 1861; Lubeck, 6 juin 1863 (et 29 septembre 1866); canton de Vaud, 7 juillet 1865; Brême, 9 avril 1866; Antriche, 5 avril 1870 (et 9 juillet 1873); Hambourg, 11 novembre 1870; Wurtemberg, 28 décembre 1870; Prusse, 15 octobre 1872; Saxe, 3 avril 1873; Belgique, 25 novembre 1874.

groupes distincts : les commençants et les *vétérans*. Au reste, ce que nous dirons plus loin des conditions hygiéniques d'éclairage, de ventilation, d'orientation, etc., relatives à la maison d'école, s'applique également à la salle d'asile.

On n'est pas toujours libre de choisir l'emplacement idéal qui conviendrait pour la meilleure des maisons d'école; mais ce qu'il faut absolument, c'est que le terrain ne soit pas insalubre, et qu'on soit à l'abri de tout voisinage matériellement malsain ou moralement nuisible. La meilleure exposition est à l'est; celle du midi donne trop de chaleur, celle de l'ouest trop d'humidité, celle du nord trop de froid.

La maison doit comprendre, outre le logement nécessaire au personnel enseignant, autant de salles qu'il y a de classes. La classe se dit non d'un groupe quelconque, mais d'une réunion d'élèves à peu près de la même force placés sous la direction d'un maître spécial¹. Les classes ne devraient jamais dépasser un maximum de cinquante élèves². Ajoutons un vestibule dans lequel les enfants déposeront leurs coiffures, leurs manteaux, etc., et où ils trouveront un ou plusieurs lavabos; un préau couvert, pouvant servir de gymnase; une cour de récréation, un jardin (dans les écoles rurales). Il serait désirable qu'il y eût aussi une salle expressément aménagée pour l'enseignement du dessin et, dans les écoles de filles, pour les travaux d'aiguille. Les écoles autorisées à s'annexer un pensionnat primaire doivent avoir en outre un ou plusieurs dortoirs, des lavabos y attendant, un réfectoire³.

La dimension de chaque salle de classe doit être calculée non seulement d'après le nombre des élèves, mais d'après la nature du mobilier : tel modèle de table tient plus de place qu'un autre. L'arrêté du 14 juillet 1858 exige chez nous une superficie de 1 mètre par élève; avec les types actuels des tables-bancs, il faut quelque chose de plus, de 20 à 40 centimètres⁴. La hauteur

1. *Circulaire ministérielle* du 31 août 1876.

2. C'est le chiffre proposé par le congrès de l'instruction primaire réuni à Paris au mois d'avril 1880.

3. Les prescriptions y relatives sont énumérées dans le décret du 30 décembre 1850.

4. Nous sommes néanmoins supérieurs sur ce point à la plupart des contrées de l'Europe; la Belgique seule exige 1 mètre; en Angleterre, on

sous plafond doit être de 4 mètres; c'est par tolérance qu'on se contente dans certains cas de 3 m. 30¹. La forme la plus avantageuse est celle d'un rectangle allongé : la vue du maître se porte plus naturellement devant lui que sur les côtés, néanmoins trop de profondeur rendrait la surveillance difficile et l'exercice de la parole pénible; la proportion de 6 m. 50 en largeur à 8 m. 50 en longueur serait donc convenable pour une salle devant recevoir de quarante-cinq à cinquante élèves, et garnie d'un bon mobilier.

L'éclairage, la ventilation et le chauffage nécessitent une attention particulière.

Que la lumière soit nécessaire à la santé, que la privation de la lumière amène l'appauvrissement du sang avec toutes ses conséquences, c'est un fait incontestable; que, trop vive, ou insuffisante, ou mal dirigée, elle produise sur l'organe de la vue des effets également funestes, c'est encore une vérité acquise. Il est rare que des enfants soient myopes en entrant à l'école, ils le sont très-souvent quand ils en sortent. Les affections de la vue peuvent tenir aussi à la nature des livres qu'on met entre leurs mains, des exercices de lecture qu'on leur impose, à d'autres causes encore, mais l'éclairage y contribue pour une large part. On admet assez généralement aujourd'hui que l'éclairage doit être unilatéral et se produire à la gauche de l'élève : venant du côté droit, l'ombre de la main portée sur le cahier serait un obstacle; venant par derrière, l'ombre de tout le corps portée sur la table en serait un encore plus grand, et d'ailleurs l'éclairage serait insuffisant dans une salle plus longue que large; venant de face, la lumière serait trop vive; venant de deux côtés à la fois, la vue, de même que le sens plastique, ne peut que souffrir du croisement des jours et de la multiplication des ombres; enfin, l'éclairage par le plafond n'est possible qu'à l'étage supérieur et présente l'inconvénient d'élever ou d'abaisser

se contente de 55 ou 45 centimètres, en Autriche de 60 (en plus la place des meubles), en Prusse de 60, à Zurich de 90, etc.; même aux Etats-Unis, les règlements sont moins exigeants qu'en France.

1. En Allemagne, généralement 3 mètres à 3 m. 50; en Suisse, généralement au-dessous de 4 mètres; en Autriche, 3,80, 4,50 selon les salles; en Angleterre 3, 60 au minimum; en Belgique, 4,50; aux Etats-Unis, au-dessous de 4 mètres.

la température, suivant les saisons, d'une manière excessive ¹.

La quantité comme la qualité de la lumière dépend de la disposition des fenêtres. En Allemagne on admet, comme règle au moins théorique, cette formule ² : « Multiplier la hauteur de la fenêtre par sa largeur, puis ce produit par le nombre de fenêtres de la classe, et diviser ce dernier produit par le nombre d'élèves : il faut trouver pour quotient au moins 300 pouces carrés de fenêtre par élève. » M. Narjoux ³ estime que cette moyenne est excessive et que, sans se livrer à des calculs aussi profonds, il suffit d'employer la méthode suisse, qui consiste à donner à la surface vitrée des fenêtres une étendue égale au quart ou tout au moins au cinquième de la superficie totale de la classe. La fenêtre doit partir du plafond, parce que la lumière venant d'un haut est la meilleure et que l'aération sera aussi plus complète par ce moyen ; quant à la distance entre le plancher et l'appui de la fenêtre, nos règlements la fixent à 1 m. 20 et 1 m. 50, afin de soustraire les enfants aux distractions que leur donnerait la vue de ce qui se passe au dehors. La précaution est nécessaire lorsque la salle de classe prend jour sur une rue, une place, un marché, quoique l'on ne puisse pas supprimer le bruit comme la vue et que l'attention des enfants soit peut-être moins troublée lorsque leur curiosité peut se satisfaire par un coup d'œil ; mais lorsque les fenêtres ouvrent sur une cour, sur un jardin, sur la campagne, on a tout intérêt à les faire descendre jusqu'à 60 ou 80 centimètres du plancher ⁴, pour que les enfants jouissent du spectacle des champs, du ciel et d'un vaste horizon.

1. Des travaux considérables sur la question de l'éclairage des salles de classe sont dus à M. Hermann Lohn de Breslau (*Recherches sur les yeux de 10 060 écoliers et les maisons d'école à l'Exposition de Vienne*) ; M. Philbrick, surintendant des écoles de Boston (*Rapports annuels*) ; M. Emile Trélat (*Lettres à M. le Préfet de la Seine sur la nécessité d'approprier les locaux scolaires à l'éducation des sens plastiques*) ; etc. L'éclairage unilatéral est officiellement adopté dans le Wurtemberg, en Bavière, en Saxe, en Autriche, en Hongrie, dans plusieurs Etats de l'Union américaine ; il est recommandé par des spécialistes de tous les pays.

2. Donnée par M. H. Cohn, et citée par M. Buisson dans son *Rapport sur l'Exposition de Vienne*, p. 47.

3. *Principes de construction scolaire*, dans la *Revue pédagogique* de décembre 1878 et numéros suivants.

4. Comme en Suisse et dans une partie de la Belgique, dans quelques parties des Etats-Unis, etc.

Ces bases admises, on donne aux fenêtres une largeur telle qu'elles assurent la quantité de lumière qu'exige la dimension de la salle.

Quand la lumière est trop vive et la chaleur du soleil trop forte, on y remédie au moyen de rideaux ou stores qu'un mécanisme très-simple permet de développer de bas en haut de la fenêtre ¹, en sorte que la partie supérieure peut rester éclairée si on le veut et dans la mesure où on le veut. Ce système est préférable aux persiennes et aux volets.

L'aération se fait naturellement par les fenêtres, qu'on aura soin d'ouvrir au large à l'issue de chaque classe; mais elle est insuffisante, surtout avec le système unilatéral, qui ne permet pas d'établir un courant d'air. La ventilation est l'aération artificielle, à mesure fixe et dont on dispose à son gré, d'autant plus indispensable dans une école que l'air y est vicié non seulement par l'acide carbonique de la respiration, mais encore par les matières animales qui se dégagent de la peau, des vêtements, et qui sont en solution dans la vapeur d'eau. D'expériences faites en Allemagne et aux Etats-Unis, il résulte que, dans des classes non ventilées, la proportion d'acide carbonique, même quand le nombre des élèves n'est pas excessif, peut atteindre 9 ou 10 0/0, et qu'elle s'accroît en moyenne de 1,5 par heure, tandis qu'elle ne dépasse pas 2 0/0 avec un renouvellement convenable de l'air; que l'atmosphère d'une classe non ventilée contient quatre fois plus d'acide carbonique que n'en contient l'air atmosphérique dans des conditions normales; que la proportion de vapeur d'eau y est également plus élevée, environ d'un tiers, et celle des substances organiques d'environ moitié ².

La ventilation consistant à expulser l'air vicié et à le remplacer par l'air pur, il faut évidemment qu'un courant s'établisse; le seul moyen réellement efficace et sur lequel on puisse compter en tout temps est « une machine à vapeur installée dans le sous-sol de la construction et comprimant l'air à l'intérieur d'un réservoir. Des conduites analogues à celles employées pour la distribution du gaz et de l'eau mettent ce réservoir en commu-

1. Comme en Autriche.

2. Travaux du D^r Carl Breiting, de Bâle; du D^r Tuschnaid, de Zurich; Rapports et Mémoires publiés par les bureaux scolaires américains, etc.

nication avec les salles à ventiler; il suffit alors de pousser un bouton, de tourner un robinet pour faire arriver, à un point déterminé, la masse d'air nécessaire; la force d'expansion de cet air établit un courant qui repousse l'air vicié dans les conduits d'évacuation, d'où il est expulsé au dehors. Ce système est, on le conçoit, d'une installation, d'un entretien et d'une mise en service coûteux; aussi son emploi est-il malheureusement très-restreint, et on n'en trouve d'exemples que dans certaines écoles d'Allemagne et de Suisse¹. » On le remplace par ce qu'on appelle des ventilateurs, ouvertures pratiquées soit au niveau du plancher, soit plus souvent au plafond: ce sont alors de petites boîtes fixées dans le plafond ou dans un carreau, et renfermant un axe ou essieu muni d'ailes ou de palettes qui entraînent en tournant l'air qui s'échappe de la pièce. On peut encore substituer à un ou plusieurs carreaux un canevas en erin ou un grillage en fil de fer; la partie supérieure du vitrage peut encore être mobile, de manière à former une boîte s'abaissant à volonté. Ces moyens sont limités dans leurs effets, mais ils offrent l'avantage d'être pratiques et peu coûteux. Enfin, il y a un dernier procédé, supérieur à ceux-ci, inférieur à la machine à vapeur, et qui consiste à utiliser les appareils de chauffage. La chaleur détermine l'aspiration de l'air pur, qui chasse l'air vicié, lequel est évacué par des orifices ménagés à la hauteur du comble. Mais on ne fait de feu dans les classes que pendant quelques mois de l'année; on peut, il est vrai, remédier à l'inaction des tuyaux de fumée par un foyer à combustion lente ou un appareil à gaz; mais l'efficacité de cette installation dépend du soin de l'instituteur à allumer et à éteindre l'appareil en temps opportun.

Le meilleur système de chauffage est le calorifère, installé dans le sous-sol et chauffant la maison tout entière au moyen de conduites qui aboutissent à des bouches de chaleur. Il est à air chaud, à eau chaude ou à vapeur d'eau. C'est un procédé coûteux et nécessairement restreint aux écoles urbaines d'une certaine importance. L'appareil le plus usité est le poêle, en biscuit de terre, en faïence, en fer ou en fonte. Construit en biscuit ou en faïence, il s'échauffe lentement, mais garde long-

1. M. Narjoux.

temps une chaleur assez égale et saine. En fer ou en tôle, il s'échauffe et se refroidit très rapidement et n'a pas d'effets nuisibles. La fonte est également très-bonne conductrice de la chaleur, mais produit des malaises dangereux, nausées, étourdissements, maux de tête pouvant aller jusqu'à de graves maladies ¹. Cela tient à ce que la fonte est facilement traversée (ce qui n'arrive pas pour le fer) par les gaz de la combustion, l'hydrogène et l'oxyde de carbone, le plus dangereux de tous des gaz carboniques ². Quel que soit d'ailleurs le poêle employé dans une classe, il faut avoir soin d'y placer un vase contenant de l'eau, dont l'évaporation rend à l'air l'humidité nécessaire pour éviter le dessèchement des bronches. Il faut encore savoir régler le chauffage, qui ne doit être ni insuffisant ni excessif. L'excès a encore plus d'inconvénients que l'insuffisance, en ce qu'il produit des maux de tête, quelquefois des congestions, dessèche la poitrine, et expose ensuite les enfants à un refroidissement lorsqu'ils sortent de la salle de classe. Les adultes bien portants doivent se tenir à une température de douze à quinze degrés; pour les enfants, elle peut être un peu plus élevée, mais ne jamais ne dépasser vingt degrés. Chaque salle de classe devrait être munie d'un thermomètre ³.

Passons à la cour de récréation. Elle doit être, comme les salles de classe, quoique moins rigoureusement, calculée d'après le nombre des élèves; dans les villes, le prix élevé du terrain est un obstacle; dans les villages, on peut y regarder de moins près, deux ou trois mètres par élève sont un minimum, cinq mètres n'ont rien d'exagéré; dans quelques écoles de Suisse, on va jusqu'à dix mètres. Une cour vaste présente en outre l'avantage de pouvoir être en partie plantée d'arbres. Une plantation totale serait une cause d'humidité et de froid, surtout dans les régions du Nord et du Centre. Plantée ou non, la cour doit être autant que possible de forme rectangulaire, sans retraits ni saillies qui gêneraient la surveillance; le sol, bien drainé, sera recouvert de sable. C'est dans les cours que sont

1. Discussion à l'Académie des sciences, 20 janvier et 20 avril 1868.

2. M. H. Georges, *Traité élémentaire d'hygiène*, p. 69, 70.

3. Nous l'avons introduit dans un certain nombre d'écoles du Doubs, en 1873, époque où nous dirigeons dans ce département le service de l'instruction publique.

placés les urinoirs et les cabinets privés, lesquels doivent être bien ventilés, proprement tenus, désinfectés fréquemment, et facilement observables; dans les écoles mixtes, l'installation doit être double, hors de vue l'une de l'autre autant que possible.

Le préau ou cour de récréation pour les mauvais temps est un abri couvert, mais non clos; il faut que l'air y pénètre; un hangar ouvert sur deux ou trois côtés en fait l'office au besoin, pourvu qu'il soit assez grand. Lorsqu'il n'y a pas d'autre local pour l'installation d'un gymnase, le même préau peut en tenir lieu. La surveillance des récréations en devient plus difficile, car il ne faut pas que les élèves s'exercent en dehors des leçons régulières; on aura soin de relever ceux des agrès qui ne sont pas fixes.

II

L'école est construite, il s'agit de la meubler. Le mobilier scolaire se compose de deux parties : celui qu'on appelle le mobilier usuel, tables, bancs, et le mobilier d'enseignement.

Il n'y a guère que vingt-cinq ans qu'on a commencé à se préoccuper de la question des tables et des bancs, et c'est l'Amérique du Nord qui a donné le signal. Rappelons-nous ce que nous trouvons à l'école au temps où nous étions écoliers : des bancs interminables, de même hauteur pour toutes les tailles, sans dossier; des tables correspondantes, avec ou sans pupitre, mais toujours trop éloignées des bancs et trop élevées au-dessus du sol. C'est à s'étonner de n'être pas devenu contrefait, myope, goitreux, sans compter les altérations organiques des poumons et de l'estomac¹. On a donc cherché une disposition de table-banc qui s'accommodât aux nécessités anatomiques et physiologiques de l'enfant; les points acquis ont été résumés par M. Buisson, dans son rapport sur l'Exposition scolaire à Vienne² :

1. Le D^r Gulllaume, de Neuchâtel, a observé 62 cas de déviation de la colonne vertébrale sur 350 garçons (près de 20 0/0) et 156 sur 381 jeunes filles (plus de 40 0/0); le D^r Eulenburg, de Berlin, 267 sur 300 dans l'un et l'autre sexe, soit près de 90 0/0; le D^r Fray, de Zurich, 300 sur 400, ou 75 0/0. — Voy. Conférence de M. de Bagneaux à la Sorbonne sur *Le mobilier des écoles*.

2. P. 55 et suiv.

« En partant de ce principe que le banc doit s'accommoder à l'enfant et non plus l'enfant au banc, on s'est unanimement accordé à reconnaître avec Farhner comme position normale celle qui réunit ces deux caractères :

« 1° Que, l'enfant étant complètement assis, et les pieds posés à plein sur le plancher, les jambes forment avec les cuisses un angle droit et les cuisses avec le tronc un autre angle droit.

« 2° Que l'enfant en gardant cette position des membres inférieurs, puisse écrire sans faire prendre au haut du corps une position forcée, c'est-à-dire sans avoir besoin ni de se courber sur le papier ni de hausser l'épaule pour l'atteindre.

« Pour qu'il en soit ainsi, la première condition est évidemment qu'il y ait non seulement dans chaque école, mais même dans chaque classe, des modèles de deux, trois et quatre grandeurs différentes, et que les enfants y soient placés, au moins tous les six mois, non par rang d'âge, mais par rang de taille. Mais quelles doivent être les dimensions de ces types gradués de mobilier? Cette question en comprend deux : les mesures du banc (siège) et les mesures de la table (pupitre).

« Les mesures du banc sont données par celles de l'enfant : la hauteur du banc doit être égale à la longueur de la jambe jusqu'aux genoux, la profondeur du siège à la longueur du fémur, la largeur de chaque place à celle du corps d'un coude à l'autre, avec quelques centimètres de jeu de chaque côté.

« Si l'on met une traverse ou un appui pour les pieds, — point sur lequel on n'est pas d'accord, — il faudra la mettre à une distance telle que l'enfant l'atteigne sans avoir besoin de s'avancer au bord de son banc.

« Enfin et surtout (c'est une nécessité unanimement reconnue), on fixera au banc un dossier qui dans tous les cas doit soutenir la région lombaire : les uns veulent qu'il se borne là, d'autres qu'il serve à reposer le dos. — Voilà pour le siège.

« Pour la table à écrire ou pupitre, les difficultés sont plus grandes.

« Quelle hauteur doit avoir le bord de la table du côté de l'élève? Les avis diffèrent sensiblement; cependant on demande en général que la table arrive à peu près à la hauteur du creux de l'estomac.

« Quelle pente doit avoir le pupitre? On varie aussi de plu-

sieurs degrés, mais on demande une inclinaison, et en général celle de 15 à 20 degrés.

« Enfin, et c'est ici la question capitale, quelle distance doit-on laisser entre le banc et la table ?

« Théoriquement, tous ceux qui en ces dernières années se sont posé la question l'ont résolue en disant que le bord de la table doit être perpendiculairement au-dessus de l'arête du banc, de telle sorte que le bord du pupitre d'un côté et le bord du banc de l'autre se trouvent sur la même verticale; qu'en d'autres termes il ne doit pas y avoir d'intervalle (horizontal) entre l'alignement du pupitre et celui du banc. Plusieurs même souhaitent qu'au moins pour les plus jeunes enfants la table déborde de quelques centimètres sur le banc, de manière à combattre la pente qu'ont les enfants à se courber en avant. Ceux qui accorderaient quelque intervalle ne le demandent que pour les élèves plus grands, plus forts, qui peuvent avoir besoin de 4 ou 5 centimètres de plus; mais on ne va pas au delà. Et la raison en est claire. Si l'on veut que l'enfant se tienne droit en écrivant, qu'il ne se voûte pas l'épine dorsale et qu'il ne se déjette pas l'épaule droite, il faut bien que la table soit assez près de lui pour que, d'une part, il l'atteigne en restant bien assis et sans se pencher en avant et pour que, de l'autre, il puisse, tout en y atteignant, avoir les reins soutenus par le dossier dès que la fatigue tendra à lui faire reprendre une position courbée.

« Il n'y a rien à objecter. Mais le moyen, dans la pratique, de supprimer cet intervalle? Comment faire entrer, faire lever, faire circuler dans leur banc huit ou dix élèves, s'il n'y a pas place pour le corps entre le siège et le pupitre? Ils ne pourront donc jamais se tenir debout pour les prières, les chants, les récitation, les examens? »

« On se trouve en présence d'un dilemme qu'il paraît difficile de rompre : ou bien il faut que l'enfant soit mal, très-mal assis, ou bien qu'il ne puisse pas ou presque pas se tenir debout dans son banc. On s'est résigné pendant des siècles à la première alternative. Aujourd'hui qu'on ne le veut, qu'on ne le peut plus, les efforts de tous les novateurs tendent à trouver une conciliation entre ces deux termes. »

De nombreux essais ont été tentés, mais tous peuvent se ra-

mener à deux types, le banc à distance variable et le banc à distance invariable, le mot distance signifiant l'intervalle horizontal entre le bord antérieur du siège et l'alignement vertical de la table. Le banc à distance variable a une partie mobile, soit le siège, soit le pupitre. Mais, si l'on tient compte de ce fait que la longueur du fémur chez un enfant de dix à onze ans est de 41 à 42 centimètres, et que l'épaisseur de son corps est de 15 à 16 seulement, on voit qu'il est impossible que la table ne couvre pas de quelques centimètres la partie antérieure du banc; sans quoi tout l'inconvénient de l'ancien matériel disparaîtrait. On atténue sensiblement celui de la difficulté des mouvements, en adoptant la table à une seule place, ou tout au plus à deux places; on le supprime tout-à-fait en adoptant le pupitre mobile, c'est-à-dire la planchette supérieure glissant entre deux coulisses et pouvant s'avancer sous le bras de l'élève une fois qu'il est assis.

Ainsi, des bancs construits en proportion de la taille des enfants, des pupitres mobiles, et deux sièges au plus pour chaque table, voilà des données auxquelles on peut s'arrêter. Mais, comme il n'est pas possible de mesurer la taille de chaque enfant entrant à l'école et de lui construire un pupitre et un siège, on a constitué, par des calculs aussi exacts que patients, des types répondant aux variations de la taille dans l'âge scolaire. Elle varie de 1 mètre à 1 m. 60 environ : l'écart entre la taille des plus petits et celle des plus grands est donc à peu près de 60 centimètres. Entre ces limites, on a établi cinq séries¹ de tailles : 1° de 1 mètre à 1 m. 40 inclusivement; 2° de 1 m. 40 à 1 m. 20; 3° de 1 m. 20 à 1 m. 35; 4° de 1 m. 35 à 1 m. 50; 5° de 1 m. 50 à 1 m. 60 ou plus. A chacune de ces séries correspond un type de table. Ces calculs ont été poussés plus loin : on a déterminé la proportion pour cent des cinq séries de tailles, pour savoir dans quelle proportion devaient être mélangés les cinq types de tables dans une école, et l'on a

1. C'est le nombre adopté aujourd'hui pour les écoles de la ville de Paris, après en avoir eu trois pendant quelque temps; il paraît répondre exactement aux besoins. Les écoles de Boston n'ont que trois types; celles de la Ligue de l'enseignement belge, cinq; celles du Luxembourg, six; la Hongrie, huit; le Musée pédagogique de Russie, huit; les écoles publiques belges, neuf.

trouvé les chiffres suivants : 1^{re} série, c'est-à-dire la plus petite taille, 21 0/0 ; 2^e série, 22 0/0 ; 3^e série, 44 0/0 ; 4^e série, 11 0/0 ; 5^e série, 2 0/0 ¹.

Cette question, outre son importance hygiénique, a une importance morale non moins considérable. D'abord, en supprimant ces longues files d'enfants sur des bancs tenant toute la largeur de la classe, on évite des contacts malsains à plusieurs égards ; l'air circule plus librement, et la moralité est mieux sauvegardée. Ensuite, étant donnée la nature de l'enfant, ses tendances instinctives sont plus satisfaites : il a, nous l'avons vu ², le sentiment de sa personnalité, le sentiment de l'appropriation ; il aime à avoir son petit domaine. Il ne faut donc pas qu'il se sente comme perdu dans la foule. On ne sait pas assez à quel point l'absorption de l'enfant par les objets matériels et par l'entourage réagit sur son être moral : son *moi* a peine à s'en dégager ; il ne prend que difficilement conscience de son individualité et semble n'avoir qu'une existence collective. Au contraire, donnez-lui sa table, son siège ; il est chez lui, s'installe, prend possession ; il est déjà « quelqu'un » et se sent plus responsable, se sentant plus libre, c'est-à-dire plus détaché de la masse qui l'entourne. Et en même temps il est plus sous l'œil du maître, surtout si le maître, au lieu d'une chaire massive, n'a qu'une table et une chaise mobiles, placées dans un angle de la classe, qu'il n'occupe que momentanément. Autrefois, l'instituteur semblait ne devoir pas descendre de son bureau, où il trônait comme un roi d'Orient ; aujourd'hui, il doit être un peu comme un contre-maître dans un atelier, allant et venant, portant partout avec lui l'activité, provoquant celle des élèves ou lui venant en aide.

Avec la table du maître placée dans un angle, et en appliquant là où il est possible le système d'éclairage unilatéral, trois des murs sur quatre deviennent libres. Ils doivent être utilisés dans toute leur étendue pour le matériel technique, et

1. Ces résultats importants sont dus à M. Cardot, constructeur à Paris ; je ne crois pas qu'ils aient été surpassés dans aucun autre pays. On lui doit non seulement des bancs de classe, mais des bancs de préau, expérimentés pour la première fois à Paris par les soins de M. Gréard, et dont l'équivalent n'existait pas ailleurs.

2. 1^{re} partie, ch. XI, p. 270.

être revêtus d'objets parlant aux yeux : la bibliothèque, la vitrine renfermant le musée scolaire, les tableaux et images représentant des scènes historiques, ou des végétaux, des animaux, des minéraux; les tableaux du système métrique, les cartes géographiques, les tableaux noirs.

Les tableaux noirs peuvent être appliqués au mur, et avec des volets qui, en se développant, triplent ou quadruplent la surface utile¹; ils peuvent être portatifs, montés sur chevalet; enfin, dans certaines écoles², le mur lui-même est transformé en tableau noir au moyen d'un enduit ardoisé. Quel que soit le genre que l'on adopte, il convient d'apporter un égal soin aux détails de propreté. Les Américains remplacent l'éponge dont on se sert pour essuyer le tableau, et qui salit les mains, par une brosse en laine ou en éponge et munie d'une poignée; c'est un exemple à suivre. Il faut aussi que tout tableau soit garni d'une planchette à sa partie inférieure, pour recevoir la craie.

Les cartes sont indispensables dans toutes les classes et non pas seulement dans les classes supérieures; elles seront en rapport avec le programme du cours de géographie pour chaque classe, en commençant par le plan de la commune. Si elles étaient constamment déroulées, elles se détérioreraient et de plus tiendraient beaucoup trop de place : le mieux est de les avoir montées sur poulies et de les déployer selon les besoins de l'enseignement ou de l'étude. Il faut y joindre au moins un globe terrestre, deux si c'est possible : l'un de grande dimension, pour servir à la leçon du maître ou de la maîtresse, l'autre portatif et pouvant circuler de main en main. L'instituteur aura soin d'orienter lui-même la salle de classe en dessinant au plafond l'étoile qui représente les quatre points cardinaux et les points intermédiaires. Il est bon aussi d'indiquer sur le mur de la salle la longitude, la latitude et l'altitude de la commune, avec l'indication de sa distance au chef-lieu de canton, de l'arrondissement et du département.

Les tableaux du système métrique doivent être complétés par la série effective des poids et mesures; pour l'enseignement de

1. Comme dans les écoles de Paris (*L'enseignement primaire à Paris, de 1867 à 1887*, par M. Gréard).

2. A Paris et aux Etats-Unis.

la géométrie et du dessin géométrique, l'école doit aussi posséder le compas, le rapporteur, l'équerre et le T. Rappelons le thermomètre, dont nous avons déjà parlé; un baromètre serait également utile. Les écoles de la ville de Paris ont une pendule, ce que nous souhaitons à toutes les autres.

Le musée pratique pour les leçons de choses est d'une utilité aujourd'hui reconnue. A l'Exposition de Vienne, un instituteur avait présenté une collection d'objets destinés, disait-il, à servir d'*illustration* aux principaux morceaux du livre de lecture. Par exemple, le morceau intitulé *Le mouton* énumère les différents services que nous rend cet animal, l'usage que nous faisons de sa chair, de sa graisse, de son lait, de sa toison, de sa peau, etc. Tout cela est rendu bien plus sensible pour l'enfant, quand il voit réunis différents échantillons des produits qu'on fabrique à l'aide de ces diverses parties de l'animal. C'est surtout quand il s'agit de lui faire comprendre le parti que sait tirer l'industrie de toutes les matières premières que ce procédé est précieux, si pour la soie, la laine, le coton, pour les diverses étoffes, on lui montre d'abord la matière brute, puis successivement les principales phases de l'élaboration que l'industrie fait subir à celle-ci.

Ce que cet instituteur faisait pour les leçons de lecture, il faut le faire pour toutes les parties de l'enseignement qui peuvent être rendues plus intelligibles par la représentation matérielle des objets dont on parle, et notamment pour les leçons de choses. La France n'était représentée à cet égard, à la même Exposition, que par des catalogues et un rapport attestant que cette utile institution existait dans le département du Doubs depuis l'année 1871. Lorsque j'ai quitté ce département, en 1873, plus de 150 écoles étaient pourvues de ces petits musées; et le département de Meurthe-et-Moselle, qui en avait 271 en 1875, a dépassé son devancier. La lettre suivante que m'adressait, il y a plusieurs années, un instituteur du Doubs, donnera une idée de la manière dont on peut les composer, à peu de frais et en y intéressant les élèves.

« Formé d'abord à l'aide de quelques échantillons des principales graines et de plantes du pays, notre musée a reçu depuis, avec le concours des élèves notamment, et de quelques personnes étrangères, des développements qui permettent d'y

puiser des sujets intéressants et variés pour les *leçons de choses*.

« Chaque enfant s'est empressé de nous fournir quelques échantillons des productions agricoles ou industrielles de sa famille. Un maçon nous a procuré des morceaux de cinq sortes de pierres que renferme une carrière de la commune, avec indication de l'usage de chaque sorte : pierre à chaux grasse, pierre à bâtir, pierre à chaux hydraulique, pierre à tailler, pierre qui peut se polir. Un charron nous a construit un modèle d'avant-train de voiture avec les diverses sortes de bois qu'il emploie dans son métier ; un mécanicien a fourni le fer, l'acier et le cuivre sous les différentes formes où on peut les trouver dans son atelier ; un menuisier a envoyé les différentes sortes de bois qu'il emploie, depuis le morceau de sapin jusqu'à celui d'acajou ; la famille d'un missionnaire a fait don d'une petite cassette d'un tissu particulier provenant de Madagascar et renfermant quelques coquillages de cette île.

« Notre musée renferme actuellement des échantillons en grains et en épis de toutes les céréales du pays, des échantillons de plantes textiles, légumineuses, oléagineuses, fourragères. A côté du grain de chènevis se trouve la tige de chanvre, de la filasse, un morceau de toile neuve, un morceau de toile usée, de la charpie, du papier, pour montrer aux enfants le développement d'une plante et ses divers usages.

« Nous trouvons dans notre musée un auxiliaire de la plus haute utilité pour intéresser nos jeunes élèves aux *leçons de choses*, pour faire parler les plus timides, pour les habituer tous à observer, à réfléchir sur le but et l'usage de chaque chose, pour leur montrer enfin la nécessité du travail, leur inspirer des sentiments de reconnaissance envers le Créateur et envers leurs parents, et de bienveillance pour tous les hommes ¹. »

1. « En regard des nombreuses collections étalées par les Allemands et les Autrichiens, nous n'avions à exposer à Vienne qu'un document, important, il est vrai, mais qui devait frapper bien moins l'attention du public. M. Rousselot, inspecteur d'académie, alors à Besançon, a généralisé de la façon la plus remarquable, dans le département du Doubs, cette institution des petits musées pour les leçons de choses. Si, au lieu du rapport et du catalogue constatant la création de ces petites collections par les soins des instituteurs eux-mêmes, dans plus de 150 écoles du département, nous avons pu, comme nos rivaux, en envoyer quelques spécimens en nature, nul doute que le jury ne les eût honorés d'une distinction au moins égale

Un maître intelligent a deux motifs d'intéresser ainsi ses élèves à la création d'un musée pratique : c'est une première initiation aux réalités de la vie, et par là même une sorte de premier apprentissage professionnel ; ensuite c'est le moyen de suppléer, dans les communes pauvres, à des acquisitions trop onéreuses. Il faut s'ingénier pour procurer à l'enseignement par l'aspect les ressources qui lui sont indispensables et dont la dépense, n'étant pas obligatoire, est souvent refusée par les pouvoirs locaux. Quand on traite la question du matériel technique, on oublie trop les petites écoles déshéritées pour ne songer qu'à celles des centres plus importants. C'est alors que l'instituteur, l'institutrice doivent déployer quelque imagination. Qu'on me permette de citer encore un exemple, fourni par un instituteur du Puy-de-Dôme, qui ne pouvant avoir des tableaux-images pour illustrer ses récits d'histoire de France, avait habitué ses élèves à collectionner la série des images imprimées sur la couverture de leurs cahiers.

Pour l'enseignement du système métrique, il savait se procurer et montrer les poids et les mesures qui faisaient le sujet de la leçon. Pour aider à l'intelligence des premières notions de la géométrie et du dessin linéaire, il fabriquait à peu de frais, comme on va le voir, des instruments de démonstration. « Un fil tendu, une règle, une feuille de papier pliée en deux représenteront la ligne droite, m'écrivait-il ; une baguette pliée, un fil non tendu, la ligne courbe ; le fil à plomb donnera la ligne verticale ; une règle placée sous un niveau, la ligne horizontale ; le croisement du fil à plomb avec la règle de niveau tracera la perpendiculaire et formera quatre angles droits ou d'équerre ; deux fils à plomb, deux règles de niveau superposées figureront les parallèles ; le croisement de deux fils à plomb avec deux parallèles de niveau formera un carré si la distance des fils à plomb égale celle des lignes de niveau, et un rectangle si ces distances sont inégales, etc. »

à celle qu'il a décernée à la même institution dans d'autres pays. Mais, même en tenant compte de cet effort, d'autant plus méritant qu'il est tout spontané et isolé, nous étions loin du premier rang dans ce domaine. » (*Manuel général des instituteurs*, numéro de janvier 1874. — Voy. aussi le *Rapport de M. Buisson sur l'Instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne*, p. 120.)

Ce sont là de menus détails, mais ils ne paraîtront oiseux à aucune des personnes qui savent ce qu'est l'enseignement primaire dans nos petites écoles et qui s'y intéressent. Soyez certains que, dans une école ainsi conduite, ni le maître ni les élèves ne s'ennuient. On peut même pousser plus loin cette ingénieuse industrie et enrichir le musée pratique de quelques appareils indispensables pour les notions les plus élémentaires des sciences de la nature. Si l'on peut toujours se procurer un thermomètre (dont la dépense minimum est de 65 ou 95 centimes), on peut construire, par exemple, soi-même un baromètre, une boussole, un hygromètre ; c'est une distraction, en même temps qu'un enseignement pour les élèves que le maître associe à son entreprise.

Qui n'a vu ce petit appareil représentant un capucin, dont le capuchon couvre la tête les jours de pluie et la découvre quand le temps est beau ? C'est un hygromètre d'une précision approximative, mais suffisante pour juger du plus ou moins d'humidité de l'atmosphère. Sur un petit piédestal en bois, du diamètre d'une pièce de cinq francs, on colle par le bas la silhouette d'un capucin découpée dans une carte grande comme la main ; le capuchon du moine tourne, comme autour d'un axe, autour d'un petit tube en fer-blanc (un fragment de porte-plume) percé de trous pour donner passage à l'air, et muni à l'intérieur d'un bout de corde à boyau. L'une des extrémités du tube est fermée par un bouchon auquel est adaptée cette corde ; l'autre extrémité communique avec le capuchon : quand l'air est humide, la corde à boyau se détend, fait tourner le capuchon, qui s'abaisse en avant ; quand l'air est sec, elle le fait tomber en arrière.

On pouvait voir à l'Exposition universelle de 1878 un autre hygromètre, placé à la porte du pavillon des Forêts et d'une imitation facile. Il consiste en un tronçon de jeune tige du sapin vulgairement nommé *Pesse*, et scientifiquement *Epicea*, garni d'un grêle rameau latéral assez long. Les paysans du Haut-Jura en placent ainsi à côté de la porte de leur maison. Le tronçon est cloué verticalement contre la muraille, et le rameau est libre dans sa position naturelle, c'est-à-dire un peu relevé. Les tissus qui garnissent le joint supérieur du rameau, la fourche autrement dit, sont plus serrés, moins susceptibles, par consé-

quent, d'absorber l'humidité que le tissu du dessous. Il s'ensuit que le rameau se relève quand l'air est humide, et qu'il s'abaisse si le temps est sec. Ces variations peuvent être constatées sur une graduation marquée vers l'extrémité du rameau. On observe des phénomènes analogues sur les conifères en général et sur l'Arbre de Judée.

Veut-on construire un baromètre ? Un tube de verre, une bouteille, une petite caisse et quelques bouchons en feront les frais. Dans le fond de la petite caisse plaçons trois bouchons, sur ces bouchons une bouteille, l'espace libre étant bien rempli de sciure de bois ; remplissons la bouteille à moitié d'un liquide coloré (un verre de vin), fermons-la d'un bouchon, introduisons dans ce bouchon un tube en verre d'environ 60 centimètres de long, revêtons de cire à cacheter le goulot et le bouchon, et fermons la caisse ; puis adaptons au tube une petite carte marquée de degrés montants et descendants, 1, 2, 3, 4, 5, etc., à partir de 0, d'après un modèle ; soufflons dans le tube jusqu'à ce que le liquide monte à peu près à moitié, à la hauteur du 0, et arrêtons-le là : les oscillations du liquide indiqueront les changements de pression atmosphérique.

Le naturaliste, de son côté, a besoin de certains outils : pour composer utilement un herbier, une collection d'insectes, de minéraux, il faut de petites pinces fines, un marteau de géologue, avant tout une loupe ; ces objets sont peu dispendieux, et encore peut-on remplacer la loupe par une lentille éphémère au moyen d'une goutte d'eau ou de miel. Les anciens, qui ne connaissaient pas le microscope, y suppléaient par des procédés de grossissement qu'on peut imiter dans nos écoles. Cette construction, aussi facile qu'ingénieuse, repose sur la propriété qu'a la goutte de liquide suspendue par sa périphérie de prendre une forme délimitée par des surfaces courbes peu différentes des portions sphériques, et par conséquent de constituer une lentille très bombée, à très court foyer et très grossissante. Voilà une expérience facile à exécuter devant les enfants et par les enfants ; c'est un nouvel exemple de ce qu'on peut faire partout, et jusque dans les plus modestes écoles des plus modestes hameaux, pour remplacer un matériel scientifique absent.

Dans les écoles de filles, et même dans les écoles mixtes, les

institutrices ou les directrices de travaux d'aiguille prépareront et feront exécuter par les élèves des spécimens des divers ouvrages qu'elles leur enseignent. Ces modèles seront comme le programme visible de leur enseignement : tricot, couture, raccommodage, marque du linge, coupe et assemblage, crochet, tapisserie.

En résumé, la salle de classe ne saurait être rendue trop vivante, trop gaie d'aspect, trop confortable. Le confort et l'agrément des locaux scolaires ont une portée morale. L'enfant y vient plus volontiers, s'y plait davantage, se fait une plus haute idée de l'instruction et y attache plus de prix; d'autre part, voyant les soins dont il est l'objet, les égards qu'on lui témoigne de cette manière, il en vient à se respecter davantage. Ce n'est pas qu'il s'en rende compte; c'est un travail inconscient, mais réel qui se fait en lui, parce que sa nature le veut ainsi; là encore, la culture morale et intellectuelle est aidée par le sentiment et l'imagination.

L'instituteur et l'institutrice n'oublieront pas que la garde et le bon état de conservation du mobilier sont sous leur responsabilité. Un inventaire doit exister dans chaque commune, et chaque année, au 31 décembre, on doit y faire figurer les objets nouveaux introduits dans le mobilier, en même temps qu'on y mentionne ceux qui en sont sortis pour une cause quelconque; cet inventaire est signé par le maire et par l'instituteur.

Toutes les fois que l'instituteur change de résidence, il y a lieu, pour lui et pour le maire, de procéder à un récolement du mobilier; l'instituteur entrant en fait autant et dès lors prend en charge le mobilier qu'il reçoit. Chacune de ces deux pièces doit être établie en double expédition, dont l'une reste aux archives de la mairie et l'autre entre les mains de l'instituteur.

En outre, aux termes de l'arrêté du 1^{er} février 1862 et de la circulaire du 24 juin de la même année, les bibliothèques scolaires sont placées dans les maisons d'école, sous la surveillance et la responsabilité des instituteurs. Elles font donc partie du mobilier scolaire et doivent être comprises dans le récolement.

Les mêmes dispositions sont applicables, bien entendu, aux écoles de filles.

CHAPITRE II

L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

- I. Les matières de l'enseignement primaire d'après la législation actuelle : dans les salles d'asile ou écoles maternelles, dans les écoles primaires élémentaires, dans les écoles primaires supérieures, dans les écoles normales d'instituteur et d'institutrices. Comparaison avec les pays étrangers. Faut-il introduire à l'école l'enseignement professionnel ? Discussion de la question. Le but de l'école primaire est de rendre l'enfant apte à l'apprentissage intelligent et utile d'un métier, mais non de former l'apprenti.
- ii. Les modes d'enseignement. Le mode individuel ; en quoi il est insuffisant dans toute école, et particulièrement dans une école primaire. Le mode mutuel, son origine ; il a été un progrès sur le mode individuel, mais il est insuffisant ; ses défauts. Le mode simultané est le seul qui ait un caractère réellement pédagogique.
- III. La répartition de l'enseignement. Classification des élèves en trois cours, chaque cours étant divisé en autant de classes que l'exige le nombre des élèves ; une classe ne doit pas avoir plus de 50 élèves. A chaque cours doit correspondre un programme spécial d'enseignement, plus ou moins chargé, mais toujours complet dans ses limites, quelles qu'elles soient. Programme de chacun des trois cours. Ces programmes doivent être les mêmes pour toutes les écoles d'un département : avantages de cette mesure.
- IV. L'emploi du temps. Difficulté d'établir un bon emploi du temps, surtout dans les écoles à un seul maître. Comment on peut procéder ; spécimen de la distribution hebdomadaire et quotidienne du travail dans les trois cours. Principes sur lesquels il convient de s'appuyer.
- V. Le certificat d'études primaires, sanction de l'enseignement. Deux degrés, correspondant, le premier aux matières obligatoires, le second aux matières facultatives.
- VI. Les concours scolaires. Faveur dont ils ont joui autrefois et qu'ils ont perdue depuis. Comment ils doivent être entendus pour être utiles.

La première question à examiner est celle des matières de l'enseignement. Que doit apprendre l'enfant dans les établisse-

ments d'instruction primaire? La législation actuelle répond ainsi à cette question.

Dans les salles d'asile, l'enseignement comprend ¹ :

1° Les premiers principes d'éducation morale, de lecture, d'écriture, de calcul, de dessin, de géographie, d'histoire naturelle;

2° Les connaissances usuelles, les exercices de langage;

3° Les récits sur l'histoire de France et les leçons de choses;

4° Le chant, les exercices manuels, les exercices gymnastiques.

L'enseignement dans les écoles comprend

L'instruction morale et civique;

La lecture et l'écriture;

La langue et les éléments de la littérature française;

La géographie, particulièrement celle de la France;

L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours;

Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique;

Les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques; leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels; travaux manuels et usage des outils des principaux métiers;

Les éléments du dessin, du modelage et de la musique;

La gymnastique;

Pour les garçons, les exercices militaires;

Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mai 1850 est abrogé ².

La loi du 28 juin 1833 avait spécifié les matières de l'enseignement primaire supérieur; les lois qui ont suivi ne l'ont point fait, mais elles ont toujours été, dans la pratique, les mêmes que celles qui étaient qualifiées « facultatives ». En effet, le programme des écoles primaires supérieures n'est et ne peut

1. Décret du 2 août 1881; Règlement ministériel du même jour.

2. Loi du 28 mars 1882. Toutes ces matières sont obligatoires, même pour les petites écoles, dans les pays de langue germanique et dans la Suisse française; leur programme comporte l'enseignement religieux. L'enseignement de l'agriculture avait déjà été édicté par la loi du 16 juin 1879, art. 40, et celui de la gymnastique par la loi du 28 janvier 1880.

être qu'une extension des programmes généraux de l'enseignement primaire ; car le véritable objet de ces écoles est d'en approfondir les matières, de les reviser en les développant. L'instruction primaire constitue ainsi, depuis la salle d'asile jusqu'à l'école supérieure, non « un commencement d'études, mais un enseignement complet approprié à l'avenir des enfants qui le reçoivent ¹. » La loi du 28 mars 1882 ne désigne pas ces matières d'une manière spéciale ; mais un arrêté du 15 janvier 1881 en a dressé un programme minimum, gradué selon que l'école supérieure aura un cours d'une année, de deux années ou de trois années et plus. De là trois programmes correspondant à chacune de ces trois catégories :

1° Morale, langue française, écriture, histoire, géographie, arithmétique, physique et chimie, histoire naturelle, dessin, musique, gymnastique.

2° Mêmes matières plus développées, avec adjonction de la géométrie et du travail manuel.

3° Mêmes matières, avec adjonction de notions d'économie politique, d'histoire littéraire, langues vivantes.

Les programmes des Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices, arrêtés le 3 août 1881, comportent l'étude de ces mêmes matières encore plus développées, avec un cours régulier de psychologie et de morale théorique et pratique, et un cours de pédagogie et d'administration scolaire, avec des notions d'histoire de la pédagogie. Dans les Ecoles normales d'institutrices, on y ajoute un cours d'économie domestique.

Nous ne voyons pas que la législation des pays étrangers ait un programme plus riche que celui-ci, sauf en un point : pour les jeunes filles, des notions d'économie domestique dans les écoles élémentaires. L'instruction civique ², décrétée dès les premiers temps de la Révolution française, souvent réclamée depuis, était une regrettable lacune ; j'en dirai autant de l'enseignement de la morale ³, non à l'école élémentaire, mais à l'école supérieure et surtout à l'école normale. Les notions d'économie

1. Instruction ministérielle du 31 mars 1834, adressée aux recteurs.

2. Réglementaire en Suisse, en Belgique, en Autriche, en Prusse, dans le grand-duché de Bade, aux États-Unis.

3. Cet enseignement existe aux États-Unis, surtout dans les États de l'Ouest : écoles normales, écoles supérieures ; même un certain nombre d'écoles élémentaires. L'arrêté du 15 janvier 1881 l'a introduit dans nos écoles supérieures, et celui du 22 du même mois dans nos écoles normales.

domestique ¹ peuvent, jusqu'à nouvel ordre et dans une certaine mesure, être introduites sous le couvert des leçons de choses, qui, sans être dénommées dans nos programmes comme dans ceux de quelques autres contrées ², n'y ont pas moins acquis droit de cité et dont le cadre est aussi flexible qu'étendu.

Ainsi notre législation ne charge pas à l'excès les programmes; cependant on a fait à ceux-ci, et on leur fait encore, le reproche, qu'on aurait cru réservé à ceux de l'enseignement secondaire, d'être trop classiques et pas assez professionnels, de ne pas préparer assez directement à la vie réelle l'enfant qui est destiné à être un ouvrier ou une ouvrière: on a pris à la lettre le précepte de Rousseau. Il est vrai qu'« Emile » apprend le métier de menuisier; mais on oublie que précisément Emile, selon toute vraisemblance, ne sera jamais menuisier; que ce complément d'éducation est une précaution ou un luxe dont son instruction ne souffrira pas. Emile a du temps devant lui, l'enfant des écoles primaires n'en a point, et les quelques années qu'il passe sur les bancs suffisent à peine à son éducation générale. On met en avant le nom de Condorcet, du marquis de Condorcet, comme celui d'un promoteur de l'enseignement professionnel: il n'y a pas un mot dans son projet de loi ni dans ses *Rapports* sur l'instruction publique qui indique seulement la pensée de placer l'atelier dans l'école. « Dans les écoles primaires des campagnes, dit-il, on apprendra à lire et à écrire. On y enseignera les règles de l'arithmétique, les premières connaissances morales, naturelles et économiques, nécessaires aux habitants des campagnes. On enseignera les mêmes objets dans les écoles primaires des bourgs et des villes; mais on insistera moins sur les connaissances relatives à l'agriculture, et davantage sur les connaissances relatives aux arts et au commerce ³. » C'est aux écoles secondaires, et non plus aux écoles primaires, qu'il attribue l'enseignement non pas des arts mécaniques, mais « des principes des arts mécaniques ⁴ », ce qui est tout

1. Réglementaires en Russie, en Autriche, en Belgique, en Angleterre, en Suisse, aux Etats-Unis.

2. Voyez notamment la loi belge du 1 juillet 1879; les règlements scolaires des cantons de Neuchâtel, Genève, Vaud.

3. *Projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique*, présenté par Condorcet le 20 et le 21 avril 1792, titre II, art. 1 et 2.

4. *Id.*, titre III, art. 1. — C'est dans le même esprit que la loi de Berne

différent et ce qui nous parait être la vraie solution. Si nous entendons bien le mot, un peu vague du reste, de « principes des arts mécaniques », il signifie cette préparation générale, et non spéciale, que l'école est tenue d'assurer et qui est bien la réelle préparation à la vie du travail; nous n'avons pas à répéter ici ce que nous avons dit ailleurs sur ce sujet ¹. Apprendre à l'enfant ce qu'il a besoin de savoir pour remplir son rôle un jour dans la famille et dans la société, lui montrer les choses, lui en donner le sens pratique, lui ouvrir l'esprit, imprimer de la rectitude à son jugement et de l'énergie à sa volonté; en même temps, lui donner la sûreté du coup d'œil et l'habileté de la main par l'éducation des sens, la souplesse des mouvements et la vigueur du corps par la gymnastique et les exercices physiques; éveiller et diriger son imagination et son goût par le dessin non seulement linéaire, mais artistique; pour les filles, faire une place suffisante aux travaux d'aiguille et aux notions d'économie domestique: c'est former véritablement l'ouvrier et l'ouvrière dès l'école et par l'école, beaucoup mieux et, quoi qu'on en puisse dire, plus promptement, qu'en installant à l'école un tour, une forge, un établi ou un étou ².

Un juge autorisé ³ l'affirme avec raison, « faire au travail manuel, dans l'école, une part égale à celle des études générales, au détriment de ces études, c'est compromettre l'instruction professionnelle en même temps que l'instruction générale. La loi du 19 mai 1874, qui oblige les patrons à faire suivre les exercices de l'école, concurremment avec le travail de la fabrique, aux enfants employés dans les ateliers et les manufactures, a pour objet soit de prévenir, soit de détruire certains abus. Elle a créé ou plutôt régularisé une tolérance. Il serait funeste d'en tirer un principe d'éducation. C'est un pis-aller, bien loin d'être un idéal. Ni l'école ni l'apprentissage n'y sauraient gagner. Quel est l'ordre naturel et logique? L'école

s'exprime ainsi: « Le but de l'école primaire est de donner, par l'enseignement, les connaissances et l'aptitude nécessaires à l'apprentissage d'une profession » (art. 1).

1. 1^{re} partie, ch. XIII, p. 327 et suiv.

2. Voy. *Revue pédagogique* de mai 1878: *L'Enseignement manuel*, par M. de Salicis.

3. M. Giéard, *Rapport cit.* p. 164, 165.

d'abord, et aussi longtemps qu'elle est nécessaire au développement des forces physiques, intellectuelles et morales de l'enfant; l'apprentissage ensuite, avec la continuation et l'extension d'études qu'il peut comporter. Qu'on y réfléchisse, d'ailleurs: du jour où la pratique des métiers, même sous la forme d'exercices professionnels communs à tous les métiers, aura pris dans l'école la place du travail rationnel de l'école, les bancs des classes, sur lesquels nous avons, aujourd'hui encore, tant de peine à retenir les élèves au delà d'un certain âge, seront prématurément désertés. Mal conseillés par l'intérêt, pressés peut-être par le besoin, les parents voudront mettre immédiatement à profit, pour le plus mince salaire, l'habileté de main que l'enfant aura acquise tant bien que mal; ils le feront renoncer à toute étude, même à toute étude générale professionnelle; ils le voueront à un métier qu'il exercera par routine, ne pouvant faire autrement; ou, s'il triomphe un jour de son ignorance, ce ne sera qu'au prix de sacrifices de temps et de peine qu'une meilleure direction, dès le principe, lui aurait épargnés. Ainsi, consacrer à l'apprentissage professionnel une partie importante du temps que le législateur a sagement réservé aux études primaires proprement dites, ce serait non seulement appauvrir ce fonds de connaissances essentielles qu'il importe, aujourd'hui plus que jamais, de fortifier et d'étendre dans les classes ouvrières, pour assurer la prospérité et la moralité de la nation; ce serait porter à l'éducation professionnelle elle-même un coup funeste, l'éducation professionnelle ne pouvant rien édifier de solide pour l'avenir de l'enfant qu'autant qu'elle repose sur les assises bien établies d'une bonne éducation générale. Bien plus, par cette confusion de deux éducations également nécessaires, qui peuvent se préparer l'une par l'autre, mais qui ne doivent pas être confondues l'une avec l'autre, on n'aboutirait le plus souvent qu'à les mutiler toutes deux, l'enfant ne restant plus assez de temps à l'école ni pour y faire des études sérieuses, ni pour s'y former sérieusement à un métier ¹. »

1. M. H. Spencer, dont les tendances utilitaires sont manifestes, n'hésite pas à mettre la science à la base de toutes choses, comme la condition *sine qua non* de toute éducation, de tout art, de tout métier (*De l'éducation*, ch. I). — M. Bain, quoique se plaçant à un point de vue moins général, est du même avis. « Il n'est pas bon, dit-il, de faire tomber l'enfant dans un

Ces conclusions sont absolument vraies, parce qu'elles sont basées sur une vue exacte de la nature enfantine. C'est aller contre la loi de son développement que de transformer l'école en atelier ou de mêler l'atelier et l'école, procédé aussi peu rationnel que de transformer la salle d'asile en école. On ne force pas la nature, elle marche de son pas, et les fruits hâtifs ne valent pas mieux dans l'éducation professionnelle que dans l'éducation intellectuelle et morale, parce que, si l'on peut à la rigueur surmener le développement de l'intelligence, le corps résiste, et que les lois de la vie physique sont fatales. Cela ne veut pas dire qu'il faille élever une barrière entre l'atelier et l'école; l'atelier peut se placer à côté de l'école, comme une annexe utile, mais après l'âge scolaire proprement dit, et lorsque l'enfant a reçu l'éducation générale, à laquelle rien ne peut suppléer. Encore cet atelier devra-t-il garder un certain caractère de généralité, en exerçant les enfants au maniement des outils généraux nécessaires non pas à un métier, mais à tous les métiers manuels. L'enfant qui les aura traversés n'en sortira ni menuisier, ni serrurier, ni forgeron, mais parfaitement apte à embrasser tel ou tel de ces métiers. De même, les jeunes filles qui auront suivi les cours de couture d'une utilité générale institués près des écoles de Paris, sous le nom de cours de taille et d'assemblage, ne seront pas des spécialistes accomplies, mais elles seront capables de le devenir en peu de temps.

Telles étant donc les matières de l'enseignement, elles seront enseignées dans un certain ordre, dans une certaine mesure, avec des développements plus ou moins étendus, suivant la nature des écoles, suivant l'âge et l'état intellectuel des élèves.

apprentissage manuel. Une des idées de la théorie de l'éducation première donnée aux enfants dans les Kindergartens est évidemment de développer en eux les talents manuels, c'est-à-dire de leur apprendre de bonne heure à se servir de leurs mains. Toutefois, c'est là un point dont le maître d'école ne peut s'occuper qu'en vue de son enseignement régulier. Si les enfants prennent intérêt à une occupation manuelle, ils y deviendront adroits; mais ce serait une erreur que de permettre à leur esprit d'être absorbé par des travaux inférieurs, au détriment d'occupations plus élevées. » (*La science de l'éducation*, liv. I, ch. vu, p. 124; voy. aussi p. 176.)

1. Telles sont aussi les conclusions d'un Rapport adressé au Préfet de la Seine par M. Corbon, au nom d'une Commission chargée d'étudier la question.

Les règlements indiquent aux maîtres ce qui est du ressort de leur école, selon qu'elle est élémentaire ou supérieure. Nous avons à étudier ici la répartition de l'enseignement dans une école élémentaire. Cette répartition suppose d'abord la classification des élèves, et la classification elle-même dépend avant tout du mode d'enseignement que l'on adopte.

II

Les modes d'enseignement, qu'il ne faut pas confondre avec les méthodes, se ramènent, on le sait, à trois : le mode individuel, le mode mutuel, le mode simultané.

Le mode individuel consiste dans l'absence même de tout moyen d'ensemble : passer d'un élève à un autre, donner la leçon isolément et successivement à chacun, peut être chose excellente lorsqu'on n'a affaire qu'avec trois ou quatre enfants; encore faut-il qu'ils soient assez bien doués pour n'avoir pas besoin de l'excitation qui résulte de l'action commune de toute une classe et dont peu de caractères peuvent se passer, car elle est dans la nature ¹. C'est chose impossible avec les enfants d'une école primaire, parce qu'ils sont trop nombreux et qu'il faut agir sur eux par l'entraînement de la masse : l'action individuelle, qui semblerait pourtant devoir les atteindre à coup sûr, est sans efficacité, précisément parce qu'elle est isolée et ne suffit pas pour remuer des esprits engourdis, que l'hérédité intellectuelle n'a pas préparés, que le milieu social n'a pas cultivés à l'avance, et auxquels l'enseignement simultané peut seul convenir.

Le mode simultané, qui consiste à instruire à la fois tout un groupe d'élèves, suppose que chaque individu faisant partie du groupe prêtera à la leçon autant d'attention et se l'appropriera aussi entièrement que si elle s'adressait à lui seul. Quelques-uns, sans doute, pourront se dérober; mais en général le but sera atteint, parce que l'attention de chacun est soutenue et encouragée par l'attention de tous; il se dégage des efforts individuels et de l'effort commun une sorte de courant qui non seulement circule dans la classe, mais réagit de la classe sur le maître. Celui-ci, qui a besoin aussi bien que les élèves de

1. Voy. 1^{re} partie, ch. III, p. 142.

se sentir un peu entraîné, est facilement découragé lorsque, en présence d'un seul ou d'un petit nombre, il s'aperçoit qu'il n'est pas écouté ou pas compris; au contraire, lorsqu'il a devant lui tout un groupe et qu'il le suit du regard, il y trouve un stimulant et aussi un avertissement; les physionomies, les attitudes sont autant d'indices qui lui apprennent s'il intéresse ou s'il ennue, s'il a pris un bon ou un mauvais chemin, s'il doit poursuivre ou revenir sur ses pas¹. Mais il faut pour cela que le nombre des élèves ne soit pas trop considérable, autrement il y aurait déperdition de forces. Voilà pourquoi le mode simultané ne fut pendant longtemps employé que dans les écoles des Frères de la doctrine chrétienne, parce que seules elles avaient plusieurs maîtres et plusieurs classes (trois au minimum), tandis que les écoles laïques n'avaient qu'un maître.

Comme remède à cet inconvénient se produisit un mode nouveau, connu d'abord sous le nom de méthode lancastrienne² et devenu célèbre sous celui d'enseignement mutuel. Quand Bell le définissait, non sans quelque ambition, mais avec une entière bonne foi, « la méthode au moyen de laquelle une école tout entière peut s'instruire elle-même sous la surveillance d'un seul maître, » il ne se doutait pas qu'il deviendrait presque une machine de guerre, tout au moins un signe de ralliement sous la Restauration³. Le parti libéral le favorisa comme un moyen de rétablir l'équilibre entre les écoles laïques à un seul maître et les écoles congréganistes à plusieurs maîtres.

1. Voy. 1^{re} partie, ch III, p. 136.

2. Du nom de John Lancaster qui, le premier en 1801, réduisit ce mode en système et l'appliqua dans des écoles anglaises; mais le véritable promoteur en fut André Bell. Chapelain du fort Saint-Georges à Madras en 1792, et chargé en cette qualité de l'orphelinat militaire, il rencontra un jour des enfants hindous qui étudiaient sous la direction d'un de leurs camarades : l'enseignement mutuel lui fut révélé par là, et, de retour en Angleterre en 1797, il essaya de l'y introduire. Il échoua d'abord, revendiqua contre Lancaster la priorité de la découverte, et finit par réussir. — Toutefois l'enseignement mutuel était dès longtemps connu : Trotzendorf le pratiquait au xv^e siècle dans son école de Golberg, en Silésie, les Jésuites dans leurs collèges, Mme de Maintenon à Saint-Cyr; Rollin en parle; Herbault l'a appliqué en 1747 aux enfants de l'hospice de la Pitié, à Paris; le chevalier Paulet dans une école de Vincennes en 1774, l'abbé Gauthier à Londres en 1792. Rappelons en outre que le terme de *méthode* est ici impropre.

3. Lire les pages intéressantes que M. Gréard a consacrées à l'enseignement mutuel dans son *Rapport* de 1877 (p. 58-59).

En effet, le système repose sur la distribution des élèves en groupes nombreux dirigés chacun par un élève plus âgé et plus instruit, suppléant du maître et appelé moniteur. Dès lors, les élèves peuvent être en nombre indéfini, sans qu'il soit besoin de plus d'un instituteur, pourvu qu'ils soient tous réunis dans une même salle. L'instituteur règne dans sa chaire élevée, ne disons point qu'il ne gouverne pas, mais il gouverne par ses ministres c'est un roi constitutionnel, sans parlement. Les hommes de mon âge ont passé par l'école mutuelle. Je vois encore l'immense salle où nous étions renfermés, deux cents au moins; des bancs de vingt places tenant toute la largeur; à leur extrémité, à droite, le pupitre du moniteur avec l'espèce de poteau mobile portant les inscriptions des principaux mouvements de la classe; le long des murs, des tableaux noirs, des tableaux de lecture; au-dessous de chacun d'eux, autant de demi-cercles, et debout à l'entour, pour la leçon de lecture ou de calcul, le groupe présidé par le moniteur, sa longue baguette à la main. Je vois encore les évolutions régulières, toujours sous la conduite des moniteurs et à leur commandement, et dont celles des petits enfants dans les salles d'asile donneraient une idée assez exacte. Les plus favorisés sortaient de là sachant tant bien que mal lire, écrire, compter, et la tête pleine de noms géographiques appris en chantant; le plus grand nombre avait tout oublié au bout de peu de temps, si tant est qu'il eût quelque chose à oublier.

Il n'y en avait pas moins là un grand progrès réalisé sur l'enseignement individuel, tant au point de vue pédagogique qu'au point de vue moral. C'était une idée morale d'une réelle portée que de faire instruire les enfants par d'autres enfants, de mettre en commun leur travail, leur intelligence, leur bonne volonté, et l'on s'explique aisément le crédit dont a joui l'école mutuelle pendant près d'un demi-siècle, et dont il ne serait pas impossible de retrouver encore aujourd'hui des vestiges dans plus d'un département, notamment dans le centre de la France. Mais que de déficiences en regard de ces avantages! Les moniteurs n'apprenaient que pour communiquer l'instruction et non pour se l'approprier. Substitués au maître, ils étaient insuffisants. Il n'y a de véritable éducation que celle qui émane de l'action directe et incessante du maître. L'école mutuelle avait l'image de la vie; la vie elle-même manquait, car ce qui donne la vie,

c'est la parole du maître, et le maître n'y enseignait pas, sinon aux seuls moniteurs : il présidait. Je ne voudrais pas trop rabaisser un système qui a rendu des services relativement considérables; mais au fond il rappelle un peu par le côté extérieur et matériel (ce qui du reste a été l'une des causes de son succès) l'exercice des recrues par le caporal-instructeur qui récite sa théorie sous l'œil lointain d'un sous-lieutenant. C'était un ingénieux mécanisme, plutôt qu'un moyen pédagogique ¹.

Le seul mode qui ait vraiment le caractère pédagogique est donc le mode simultané. Je ne proscrirais pas absolument ce qu'on a appelé le mode mixte, et dans lequel le maître se fait aider par quelques élèves, réminiscence, mais non résurrection des moniteurs. Il est certain que, dans une classe populeuse et sans adjoint, le maître ne peut être partout à la fois; que, tandis qu'il donne une leçon de grammaire ou d'histoire à la première division, il faut un moyen d'occuper la dernière : qu'alors un élève plus avancé aide les plus petits à lire au tableau, ou à compter, ou à se servir de l'ardoise, c'est une nécessité, du moins tant que l'effectif scolaire n'aura pas été réduit à un chiffre sensiblement moins élevé qu'il ne l'est aujourd'hui. Le mode simultané exige que les groupes d'élèves auxquels s'adresse un même enseignement ne dépassent pas cinquante au maximum, et qu'à chaque groupe soit attaché un maître ou une maîtresse spéciale, de même que l'intérêt hygiénique et celui de la discipline voudraient que chaque groupe ainsi constitué eût une salle de classe particulière.

III

Ce premier classement est, pour ainsi dire, matériel; il nous reste à lui donner un caractère véritablement pédagogique, en nous appuyant sur la nature des choses. Les enfants dans l'âge scolaire se divisent naturellement en trois catégories : ceux qui savent le moins, ceux qui savent le plus, ceux qui tiennent le

1. Victor Cousin le condamnait énergiquement et le traitait de « déplorable » (*Rapport sur l'instruction primaire en Hollande*, p. 31). Rappelons que, jusqu'en 1853, l'enseignement mutuel régnait en maître dans les écoles de Paris; à plus forte raison a-t-il persisté plus longtemps encore en province.

milieu entre les uns et les autres; et ces trois catégories correspondent en général au progrès des forces physiques (de 6 à 8 ans, de 8 à 10, de 10 à 12). Le principe de cette répartition a été posé par le Conseil royal de l'instruction publique ¹, renouvelé depuis par le règlement modèle des écoles primaires de 1851 ², et admis par tous les pédagogues.

L'école primaire aura donc trois divisions tranchées, que l'on désigne le plus ordinairement aujourd'hui sous le nom de *cours* ³. Lorsque les élèves de l'un ou l'autre cours sont trop nombreux pour rester réunis sous un seul maître ou une seule maîtresse, ce cours se partage en classes, chaque classe recevant d'ailleurs un enseignement identique. Les deux cours inférieurs sont plus peuplés que le plus élevé, en sorte que, par exemple, une école de 250 élèves aurait deux classes dans chacun des deux premiers cours et une classe dans le cours supérieur.

L'admission des élèves dans un cours doit être déterminée non seulement d'après leur âge, mais surtout d'après l'état de leur instruction. Tous nouveau venu sera examiné lors de son entrée à l'école et introduit dans la catégorie à laquelle il est le plus apte. Tout élève ancien ne passera d'un cours dans un autre qu'après examen. Le principe de l'examen de passage arrêtera les incapables, stimulera les retardataires, et sera peut-être pour l'amour-propre des parents un motif d'envoyer plus régulièrement leurs enfants à l'école. Les autorités scolaires locales et la délégation cantonale, représentées à l'examen, donneraient une pleine autorité aux décisions prises dans l'intérêt bien entendu des enfants, et aussi dans celui des maîtres, qui, responsables de la classification de leurs élèves, sauront sur quels éléments ils peuvent compter dans chacune de leurs divisions.

Une fois le classement fait, il sera soumis au contrôle de l'inspecteur primaire, et il n'y sera rien changé dans le courant de

1. *Statuts* du 25 avril 1834.

2. *Règlement type* du 17 août 1851, art. 16.

3. Du moins dans les départements pourvus d'une organisation pédagogique. Ces cours sont appelés *cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur* dans les écoles de la Seine (depuis 1868); *cours préparatoire, élémentaire, supérieur*, dans les écoles du Doubs (1870), de Meurthe-et-Moselle (1874), du Puy-de-Dôme (1878); *élémentaire, intermédiaire, supérieur*, dans les écoles des Ardennes (1873); les écoles du Nord admettent quatre cours : *préparatoire, élémentaire, moyen, supérieur* (1876).

l'année scolaire sans des motifs sérieux, soumis à l'appréciation préalable de ce fonctionnaire.

La division en trois cours entraîne, comme une conséquence naturelle de l'emploi du mode simultané, la rédaction d'un programme spécial pour chacun d'eux, en rapport avec l'âge des élèves, avec le temps qu'ils passent à l'école, par suite embrassant un corps de connaissances plus ou moins limité, mais complet dans ses limites, quelles qu'elles soient.

Le cours préparatoire, destiné le plus souvent à remplacer la salle d'asile qui n'existe pas dans la plupart des communes rurales ¹, en tout cas à la continuer, recevra les enfants soit dès l'âge de quatre ou cinq ans, soit à l'âge de six ans. La lecture, l'écriture, l'instruction morale, les leçons de choses, la numération et les quatre règles, les premières notions de langue française, les premières leçons d'histoire de France, la géographie du département, quelques exercices de mémoire, le dessin sur l'ardoise, le chant, des mouvements gymnastiques proportionnés à l'âge : tel sera l'enseignement de ce cours, véritablement *préparatoire* ². Ce programme paraît bien répondre à son

1. C'est pour ce motif que j'ai cru pouvoir proposer la dénomination de cours *préparatoire*, dans l'organisation pédagogique des départements du Doubs, de Meurthe-et-Moselle et du Puy-de-Dôme.

2. Lorsqu'en 1869 j'ai commencé mes essais d'organisation pédagogique dans les écoles du Jura, et bientôt après dans celles du Doubs, j'ai rencontré des difficultés presque invincibles à faire entrer les notions d'histoire de France dans le programme du cours préparatoire ou inférieur. Plusieurs années après, dans Meurthe-et-Moselle et dans le Puy-de-Dôme, le plus grand nombre des maîtres d'écoles rurales objectaient encore l'impossibilité de les enseigner utilement à des enfants tout jeunes et complètement arriérés, en raison du défaut de salle d'asile. Tel a été du moins l'un des motifs pour lesquels ils ont préféré le plan d'études que je leur proposais au type officiel, mais facultatif, qui accompagnait la circulaire ministérielle du 18 novembre 1871 : le Conseil départemental du Doubs avait même jugé utile de confirmer cette opinion dans un des considérants de sa délibération. Je n'avais donc pas osé, jusqu'à présent, compter l'histoire de France parmi les matières à enseigner aux plus jeunes enfants, jugeant inutile d'inscrire un objet d'études qui ne figurerait que sur le papier. L'opinion semble aujourd'hui plus favorable à une extension du programme, ce qui s'explique à la fois par le progrès des méthodes et par celui des maîtres eux-mêmes. Je ne demandais qu'à être converti, et c'est avec empressement que j'ai modifié en ce sens, dans cette édition, le programme général et l'emploi du temps donnés aux pages 392 et 393.

but ; on remarquera les rapports qu'il présente avec le récent Règlement des Écoles maternelles ou salles d'asile du 2 août 1884.

Le cours *élémentaire* est destiné aux enfants qui sortent du cours préparatoire et qui ont prouvé, par l'examen de passage, qu'ils possèdent les matières de ce cours. Le programme comprend toutes les matières obligatoires, en y ajoutant le dessin linéaire et le chant. Ce programme assurera aux élèves, à l'expiration de leurs études, une somme de connaissances suffisantes, quoique restreintes, et représentant un tout complet. Leur instruction sera littéralement *élémentaire*, mais il vaut mieux meubler leur esprit d'un petit nombre d'idées saines et de notions exactes que de le porter sans suite et sans profit sur un plus grand nombre de sujets. L'école n'a pas pour but de former des savants, ni surtout des demi-savants, de ceux que Montaigne a si bien dépeints : « Ils n'ont goûté des sciences que la crotte première et n'en ont retenu qu'un général et informe visage, un peu de chaque chose et rien du tout. »

Les deux premiers cours, dans l'état actuel de notre instruction primaire, seront sans doute jugés suffisants dans un certain nombre d'écoles rurales, surtout d'écoles de hameau ; en fait, ils répondent aux matières obligatoires. Nous n'estimons pas, quant à nous, qu'il faille s'en tenir là, même dans les petites écoles ; mais, avant d'aller plus loin, il faut avoir établi solidement ces premières assises.

En effet, il n'en est pas de l'instruction primaire comme de l'instruction secondaire, qui ne saurait, en quelque sorte, se passer de *têtes de classe*, à qui l'on demande au contraire de susciter des talents naissants pour en enrichir les carrières libérales. Quitter le lycée sans en rapporter un honnête bagage de grec et de latin est un malheur moins irréparable que celui de quitter l'école sans savoir bien lire, écrire et compter ; les *fruits secs*, au collège, où l'on apprend plus que le nécessaire, représentent une perte de temps et d'argent ; à l'école, où l'on n'apprend que le nécessaire, ils représentent l'ignorance absolue avec toutes ses plus déplorables conséquences. Or c'est un fait que les meilleurs instituteurs se laisseraient facilement entraîner à l'attrait d'un enseignement un peu plus élevé que celui qui convient aux commençants. Donner à des élèves de douze ou treize ans quelques notions de sciences physiques et naturelles, de géo-

métrie, etc., est plus agréable et tout aussi facile que d'initier des recrues de six ans à l'art d'épeler ou de chiffrer. Non que je condamne cette tendance, si naturelle surtout chez les jeunes maîtres, grâce à laquelle ils n'oublient pas ce qu'ils ont appris et entretiennent leur fonds acquis par un travail personnel quotidien ; mais ce que je redouterais, et non sans raison, ce serait de voir le plus grand nombre des élèves sacrifiés à la minorité de choix, ce serait de voir l'action du maître perdre en superficie ce qu'elle gagnerait en hauteur.

Est-ce faire trop bon marché de l'instruction primaire dite supérieure, décourager les instituteurs et les institutrices qui auraient la généreuse ambition de s'élever jusqu'à elle ? Ma pensée serait comprise tout au rebours si elle était ainsi interprétée. J'estime au contraire que le meilleur encouragement à donner à cette instruction supérieure, c'est d'étendre et de fortifier l'instruction élémentaire, qui peut seule en assurer le recrutement. Or ce recrutement est aujourd'hui insuffisant, beaucoup plus par la force des choses que par la faute des maîtres ; la moyenne de l'instruction élémentaire n'est pas assez élevée. C'est donc sur ce point qu'il convient d'appeler tout d'abord l'attention et le dévouement de nos instituteurs ; c'est la masse scolaire qu'il importe de faire monter progressivement à un meilleur niveau, car c'est de son sein que sortira la population du cours supérieur. La nécessité la plus impérieuse du moment, c'est de donner à l'instruction primaire une base étendue et solide, et, avant de former dans les écoles une tête dépassant la mesure commune, de constituer, par l'application du programme du cours élémentaire faisant suite à celui du cours préparatoire, de larges assises qui recevront en temps opportun un couronnement dont la valeur n'aura rien de factice, parce qu'il sera le résultat et le signe d'un progrès normal.

Dans ces conditions, le cours *supérieur*, dont le programme est celui des matières facultatives avec révision des matières du cours précédent, pourra être institué avec avantage. Le nombre des établissements où il fonctionnera sera donc restreint au début ; avec le temps, il s'accroîtra, et ce qu'on fait avec le temps a des chances de durée. D'ailleurs les directeurs et directrices d'école qui veulent en accepter la responsabilité sont toujours libres de se faire autoriser à l'organiser en tout ou en partie. Il

se recrutera surtout parmi les élèves désireux de compléter leur instruction primaire, soit pour trouver un emploi dans les grands établissements industriels ou agricoles, soit pour se préparer au brevet, à l'école primaire supérieure, à l'école normale, à l'école de Châlons, ou enfin à l'enseignement spécial. Mais ce qu'il faut bien comprendre, c'est que le cours supérieur n'est pas l'école primaire supérieure : il peut y conduire, il ne la remplace pas.

Insistons sur un point : le programme de chaque cours représente un tout complet, de telle sorte que les enfants qui abandonneraient l'école avant d'en avoir parcouru tous les degrés puissent emporter néanmoins des connaissances d'ensemble. Pour atteindre ce but, il faut que le maître voie le programme de chacune des matières d'enseignement dans son entier, en lui donnant des proportions en rapport avec le temps dont il peut disposer. Par exemple, dans les écoles qui sont fréquentées toute l'année, le programme d'histoire de France pourra être vu avec quelques détails. Dans celles qui ne sont fréquentées que pendant deux ou trois trimestres, le même programme sera vu d'une manière plus sommaire, mais jusqu'au bout. Dans les années suivantes, on reviendra avec plus de développements sur les premières notions acquises : le cadre restera le même, seulement il sera plus ou moins rempli.

Les programmes dont nous venons d'indiquer la composition seront-ils particuliers à chaque école et rédigés par chaque maître, ou seront-ils les mêmes pour tout un département? La circulaire ministérielle du 18 novembre 1871 indiquait la première de ces deux alternatives ; mais, il faut bien le dire, l'appel qu'elle adressait à l'esprit d'initiative et de responsabilité individuelle n'a pas produit tous les résultats désirables. Toute généralité souffre exception ; mais, en général, parmi les travaux auxquels il a donné naissance, les uns étaient insuffisants, d'autres trop vastes ou mal équilibrés ; les meilleurs présentaient ce caractère à remarquer : qu'ils se rapprochaient le plus d'un même type dans une même circonscription. Presque partout, l'inspection a dû suggérer des idées, donner des conseils ; en sorte que ou l'on n'a pas tardé à retomber dans la routine antérieure ou l'on s'est trouvé conduit à adopter un cadre et un programme sensiblement les mêmes soit pour un arrondissement, soit pour un département tout entier. Ce qui semble ressortir de là avec

le plus d'évidence, c'est l'avantage d'un plan d'études uniforme.

Faut-il craindre, avec quelques-uns, que les conditions dans lesquelles sont placées les écoles ne soient trop diverses pour qu'une mesure de ce genre puisse leur être applicable? Ces différences existent, mais elles affectent des régions étendues et ne s'accusent guère dans les limites plus restreintes d'un département. Qu'il n'y ait pas, pour toutes les écoles primaires de France, un programme identique et obligatoire dans les détails, comme il y en a un pour les lycées et les collèges, rien de mieux : une tentative de cette nature serait actuellement et restera de longtemps irréalisable ; mais il n'en est pas de même pour chaque département.

Il ne s'agit pas, d'ailleurs, d'enfermer les maîtres dans un cercle infranchissable, ni de les courber sous un niveau inflexible ; il s'agit, en respectant dans une suffisante mesure leur liberté d'action, en utilisant leur expérience acquise, de tracer, de concert avec eux, un plan d'ensemble qui assure à leur enseignement cette unité d'esprit, de but et de méthode générale sans laquelle le progrès est difficile ou impossible. L'instruction a tout à y gagner, et ils n'ont rien à y perdre ; leur tâche en sera plus aisée, et les résultats plus exactement appréciables. Car, tout en jugeant une école d'après la situation qu'elle présente en soi, l'inspection ne peut pas, ne doit pas écarter toute idée de comparaison. Comment ne pas comparer entre elles les écoles d'un canton, d'un arrondissement, d'un département? Comment ne pas étudier les causes qui font la faiblesse de l'une, le succès de l'autre? Comment ne pas chercher à faire profiter celle-là de ce qu'il peut y avoir de bon dans celle-ci? Comment enfin dresser plus équitablement une échelle de mérite pour les maîtres dont on a mission de signaler, d'utiliser, de récompenser les aptitudes diverses pour le bien du service et pour la satisfaction de leurs légitimes espérances? En d'autres termes, chaque instituteur, chaque institutrice a, comme son école, une valeur absolue, mais aussi une valeur relative; cette valeur relative est établie avec infiniment plus de certitude et d'équité, lorsque tous sont jugés d'après les obligations communes d'un même plan d'études.

Aux États-Unis, où l'on a sans contredit le respect de l'initiative individuelle, la pédagogie est bien plus réglementée que chez nous. Ce sont les autorités scolaires qui arrêtent les plans

d'études, plans détaillés, « indiquant, pour chaque catégorie d'écoles, chaque classe, chaque division souvent, et pour tous les trimestres, sinon pour tous les mois de l'année, les matières de l'enseignement dans les diverses branches du programme. L'emploi du temps est fixé à l'avance par les mêmes autorités. Les livres classiques sont choisis par le bureau de district ou le surintendant; enfin des directions pédagogiques, souvent d'une haute valeur, forment un *vade-mecum* où les maîtres puisent des renseignements sur les méthodes, sur les procédés et sur tous les détails de la pratique journalière. Au jeune instituteur de vivifier cet ensemble, de consacrer tout ce qu'il a d'énergie ou de dévouement à l'appliquer avec intelligence; mais rien de grave n'est laissé à son initiative dans cette organisation sagement combinée et mûrement réfléchie. On ne lui permet pas de tenter, au point de vue de l'éducation des élèves, des expériences qui se traduisent presque toujours par la perte irréparable d'un temps précieux. Il trouve en arrivant dans sa classe une voie toute tracée et des traditions auxquelles il doit se conformer; il y prend, si l'on peut s'exprimer ainsi, une suite d'affaires. Livres et méthodes restent si les maîtres changent ¹. »

Nous sommes entrés dans cette voie; suivant l'exemple donné par le département de la Seine, plusieurs autres ont aujourd'hui une organisation pédagogique plus ou moins complète. Les pays étrangers suivent une impulsion analogue : le ministère de l'Instruction publique du royaume de Saxe prépare un plan d'études pour les écoles élémentaires; le gouvernement belge vient d'en publier un fort détaillé. « Dans la plupart des communes, dit la circulaire ministérielle explicative, les instituteurs étaient restés seuls juges de la manière d'interpréter les dispositions légales sur la matière. L'expérience a condamné ce système : partout où les écoles ont appliqué des programmes bien définis, les progrès ont été marquants, tandis que la routine s'est implantée dans la plupart des écoles abandonnées à elles-mêmes. Il appartient aux inspecteurs, aux administrations communales, aux instituteurs et aux institutrices d'approprier le programme aux besoins de chaque localité... »

1. M. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie*, p. 45.

IV

Répartir selon une proportion rationnelle les élèves en trois cours et les matières à enseigner en trois programmes correspondants, c'est une tâche relativement aisée; répartir l'enseignement entre les deux classes de chaque jour, et dans chaque classe entre les trois heures qui en constituent la durée, voilà la vraie difficulté, le perpétuel souci des bons maîtres, la perpétuelle excuse des mauvais.

Entrez-vous dans une école présentant un aspect agréable, où personne ne dort parce que tout le monde est occupé, où les exercices de différente nature se succèdent avec ordre et entrain, où chacun sait ce qu'il a à faire, — soyez sûrs qu'un bon emploi du temps est non seulement affiché à quelque endroit des murs, mais qu'il est appliqué régulièrement. Voyez-vous, au contraire, de ces classes où le maître, se faisant non l'instituteur, mais le gardien de ses élèves, leur dit : « Mes enfants, étudiez votre leçon, et, quand vous la saurez, vous viendrez me la réciter ; » où les enfants, après avoir balbutié leurs prières, lu à tour de rôle pendant trois ou quatre minutes, passent le reste du temps à babouiller leur cahier, à causer, à dormir et à « attendre qu'on sorte ¹ », — c'est qu'il n'y a pas d'emploi du temps ou que, s'il existe un, il n'est que lettre morte.

Pour établir un bon emploi du temps, il faut tenir compte de considérations relatives à la personne de l'enfant, aux matières à enseigner, à la nature de l'école.

L'enfant, nous l'avons vu ², est capable d'attention, et il est d'une nature essentiellement active. Dans l'ordre intellectuel, cette activité se manifeste par la curiosité, par un désir de connaître vif à la fois et inconstant, qui se porte ardemment sur un objet et le quitte presque aussitôt pour en rechercher un autre. Bien dirigée, cette disposition est féconde en heureux effets, mais ne l'abandonnons pas à elle-même ; on dit à tort que les enfants perdent leur temps, ils l'emploient toujours ; c'est à nous à faire en sorte qu'ils l'emploient bien. Il faut qu'ils soient continuellement occupés, mais dans la mesure dont

1. Textuel.

2. 1^{re} partie, ch. IV.

ils sont capables, et qu'il y ait une variété apparente dans la suite réellement ininterrompue et homogène de leur travail. On leur ôtera ainsi jusqu'au loisir de vaquer à des choses inutiles ou mauvaises. Pour en venir là, il suffit de mettre à profit leur mobile activité d'esprit ; avec un peu d'adresse et beaucoup de dévouement, on réussira à tenir toujours leur intelligence en éveil, présente à ce qui se fait, à ce qui se dit dans la classe, du moment qu'on ne l'appliquera qu'à des choses qu'ils entendent, qui sont à leur portée et sur lesquelles on ne les arrête pas trop longtemps de suite. D'autre part, tous les moments de la journée ne sont pas également favorables à tous les genres d'application ; la faculté d'attention se fatigue vite, le cerveau est plus reposé le matin que le soir, au commencement de la classe qu'à la fin ; le besoin de mouvement est aussi plus impérieux à mesure que la séance se prolonge ; le corps même peut être dans un tel état que certains exercices soient impossibles à un moment donné ; ainsi une leçon d'écriture serait fort mal placée après une leçon de gymnastique, parce que la main se ressentirait de l'agitation du sang et des nerfs.

Il faut donc, par rapport à l'enfant, de la variété dans les exercices de chaque classe ; il faut de plus que cette variété soit telle qu'elle apporte non seulement de la distraction à l'esprit, mais du repos au cerveau, en plaçant les différents exercices dans un ordre gradué et en les faisant alterner dans un ordre utile.

Si maintenant nous considérons ces exercices en eux-mêmes et les matières de l'enseignement au point de vue de leur importance relative, l'essentiel n'est pas que, dans toutes les classes, les mêmes matières soient enseignées à la même heure, et que les 40 000 ou 50 000 enfants qui fréquentent les écoles d'un département répètent tous ensemble, à un moment donné, leur leçon de calcul ou de géographie. Cette uniformité n'est pas sans avantage, et je n'en ferais point fi ; mais l'essentiel est avant tout que chacune des matières du programme ait son tour et sa place selon son importance ; qu'aucun des trois cours ne soit négligé, que le maître donne à chacun une part équitable de son temps, que surtout le cours préparatoire ne soit pas sacrifié. C'était, dans les errements du temps passé, une tradition que la division inférieure est la moins importante : ce

temps est-il si loin de nous ? est-il même absolument passé ? Quoi qu'il en soit à cet égard, je ne connais pas de plus affligeant spectacle pour un pédagogue que ces petits enfants abandonnés à eux-mêmes dans quelque coin de la salle de classe, entassés sur un ou deux bancs, le plus souvent sans tables, tantôt condamnés à une immobilité contre nature, tantôt troublant l'école par leur stérile agitation. C'est une funeste erreur que de croire qu'ils ne peuvent rien apprendre tant qu'ils ne savent pas lire. D'abord l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture doivent marcher simultanément ; ensuite ils peuvent donner lieu, par le choix des mots et plus tard des phrases, aux premiers exercices d'intelligence qui sont des exercices de langage, et par suite déjà des exercices de grammaire française. Il en est de même pour la numération parlée et écrite et pour les débuts du calcul mental. Les récits d'histoire sainte et d'histoire de France, les leçons de choses donneront lieu également à des exercices de même nature. Si, de plus, le sujet de quelques-unes des leçons, de choses est emprunté aux notions élémentaires de la géographie et du système métrique (conformément au programme du cours), l'esprit, la mémoire et les yeux des enfants auront ainsi à se mouvoir dans un cercle varié et relativement étendu.

Ce n'est pas tout. Il faut réserver une heure par semaine pour la composition. C'est un moyen d'émulation, qui en même temps permet de suivre pas à pas les progrès des élèves et le développement même de l'enseignement. Les compositions peuvent être distribuées de telle sorte qu'il n'y en ait qu'une par semaine, sans compter l'écriture : orthographe, calcul, histoire de France et géographie, rédaction française. Dans le cours supérieur, les sciences appliquées remplaceront le calcul ordinaire et le dessin remplacera l'écriture. La composition en lecture aura lieu dans toutes les divisions, à la place de l'exercice ordinaire de lecture, une fois par quinzaine.

Chaque élève aura un cahier spécial, sous la garde du maître, et toutes les compositions y seront inscrites à leur date, avec les indications suivantes : nom et âge de l'élève ; — cours et classe auxquels il appartient ; — sujet et date de la composition ; — nombre de fautes ; — appréciation du maître indiquée par un chiffre gradué d'après une échelle de 10 à 0 (10-9, très bien ; 8-7, bien ; 6-5, assez bien ; 4-3, médiocre ; 2-1, mal ;

0, nul); — place obtenue par l'élève sur tant de concurrents.

Le cahier me semble offrir cet avantage, que le maître, l'élève, la famille de l'élève peuvent y suivre, semaine par semaine, les résultats du travail, plus facilement qu'au moyen de feuilles volantes. C'est un recueil qui a du prix pour l'école elle-même et qui peut figurer dans un concours ou une exposition.

Quant aux devoirs quotidiens, il est bon que les élèves soient munis d'un cahier-journal sur lequel ils les écriront au fur et à mesure, dans leur ordre de succession et avec leur date. En habituant les enfants à le tenir proprement, on arrivera peu à peu et par le fait à supprimer le cahier au net, ce qui constituera une grande économie du temps, et de plus on leur donnera dès le jeune âge des habitudes de soin, d'ordre et de propreté qui ne sauraient être contractées de trop bonne heure. — Ces cahiers, soigneusement conservés, pourront aussi jouer leur rôle dans les concours cantonaux ou dans les expositions scolaires.

On ne négligera pas non plus de laisser dans l'horaire de la semaine une place pour la lecture des notes hebdomadaires et des places méritées en composition; la classe du samedi soir est naturellement indiquée pour cet office.

Mais — voici venir la grande objection fondée sur les conditions inhérentes à la nature de l'école — comment un instituteur ou une institutrice sans adjoint ou sans adjointe pourront-ils concilier tant d'exigences non seulement diverses, mais opposées les unes aux autres? Le problème est ardu, mais non insoluble.

D'abord il est admis que le maître (j'emploie ce mot pour abrégé, étant entendu qu'il désigne l'institutrice aussi bien que l'instituteur) aura des aides, qui le remplaceront pour continuer ou surveiller un exercice qu'il aura lui-même mis en train.

Ensuite il y aura nécessairement un certain nombre d'heures par semaine consacrées au travail d'étude : composition (seulement dans le cours élémentaire et dans le cours supérieur), rédaction du devoir, étude de la leçon. L'écriture et le dessin, sans donner au maître une entière liberté, lui laisseront néanmoins quelque latitude pour passer d'un cours à un autre.

Enfin certaines leçons pourraient être communes à toute la classe, par exemple, les leçons de choses, l'histoire de France; d'autres, au cours élémentaire et au cours supérieur : la grammaire, la géographie, car il suffit que les devoirs donnés à

propos de ces leçons ~~diffèrent selon les deux~~ catégories d'élèves. Il y a d'autant moins de scrupule à le faire que, dans les écoles à un seul maître, le cours supérieur est généralement peu nombreux, et l'enseignement s'y borne à une révision de celui du cours élémentaire avec addition de quelques parties facultatives.

Essayons maintenant de jeter les bases d'un emploi du temps pour chacun des trois cours.

CLASSES DU MATIN, TOUTS LES JOURS, EXCEPTÉ LE JEUDI.

De 8 h. à 8 h. 30 (30 minutes). — Instruction religieuse¹ dans les trois cours. — Lundi et vendredi, récits d'histoire sainte aux cours élémentaire et supérieur, par le maître; étude des prières au cours préparatoire par un aide. Mardi, mercredi, samedi, récits au cours préparatoire, par le maître; étude du catéchisme dans les deux autres.

De 8 h. 30 à 9 h. 10 (40 minutes). — Etude et récitation de la leçon dans les cours élémentaire et supérieur (la leçon ne sera pas la même dans les deux cours). Il n'y aura par jour qu'une seule leçon, toujours courte: le lundi, grammaire; le mardi, histoire de France; le mercredi et le vendredi, morceaux choisis; le samedi, géographie. Il suffira de 15 à 20 minutes pour interroger rapidement mais sérieusement un nombre d'élèves assez grand pour les tenir tous en haleine. — Pendant les 20 premières minutes, le maître fera un exercice d'intelligence et de langage au cercle, au cours préparatoire; pendant les 20 dernières minutes, dessin sur l'ardoise au même cours (par un aide).

De 9 h. 10 à 9 h. 45 (35 minutes). — Lecture par un aide (cours préparatoire), langue française par le maître (cours élémentaire et cours supérieur): Leçon de grammaire, dictée au tableau ou exercice de composition française, etc. Le texte ou le sujet du devoir à faire aura été écrit d'avance au tableau: dictée écrite lundi et mercredi; mardi, rédaction historique; vendredi, devoir de calcul écrit; samedi, exercice de composition française (lettre familière, anecdote, etc.). Les devoirs ne seront pas les mêmes pour les deux cours.

De 9 h. 45 à 9 h. 55 (10 minutes). — Repos. Sortie.

De 9 h. 55 à 10 h. 30 (35 minutes) — Ecriture par un aide (cours préparatoire). — Calcul ou système métrique (cours élémentaire), par le maître. — Arithmétique appliquée (cours supérieur), par le maître.

De 10 h. 30 à 11 h. (30 minutes). — Calcul au cercle par le maître (cours préparatoire). — Rédaction du devoir (cours élémentaire et cours supérieur).

LE JEUDI.

De 8 h. à 9 h. (1 heure). — Dessin (cours élémentaire et supérieur).

De 9 h. à 11 h. (2 heures). — Gymnastique pour toute l'école, les élèves

1. Cet emploi du temps, rédigé en 1880, était conforme à la loi de 1850. Il sera très-facile aux maîtres de le modifier d'après la législation actuelle en donnant place à l'instruction civique et morale; la même observation s'applique au tableau de la page 393.

étant divisés en catégories réglementaires suivant leur âge. — Travail à l'aiguille dans les écoles de filles.

CLASSES DU SOIR, TOUS LES JOURS.

- De 1 h. à 1 h. 35 (35 minutes).* — Lecture au cercle par un aide (cours préparatoire). — Lecture expressive et expliquée par le maître (cours élémentaire et supérieur).
- De 1 h. 35 à 2 h. 5 (30 minutes).* — Ecriture, ou dessin sur l'ardoise; devoir à faire sur cahier pour les élèves qui en sont déjà capables (cours préparatoire). — Correction du devoir fait à la classe du matin (cours élémentaire et supérieur), par le maître.
- De 2 h. 40 à 2 h. 50.* — Repos. Sortie.
- De 3 h. 50 à 4 h.* — Chant

Ces exercices auront lieu toute la semaine; voici ceux qui varieront d'après les jours :

- De 2 h. 05 à 2 h. 40 (35 minutes).* — Lundi, mercredi, vendredi, histoire de France (les trois cours). Mardi, samedi, calcul par un aide (cours préparatoire); géographie par le maître (cours élémentaire et supérieur).
- De 2 h. 50 à 3 h. 20 (30 minutes).* — Géographie au cercle le lundi, par le maître; le mardi, étude d'un morceau à apprendre par cœur et à réciter, par le maître; le mercredi, répétition du morceau appris la veille, par un aide; le vendredi, répétition par un aide de l'exercice de géographie du lundi; le samedi, exercice d'intelligence par le maître, préparation à la lecture expressive et expliquée (cours préparatoire).
- Ecriture les lundi, mardi, vendredi. Dessin, le samedi (cours élémentaire). Dessin les lundi et samedi; géométrie, les mercredi et vendredi (cours supérieur).
- De 3 h. 20 à 3 h. 50 (30 minutes).* — Leçon de choses pour les trois cours, les lundi, vendredi, samedi (la leçon de choses du samedi étant consacrée à une question d'agriculture); — pour le cours préparatoire et le cours élémentaire seulement, le mardi.
- Le mercredi, calcul au cours préparatoire.
- De 2 h. 50 à 3 h. 50 (1 heure).* — Le mardi, composition dans le cours supérieur; le mercredi, composition dans le cours élémentaire, et leçon de choses spéciale au cours supérieur sur les notions des sciences physiques et naturelles.
- De 3 h. 50 à 4 h.* — Le samedi, proclamation des places et des notes hebdomadaires.

Cet emploi du temps donne lieu à plusieurs observations, sur lesquelles j'appelle l'attention des maîtres.

Il a été étudié exclusivement en vue des petites écoles, qui sont les plus nombreuses et dans lesquelles le maître est seul, abandonné à lui-même, quelquefois peu secondé par les parents. J'admets l'hypothèse que les enfants ne feront pas leur devoir et n'apprendront pas leur leçon à la maison. Il faut donc prévoir que tout se fait à l'école et rien en dehors. C'est assurément la situation la plus défavorable. En général les maîtres gardent les enfants après la classe du matin, de 11 heures à midi, pour leur faire faire le devoir ou apprendre la leçon. Dans ce cas, il va de soi qu'ils y gagnent une latitude proportionnelle dans les exercices de la classe proprement dite. Mais, comme cette séance d'étude n'est pas obligatoire, j'ai mis les choses au pis et supposé le cas où elle n'aurait pas lieu.

Le même emploi du temps convient aux écoles de filles, la gymnastique y étant remplacée le jeudi matin par le travail à l'aiguille. Les petites écoles que nous avons en vue ne pourront malheureusement de longtemps adopter l'enseignement de la gymnastique pour les filles.

Quant aux écoles mixtes, le règlement type de 1851¹ contenait des prescriptions qui, avant même d'être abrogées en droit, étaient tombées de fait en désuétude, parce qu'elles rendaient impossible l'application de tout emploi du temps basé sur de sérieuses données pédagogiques. Il est clair, que si le maître ne pouvait réunir les enfants des deux sexes pour les mêmes exercices, il serait obligé de doubler le nombre de chaque exercice; que si une cloison de 1 m. 50 au moins de hauteur séparait les garçons et les filles, le maître, rivé à son bureau par les nécessités de la surveillance, ne pourrait pas se mouvoir. Un nouveau règlement² vient de remplacer celui dont je parle; le maître est donc aujourd'hui officiellement autorisé à donner les leçons simultanément aux deux sexes, suivant le cours auquel les élèves appartiennent, ce qui peut avoir lieu d'ailleurs sans les confon-

1. « Dans les écoles qui reçoivent des enfants des deux sexes, les garçons et les filles ne pourront jamais être réunis pour les mêmes exercices. Ils seront séparés par une cloison de 1 m. 50 au moins de hauteur, disposés de manière que l'instituteur ait vue des deux côtés de la salle. » (Règlement du 17 août 1851, art. 3.)

2. Du 7 juin 1880

dre; il suffit que les garçons soient d'un côté de la classe et les filles de l'autre sur des bancs correspondants ¹.

En reprenant chacun des exercices pour chacun des cours, on trouvera la répartition proportionnelle suivante :

COURS PRÉPARATOIRE

Instruction morale.....	2 heures 1/2 par semaines.		
Langue française (exercices d'intelligence et de langage, récitation).	3	> 1/2	»
Lecture.....	5	» 3/4	»
Écriture (y compris devoirs sur cahiers).....	4	»	»
Dessin sur l'ardoise.....	2	» 1/2	»
Arithmétique (exercices oraux, enseignement par l'aspect, calcul écrit au tableau).....	5	»	»
Histoire de France et géographie ...	3	»	»
Leçons de choses.....	2	»	»
Chant.....	1	»	»
Gymnastique.....	2	»	»

Nous supposons que les enfants ne savent encore ni lire ni écrire, puisqu'il s'agit des écoles existant dans des communes la plupart privées de salles d'asile. Il importe donc de le leur apprendre au plus vite, et nous portons un exercice de lecture et d'écriture à chaque classe. Le dessin les occupe utilement et agréablement; le chant mériterait une part moins restreinte, mais l'économie générale du plan ne la permettrait pas sans apporter du trouble dans les deux autres cours. Tout le reste rentre, sous des noms divers, dans l'enseignement intuitif. Le maître donna en moyenne, directement, une heure par classe,

1. Espérons d'ailleurs que les écoles mixtes disparaîtront. Le principe de la coéducation des sexes, cher à la race germanique et à la race anglo-saxonne, est aujourd'hui vivement discuté dans le pays où il a reçu sa plus complète et sa plus large application, les États-Unis (Voy. le *Rapport* de M. Buisson, ch. VI). Il y est même condamné par l'organe de l'un des hommes qui ont le mieux mérité de la science pédagogique en Amérique et ailleurs, M. John Philbrick, Commissaire du bureau d'éducation des États-Unis à l'Exposition universelle de 1878. L'une des conclusions du *Rapport* qu'il a publié à la suite de sa mission est textuellement celle-ci : « L'histoire de l'éducation n'appuie nullement l'opinion (*the dogme*) que la coéducation des sexes soit le progrès final vers lequel tend la civilisation. Le contraire est vrai. »

au cours préparatoire : on ne peut guère exiger davantage. Enfin les exercices assis sont sensiblement moins nombreux que les exercices debout.

Dans le cours élémentaire, on trouve :

Instruction morale et civique.....	2 heures 1/2 par semaine.
Langue française.....	3 » »
Lecture expliquée.....	3 » »
Histoire de France et géographie...	3 » »
Calcul et système métrique.....	3 » »
Etude et récitation des leçons.....	3 » 1/2 »
Rédaction du devoir.....	2 » 1/2 »
Correction du devoir.....	2 » 1/2 »
Composition hebdomadaire.....	1 » »
Chant.....	1 » »
Gymnastique.....	2 » »
Leçons de choses.....	2 » »
Ecriture.....	1 » 1/2 »
Dessin.....	1 » 1/2 »

Le cours supérieur n'est autre chose que la révision du cours élémentaire, avec les modifications suivantes : l'arithmétique appliquée et des notions de géométrie remplacent le calcul ordinaire ; le dessin, au lieu de une heure et demie, en a deux ; et, sur les deux heures de leçons de choses, une heure est spécialement consacrée à des sujets empruntés aux sciences physiques et naturelles dans leur application aux usages de la vie.

Dans ces deux cours, l'enseignement essentiel est celui de la langue maternelle, dans lequel nous ne comprenons pas seulement la grammaire, mais la récitation des morceaux choisis, la lecture expliquée, la rédaction des devoirs, la composition et même l'écriture ; nous lui réservons (même sans l'écriture) environ dix heures par semaine. L'écriture nous paraît pouvoir être supprimée dans le cours supérieur, au profit du dessin et d'un enseignement nouveau, très élémentaire, celui de la géométrie.

Ce ne sont là, je le répète, que des indications, un exemple de la manière dont on peut procéder ; il n'est pas possible de donner un emploi du temps également applicable à toutes les écoles : c'est là un travail tout personnel et dont les premiers rédacteurs doivent être les instituteurs et les institutrices. Néanmoins il faut se mettre d'accord sur les bases de ce travail ; MM. les inspecteurs primaires peuvent donc, concurremment

avec les instituteurs, étudier un projet pour les écoles de leur arrondissement, en tenant compte des habitudes et des nécessités locales. qui leur sont bien connues. Examinés et discutés dans les conférences cantonales, ces projets donneront lieu à un emploi du temps qui servira de type. Ce moyen concilie l'unité de méthode et de vues générales avec le respect de l'initiative et de l'expérience individuelles.

Le même moyen peut être employé pour les écoles pourvues d'adjoint, et avec d'autant plus de facilité. Lorsqu'il y a autant de maîtres que de cours, chacun n'a qu'à appliquer le programme de son cours; lorsqu'il n'y a qu'un maître et un adjoint, la tâche est plus compliquée, mais beaucoup moins que dans les écoles à un seul maître. Le seul point véritablement délicat est alors le partage du travail entre le maître et l'adjoint ou les adjoints.

Le plus souvent, le titulaire se réserve le cours supérieur et laisse les autres à ses collaborateurs. Cela se comprend; néanmoins il n'est pas sans inconvénient de confier à des mains encore inexpérimentées la conduite des divisions inférieures. Les débuts en toute chose ont une importance décisive. Si l'instruction des petits enfants devait se borner à l'alphabet et à la confection de *bâtons* plus ou moins réussis sur l'ardoise ou le cahier d'écriture, le premier venu y serait bon, mais nous ne saurions trop protester contre cette façon d'entendre la direction des petites classes. Il faut que, dès leur entrée à l'école, les enfants soient introduits dans les exercices d'intelligence que prescrit le programme du cours préparatoire; or ces exercices exigent de la part du maître des connaissances étendues, variées, une préparation solide et déjà beaucoup d'expérience. Il est infiniment plus malaisé d'intéresser pendant deux ou trois heures des élèves de six à sept ans, sans fatiguer leur attention ni leur corps, que de faire un cours régulier à des élèves façonnés à la discipline de l'école et à l'habitude du travail. Au reste, la tâche, pour difficile qu'elle soit, n'est pas sans récompense: quel charme que d'assister à l'éveil de ces « petits esprits vifs et tout battant neuf qu'on prend plaisir d'éclairer », et de voir « se débrouiller leur petite raison naissante » ! »

Conclurai-je que le titulaire devrait se charger des commen-

çants? Cette opinion serait peut-être trop absolue, et à coup sûr plusieurs la trouveraient rigoureuse. On ne peut rien prescrire en pareil cas, on ne peut que conseiller. Le titulaire, responsable non seulement de la classe qu'il dirige, mais de l'école tout entière, est lui-même intéressé à la meilleure répartition du service entre lui et l'adjoint qu'il a mission de guider, de contrôler, tout en lui laissant une certaine latitude, sans laquelle la responsabilité n'existerait plus. J'ai vu des écoles où tous deux alternaient de deux jours l'un : mauvais expédient qui détruit l'unité de l'enseignement. Je crois que le mieux serait de charger l'adjoint d'une partie déterminée de l'enseignement dans les divisions les plus avancées, pendant que le titulaire le remplacerait dans la petite classe. Ce roulement présente en outre l'avantage d'éprouver les jeunes débutants dans des cours divers et dans toutes les matières du programme.

Nous résumerons toute cette partie en deux tableaux, contenant, l'un le programme général de l'enseignement, l'autre l'emploi du temps dans les trois cours, pour les écoles à un seul maître. Ces tableaux sont placés à la fin du chapitre.

V

La sanction de l'enseignement donné dans ces conditions, c'est le *certificat d'études primaires*, qui est à la fois un moyen de vérifier l'état de l'instruction et de stimuler l'émulation des élèves. Les instituteurs et les institutrices n'oublieront pas que le but de cette institution doit être avant tout d'étendre le niveau moyen des études primaires, et que c'est là d'ailleurs la meilleure manière de l'élever plus tard. Autrement, au lieu de diminuer le nombre des non-valeurs scolaires, au lieu de répandre dans un rayon de plus en plus large des connaissances modestes, mais solides et pratiques, on n'arriverait qu'à créer dans chaque école une élite privilégiée, au détriment de la masse de la population classique, qui serait maintenue dans un fâcheux état d'infériorité. Une bonne école n'est pas celle qui compte quelques élèves excellents parmi beaucoup d'ignorants, mais celle qui en compte beaucoup d'assez bons ou même de passables. Il faut que, sans efforts violents, sans préparation

exceptionnelle ou hâtive, par la seule vertu d'un travail régulier et de l'application soutenue des programmes, nous arrivions à ce résultat, que les enfants, au sortir de l'école, se présentent comme naturellement et avec un suffisant bagage à l'examen du certificat d'études. Ce résultat est possible, si l'examen n'excède pas les bornes d'une difficulté moyenne ; c'est-à-dire s'il ne porte que sur les matières du cours élémentaire, qui sont celles que la loi désigne sous le nom de matières obligatoires¹.

Dans les écoles qui auront le cours supérieur ou qui seront autorisées à enseigner une ou plusieurs matières facultatives, pourquoi les candidats ne pourraient-ils pas faire ajouter à leur certificat la mention de ces matières, après avoir subi avec succès un examen sur le programme partiel ou complet du cours supérieur ? De cette manière, on ne découragerait personne, et on laisserait une latitude suffisante aux maîtres et aux élèves qui voudraient s'élever au-dessus du niveau moyen.

On a fait contre le certificat à deux degrés une objection qui tire sa valeur de l'autorité des bons esprits dont elle émane et qui est basée sur la multiplicité des titres déjà trop nombreux, dit-on, dans l'enseignement primaire. Je demande la permission de ne pas me rendre à cette critique. D'abord, il ne faut pas confondre, en fait de titres, ceux qui sont faits pour les élèves et ceux qui sont faits pour les maîtres ; mais passons légèrement sur ce point, qui est de peu d'importance. En principe, dès qu'il y a deux degrés dans les matières à étudier, — matières obligatoires, matières facultatives, — il ne peut être mauvais d'attacher une sanction spéciale à chacun d'eux ; en fait, l'expérience ne donne pas tort à ce système. Le département des Ardennes, qui a fait à notre organisation pédagogique l'honneur de quelques

1. C'est précisément ce que vient de prescrire le Règlement de l'examen du certificat d'études primaires du 16 juin 1880. La circulaire ministérielle explicative dit expressément : « Il importe que ce titre puisse être acquis sans autre préparation que celle de l'école ; par conséquent il ne doit pas dépasser le niveau des études réellement et quotidiennement faites par la division supérieure de l'école primaire. Dans tous les cas, il ne peut comprendre comme obligatoires que les matières enseignées en commun, à titre obligatoire dans l'école même. » Quant au second degré du certificat, si l'autorité supérieure n'a pas cru le moment venu de le réglementer immédiatement, elle déclare « n'apporter aucune entrave aux essais qui se font ou qui pourraient se faire sur quelque point du territoire, en vue de constituer un second degré d'examen. »

emprunts, a admis les deux certificats; dans le Doubs, où nous les avons expérimentés pour la première fois, dans Meurthe-et-Moselle, dans la Somme, dans le Puy-de-Dôme, où nous les avons ensuite introduits, ils ont donné et donnent de bons résultats.

Ces résultats sont de deux sortes. Premièrement, le niveau de l'instruction primaire ne risque pas de s'abaisser au fur et à mesure qu'il s'étend, et les maîtres ont tout intérêt à y veiller; ensuite les élèves sont retenus ou reviennent à l'école dans le but d'obtenir ou de compléter un titre qui leur fait honneur et qui leur sert déjà, quoique dépourvu de sanction officielle, de très-utile garantie. D'ailleurs, lorsque l'école du jour leur est fermée, celle du soir leur est ouverte. Le double certificat contribue donc à assurer une fréquentation plus régulière, plus prolongée, et à élever la moyenne de l'âge scolaire. Les candidats peuvent être admis à douze ans; néanmoins l'expérience prouve que leur âge moyen est sensiblement supérieur.

L'examen comporte des preuves écrites et des épreuves orales. N'abusons pas du devoir écrit, mais ne le réduisons pas à néant: comment s'assurer, sans une dictée, que le candidat sait l'orthographe? Une ou deux questions de calcul à traiter par écrit, à tête reposée, sont-elles de trop? Enfin n'est-il pas bon que les enfants de nos écoles sachent rédiger, dans un langage intelligible et correct, une lettre, une historiette, un récit historique? Ajoutons que, suivant les caractères, l'examen oral est plus ou moins redoutable pour les enfants et les jeunes gens, et peut dans bien des cas ne pas donner leur mesure exacte. D'autre part, ne demandons pas tout au travail de la plume; il faut que l'examen fasse preuve que les élèves ont été exercés à penser et à formuler leur pensée par la parole: l'histoire, la géographie au tableau et la craie à la main, la lecture expliquée, la grammaire, le calcul de tête, en fournissent l'occasion.

Le temps n'est pas loin où les parents demandaient à quoi sert le certificat d'études, où les maîtres eux-mêmes étaient assez embarrassés de répondre à la question: il s'agit, bien entendu, de l'utilité palpable, immédiate. L'éducation du public se fait tous les jours à cet égard, et je ne crains pas de dire qu'il suffit d'établir cette modeste et utile institution dans un département pour quelle y devienne rapidement populaire, aussi bien pour les écoles de filles que pour celles de garçons.

Que s'il restait des incrédules, le dernier Rapport de la Commission supérieure du travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie nous fournirait au besoin une réponse plus précise ¹ : « Certains industriels n'acceptant dans leurs ateliers que les jeunes ouvriers munis du certificat d'études, les parents qui désirent faire travailler leurs enfants à journée entière leur font acquérir de bonne heure, dans les écoles publiques, les connaissances qui leur sont nécessaires. Le nombre des écoles de fabrique en est diminué dans une forte proportion, tandis que le nombre des enfants à qui la loi procure le bienfait de l'instruction augmente beaucoup. »

VI

Ce que nous venons de dire au sujet de l'organisation de l'enseignement serait incomplet, si nous passions sous silence les concours scolaires.

En grand honneur il y a une quinzaine d'années, ils semblent avoir perdu de leur vogue primitive : ils ont servi surtout de stimulant, à une époque où, les moyens directs de développer l'instruction primaire étant insuffisants, on s'ingéniait à en chercher d'autres, accessoires et pour ainsi dire à côté. Ils ont produit de bon résultats, à un double point de vue : ils ont été un moyen d'émulation, en même temps qu'une sorte d'enquête à large ouverture sur l'état réel des écoles dans un canton, dans un arrondissement, dans un département. On a objecté qu'ils peuvent exciter des vanités précoces, des ambitions sans issue : c'est un des côtés de la question de l'émulation et plus généralement des récompenses dans tout système d'enseignement ; qu'ils ne donnent pas toujours la mesure exacte d'un établissement et d'un maître ; c'est, encore en principe, l'inconvénient de toute espèce de concours. La vérité est, ce me semble, qu'après avoir rendu de véritables services, ils ont été discrédités par l'abus qu'on en a fait, et quelquefois aussi par des vices de réglementation. Je ne sais s'ils reprendront faveur ; je ne le souhaite pas outre mesure ; en tout cas, il convient de les prévoir.

Leur action, pour être salutaire, doit se faire sentir non pas

1. *Journal officiel* du 15 juin 1879.

uniquement sur quelques sujets de choix, mais sur le gros de la population écolière, de façon à rendre l'émulation collective, pour ainsi dire, sans détruire l'émulation individuelle. Comment ce but sera-t-il atteint? Par une réglementation telle que toutes les écoles se présentent dans la réalité de leur situation et avec un effectif suffisant. Ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans tous les détails d'un concours scolaire ni d'en dresser le programme; je ne toucherai que deux points qui ont toujours et partout soulevé des difficultés, et qui sont effectivement les deux points essentiels: le nombre des concurrents, et la manière de coter les résultats. Le nombre des concurrents peut être déterminé soit par un chiffre absolu pour toutes les écoles, soit par un chiffre proportionnel à leur population, soit enfin par l'effectif réel d'une classe donnée, appelée tout entière à concourir.

De ces trois modes d'opérer, les deux premiers ont, au premier abord, quelque chose de spécieux: le nombre des concurrents étant égal, soit absolument, soit relativement, il en sera de même du nombre des compositions, et par suite la valeur de chaque école sera plus équitablement établie. Mais quand on va au fond des choses, on est bientôt détrompé. En effet, prendre dans toutes les écoles un même chiffre de concurrents, c'est supposer que toutes sont de même force et de même importance, ce qui est loin de la vérité; leur imposer à toutes le même tant pour cent, c'est les ramener toutes sous un même niveau, leur créer une situation factice qui n'est pas l'expression de la réalité, et qui ne permet ni de constater leur situation vraie ni de les classer d'après cette situation.

Je précise ma pensée avec des chiffres. Soient, dans la première hypothèse, une école de 100 élèves et une école de 30 élèves, appelées à produire uniformément 10 concurrents: il est évident que la première aura toutes les chances pour elle, car il est plus facile de trouver 10 bons élèves sur 100 que sur 30. Supposons que la note moyenne méritée pour toutes les compositions soit pour la première école 5, équivalant à *bien*, et pour la seconde 4, équivalant à *assez bien*, le classement sera forcé: je demande néanmoins si une école dont un tiers des élèves est noté *assez bien* ne vaut pas au moins celle dont un dixième est noté *bien*? Soient maintenant, dans la seconde hypothèse, ces deux mêmes écoles ayant à fournir, par exem-

ple, 10 p. 100 : les chances sont renversées, car il est plus facile à un maître de former 3 bons élèves que d'en former 10; sur les 10, il en est dont la note fléchira vraisemblablement, et la moyenne générale en sera abaissée; les 3 autres, moins nombreux, seront, selon une égale vraisemblance, d'une force plus égale, et ils pourront l'emporter. De quel côté sera exactement la supériorité, et comment en décider sans erreur ?

Le troisième moyen présente-t-il les mêmes inconvénients? Je ne le pense pas. Appelons tous les élèves, sans exception, composant une classe donnée : par exemple, si le concours porte sur les matières obligatoires, une classe du cours élémentaire au complet; s'il porte sur les matières facultatives, une classe du cours supérieur. Dans le nombre il y aura des sujets médiocres, il y en aura de passables, de bons, de très-bons : ils ne représenteront ni la tête ni la queue de la classe, mais la classe elle-même dans son intégrité, et c'est là le vrai *criterium* à appliquer, la seule manière de juger équitablement. En effet, pour passer dans une classe quelconque, les élèves ont dû acquérir antérieurement les connaissances afférentes aux programmes des classes précédentes, et n'y être admis qu'à cette condition. Si donc un maître a réussi à faire monter du cours préparatoire dans le cours élémentaire ou du cours élémentaire dans le cours supérieur, un nombre d'élèves équivalent, par exemple, au tiers de son effectif total, tandis qu'un autre n'a réussi à en faire monter que le dixième ou le quart, il serait injuste d'exiger que tous les deux se présentassent au concours avec un chiffre égal de concurrents : le premier doit bénéficier du nombre plus élevé d'élèves qu'il a eu le mérite de former, et qu'il n'a pas formés au détriment du reste de leurs condisciples, car il est bien évident que pour constituer une classe élémentaire ou une classe supérieure à la fois nombreuse et forte, il a fallu que les élèves qui la composent aient été instruits et préparés dans les classes inférieures. Le système que j'indique vise un double but : avoir une idée exacte du niveau moyen de l'instruction chaque école se présentant dans la réalité de sa situation propre, l'une avec 30 p. 100, l'autre avec 20, d'autres avec 10, 5, 3, 2 p. 100; — prouver aux maîtres que leurs efforts doivent tendre à établir un équilibre normal entre les diverses divisions, par une bonne répartition des élèves entre

chacune de ces divisions, de telle sorte qu'on voie disparaître les accumulations d'écoliers dans les classes inférieures, celles-ci déversant leur trop-plein dans les classes plus avancées. Ce résultat une fois atteint réalisera l'un des plus grands avantages qui puissent sortir de notre organisation pédagogique.

D'après cela, le point important n'est pas le nombre d'élèves que chaque école produit au concours, mais le rapport existant entre ce nombre et sa population totale. Qu'une école de 20 élèves en présente 2, elle est dans la même proportion que l'école de 200 qui en présente 20, et à ce point de vue, telle petite école rurale peut fournir un contingent plus considérable que telle grande école urbaine. Il sera donc juste de lui en tenir compte, et pour cela il faut faire figurer dans les bases du classement deux éléments : la valeur absolue des compositions et le nombre des concurrents. Pour cela il suffit de multiplier la note moyenne de chaque école par le chiffre représentatif du tant pour cent des concurrents fournis par elle : le classement revêt ainsi une forme d'une valeur mathématique, et tous les intérêts sont sauvegardés ; la qualité et la quantité, pour employer une expression familière, sont conciliées. Telle école a obtenu la note 10 avec 2 p. 100 de son effectif, telle autre la note 5 avec 20 p. 100 : celle-ci aura pour note classificatrice 5×20 ou 100, tandis que celle-là n'aura que 10×2 ou 20, et ce sera justice, car si les résultats dont la première témoigne sont moins brillants, ils sont moins restreints, et ils attestent que le niveau moyen de l'instruction y est plus étendu. Ainsi les maîtres seront tous appelés à faire leurs preuves, ceux des plus humbles localités comme leurs collègues placés dans des résidences plus favorisées ; les chances des uns et des autres deviendront égales, de même que leurs services sont également utiles. Quant aux élèves, est-ce détruire ou diminuer chez eux l'émulation individuelle ? Nullement, car la valeur totale de l'école se compose de toutes les valeurs particulières, qui s'attesteront tant par les places obtenues dans les compositions que par l'obtention du certificat d'études.

SPÉCIMEN D'UN PROGRAMME GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES À UN SEUL MAÎTRE

MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT	COURS PRÉPARATOIRE	COURS ÉLÉMENTAIRE	COURS SUPÉRIEUR
Instruction morale et Lecture. [civique.]	Notions d'éducation morale. Alphabet. Assemblage des lettres et des mots. Phrases courtes et simples. Première initiation à la lecture intelligente.	Notions élémentaires. Lecture courante expressive et expliquée. — Manuscrit.	Notions élémentaires. Lecture courante expressive et expliquée. — Manuscrit.
Écriture.	Premiers éléments; l'ardoise; écriture sur le cahier.	Cursive grosse, moyenne et fine.	Comme dans le cours élémentaire, mais en changeant les sujets de devoirs.
Langue française.	Exercices de langage et d'intelligence; premières notions grammaticales données oralement; petites dictées au tableau.	Dictées sur cahier. Principes d'orthographe et d'analyse. Règles indispensables de la grammaire. Exercices oraux très-fréquents. Compositions d'un genre simple.	Morceaux choisis (textes classiques). Mêmes sujets. Notions des sciences physiques et naturelles dans leurs applications aux usages de la vie.
Exercices de mémoire.	Petits morceaux en prose et en vers très simples et très courts.	Morceaux choisis (textes classiques).	Comme dans le cours élémentaire.
Leçons de choses.	Sujets variés empruntés aux réalités de la vie; choses du village, de la ville, l'alimentation, le vêtement, etc.	Mêmes sujets et notions d'agriculture données sous cette forme.	Comme dans le cours élémentaire.
Histoire de France.	Entretiens et récits à la portée des petits enfants.	Entretiens et récits sur les grands événements et les principaux personnages, depuis les origines. La France. L'Europe.	Révision de la France. Les cinq parties du monde.
Géographie.	Premières notions sur l'orientation, la sphère (enseignement par l'aspect). Le département.	Révision des quatre règles. Nombres décimaux. Fractions ordinaires. Système métrique; exercices sur les différentes mesures.	Étude raisonnée de l'arithmétique. Applications pratiques.
Arithmétique.	Numération. Les quatre règles (nombres entiers). Premières notions sur les poids et mesures (enseignement par l'aspect).	Dessin linéaire.	Notions élémentaires pratiques en vue du dessin, de la mesure des surfaces et des volumes. Dessin linéaire et d'ornement.
Géométrie.	Exercices sur l'ardoise d'après la méthode des salles d'asile.	Conformément aux programmes officiels.	Conformément aux programmes officiels.
Dessin.	Conformément aux programmes et instructions officiels.	Conformément aux programmes officiels.	Conformément aux programmes officiels.
Gymnastique.	Conformément aux programmes et instructions officiels.	Conformément aux programmes officiels.	Conformément aux programmes officiels.
Musique.	Conformément aux programmes et instructions officiels.	Conformément aux programmes officiels.	Conformément aux programmes officiels.

CHAPITRE III

LA MÉTHODE

- I. Question préalable. Le travail attrayant. Comment il faut l'entendre; ce que demandait en réalité les réformateurs du xvi^e siècle et les maîtres du xvii^e et du xviii^e siècle. Il faut supprimer toute souffrance inutile, sans portée morale, rendre l'école agréable et riante, faciliter la tâche de l'enfant; mais supprimer l'effort, la souffrance d'une manière absolue, est une chose dangereuse, qui, fût-elle réalisable, irait contre le but même de l'éducation.
- II. Nombreuses méthodes. Elles se ramènent toutes aux deux suivantes : la méthode déductive et la méthode inductive, qu'il faut employer l'une et l'autre, parce qu'elles reposent l'une et l'autre sur les facultés de l'intelligence. Rôle de l'analyse et de la synthèse dans chacune d'elles.
- III. Procédés à employer dans l'application de ces méthodes. Comment l'esprit peut passer du particulier au général, du concret à l'abstrait; dans quelle mesure l'aridité de ce travail peut être diminuée. Le procédé euristique; le procédé interrogatif. Résumé : la véritable méthode est la méthode intuitive; en quoi elle consiste.

I

Au seuil de la question de la méthode se présente celle du travail attrayant. Depuis Rabelais et Montaigne jusqu'à M. Herbert Spencer, en passant indifféremment par Fénelon, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, les Jésuites et les saint-simoniens, c'est le cri universel. A peine quelque protestation isolée, comme celle de Kant, trouble l'unanimité de ce concert. S'il s'agissait de transformer le travail en jeu et l'étude en amusement, je serais de l'avis de Kant contre tous les autres. L'entreprise est irréalisable; on a beau déguiser aux yeux du petit enfant les lettres de l'alphabet sous d'alléchantes images, le moment vient où l'image s'évanouit : le masque tombe et l'alphabet reste, à moins d'abolir purement et simplement l'effort, la discipline et

du même coup l'éducation. Singulier apprentissage de la vie que la suppression, au profit de l'enfance, de la loi du travail, première condition de la vie ¹.

Ce n'est pas là ce que demandaient les maîtres de la pédagogie moderne, surtout les maîtres français. Si l'on se reporte aux traditions de la scolastique, à l'appareil répugnant de l'étude au moyen âge, aux formes pédantesques de l'enseignement, à la cruauté de la discipline, on s'explique les protestations véhémentes des réformateurs du xvi^e siècle, et les plaintes encore trop justifiées de ceux qui vinrent après eux ². L'étude est par elle-même assez pénible pour qu'on n'aille pas comme à plaisir la rendre encore plus rebutante. Il faut au contraire chercher à en adoucir l'amertume, à lui enlever tout ce qu'il est possible de son amertume, mais bien plus en agissant sur l'esprit de l'enfant qu'en s'efforçant de modifier la nature même de l'étude. L'intelligence n'agit que sous l'influence de quelque mobile ; le plus efficace est sans contredit le plaisir causé par l'action elle-même : toute la force dont l'esprit dispose à un moment donné se porte vers l'exercice qui cause le plaisir. Mais ce plaisir ne doit être ni tumultueux ni trop intense, sous peine de produire un résultat tout opposé à celui que l'on poursuit et de détourner l'esprit de son objet. « S'il est de nature à augmenter peu à peu, il n'en vaudra que mieux ; un faible commencement avec un accroissement régulier, qui n'absorbe jamais trop l'esprit, est le meilleur stimulant pour les facultés intellectuelles. Pour agrandir encore davantage le champ de la stimulation, sans risquer d'arriver à un excès nuisible, nous pourrions commencer du côté négatif, c'est-à-dire par la douleur ou la privation, que nous ferions peu à peu décroître dans le cours du travail, jusqu'à ce qu'elle fût enfin remplacée par la joie que cause un plaisir croissant. Nous exprimons ordinairement cette loi en disant qu'un élève a du goût pour son travail, qu'il y va de tout cœur, qu'il apprend *con amore*. Ce fait est bien connu ;

1. Un utopiste célèbre dans la première moitié de ce siècle, Cabet, voulait que le code des écoles fût rédigé par les écoliers eux-mêmes. Un autre abolissait tout simplement l'obéissance et la discipline (voy. Considérant, *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, dédiée aux mères ; Paris, 1844). — Voy. 1^{re} partie, ch. III, p. 158, 159.

2. Voy. *Introduction*, p. 45.

mais l'erreur qui s'y attache consiste à conseiller ou à vouloir imposer cette disposition à tous les élèves et dans tous les cas, comme si elle pouvait se commander et qu'elle ne fût pas elle-même une cause de dépense de forces intellectuelles ¹. » L'excitation agréable, dans la mesure où elle est désirable et utile, doit être au service de l'attention, aider à la concentration de l'esprit sur un travail, objet auquel elle est limitée; si elle ne sert pas à fixer l'esprit et qu'elle le dissipe, elle est dangereuse et produit un effet tout opposé à celui qu'on en attend. « La véritable excitation qui convient à un sujet donné est celle qui naît de ce sujet même, s'y attache et s'y borne. Or, la recette pour produire ce genre d'excitation consiste dans une application continue de l'esprit au milieu d'un calme extérieur parfait. Bornez autant que possible toute autre action des sens, fixez l'attention uniquement sur l'action qu'il s'agit d'apprendre, et, en vertu de la loi de persistance nerveuse et intellectuelle, les courants cérébraux prendront graduellement plus de force, jusqu'à ce qu'ils aient atteint le point où ils ne sont plus utiles pour le moment. »

Mais il ne faut pas s'y tromper, le plaisir n'est pas le seul stimulant, s'il est le plus agréable; la souffrance est, dans certains cas, un excitant encore plus énergique: sous l'influence d'une douleur vive, les forces se tendent rapidement vers un but donné, à la condition que la souffrance ne soit pas prolongée, car elle amènerait alors une diminution de la puissance cérébrale et intellectuelle. « Pour nous rendre compte de la mesure dans laquelle la douleur agit comme stimulant de l'intelligence, il suffit de nous rappeler ce que nous avons bien des fois éprouvé quand nous étions au collège. Tout élève qui apprend une leçon par cœur se la répète un certain nombre de fois avec le livre, puis il essaye sans livre, il échoue complètement et cet échec lui cause un léger chagrin. Il revient au livre, puis essaye de nouveau sans son aide. Il échoue encore, mais cette fois il se torture la mémoire pour retrouver le fil qu'il a perdu. Le chagrin de ces échecs et les efforts qu'il fait stimulent les forces intellectuelles et éveillent une attention sérieuse et

1. M. Bain, *La science de l'éducation*, liv. I, ch. III, p. 21 et suiv. Il y a dans ces pages une analyse très-fine de l'action du plaisir et de la douleur au point de vue intellectuel.

énergique. Quand l'élève reprend le livre, son esprit est bien mieux disposé à recevoir les impressions nécessaires ; les anneaux trop faibles reçoivent une force nouvelle, et le succès de l'épreuve suivante montre l'efficacité de la discipline imposée à l'esprit ¹. »

Nous ne pensons donc pas qu'il faille écarter à tout prix la souffrance, c'est-à-dire l'effort, du travail intellectuel imposé à l'enfant, et n'admettre, comme critérium infaillible du mérite des méthodes, que « l'excitation agréable » qu'elles font naître chez lui. Ce qu'il faut, ce qu'ont voulu les maîtres de la pédagogie, c'est supprimer la souffrance inutile, sans portée morale, c'est alléger le fardeau tout en le laissant sur les petites épaules qui doivent en sentir le poids. Et d'abord, quand nous aurons rendu la salle de classe confortable, riante et gaie, que nous l'aurons meublée d'un matériel varié, commode, à souhait pour le plaisir des yeux, l'enfant cessera d'associer l'idée d'école à l'idée d'un lieu de pénitence : « tout ce qui réjouit l'imagination facilite l'étude ². » De son côté, le maître, payant de sa personne plus qu'autrefois, se mêlant aux élèves, animant la classe de son mouvement, de sa parole, de son regard, complètera ce premier résultat en quelque sorte matériel. L'oiseau se plaira dans sa cage ; il ne restera plus qu'à lui servir une nourriture qui ne lui cause pas de répulsion et que même il puisse prendre avec goût, non des friandises, mais des aliments sains et substantiels. Oserai-je me permettre une comparaison peut-être un peu triviale ? Il faut, en matière d'étude comme en matière d'hygiène, que l'enfant apprenne à manger sa soupe : qu'elle soit bien préparée, appétissante, proprement servie, rien de mieux. — C'est affaire de méthode.

II

Ici, nous avons l'embarras du choix : méthode démonstrative ou méthode inventive, synthétique ou analytique, déductive ou inductive, expositive ou intuitive, méthode socratique, méthode euristique, méthode catéchétique, etc. ; l'enseignement mutuel

1. M. Bain, *id.*, *ibid.* p. 26.

2. Fénelon, ch. V, p. 20.

s'intitulait méthode lancastrienne; les livres classiques, depuis Port-Royal ¹, s'intitulent méthodes de grammaire, de lecture, d'écriture, jusqu'à des méthodes de chant et de dessin, sans compter que chaque maître a sa méthode à lui. On s'y perd: on s'y perdrait à moins.

Cette confusion vient de ce que le langage désigne abusivement sous le nom de méthode soit des modes d'enseignement, comme le mode mutuel, soit des systèmes, comme les systèmes d'épellation, de syllabation, etc. Il faut réserver ce nom à ce qui est uniquement la méthode ². La méthode, c'est le chemin le plus direct et le plus sûr pour arriver à découvrir la vérité, ou à la communiquer lorsqu'elle est découverte. La méthode, au point de vue pédagogique, n'est donc pas la même chose que la méthode au point de vue scientifique, puisqu'elle a pour objet d'enseigner et non de trouver. Dans la science, elle est nécessairement, quels que soient les procédés qu'elle emploie, un instrument d'invention; elle sert à créer la science; dans l'enseignement, elle est un instrument de communication, elle suppose la science toute créée. Maintenant, quelle est la meilleure voie de communication? Au fond, et malgré l'infinie variété des termes, il n'y en a, il ne peut y en avoir que deux.

L'objet de la science, en effet, de toute science, est de rendre raison des faits particuliers en les ramenant à une loi générale, à une règle, à un principe. Ce qui est particulier est concret, le plus souvent perceptible aux sens, relativement facile à connaître; ce qui est général est abstrait, inconnu ou difficilement connu, perceptible seulement à l'intelligence: c'est aussi le simple, par rapport aux particularités nécessairement nombreuses, qui sont le composé. En sorte que l'objet de la science revient à expliquer le rapport existant entre le composé et le

1. Les maîtres de Port-Royal ont été les premiers grammairiens (après Ramus) qui aient écrit en français; leurs grammaires française, latine, espagnole, etc., sont intitulées *méthodes*; les grammaires latine et grecque de Burnouf, longtemps en honneur dans l'Université, portaient le même titre.

2. La *Logique de Port-Royal* (IV^e partie, ch. II) définit la méthode, d'après Descartes, « l'art de bien disposer une suite de plusieurs pensées, ou pour découvrir la vérité, quand nous l'ignorons, ou pour la prouver aux autres, quand nous la connaissons déjà. » Méthode vient du grec μέτα, ἔδος, chemin vers .. par suite. *disposition, arrangement.*

simple, le particulier et le général, le concret et l'abstrait, le connu et l'inconnu, le sensible et l'intelligible. Or, on peut établir ce rapport soit en posant d'abord le principe, la règle, la généralité, en l'appuyant par des exemples, c'est-à-dire par des faits, et en le faisant appliquer ; soit en posant au contraire des faits particuliers, des exemples, en les expliquant et en remontant jusqu'au principe. J'écris au tableau la règle du participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir : je l'énonce, je la fais répéter ; j'écris ensuite des exemples, et j'explique que l'orthographe appliquée dans ces exemples est justifiée par la règle générale. — Je commence par écrire une phrase où le participe passé se trouve employé avec avoir ; j'explique le fait de l'accord ; puis un second, un troisième exemple : après quoi j'énonce la règle générale. On retrouve ici, dans le premier cas la déduction, dans le second l'induction¹ ; dans l'un et dans l'autre, deux procédés différents et inséparables qui tiennent l'un de l'abstraction, l'autre de la généralisation : l'analyse et la synthèse.

L'analyse est la décomposition d'un tout en ses parties constitutives, elle procède par abstractions successives et va du composé au simple. La synthèse reconstruit ce que l'analyse a séparé ; elle procède par généralisations successives et va du simple au composé. Ce double procédé n'a rien d'arbitraire ; il est essentiel à l'intelligence. Voyez le petit enfant : pour savoir ce qu'il y a dans une montre, il la casse, méthode analytique coûteuse, mais logique. Quand nous voulons connaître une ville, que faisons-nous ? Nous en parcourons successivement les monuments, les promenades, les places, les rues ; quand nous voulons connaître les habitants d'une localité, nous les visitons tour à tour. Quand un architecte fait construire une maison, il n'entreprend pas tout à la fois : il fait d'abord creuser les fondations, puis élever les murs, poser la toiture ; le menuisier prépare les boiseries ; le serrurier, les ferrures : qu'est-ce, sinon le procédé analytique ? Et voici la synthèse : quand chaque ouvrier a accompli sa tâche particulière, la maison est terminée, elle existe dans son ensemble. Il n'est pas plus possible d'avoir une idée exacte d'une maison si l'on n'en voit que les matériaux et les parties isolées, qu'il n'est possible de la construire sans

1. Voy. 1^{re} partie, ch. X.

commencer par des parties isolées. Les deux procédés se complètent donc et se combinent entre eux, en toutes choses. Pour savoir de quelles espèces de mots se compose une proposition, on examine les mots un à un : c'est l'analyse grammaticale ; pour savoir de combien de propositions et de quelles propositions se compose une phrase, on prend chaque proposition à part : c'est l'analyse logique. Mais, cela fait, on n'a plus ni propositions ni phrase, on n'en a que les éléments : on rapproche ces éléments, on reconstruit ce qu'on avait séparé, la synthèse succède à l'analyse.

L'induction a évidemment son point de départ dans l'analyse, puisqu'elle le prend dans l'étude des faits particuliers, et son point d'arrivée dans la synthèse, puisqu'elle aboutit à une loi, à une vérité générale qui embrasse tous les faits particuliers d'un même ordre. La déduction, par contre, a son point de départ dans la synthèse et aboutit à l'analyse, puisqu'elle fait sortir d'une vérité générale des vérités particulières.

Ainsi nous sommes en présence de deux méthodes, dont les procédés communs sont uniformément l'analyse et la synthèse, mais en proportion inégale : tantôt l'analyse prédomine et tantôt la synthèse. Nous les appellerons donc, selon les cas, méthode synthétique et méthode analytique. Mais la première n'est autre que la méthode déductive, ou démonstrative, ou expositive ; la seconde, que la méthode inductive, ou inventive, ou socratique.

Ceci posé, revenons à la question : Laquelle vaut le mieux ? Si l'étude précédemment faite du développement spontané de l'intelligence enfantine n'est pas en pure perte, elle doit jeter quelque clarté sur ce point. La meilleure méthode est évidemment celle qui se conforme le mieux au mouvement naturel des facultés et qui leur donne le plus complètement satisfaction. L'enfant est avant tout un être actif ; son activité ne s'exerce pas seulement dans l'ordre physique, mais par la sensibilité, par l'imagination, par la curiosité, et d'après une loi que nous avons appelée loi de l'évolution mentale.

L'enfant débute dans la connaissance par des notions sensibles et concrètes. Parlez-lui du genre humain, il ne vous comprend pas ; parlez-lui d'un homme qui est son père, d'une femme qui est sa mère, il vous comprend. Dites-lui que la mé-

chanceté est une vilaine chose, je doute qu'il entende bien le mot méchanceté ; mais dites-lui qu'il est méchant parce qu'il bat son petit camarade, il saura ce que voulez dire. L'association des idées est pour lui l'association des images des objets représentés par les idées, et la mémoire est l'imagination reproductrice. Son attention, souvent fort vive, ne sort pas volontiers du monde de la réalité concrète ; c'est là aussi qu'il puise les éléments de ses jugements et de ses raisonnements. Dans ce domaine se déploie avec plaisir, même avec ardeur, son activité intellectuelle. Ses idées sont vagues au début, mal définies, parce qu'il n'a pas encore la puissance de discerner les choses : l'analyse et l'abstraction sont des modes d'activité intellectuelle déjà développée ; mais l'expérience lui fait faire des progrès quotidiens, et le plaisir de l'activité satisfaite l'excite à accroître la somme de ses connaissances. Il s'instruit d'abord lui-même, et à lui tout seul, par son contact avec le monde extérieur ¹. Cette « excitation agréable » est, selon M. H. Spencer, le signe infaillible d'une activité employée selon les tendances naturelles. Toutes réserves faites sur ce caractère d'infaillibilité, il est incontestable que ce serait une disposition des plus favorables, si l'on réussissait à rendre l'instruction qu'on doit communiquer à l'enfant aussi attrayante que celle qu'il se donne à lui-même : idéal sans doute irréalisable d'une manière absolue, mais dont on peut se rapprocher plus ou moins. Or il est évident que le moyen de s'en rapprocher n'est pas de l'arracher brusquement au monde vivant de la réalité concrète, qui est son milieu naturel, pour le plonger sans transition dans le monde des abstractions et des formules, et que, par suite, la marche inductive est, au début, la plus appropriée aux besoins et aux aptitudes de son esprit.

Mais il ne faut pas se dissimuler non plus que cette méthode a des côtés périlleux. Si elle n'est pas conduite par une main très-sûre et très-ferme, elle finit par dégénérer en une pure analyse qui tend non à communiquer la science, mais à la recommencer, à repasser pas à pas par les chemins qu'ont suivis les inventeurs ; l'élève fait un voyage de découvertes, intéressant à coup sûr, mais fort long eu égard au court délai dont les

1. Voy. 1^{re} partie, ch. II.

études disposent, et qui à tout prendre, ne laisserait pas, s'il était prolongé, de causer à l'esprit une fatigue d'un autre genre, mais non moins intense dans son genre que la constatation immédiate des résultats acquis¹. Elle a encore, pour des intelligences non mûries, en voie de formation, l'inconvénient plus grave, selon moi, de les tenir trop longtemps dans le domaine du particulier et de l'empirique, de ne pas les habituer assez résolûment à voir et à saisir le général et le rationnel, la règle et le principe; elles risquent de ne retirer de ce long commerce avec l'empirisme que des idées flottantes, mal définies, mal digérées, dont le rapport sera mal établi avec les vérités générales qui les expliquent et les embrassent. L'expérience confirme cette manière de voir. Condillac avait entrepris l'éducation du prince de Parme par la méthode analytique ou inventive. « La méthode que j'ai suivie, dit-il, paraîtra nouvelle, quoique dans le fond elle soit aussi ancienne que les premières connaissances humaines. Il est vrai qu'elle ne ressemble pas à la manière dont on enseigne : mais elle est la manière même dont les hommes se sont conduits pour créer les arts et les sciences². » Par une conséquence extrême, mais logique, il avait été conduit à faire de son élève un psychologue, un logicien, un grammairien... C'était bien ambitieux, même pour un prince, et le résultat final fut des plus médiocres.

Le mieux est donc d'associer les deux méthodes, de faire à

1. Cette question a été traitée avec beaucoup d'ampleur dans le sixième congrès des instituteurs de la Suisse romande; on y a fait remarquer que « la méthode d'enseignement direct ou intuitif n'est pas économe des forces de l'enfant. En éveillant en lui les forces qui sont encore à l'état latent, on l'intéresse peut-être, on l'amuse même, on exerce son activité intellectuelle tout entière; mais on tient en haleine, à son insu, ce qui est le plus vite lassé, son attention, et certainement, au bout d'une heure durant laquelle il aura été ainsi suspendu aux lèvres de son maître, il se trouvera plus échauffé que si son esprit endormi lui avait laissé trahir son ennui par les mouvements d'un corps fatigué. » Il y a du vrai dans ces observations, mais il s'agit tout simplement de ne pas faire durer *une heure* un exercice qui, dans ces conditions, serait fatigant même pour un adulte. Ce qui lasse les forces cérébrales et intellectuelles de l'enfant, ce n'est pas la tension de l'esprit, c'est la tension continue sans variété : variée et peu prolongée, elle le récrée seulement; et dans ce sens Quintilien a dit avec vérité que « nul âge ne se fatigue moins ».

2. Œuvres de Condillac, t. VI, p. 264.

la déduction une place à la suite de l'induction. Cela est d'ailleurs forcé ; car, indépendamment des sciences qui ne peuvent s'enseigner autrement, comme la géométrie, on a partout besoin du raisonnement déductif : quelque chemin qu'on ait suivi pour arriver à un principe, à une règle, cette règle sera ultérieurement appliquée, et toute application sera une déduction. Mais il faut, dans l'emploi des deux méthodes, observer un ordre chronologique en harmonie avec le développement mental ; dans les premières années, les facultés en jeu chez l'enfant sont la perception, la mémoire, l'imagination ; le raisonnement ne vient que plus tard : on fera donc prédominer au début la méthode inductive, et l'on réservera la méthode déductive pour un âge plus avancé. Nous revenons à l'image de l'échelle double de Bacon ¹ : l'enfant monte du fait à la règle, redescend de la règle au fait par l'application ; en sorte que, soit au point de départ, soit au point d'arrivée, il retrouve la réalité vivante, le monde des faits, éclairé, comme du haut d'un phare, par la lumière connue et bienfaisante des principes.

III

Ce ne sont là que des préceptes généraux, des vues théoriques ; il nous reste à chercher quels procédés il convient d'employer dans l'usage de cette double méthode, ou plutôt de cette méthode en deux parties, alternativement inductive et déductive, inventive et expositive. Car il ne suffit pas de dire que, par l'une comme par l'autre, l'esprit de l'enfant passera du connu à l'inconnu, du particulier au général, du concret à l'abstrait ; il faut savoir si ce laborieux passage ne peut pas être rendu moins pénible, et par quels moyens. Il ne suffit pas de poser en principe que la méthode doit se conformer à la marche naturelle de l'évolution mentale : il faudrait montrer comment elle peut s'y conformer, en quoi consiste cette conformité. Qui serait maître de ce secret aurait presque le dernier mot de la science des méthodes ; mais qui peut se flatter de le posséder ? Pestalozzi lui-même, après avoir posé le principe, a échoué dans l'application.

1. V. 1^{re} partie, ch. X, p. 246.

Il semble d'abord qu'il n'y ait pas grande difficulté dans le passage du connu à l'inconnu. Cela veut dire qu'il ne faut aborder un objet d'étude que lorsque le degré immédiatement précédent a été atteint et conquis, par exemple, n'étudier la division qu'après la multiplication, les premiers théorèmes de géométrie qu'après les définitions. Mais il faut avoir soin de ne laisser vide aucun intervalle entre les deux, de n'omettre aucun intermédiaire : si vous sautez par-dessus, il y a solution de continuité dans la suite des idées, l'esprit est dérouté. Il l'est encore par une autre cause : la nécessité de n'employer que des termes connus, des définitions comprises, de ne citer que des exemples à la portée des élèves. Mais, par une conséquence même de la liaison des idées, en expliquant un fait, on est souvent exposé à en faire surgir un autre non encore expliqué et dont l'intelligence serait cependant nécessaire à la compréhension de celui dont il s'agit, ou qui, au contraire, ne sert qu'à distraire l'enfant de l'objet principal de son attention. On est bien obligé, dans le premier cas, de ne les expliquer que l'un après l'autre ; dans le second, il faut ramener l'attention et ne pas la laisser s'égarer. Ce sont là des difficultés qu'il ne paraît guère possible de supprimer entièrement, même en tirant le meilleur parti de la curiosité naturelle de l'enfance.

Cette curiosité ne rencontre aucun aliment dans les abstractions, et un aliment insuffisant dans les généralités, parce qu'elle n'est éveillée que par la sensibilité et l'imagination sensible. Les idées générales, que nous jugeons simples et qui le sont pour nous, en comparaison de la masse des idées particulières qu'elles comprennent, ont pour les enfants un caractère tout opposé, un caractère de complexité où ils ont peine à reconnaître les notions nombreuses, mais isolées, qu'ils ont acquises çà et là. De plus, le caractère abstrait de ces idées, les formules arides et sèches dont elles sont revêtues, les repoussent au lieu de les attirer. Cependant, s'ils ne paraissent pas être de bonne heure enclins à l'abstraction, ils généralisent vite et volontiers : c'est donc une tendance innée dont on doit pouvoir profiter, puisqu'elle existe.

Le particulier est intéressant et facile ; les faits intéressent, on y assiste, on les comprend ou on croit les comprendre ; le général est aride et difficile, parce qu'il supprime les faits dans

lesquels tout l'intérêt réside, et les remplace par une formule abstraite; c'est la mort au lieu de la vie. Montrez à un enfant de dix ans deux tubes de verre communicants, versez-y de l'eau, et faites-lui observer que l'eau monte dans les deux tubes à une égale hauteur, cette remarque l'amusera; remplacez l'eau par de l'alcool ou du vin, par dix autres liquides, il observera toujours le même phénomène, et ce phénomène l'intéressera toujours. Au lieu de lui montrer ces faits, énoncez-lui la loi qui les embrasse tous et qui en donne la raison, la loi d'équilibre des liquides, cette formule l'ennuiera, et voilà tout. Cependant, à force d'accumuler les notions particulières sur les faits particuliers, leur nombre finit par augmenter indéfiniment : la curiosité habilement excitée peut y trouver son compte, mais il en résulte à la longue un certain embarras; c'est l'embarras des richesses, l'esprit s'y perd, à moins d'un fil conducteur qui l'aide à s'y retrouver. Au premier abord, on dirait que tous ces faits particuliers n'ont rien de commun entre eux; dès lors, la mémoire en est surchargée, et chacun d'eux exige une étude spéciale, qui est toujours à recommencer. Vous faites conjuguer le verbe *regarder*, et vous enseignez à l'élève la différence qu'il y a entre le présent de l'indicatif et le futur : il apprend et répète. Voilà un fait particulier. Le lendemain, vous lui donnez le verbe *aimer* ou le verbe *marcher*... il répète le même exercice, en s'imaginant à chaque fois que c'est un exercice nouveau, si vous n'appellez pas son attention sur la similitude du procédé; cette similitude, une fois découverte, est une cause de plaisir intellectuel, parce qu'il y a nécessairement plaisir à découvrir l'identité dans la diversité, l'unité dans la pluralité, à rattacher un fait déjà observé, une notion déjà acquise à un autre fait, à une autre notion avec lesquels ils présentent des rapports, et à se sentir capable d'apercevoir ces rapports. Nous exprimons cette satisfaction en disant que nous comprenons le fait en question, que nous nous en rendons compte. L'éclair s'est trouvé expliqué le jour où l'on a constaté son identité avec l'étincelle électrique. Cette découverte a donné naissance à deux émotions, d'abord la surprise agréable causée par l'identité de deux faits si éloignés l'un de l'autre, et ensuite la satisfaction de se dire qu'on avait appris ce que c'est que l'éclair.

Il y a même plus qu'un plaisir, il y a un soulagement pour

l'esprit dans la découverte de ces identités, car la mémoire, au lieu d'être encombrée d'une quantité innombrable de notions isolées, n'a plus à retenir qu'une notion générale qui relie entre elles et résume toutes celles qui sont de la même famille. Dans la pratique, le monde présente une foule de ressemblances, mais accompagnées de certaines différences : l'esprit profite des ressemblances et n'a plus qu'à se rappeler ces différences. C'est encore une difficulté, et même la difficulté la plus sérieuse de l'idée générale, que la distinction à faire entre les ressemblances et les différences, mais elle procure une économie considérable de travail intellectuel. Ainsi le plaisir causé par la découverte de ressemblances et de rapports entre des objets particuliers différents, et l'allègement du travail intellectuel, tels sont les côtés attrayants des généralités et des abstractions; tels sont aussi les sentiments qu'il faut éveiller dans l'esprit des élèves ¹.

Maintenant, y a-t-il quelque moyen de les faire naître, d'aider, de pousser la nature ? Il est certain que les enfants se livrent spontanément à l'opération qui consiste à classer, à grouper ; leurs idées générales sont, nous l'avons vu ², des idées collectives. C'est un point de départ. Pour les faire avancer plus loin, il faut leur apprendre à faire ces opérations non plus d'instinct, mais avec une certaine suite et en vue d'un certain résultat. Il faut, au lieu de les abandonner à eux-mêmes, leur offrir des faits à observer, choisir les exemples, les grouper, les varier, les multiplier même à satiété, tant que l'effet voulu n'est pas produit. L'enfant additionne des pommes, des pois, des billes... chaque fois il obtient un total d'objets différents, mais par une opération qui est chaque fois la même. Comment fera-t-il pour additionner des francs ou des centimes ? Il répétera une opération semblable. Qu'est-ce qui restera dans son esprit, les différences particulières de total, ou l'identité de l'opération ? Evidemment ce dernier résultat, qui est le résultat cherché. Qu'y a-t-il de commun, qu'y a-t-il de différent entre la maison d'école, la mairie, l'église, la maison d'habitation ? Les différences mises à part, que reste-t-il ? L'idée générale et abstraite de maison. L'enfant, guidé, soutenu, mais laissé libre de ses allures, du

1. Voy. M. Bain, *Ouv. cité*, p. 61 et suiv.

2. Voy. 1^{re} partie, ch. VIII, p. 204, 205.

moins en apparence, découvrira lui-même ce qu'il doit savoir ou croira le découvrir, ce qui revient au même. Voyez comment il procède spontanément. Il trouve un objet, une fleur, un fruit, un morceau de bois, il le montre ; qu'on lui apprenne d'abord son nom, ensuite quelqu'une de ses qualités, couleur, dureté, poids, de lui-même il appliquera ces notions à d'autres objets auxquels elles lui paraîtront convenir. Poussez-le un peu, faites-lui remarquer d'autres qualités qu'il n'avait pas d'abord aperçues et qui ont quelque rapport avec celles qu'il connaît déjà, comme la beauté en rapport avec la couleur ou la forme, l'impenétrabilité avec la dureté, l'intérêt croît de plus en plus, et de plus en plus l'esprit travaille. Y a-t-il un plaisir plus vif que celui de l'enfant qui cueille une fleur nouvelle, qui ramasse un insecte inconnu ou qui rassemble des cailloux et des coquillages ? Et qui ne voit qu'en sympathisant avec lui on peut l'amener à l'examen complet de leurs qualités et de leur structure ? Tout botaniste qui a conduit des enfants dans les bois et dans les prés a pu remarquer l'empressement avec lequel ils s'associent à ses travaux, l'ardeur qu'ils mettent à lui trouver des plantes, l'attention intense avec laquelle ils le suivent dans l'examen qu'il en fait, et combien ils l'accablent de questions ¹. L'instituteur n'a qu'à suivre ces indications de la nature. Voilà bien le procédé qu'on a appelé euristique ², et par lequel l'enfant est conduit à trouver lui-même les choses qu'on veut lui enseigner. Ce procédé présente un double avantage : d'abord il satisfait le besoin d'activité qui est en lui et qui est contrarié quand le maître parle et pense pour lui, et il permet au maître de juger de ses aptitudes et de ses préférences intellectuelles.

Ce procédé fait naturellement emploi de l'interrogation : la méthode dite interrogative n'est pas, à parler rigoureusement, une méthode, à moins qu'on ne la ramène absolument à l'induction ; c'est plutôt un procédé de la marche inductive. Elle s'autorise du nom de Socrate, qui en faisait usage. Imiter Socrate est parfait, à la condition de ne pas oublier que Socrate s'adressait à des esprits mûrs, bien que pouvant être ignorants, et non à des enfants ; or l'intelligence dans sa maturité a par le seul

1. M. H. Spencer, *De l'éducation*, p. 137.

2. D'un mot grec qui signifie trouver.

fait de cette maturité un fonds qui manque à l'intelligence enfantine. Pestalozzi disait avec un grand sens : « Socrate interrogeait des gens qui déjà possédaient abondamment de quoi répondre, » et il n'admettait pas comme unique et infaillible le procédé d'interrogations. Il faut ne demander à l'enfant que ce qu'il peut déjà savoir, partir toujours de faits bien connus, bien compris, et de telle nature qu'ils le conduisent aisément, par l'association des idées, à d'autres faits, dont le rapport soit assez apparent pour qu'il puisse l'apercevoir ; si alors les questions sont naturellement graduées, il pourra y répondre et croira réellement avoir inventé telle ou telle vérité. Et, de fait, l'enfant qui arrive ainsi à résoudre par exemple un théorème de géométrie est un Euclide par rapport à ce théorème. Mais rien de plus de malaisé que de bien mener un exercice de ce genre, de ne pas excéder la mesure des interrogations possibles, de ne pas rester en deçà, de conserver le mouvement et la vie à un exercice qui dégénère si vite en une récitation machinale. Là est le plus grand danger : on retombe dans le questionnaire, où se cantonnent paresseusement le maître et l'élève, et, au lieu d'une gymnastique fortifiante, on n'a plus qu'un mécanisme en quelque sorte artificiel ¹. C'est l'écueil où est venue échouer dans la pratique, et surtout dans la pratique des disciples, la méthode de Pestalozzi lui-même. Je ne m'arrête pas ici sur les interrogations d'une autre sorte qui sont usitées partout, et qui sont un moyen de s'assurer que l'élève a retenu ce qui a été enseigné ; ce sont plutôt des répétitions ou une forme particulière de récitation.

Nous n'avons pas encore parlé de la méthode dite intuitive ; mais ne l'avons-nous pas décrite ? En quoi consiste-t-elle, sinon dans l'appropriation de tous les procédés d'enseignement à la nature des facultés intellectuelles et à leur développement spontané ?

Toutefois il faut dire que la dénomination de méthode intuitive n'est pas d'une exactitude rigoureuse et pourrait prêter à l'erreur. Le mot intuition ² signifie littéralement connaissance

1. C'est le défaut de la méthode dite catéchétique, laquelle n'est d'ailleurs qu'un simple procédé, étendu de l'enseignement religieux (catéchisme) à toutes sortes de sujets.

2. Du latin *tuere*, *in*, regarder intérieurement, regarder en soi-même.

soudaine et indubitable, comme celle que la vue nous donne de la lumière et des formes extérieures, mais connaissance dont l'objet est en nous, et non en dehors de nous comme dans le phénomène de la vision sensible. L'esprit aperçoit la vérité, il en conçoit la notion, mais toujours d'une manière spontanée, sans réflexion, sans raisonnement, sans effort. L'idée de méthode, qui emporte nécessairement avec elle l'idée de travail intellectuel, paraît donc au premier abord peu conciliable avec la nature de la connaissance intuitive. Les pédagogues allemands, qui ont introduit le mot dans la langue pédagogique, l'ont détourné (sauf de respectables exceptions), sur la foi d'un de leurs philosophes, Kant, de son acception primitive et traditionnelle; ils en ont fait exclusivement et abusivement, le synonyme de connaissance sensible et empirique. Veut-on donner à un enfant l'idée des sept couleurs du prisme? On les met devant lui, il n'a qu'à ouvrir les yeux. Le malheur est qu'en réalité il n'y a pas là intuition, mais perception par le moyen des sens¹; ce n'est que par analogie qu'on étend à cette classe de connaissances l'idée de connaissance intuitive. L'analogie admise, il n'y a en effet nul effort à faire de la part de l'enfant : il lui suffit de regarder pour avoir une notion. Si toute l'éducation de l'âme humaine ou même de la pensée seule tenait dans l'éducation des sens, et si l'éducation des sens elle-même ne supposait pas quelque chose de supérieur aux facultés et aux procédés empiriques, nous pourrions adopter la théorie allemande, qui est un peu aussi la théorie anglaise et américaine, en un mot celle de tout système d'éducation exclusivement utilitaire. Nous retenons l'intuition sensible, le mot et la chose, comme un point de départ excellent, nécessaire, que rien ne saurait remplacer, mais nous n'enfermons pas l'intuition dans ce cercle étroit; pour nous, elle n'est pas seulement un exercice des sens, mais un exercice de l'intelligence et de la raison : elle part du monde sensible, mais elle le dépasse bientôt pour s'élever à ce qu'on appelle le monde intelligible, c'est-à-dire le monde des idées qui échappent à la prise des sens et que la raison seule peut concevoir. Toutes les fois que, pour conduire l'esprit de l'enfant à un degré plus élevé de connaissance, on se sert d'un

1. Voy. 1^{re} partie, ch. II.

fait connu, d'une notion acquise pour aller à quelque chose d'inconnu, l'enseignement est intuitif. Cette marche paraît avoir plus d'affinité avec l'induction qu'avec la déduction, avec l'analyse qu'avec la synthèse ; mais elle n'exclut aucune de ces méthodes, aucun de ces procédés essentiels à l'esprit humain : elle les emploie tous, en temps opportun et selon les cas, pour atteindre son but, qui est de mener l'enfant vers la vérité, de la lui faire désirer, de la lui faire rencontrer, jusqu'à ce qu'enfin, face à face avec elle, il la reconnaisse d'un regard.

Le mot de méthode intuitive ne signifie donc pas que l'acquisition de la connaissance a toujours été spontanée et n'a nécessité aucun effort, mais qu'elle a été facilitée par le rejet de tout appareil inutilement dogmatique ; que l'esprit a été mis par les moyens les plus simples, les plus conformes à sa nature, en état de saisir la vérité, d'être frappé de sa lumière, dans l'ordre des idées morales et rationnelles aussi bien que dans l'ordre des idées sensibles. La méthode intuitive est donc un instrument d'éducation et d'instruction tout à la fois. Et même a-t-on raison de la qualifier de méthode ? A vrai dire, c'est l'âme de la méthode vivifiant l'enseignement tout entier, sous l'inspiration de la nature elle-même, et nous devons la retrouver dans chacune des différentes matières du programme.

CHAPITRE IV

LES LEÇONS DE CHOSES

- I. **Nature et objet propre des leçons de choses ;** elles sont la première et la plus naturelle application de la méthode intuitive. Leur utilité. Elles sont une préparation aux réalités de la vie pratique, une sorte d'initiation à l'éducation professionnelle. Elles sont, pour le premier Age, un exercice de langage et d'intelligence ; pour tous les Ages, un apprentissage de la réflexion, de l'observation. Les leçons de choses à la salle d'asile, puis à l'école. Leur importance au point de vue de l'éducation morale.
- II. **Difficultés de cet enseignement ;** nécessité d'une préparation minutieuse et par écrit, du moins pour les maîtres débutants. Marche à suivre. Procédés d'invention et d'interrogation. Part du maître et part de l'élève dans ces exercices. Indication d'une série de sujets à traiter.

I

Le terme de leçons de choses est passé dans l'usage, avec une signification assez mal définie. La plupart du temps, il est synonyme d'enseignement par l'aspect ; l'enseignement par l'aspect est un des moyens auxiliaires des leçons de choses, sans être absolument identique. Souvent aussi, on les confond avec ce qu'on appelle un peu vaguement méthode intuitive. Certes, si l'on ne considérait que le caractère général que l'instruction primaire affecte de plus en plus de nos jours, on pourrait, sans trop d'exagération, prétendre que l'enseignement tout entier de l'école est en leçons de choses, mais la pédagogie demande plus de précision. La vérité est que la leçon de choses peut se présenter presque à tout propos. Qu'à l'occasion d'une lecture, d'une récitation, d'une leçon d'histoire, le maître fournisse des éclaircissements sur un fait, sur un personnage, parle d'une qualité ou d'un défaut, il fait incidemment une leçon de choses.

Une promenade dans les champs ou dans la ville voisine, la visite d'un atelier, d'une fabrique, d'un lieu historique : autant de leçons de choses. Une observation faite à un écolier pris en faute, un éloge à un écolier méritant : leçons de choses d'un autre genre et d'un précieux secours pour l'éducation. Mais ce n'est pas ce sens général et vague que nous appliquerons à ce mot. Nous entendons par là un enseignement régulier, méthodique, ayant son cadre, son programme et son heure. Après un accès d'engouement, peut-être a-t-il déjà perdu de sa popularité auprès de certains maîtres, tandis qu'il n'a pas encore conquis le droit de cité dans nombre d'écoles ; il n'y a pas bien longtemps que, dans tel département que je pourrais nommer, la leçon de choses était non pas lettre morte, ce qui supposerait qu'elle y avait eu vie, mais chose absolument inconnue, et j'imagine que ce département n'était pas le seul. Nous sommes toujours trop portés à ne voir que les grands centres et à oublier ces petits villages perdus où le progrès ne pénètre pas vite. C'est là surtout qu'il faut porter la lumière.

Il est admis que l'école primaire, distribuant à la fois l'instruction et l'éducation, doit préparer à la vie des enfants qui sont destinés à vivre du travail de leurs mains. Leur apprendre la lecture, l'écriture, le calcul, l'histoire et la géographie, le dessin ou la couture est assurément fort pratique, puisque c'est leur mettre en main les conditions d'un travail d'autant plus productif qu'il sera plus intelligent. Mais ce n'est pas leur enseigner tout ce qu'ils ont besoin de savoir : avec ce bagage seul, il leur arriverait de quitter l'école, trop ignorants des choses de la vie qui les attend de l'autre côté de la porte. La vie elle-même se chargera de les instruire, dira-t-on. Oui, mais à plus de frais et moins complètement : préparons-les du moins à recevoir sans trop de surprise et avec profit les leçons de l'expérience. Les leçons de choses ont, entre autres résultats, celui de rapprocher l'enfant des réalités de la vie, réalités qu'il n'aperçoit pas lorsqu'elles l'entourent et dont il ne se doute même pas lorsqu'elles sont éloignées. C'est là une véritable initiation à l'apprentissage du métier qu'il embrassera plus tard ; c'est la part de l'éducation professionnelle dans l'éducation générale. Ainsi envisagé, l'enseignement des leçons de choses a ses racines dans l'éducation des sens, son sommet dans les notions

des sciences de la nature et des arts utiles qui en sont les applications aux usages de la vie. C'est dire qu'il touche aux sujets les plus variés, et que son cadre élastique se prête à des développements proportionnés à l'auditoire auquel il s'adresse : l'auditoire des salles d'asile, celui des écoles à un seul maître, celui des écoles que j'appellerais volontiers des écoles de plein exercice.

Il faut prendre, en effet, la leçon de choses à la salle d'asile pour assister à ses commencements et l'étudier sous tous ses aspects. Nulle part elle n'offre plus de difficultés, quoique les directrices pensent souvent le contraire. Si les enfants, ignorants de tout, s'intéressent volontiers à tout, encore faut-il choisir parmi les objets offerts à leur curiosité, les leur présenter avec un certain ordre qui sauvegarde, sous une variété apparente de forme, l'unité réelle du fond et la suite logique des idées. C'est donc là un exercice qui exige une préparation sérieuse, comme au reste tous les autres. Pas plus que l'instituteur, la directrice d'asile ne doit se fier à l'inspiration du moment; il faut qu'elle arrive en classe ayant médité la leçon du jour, sachant bien non seulement ce qu'elle dira, mais comment elle le dira. Souvent, trop souvent, la leçon commence ainsi : « Combien y a-t-il de règnes dans la nature?... » Dès qu'on entend ce début, on est fixé : la leçon n'a été ni choisie ni préparée. Peu m'importe que les enfants répètent tant bien que mal qu'il y a trois règnes, qu'ils nomment le règne minéral, le règne végétal et le règne animal; ils ne comprennent pas, ne peuvent pas comprendre ce que représentent ces mots.

Il faut emprunter les sujets aux choses véritablement usuelles, montrer aux enfants les objets dont ils se servent eux-mêmes ou dont ils voient qu'on se sert autour d'eux, leur en faire dire le nom, la forme, la couleur, l'usage, mettre sous leurs yeux des images représentant des animaux, des plantes qu'ils ont vus dans la réalité et les leur faire reconnaître. La leçon se bornera à une énumération, à une description qui n'ajoutera rien aux connaissances qu'ils possèdent déjà et qu'ils sont capables d'acquérir d'eux-mêmes; dès lors, elle est de peu d'utilité. Cette objection est peu fondée. Je ne nie pas que les petits enfants s'instruisent tout seuls, je l'ai dit et répété; mais d'abord bien des choses leur échappent; même

celles qui ne leur échappent pas, ils ne les voient pas tout entières, sous tous leurs aspects : ils ne sont pas plus capables de s'assimiler, sans l'aide d'autrui, les aliments intellectuels qu'ils ne le sont de se procurer la nourriture instinctivement réclamée par leur corps. Il ne s'agit pas d'aller chercher bien loin ces aliments de l'esprit, ils sont là tout autour d'eux ; il faut seulement les mettre à leur portée, dans un ordre déterminé, en quantité mesurée. De plus, l'exercice auquel on les formera ainsi les obligera à préciser les notions qu'ils possèdent, à les fixer par la parole ; ils apprendront, du même coup, à regarder, à penser, à parler, car, en répétant la description d'un objet familier, ils répéteront des mots exprimant des idées qu'ils comprennent et représentant des choses qu'ils connaissent. La leçon de choses, à son premier degré, est un exercice d'intelligence et de langage en même temps qu'un exercice des sens.

A son second degré, elle a pour objet d'ajouter aux connaissances acquises. L'enfant s'y prête de lui-même. Il ne demande pas mieux, quand il a dit tout ce qu'il sait sur un objet, de chercher quelque chose de nouveau, pour peu qu'on le mette sur le chemin ; et, comme sa curiosité éveillée ne pourra pas se satisfaire à elle toute seule, il sera heureux qu'on lui dise ce qu'il ignore. Là, il faut craindre d'aller trop vite et de dépasser la mesure de sa capacité intellectuelle. Il n'est pas en état d'apprendre le pourquoi scientifique des phénomènes, il ne le désire même pas parce qu'il n'en a pas encore l'idée. Mais il est accessible à ce qui charme les sens, à la nouveauté et à la variété, au mouvement, à tous les aspects pittoresque des choses ; dans la voie des explications, il peut comprendre les conditions les plus simples des faits : pour faire du feu, il faut un combustible que l'on allume ; pour avoir des fraises ou des petits pois, il faut planter des fraisiers ou semer des pois, puis il faut que la pluie amollisse la terre, que le soleil la réchauffe, etc. Ce n'est pas de la science ; c'est une préparation empirique et éloignée à la science. L'enfant acquiert ainsi, avec une nouvelle provision de mots et d'idées, une habitude précieuse, celle de diriger et de concentrer son attention, d'observer et de réfléchir.

Dans l'école, le cadre s'élargira. Le maître sera bien obligé,

s'il est seul, de faire un certain nombre de leçons communes aux trois cours; mais, s'il est habile, il saura intéresser tout le monde : les petits enfants par les faits sensibles, les élèves plus avancés par l'explication plus ou moins approfondie de ces faits; s'il a un ou plusieurs adjoints, les leçons prendront un caractère gradué. En aucun cas la matière ne manquera : l'habitation, l'alimentation, le vêtement, le mobilier, choses du village, choses de la ville, c'est un fonds inépuisable, touchant à tout, aux plus ordinaires réalités de l'existence par un côté, par l'autre aux notions essentielles de la physique, de la chimie, de l'histoire naturelle, à l'éducation domestique, à l'hygiène, au commerce, à l'industrie... Tous les sujets à tirer de là conviennent presque indifféremment à tous les cours; ce qui les différencie, c'est la manière dont ils sont traités : il appartient au maître de prendre ou de laisser, dans chacun, ce qui s'adapte à son auditoire ou ce qui en dépasse la mesure. De jeunes enfants à qui l'on montrera du chanvre en pied, du chanvre filé, du chanvre tissé, un morceau de toile sous forme de mouchoir, sauront pourquoi l'on sème du chanvre; ils comprendront que ces diverses transformations ont exigé beaucoup de travail et beaucoup de temps, et cela suffira pour eux : l'histoire même abrégée de l'industrie textile, avec ses inventions, ses machines, ses progrès, ses merveilles, exigera toute l'attention et toute l'intelligence d'adultes déjà instruits.

Mais ce qui est applicable à tous les âges, à tous les degrés d'instruction, à toutes les catégories d'écoles et d'élèves, c'est l'enseignement moral, qui doit être comme le fruit naturel et nécessaire des leçons de choses.

Une morale que apporte de l'ennui,

et l'ennui est le mortel ennemi de l'instruction. Ce n'est pas par des préceptes personnels, par des exhortations directes qu'on inculque aux enfants et aux jeunes gens l'habitude et le goût de l'ordre, de la propreté, du soin, de l'application, le respect de la vérité, de la loi, de la religion, l'amour du devoir et de la patrie. Mais qu'on leur fasse toucher du doigt les résultats du travail, les produits de l'industrie, les con-

quêtes de science, les progrès du bien-être; qu'on leur indique dans les phénomènes journaliers, depuis les plus petits jusqu'aux plus grands, la marque visible d'une loi providentielle; qu'on ne laisse échapper aucune occasion de graver dans leur mémoire le souvenir des grands hommes et des grandes choses qui honorent à la fois l'humanité et le pays, et l'on aura atteint le but le plus élevé de l'éducation, qui est de former des esprits droits et des cœurs honnêtes. L'âme de l'enfant, ainsi ouverte aux salutaires impressions morales, recevra, comme un terrain bien préparé, la bonne semence de la vérité et de la vertu.

II

L'importance des leçons de choses nous paraît donc considérable, et nous comprenons que des esprits de premier ordre y aient attaché un grand prix ¹. Mais un enseignement de ce genre vaut surtout par la manière dont il est donné : le premier maître venu peut, tant bien que mal, apprendre à lire et à chiffrer; il faut, pour faire une bonne leçon de choses, un fonds solide de connaissances étendues et variées, de l'imagination, du jugement, une certaine puissance d'analyse, et tout cela ne serait rien encore sans le don d'intéresser par une parole lumineuse et sympathique. Les écueils sont nombreux. Dire trop ou ne pas assez dire, soulever indistinctement des problèmes scientifiques ou se renfermer dans les limites trop étroites du fait, exciter avec excès une curiosité qu'on ne pourra pas satisfaire parce que l'explication rationnelle dépasserait la faculté de compréhension du jeune auditoire, ou ne pas lui offrir assez d'aliments par la crainte qu'ils ne soient pas assimilables, éviter à la fois un ordre trop didactique qui ressemblerait à un cours régulier de physique, de physiologie, de botanique, etc., et une marche trop abandonnée qui ressemblerait au désordre : voilà quelques-unes

1. Voy. M. H. Spencer, *De l'éducation*, p. 128-141. — M. Bain, *La science de l'éducation*, p. 96-99, 184-201, 317-321.

des difficultés. Peu de matières du programme nécessitent une préparation plus minutieuse et plus soutenue. Non seulement les maîtres doivent arrêter la série des leçons avec le sujet et le sommaire de chacune, en observant entre elles une gradation naturelle et logique, mais ils feraient bien d'en rédiger tout au long au moins un certain nombre, non pour les réciter devant les élèves, mais pour s'en pénétrer eux-mêmes et ne rien laisser au hasard, particulièrement au début. Improviser devant des hommes est toujours hasardeux; improviser devant des enfants est plus qu'une imprudence, c'est une faute, faute d'autant plus grave que les esprits sont plus neufs. Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses ne devraient pas quitter l'école normale sans emporter un cours écrit de leçons de choses, témoignage de leur enseignement à l'école annexe et fonds de réserve pour leur enseignement futur.

Je ne crois pas nécessaire de donner ici un modèle de leçon de choses, quoique M. Bain n'ait pas dédaigné de le faire; mais tous les recueils d'instruction primaire en contiennent plusieurs, et les maîtres peuvent facilement les y trouver. Je placerais seulement à la fin du chapitre, à titre de simples indications, une série de sujets de leçons. Ce qui est le plus essentiel, c'est de fixer la marche à suivre et les procédés à employer :

1° Le maître met sous les yeux des enfants, toutes les fois que cela est possible, soit par une représentation effective, soit par une image, soit par un dessin qu'il a tracé au tableau noir, l'objet ou les parties de l'objet auquel la leçon du jour emprunte son titre.

2° Il le fait nommer aux enfants, qui diront en même temps tout ce qu'ils savent de ses usages, de ses qualités ou propriétés, etc. Ce début sera court; le dialogue sera toujours conduit par le maître, qui ne le laissera pas se prolonger, s'égarer : simple entière en matière destinée à intéresser les élèves à la leçon par une intervention directe de leur part.

3° Assuré de leur curiosité et de leur attention, le maître expose alors l'objet de la leçon.

4° Puis il la reprend sous forme d'interrogations variées, pressées, s'adressant à toute la classe. Mais il ne faut pas marcher au hasard dans les interrogations : je ne dis pas qu'elles doi-

vent être toutes rédigées à l'avance, parce que le maître ne doit pas se lier les mains ni tomber dans l'écueil du questionnaire, mais elles doivent être prévues, préparées, graduées, enchaînées par une progression constante et logique, ni trop nombreuses pour ne pas distraire l'esprit des élèves en les engageant dans des chemins de traverse, ni trop difficiles pour ne pas échapper à leur portée et ne pas détruire l'intérêt.

5° Enfin, il fait résumer la leçon d'une manière précise et sommaire; au besoin, il la résume lui-même.

Je crois que la part du maître et celle des élèves sont ainsi équitablement distribuées. Si le maître parlait moins, la leçon traînerait en longueur; s'il parlait plus, l'initiative des élèves serait comprimée. Je suis heureux de pouvoir m'appuyer de l'autorité de M. Herbert Spencer¹: « Dire les choses à un enfant et les montrer, ce n'est pas là lui apprendre à observer; c'est faire de lui un simple réceptacle des observations des autres; c'est affaiblir, plutôt que fortifier, sa disposition naturelle à s'instruire spontanément; c'est le priver du plaisir que procure l'activité couronnée de succès; c'est lui présenter l'attrayante acquisition des connaissances sous la forme d'un enseignement formel, et produire par là l'indifférence, le dégoût que montrent souvent les enfants pour ces sortes de leçons. Au contraire, procéder de la manière que nous avons indiquée, c'est apporter à l'esprit la nourriture qu'il désire, c'est ajouter aux appétits intellectuels les sentiments qui leur sont naturellement associés, l'amour-propre et le besoin de sympathie; c'est amener par la réunion de tous ces motifs une intensité d'attention qui procure des perceptions fortes et complètes; c'est aussi habituer l'esprit dès le commencement à s'aider lui-même, habitude qu'il conservera toute sa vie. »

PROGRAMME DE LEÇONS DE CHOSES.

LEÇONS DONT LES SUJETS SONT EMPRUNTÉS AUX LOCALITÉS HABITÉES PAR LES ENFANTS, AU MILIEU DANS LEQUEL ILS VIVENT.

La salle de classe. — Qu'y a-t-il dans une salle de classe? En quoi diffère-t-elle des autres chambres d'une maison? A quoi sert-elle? En quoi sont faits les bancs, les tables, les tableaux, etc., qu'on y trouve?

1. *De l'éducation*, p. 136.

La maison commune. — Dans quelle maison se trouve ordinairement placée la salle de classe? (On parle ici des écoles rurales.) Comment appelle-t-on cette maison? Pourquoi? A quoi sert-elle? Quelles sont les personnes qui s'y réunissent?

La maison d'habitation. — A quoi sert une maison? Quels sont les matériaux nécessaires pour la construire? Comment appelle-t-on les différents ouvriers qui travaillent à la construction d'une maison? Comment une maison est-elle divisée? Que faut-il pour qu'une maison soit saine à habiter?

La cour, le jardin, la ferme. — Qu'y a-t-il ordinairement auprès d'une maison (au village)? Un jardin, une cour, quelquefois des champs, toute une ferme. Qu'est-ce qu'un jardin, etc.?

L'église. — Qu'est-ce que l'église? De quelles parties se compose-t-elle? A quoi sert-elle? etc.

Le moulin. — Où est situé le moulin? A quoi sert-il? En quoi diffère-t-il des autres maisons? Moulins à vent, moulins à eau.

Les animaux domestiques. — A quoi sert le chien, le chat, le cheval, le bœuf, la vache, etc.? Pourquoi appelle-t-on ces animaux *domestiques*? Quelle différence y a-t-il entre eux et ceux qui vivent dans les bois? Quels sont ceux qui vivent ainsi?

Les oiseaux. — Quelle différence y a-t-il entre les oiseaux et les chiens, les chats, les chevaux, etc.? Quelles sont les espèces d'oiseaux connues des enfants? Où vivent les oiseaux? Comment font-ils leurs nids? A quoi servent les oiseaux? Faut-il détruire leurs nids?

Les poissons. — Exercices analogues.

La chasse et la pêche. — Qu'est-ce qu'un chasseur? Un braconnier? Qu'appelle-t-on un permis de chasse? Qu'est-ce qu'un fusil? une ligne, un hameçon, un filet, etc.? Pourquoi est-il défendu de chasser et de pêcher indifféremment dans toute saison? Comment faut-il traiter les animaux? Pourquoi faut-il être bon pour eux?

La ville et la cité. — Quelle différence y a-t-il entre un village et une ville? Les rues, la voirie. L'hôtel-de-ville. Le palais de justice. La caserne. La cathédrale. Les cloches. L'hôtel-Dieu. La bibliothèque. Le musée. Les promenades. Les places publiques.

LEÇONS EMPRUNTÉES AUX OBJETS USUELS DONT SE SERVENT LES ENFANTS.

Les vêtements. — Pourquoi porte-t-on des vêtements? Quels sont les vêtements dont on se sert le plus habituellement? En quoi sont-ils faits? Comment appelle-t-on les personnes qui en fabriquent l'étoffe ou la matière, celles qui les vendent, celles qui les confectionnent? Les vêtements doivent-ils être propres? Pourquoi? Qu'est-ce que la propreté? Est-elle nécessaire à la santé? Que faut-il faire pour être propre?

Les aliments. — Qu'appelle-t-on aliments? Nommer les aliments dont on fait l'usage le plus fréquent. D'où vient le pain? Combien de personnes concourent à nous procurer du pain? Y a-t-il plusieurs sortes de pain?

La viande. — Quels sont les animaux dont on mange la chair?

Les légumes. — Comment les cultive-t-on, etc.?

Les différentes sortes de boissons. Quels sont les usages de l'eau? Que

faut-il faire pour que l'eau soit bonne à boire? Comment fait-on le vin, la bière, etc.?

Comment appelle-t-on le meuble où l'on place la farine, le pain? l'édroit où l'on place le vin, celui où l'on place les aliments?

Quels sont les objets nécessaires pour manger et boire? En quoi sont faits les assiettes, les verres, les bouteilles, les couteaux, les fourchettes, les cuillers? A quoi sert chacun de ces objets?

Pourquoi faut-il prendre de la nourriture? Qu'appelle-t-on gourmandise, intempérance? Pourquoi est-il honteux de s'enivrer?

Les objets scolaires. — A quoi servent les plumes, les crayons, les cahiers, les livres, l'encre? Avec quoi sont-ils faits? Avec quoi écrit-on un tableau noir? Qu'est-ce que la craie? Faut-il avoir soin de tous ces objets? Pourquoi?

Les instruments agricoles. — Les faire nommer par les élèves qui les connaissent et peuvent expliquer eux-mêmes à quoi ils servent, avec quels ils sont faits, en quoi ils diffèrent les uns des autres. Sully avait fait rendre un édit en vertu duquel on ne pouvait saisir les instruments aratoires : expliquer le sens et la portée de cette mesure.

Les meubles. — Qu'y a-t-il dans une maison? Des chambres. Qu'y a-t-il dans chaque chambre? Mobilier de la chambre à coucher, de la cuisine, de la grange, de l'écurie, etc. Qu'est-ce qu'une maison bien tenue? Est-elle préférable à une maison en désordre? Pourquoi?

Les industries. — Qu'est-ce que la matière première? Qu'est-ce que le main-d'œuvre? Quelles sont les principales industries? Quels sont les avantages que l'homme retire du travail? La loi du travail est-elle une loi providentielle? Rapports entre l'industrie et la science.

Le commerce. — Différences et rapports entre le commerce et l'industrie. Progrès du commerce. Les foires. Ministres français qui ont le plus favorisé le commerce. Les corporations. A qui doit-on la liberté du commerce et du travail?

Les monnaies. — A quoi sert la monnaie? Qu'entend-on par monnaie numérique? Droit de battre monnaie. Monnaies françaises. Alliage. Titres. Faux-monnayeurs. Billets de banque. La richesse est-elle désirable? Est-elle utile? Comment peut-on l'acquérir? Caisse d'épargne. Avantages de l'économie.

LEÇONS SUR LA DIVISION ET L'EMPLOI DU TEMPS.

Division des heures en minutes, des jours en heures. Les horloges et les cadrans solaires.

Que peut-on faire en une heure? (L'écolier peut faire une page d'écriture, apprendre sa leçon, écrire une dictée, etc.; la fermière, donner à manger aux volailles de la basse-cour, traire la vache; le maréchal-ferrail ferrer un cheval, etc., etc.) Inconvénient de perdre son temps, ne faut-il qu'une heure. Expliquer l'adage : *Le temps est de l'argent.*

Division de l'année en mois. Les quatre saisons; occupations qui conviennent à chacune des quatre saisons; le calendrier.

Le jour et la nuit, nécessité du repos. Le sommeil. Que faut-il pour s'endormir la conscience satisfaite?

CHAPITRE V

LA LANGUE MATERNELLE

I. L'enseignement de la langue maternelle est essentiellement éducatif ; il touche au développement de toutes les facultés intellectuelles et morales, et même à l'éducation des sens par l'exercice de la parole, de l'ouïe et de la main. Il comprend l'écriture, la lecture, la récitation, la composition et le style, l'orthographe, la grammaire.

Enseignement simultané de la lecture et de l'écriture ; ses avantages. Exercices d'intelligence et de langage. Vice de l'ancienne méthode d'épellation. Règles à suivre pour la lecture mécanique et pour l'écriture.

II. La lecture expressive et expliquée. En quoi elle consiste. Explication des mots ; diverses manières de les expliquer. Explication du sens du morceau lu ; étude de la langue au point de vue de l'expression de la pensée. Choix des livres de lecture.

III. Exercices de mémoire. Morceaux choisis. Avantages respectifs de la poésie et de la prose. Explication des morceaux qui seront donnés à apprendre. Exemples. Analyse littéraire.

IV. Exercices de composition et de style. Leur gradation, depuis le cours préparatoire jusqu'au cours supérieur. Exemples de sujets.

V. La grammaire. Enseignement d'abord expérimental, puis théorique ; raison d'être de cette manière de procéder ; application de la méthode intuitive.

La pédagogie du P. Girard a un titre bien significatif : *Cours éducatif de langue maternelle*. L'étude de la langue dans laquelle notre mère nous a appris à balbutier nos premières paroles, dans laquelle elle-même, en nous communiquant son cœur et sa pensée, nous a donné la première initiation à la vie intellectuelle et morale ; la langue dont nous nous sommes servis, tout petits enfants, pour traduire nos premières impressions, nos idées, nos émotions, nos douleurs et nos joies, et pour entrer en commerce avec nos semblables ; la langue qui nous a fait distinguer les objets qui nous entourent, les aliments qui nous nourrissent, les métiers dont nous vivons, plus tard les sciences d'où procèdent les arts utiles, les arts qui facilitent et embellissent la vie ; la langue que nos orateurs, nos poètes,

nos philosophes, nos savants ont immortalisée par leurs chefs-d'œuvre ; la langue qui, avec ses qualités d'analyse et de raison lumineuse, a été le véhicule de la civilisation, a porté dans le monde entier les grandes notions de justice, de liberté, d'amour des hommes qui sont l'idéal de la France ; enfin, pour tout dire d'un mot, la langue que parlaient nos aïeux, la langue de la patrie française, dans laquelle nous apprenons notre glorieuse histoire : oui, l'étude de cette langue, si bien nommée maternelle, est en effet l'instrument le plus puissant, le plus fécond et le plus souple d'instruction et d'éducation pour nos enfants. Elle commence au berceau, et nous allons la suivre dans ses développements, à partir de l'alphabet et de la page d'écriture.

I

Apprendre à lire par la méthode vulgaire est la chose du monde la plus difficile : chacun n'a qu'à en appeler à ses souvenirs personnels. Il est vrai qu'on oublie vite les maux passés ; mais, à défaut de mémoire, la moindre réflexion suffit pour faire découvrir qu'une telle méthode est contre nature. L'enfant ne comprend que le concret et le synthétique, ce qui parle à ses sens et ce qui l'intéresse : on le condamne à quatre ans, à sept ans, peu importe, au supplice de l'abstraction et de l'analyse la moins intelligible, car elles portent sur des sons isolés qui ne se retrouveront même pas dans le composé. Il y a un peu plus de deux siècles que Pascal et les grammairiens de Port-Royal s'en sont aperçus. « C'est se contredire soi-même, disaient-ils, que de montrer à prononcer seuls des caractères qu'on ne peut prononcer que quand ils sont joints avec d'autres, car, en prononçant séparément les consonnes et les faisant appeler (nous disons main'enant *épeler*) aux enfants, on y joint toujours une voyelle, savoir *e*, qui n'est ni de la syllabe ni du mot, ce qui fait que le son des lettres appelées est tout différent du son des lettres assemblées. Par exemple, on fait appeler à un enfant ce mot *bon*, lequel est composé de trois lettres, *b*, *o*, *n*, qu'on leur fait prononcer l'une après l'autre. Or *b* prononcé seul fait *bé* ; *o* prononcé seul fait encore *o*, car c'est une voyelle ; mais *n* prononcé seul fait *enne*. Comment donc cet enfant comprendra-t-il que tous ces sons qu'on lui a fait prononcer séparément, en

appelant ces trois lettres l'une après l'autre, ne fassent que cet unique son, *bon* ? On lui a fait prononcer quatre sons (*bé, o, en-ne*), dont il a les oreilles pleines, et on lui dit ensuite : Assemblez ces quatre sons et faites-en un, savoir : *bon*. Voilà ce qu'il ne peut jamais comprendre ; et il n'apprend à les assembler que parce que son maître fait lui-même cet assemblage et lui crie cent fois aux oreilles cet unique son, *bon*. »

Voilà, en effet, le vice radical du système d'épellaton. Il est absolument contraire à la marche naturelle de l'intelligence et surtout de l'intelligence infantine. Que fait la mère qui apprend à parler à son enfant ? Lui fait-elle épeler le mot *papa* ou le mot *maman* ? Elle le prononce d'une seule émission de voix, et l'enfant le répète comme il peut, mais de la même manière. Quand son organe se refuse à prononcer une lettre, c'est une consonne qui reste en route, non une voyelle. Quand il reconnaît une personne ou une chose, il la nomme d'une traite, toujours comme il peut, mais il ne songe guère à analyser les sons. A-t-il appris à bien prononcer un mot, on peut alors le lui faire décomposer en syllabes, puis en lettres, sauf à lui faire ensuite réunir ces éléments épars pour bien lui prouver qu'ils constituent un tout, le même qu'il connaît et qu'il sait dire. Cette marche, qui part d'une synthèse spontanée pour traverser l'analyse et aboutir à une synthèse réfléchie, est la marche même de l'esprit laissé à lui-même. Elle atténue singulièrement la difficulté, elle ne la supprime pas.

Cette difficulté réside dans le fait même de l'analyse ou décomposition des sons en syllabes et en lettres, opération mentale bien laborieuse pour un cerveau de quatre ou cinq ans ! N'est-il pas évident qu'elle sera facilitée, comme toute opération de ce genre, par l'emploi des signes, s'ils sont mis à la disposition de l'enfant, si l'enfant lui-même marque ainsi le rapport existant entre la parole articulée et la parole écrite ? Il ne suffit pas qu'il sache que tel signe imprimé dans un livre ou tracé au tableau représente tel son, il faut qu'il le trace de sa propre main en même temps qu'il prononce le son correspondant : l'analyse mentale prend corps sous ses yeux, l'abstraction disparaît autant qu'elle peut disparaître.

Telle est la justification psychologique du seul système rationnel que l'on connaisse, et qui consiste à enseigner simultanément

ment la lecture et l'écriture ¹. Voyons les procédés de ce système.

Les enfants ont leur ardoise ; le maître est au tableau. Il montre un dessin représentant un objet connu (le mieux serait qu'il le dessinât lui-même, comme cela a lieu dans quelques écoles américaines) : un chat, un rat, une noix, un oiseau, mais d'abord des monosyllabes. Il écrit le nom au-dessous, le prononce et le fait répéter. Ce n'est encore qu'un exercice intuitif de langage, une espèce de leçon de choses ; il deviendra un exercice de lecture par la décomposition des sons, le maître faisant prononcer isolément la voyelle et montrant ensuite comment les consonnes y ajoutent un son complémentaire. La parole et l'ouïe ont joué jusqu'ici le rôle le plus actif, bien que la vue les ait pour ainsi dire mises en train ; la vue va maintenant prendre la première place avec la main : le maître, écrivant lui-même chaque lettre du mot, le fait reproduire par les enfants sur l'ardoise.

Avec des combinaisons de mots peu compliquées, on arrive à composer des phrases courtes et simples, et on passe avec une rapidité relativement considérable à la lecture dans le livre. Le livre doit être illustré et ne présenter que des objets connus. Voici un modèle de leçon pris dans un ouvrage américain et cité par M. Buisson ² ; elle est intitulée « Le chat et le rat ».

« Le chien a couru pour attraper un rat (vignette représentative). — Le rat a mordu la lèvre du chien (vignette). — A présent, le rat a couru à la boîte (vignette). — Maintenant il est dans la boîte (vignette). — Faites aller le chien dedans pour le chercher. Le chien est trop gros pour y entrer (vignette). — Faites-y aller le chat pour le prendre (vignette). — Est-ce que le chat attrapera le rat ? — Le chat le prendra et vous l'apportera. »

La traduction ne donne pas une idée de la facilité technique de la lecture, parce que, les mots anglais étant des monosyllabes

1. Le professeur Graser l'introduisit le premier, dans les écoles de Bavière, en 1817 ; mais l'idée première en est due à deux Français, Pypoulain de Launay et Pierre de Launay, fils du précédent, qui publièrent, l'un en 1719, et l'autre en 1750, une méthode de lecture par ce procédé. Jacotot l'avait reprise après Graser, avec des vues profondes et un grand succès. — La physiologie, dans son état actuel, paraît également justifier ce système, le langage et les mouvements nécessités par l'acte d'écrire paraissant avoir le même centre cérébral (C. Vogt, *L'écriture considérée au point de vue physiologique*, dans la *Revue scientifique* du 26 juin 1880).

2. Rapport cité, p. 243.

de deux ou trois lettres, nous ne pouvons pas les rendre en français par des équivalents ; mais il est aisé de composer des exercices analogues. Si le maître prend soin en outre de donner de bonnes habitudes d'articulation et de prononciation, l'enfant apprendra à lire d'une façon intelligente et naturelle. Le maître lira d'abord, à haute et intelligible voix, le mot, les mots ou la phrase, en accentuant avec soin, en montrant même le jeu des organes vocaux dans telle ou telle articulation ; les élèves répéteront après lui, avec les mêmes inflexions et sur le même ton. C'est une manière de rendre la prononciation identique parmi des enfants nombreux et dont l'organe ne se ressemble pas.

La leçon de lecture-écriture contribue ainsi à l'éducation de l'oreille, de l'œil, de la main et de la parole ; l'enfant apprend à regarder, à écouter, à parler ; faut-il ajouter qu'il apprend à penser ? C'est une application directe de la méthode intuitive, simplifiant les procédés, mais ne cherchant cette simplification que dans une soumission intelligente aux lois de l'esprit humain ¹. La cause est gagnée ou peu s'en faut aux États-Unis, en Suisse, en Allemagne, en Autriche ; en Belgique, en Italie, en Espagne, même en Russie ; en France, plus d'un maître hésite à abandonner l'ancienne épellation, utile et nécessaire pour l'étude de l'orthographe. Mais il ne s'agit pas de renoncer absolument à l'épellation, il s'agit seulement de ne plus com-

1. Il y a longtemps qu'on a cherché les procédés amusants pour apprendre à lire. Quintilien parle de lettres d'ivoire. Locke avait imaginé un dé à 24 facettes portant chacune une lettre gravée ; en remuant le dé, l'enfant devait ramener une lettre et la nommer (on emploie dans quelques écoles américaines des cubes ayant une certaine analogie avec ce procédé). Rollin proposait de montrer les lettres sur des cartons séparés, que les enfants rapprocheraient eux-mêmes, à peu près comme ils reconstruisent des cartes géographiques par l'agencement de fragments détachés. Enfin un M. du Mas, de Montpellier, avait inventé au xviii^e siècle le *bureau typographique*, c'est-à-dire une sorte de casier contenant toutes les lettres, que l'enfant prenait l'habitude d'aller chercher à leur place respective, moyen ingénieux et qui donnait satisfaction à ses besoins d'activité physique.

La méthode phonomimique de M. Grosselin est plus qu'un procédé matériel ; elle consiste à représenter chaque son par un geste correspondant aux divers signes de l'alphabet. Inappréciable pour l'éducation des sourds-muets, elle peut rendre encore de réels services dans les salles d'asile et même dans les classes enfantines. Mais son usage sera toujours assez restreint en ce qui concerne les *entendants-parlants*.

mencer par là. Rien n'empêche d'y revenir, quand l'enfant sait lire ; alors elle est vraiment l'épellation orthographique. D'ailleurs, et c'est un dernier avantage du système de lecture-écriture, l'orthographe d'usage s'apprendra déjà par le fait de reproduire exactement les lettres de chaque mot, pour peu que le maître y tienne la main.

Il est bien entendu que cette méthode est pour les commençants et ne dispense pas par la suite de leçons distinctes de lecture et d'écriture. Comme peu de maîtres sont faits à ce système, surtout dans les écoles rurales, l'emploi du temps donné plus haut ¹ suppose les deux enseignements séparés ; mais, même dans les écoles sans adjoints, le maître pourrait faire chaque jour lui-même la leçon d'écriture-lecture, à l'heure indiquée dans la classe du matin pour l'exercice d'intelligence et de langage, qui durerait alors une demi-heure au lieu de vingt minutes.

Il nous reste à ajouter des indications spéciales à l'enseignement de l'écriture. Les genres d'écriture sont nombreux, quoiqu'ils se ramènent à deux principaux, la cursive ou anglaise, et la française, mélange de la bâtarde et de la coulée. Les cours ou méthodes d'après l'anglaise sont presque innombrables et comportent des degrés nuancés depuis le type le plus allongé et le plus penché (la pente étant la diagonale d'un rectangle de 4 de hauteur sur 3 de base) jusqu'aux types récents plus arrondis et plus écartés (diagonale du carré). L'écriture française proprement dite n'est guère représentée que par les cahiers Froment (diagonale d'un rectangle de 3 de hauteur sur 5 de base) ; elle est plus lisible que l'anglaise, mais on lui reproche d'être moins rapide. Je l'ai vue en honneur dans plus d'une école normale, et je ne cache pas mon goût pour notre vieille écriture nationale, mais il appartient aux maîtres de choisir. Quel que soit leur choix, il y a des règles générales dont ils tiendront compte dans tous les cas.

L'art d'écrire, comme tout art, a ses principes et ses règles ; il s'enseigne par la théorie et par la pratique. Le maître, même avec des modèles tout faits, doit toujours écrire lui-même au tableau, en expliquant les procédés qu'il emploie et les princi-

1. 2^e partie, à la fin du chapitre II, p. 363.

pes qui justifient ces procédés. Avec les petits enfants, il ne procédera que par la pratique; c'est dans les divisions supérieures qu'il y joindra la théorie. Dans les écoles américaines, est usité un exercice appelé *récitation d'écriture*, dans lequel les élèves rendent compte de ce qu'ils font en écrivant et font preuve de connaissances techniques véritablement raisonnées. Cela est désirable dans toutes nos écoles, difficile dans celles qui n'ont qu'un seul maître, possible dans les autres, absolument indispensable dans les écoles normales. La leçon faite, le maître passe de banc en banc, dirige, critique, corrige, veille à la tenue du corps, de la main et de la plume. Et, comme il ne faut jamais perdre de vue l'éducation de l'intelligence, les modèles à copier doivent être toujours des mots exprimant des choses connues, des phrases énonçant des idées claires, intelligibles, ayant une portée intellectuelle ou morale. L'orthographe doit en être scrupuleusement reproduite.

Autrefois, le maître d'école se reconnaissait à sa belle écriture, il faisait son *chef-d'œuvre* comme dans les corps de métier. Il y avait peut-être bien aussi quelque chose d'un peu mécanique et d'assez inutile dans ce luxe calligraphique; mais aujourd'hui la réaction est trop vive, nos instituteurs dédaignent ce que leurs prédécesseurs estimaient : combien dont la signature est un hiéroglyphe, et qui s'imaginent sans doute qu'il est du bel air de ne pas laisser lire leur nom au bas d'une lettre ! Rien de mieux que de supprimer le superflu, mais gardons le nécessaire. Le nécessaire est une bonne écriture usuelle, nette, ferme, régulière, lisible, agréable à l'œil, et rapide.

II

Nous avons considéré la lecture, dans le paragraphe précédent, au point de vue de la lecture mécanique : lorsque l'enfant a triomphé des difficultés matérielles et sait lire avec ses yeux, le moment est venu de passer à la lecture expressive et expliquée. Il y est déjà préparé par les habitudes d'articulation et d'intonation qu'on a dû lui faire prendre dès le début et par le choix des sujets qui, étant facilement compris, sollicitaient son activité d'esprit et retenaient son attention.

La lecture expressive est la lecture naturelle, dont le ton est

approprié aux idées et aux sentiments exprimés dans le morceau lu. Il faut lire comme si l'on racontait, et c'est tout le contraire qui arrive. Diderot s'en plaignait déjà. La façon de lire actuelle, disait M. Legouvé à l'inauguration du cours de lecture expressive dans les écoles de Paris, est « la plus ennuyeuse des psalmodies substituée à la parole naturelle, et, pour continuer la comparaison, on dirait que c'est comme un chant liturgique; elle sévit et règne sur toute la France, partout où il y a un lycée, un collège, une école. Ce n'est nullement une maladie innée, mais une maladie acquise. Voyez l'enfant qui parle, il trouve l'intonation juste, il compose sa mine sur ce qu'il dit, il ajoute l'expression de la physionomie à l'expression de la parole, il sourit, il est charmant. Puis voyez-le lire, la voix se fausse, la figure se tire, la mine se compasse, plus le moindre naturel, il est stupide. Non seulement jusqu'à présent on ne lui a pas appris à bien lire, mais on lui a appris à mal lire, et nous en sommes là qu'un enfant qui lirait bien s'attirerait des moqueries. Ce vice de l'éducation actuelle est donc radical; comment contester l'utilité de se débarrasser d'un mal, surtout quand on peut le remplacer par un bien? Or l'art de la lecture ajoutera une qualité là où il n'y avait jusqu'à présent qu'un défaut. Dans les monarchies, on écrit et on se tait; il est inutile de savoir parler; dans les Républiques, on écrit et on parle, l'avènement de la démocratie doit être aussi l'avènement de la parole. Or l'art de la lecture est la base de l'art de la parole. Et l'art de la lecture repose sur des principes positifs et précis. » Nous renvoyons les instituteurs et les institutrices au petit manuel composé à leur intention par M. Legouvé, sur la demande de M. Bardoux, alors ministre de l'instruction publique. L'enseignement de la lecture expressive, désormais obligatoire dans les écoles normales, ne tardera pas à se répandre dans les écoles primaires; des concours cantonaux facultatifs ont déjà été institués dans plusieurs départements ¹.

La première de toutes les conditions pour bien lire, c'est de comprendre ce qu'on lit. De là, nécessité pour le maître d'expliquer ce qu'il lit et ce qu'il fait lire à ses élèves ². Il expliquera

1. Voir *Circulaires ministérielles* de septembre 1878 et du 23 octobre 1879.

2. Voy. 1^{re} partie, chapitre VI, p. 185-186.

d'abord les mots. L'enfant possède un vocabulaire restreint; il ne sait même pas nommer toutes les choses qu'il connaît; il en est des termes généraux et abstraits comme des idées qu'ils expriment, il ne les comprend guère. Je n'oublierai jamais la surprise que j'ai éprouvée la première fois que je suis entré dans une école primaire en qualité d'inspecteur d'académie. C'était une école de filles; une vingtaine de fillettes, debout autour de la maîtresse, lisaient péniblement dans un vieux livre. Au courant de la lecture, entendant le mot *aliments*, je demande ce qu'il veut dire: personne ne répond; je demande qu'on me nomme des choses qui sont des aliments, même silence. L'institutrice n'avait pas même l'idée que ce mot pût être inintelligible à des enfants. Il faut donc expliquer même les termes les plus usuels et ne pas oublier que la langue des enfants n'est pas identique à la nôtre. « Les choses que dit un enfant, dit Rousseau ¹, ne sont pas pour lui ce qu'elles sont pour nous; il n'y joint pas es mêmes idées. » A plus forte raison pour ce qu'il lit. Et ne croyez pas que cet exercice soit chose facile; il exige une préparation attentive, et, pour les maîtres débutants, il doit être préparé la plume à la main.

Comme il ne faut dépasser ni le temps normal de la leçon de lecture, ni la mesure intellectuelle des élèves, le premier soin à prendre est de choisir les mots à expliquer, sans avoir la prétention de tout expliquer le même jour: cinq ou six mots chaque jour forment déjà au bout du mois un total intéressant, d'autant que la récitation et la dictée fourniront encore un texte à d'autres explications du même genre. Le maître doit discerner quels mots ne peuvent pas être compris actuellement, même après explication, quels mots demanderaient pour l'être des explications trop longues et trop compliquées (ils seront les uns et les autres en nombre imperceptible dans un livre bien fait); il passera outre provisoirement, sauf à y revenir en temps opportun. Quant à ceux qu'il aura marqués, il y a diverses manières d'en expliquer le sens.

La plus commode, mais la plus limitée, c'est de montrer l'objet lui-même (les musées pratiques sont pour cela un précieux auxiliaire), ou, à défaut de l'objet, son image. A défaut

1. *Emile*, livr. II.

de l'image, on le décrit, ce qui est une façon de le définir sans cesser de parler aux sens. Ainsi, le canari est un oiseau gros comme un moineau, avec un plumage jaune clair et un chant agréable : il n'est pas nécessaire d'avoir vu un canari pour comprendre cette description. La définition proprement dite, ayant toute sa rigueur scientifique, est en général moins à la portée des enfants; pour bien saisir une définition, il faut savoir beaucoup plus de choses qu'ils n'en connaissent et avoir l'habitude de l'abstraction et de la généralisation. Lorsqu'une même idée est exprimée par un terme scientifique et par un terme vulgaire, il suffit de rappeler ce dernier : par exemple, en botanique, les noms scientifiques des plantes, et dans d'autres sciences des mots tels que chaleur et calorique. Ceci nous mène à l'explication par les synonymes; elle est fort naturelle à l'esprit et fort légitime, pourvu qu'on n'aille pas interpréter un mot obscur par un autre mot aussi obscur ou peut-être encore plus, comme *pâtre* par *pasteur*, *blâmer* par *improuver*, et qu'on tienne compte des nuances de signification entre les synonymes; il n'est pas indifférent d'employer le mot *compagnon* pour le mot *camarade*, le mot *vieux* pour le mot *ancien*, etc. Lorsqu'un mot a plusieurs sens, on se bornera à expliquer celui dans lequel il est employé actuellement, si l'on juge que l'explication des autres serait une cause des confusion; autrement, c'est un exercice utile que de les exposer tour à tour. Pour faire comprendre le sens figuré d'un mot, il faut évidemment revenir au sens propre, et par conséquent expliquer, au fur et à mesure que l'occasion s'en présente, les figures de langage les plus usitées. On entre par là sur le terrain de la grammaire, et la lecture expliquée sert non seulement à développer l'intelligence en général, mais à étudier la langue. A ce point de vue, la meilleure explication serait l'explication étymologique. Rien n'est plus propre à faire comprendre le sens d'un mot que de remonter à son origine et de retrouver les différentes formes qu'il a revêtues dans le cours des âges; cette science, qui pourrait tout au plus avoir sa place dans les écoles normales, est de beaucoup au-dessus des écoles primaires; mais il suffit de lui emprunter les procédés pratiques par lesquels elle décompose un mot et en montre le sens au moyen de ses éléments et de leur combinaison : ainsi *armateur* vient du mot *arme*. En étendant un peu

cet exercice, on fait former des groupes ou familles de mots ; ainsi, en partant du verbe *armer*, on a arme, armée, armement, armurier, armure, armoiries, armet, armateur, etc. Mais n'oublions pas que nous sommes à la leçon de lecture, et que nous ne devons ici que côtoyer la grammaire.

Cette explication des mots se fera soit au courant de la lecture, lorsque l'explication peut être assez brève pour ne pas interrompre la suite des idées, soit après la lecture, en reprenant les mots destinés à être expliqués. Alors vient un autre commentaire, celui du sens général du morceau, en en tirant, s'il y a lieu, une leçon pratique, une moralité. Dans le cours préparatoire et dans le cours élémentaire, on s'en tiendra là ; dans le cours supérieur, on ajoutera des remarques historiques, géographiques, même littéraires, non pas toutes celles qui se présenteront à l'esprit du maître, mais celles qu'il aura préparées avec discernement. C'est alors que la lecture expliquée sera une véritable leçon de langue française. Le maître montrera comment une phrase est amenée par la précédente et prépare à son tour celle qui suit ; passant à l'expression de la pensée, il fera voir pourquoi tel mot a été employé plutôt que tel autre, pourquoi il occupe telle place plutôt que telle autre dans l'économie de la phrase. Analysant le morceau, il mettra en lumière l'idée essentielle et montrera comment cette idée est développée. Et d'autres termes, il dira : Voilà ce que l'auteur a voulu dire, et voici comment il l'a dit. Qu'après la leçon, à laquelle auront été mêlées des interrogations, il fasse répéter par un ou plusieurs élèves le sujet du morceau lu, avec les observations qu'il a suggérées, voilà un exercice de langage et de pensée ; qu'il le fasse de temps en temps, comme sujet de devoir, reproduire par écrit, voilà un exercice de rédaction. Là encore, en apprenant à lire, l'élève apprend à réfléchir, à ordonner ses idées, à parler, à écrire dans le sens élevé du mot.

Je ne connais pas d'exercice plus fécond que celui-là. Que de notions instructives, que d'idées morales sont éveillées ainsi chez les enfants, même chez les plus jeunes, dans ces esprits neufs, accessibles à toutes les impressions, ignorants de toutes choses et portant en eux ce désir de connaître inné au cœur de l'homme ! Il n'est pas non plus de meilleur moyen de leur donner pour la lecture un goût qu'ils ne perdent plus. En vain

vous leur direz : Lisez, mes enfants, rien n'est plus agréable; — prouvez-leur, sans dissertations, que c'est agréable en effet, par la manière dont vous lisez et dont vous les faites lire. Quand les enfants, après leur sortie de l'école, désapprennent l'usage du livre, c'est qu'ils n'ont appris à l'école que la lecture machinale et non la lecture intelligente. Et c'est un grand malheur. « C'est la paresse d'esprit, écrivait Mme de Sévigné, qui ôte le goût des bons livres, et même des romans... » Elle allait si loin dans cette « passion si noble et si belle », que, même à propos de l'éducation des filles, elle aimait mieux leur en voir « avaler de mauvais que de ne point aimer à lire ». Sa petite-fille était une « dévoreuse de livres », ce qui l'enchantait; son petit-fils n'y prenait aucun plaisir, elle en était désolée ¹.

Le choix des ouvrages contribue aussi à fortifier ou à affaiblir le goût de la lecture. Laissons aux instituteurs et aux institutrices la même liberté que pour celui de la méthode. Mais, en choisissant parmi les ouvrages autorisés ou non interdits, ils laisseront de côté ceux qui seraient au-dessus de la portée des enfants, ou sans utilité, ou insignifiants. Le livre de lecture doit être un recueil de sujets instructifs, variés, intéressants, moraux, sans être des traités de morale. Les moralistes ne sont pas faits pour les enfants, « c'est trop matin pour eux », selon le joli mot de Mme de Sévigné; des leçons indirectes et déguisées par les exemples, par les fables même, voilà ce qui sied à leur âge. Les livres qu'il nous faut, dit Michelet dans une belle page ², « ce sont les livres d'action. J'entends par là ceux qui apprennent à agir, à compter sur soi, la foi aux seuls effets du travail, de la volonté. Des livres vrais, d'abord. La vie est courte. Nous n'avons pas le temps de nous farcir l'esprit d'un tas de vains mensonges, qu'il faudra oublier demain. Les enfants ont ici l'instinct droit de nature. Quand vous leur racontez quelque chose : Est-ce vrai? c'est le mot qu'ils disent tout d'abord. Les voyages sont bons, sauf pourtant les mirages, les espérances vaines. Ils sont bons quand ils donnent la réalité crue, non l'idée romanesque de fortunes gagnées sans efforts. Le héros du travail, lutteur infatigable, vainqueur de la nature, le Robinson est une his-

1. *Lettres*, 10 décembre 1688; 7 février 1689, 15 janvier 1690.

2. *Nos fils*, p. 362.

toire très-vraie et compilée de faits réels. Les Robinson de l'industrie qui, sans bouger, ont fait des voyages si durs, à travers tant d'obstacles, sont nos saints. J'adore ces sublimes voyages de nos grands travailleurs, ces montées admirables des Jacquart et des Stephenson. Comment, du lourd abîme où sur nous pèse un monde, on monte en soulevant la terre avec son front, leur vie le fait connaître. Mais avec ces légendes, ces bibles du travail, je voudrais avant tout la *Bible de la France*, l'histoire du long effort par lequel ce grand ouvrier, le peuple, d'âge en âge, a pu se faire lui-même... »

III

Un autre exercice d'intelligence et de langage, avec l'aide d'une faculté spéciale, la mémoire, est la récitation de morceaux appris par cœur. Combinée avec la lecture, la récitation a pour premier résultat d'habituer l'enfant à bien prononcer, à parler d'un ton naturel et posé; en outre, elle grave dans l'esprit à la fois les pensées et les formes du langage, si les morceaux qu'on lui fait réciter (on le peut même avant qu'il sache lire) sont choisis avec discernement, appropriés à son âge, et s'il les comprend bien, car il ne s'agit pas de faire fonctionner la mémoire seule sans que le jugement y trouve son profit ¹.

Dans le choix des morceaux que l'on fait apprendre aux élèves, il est utile d'en emprunter à la poésie. Puisque les enfants aiment la musique, ils trouvent dans le rythme des vers une imitation du rythme des sons, et la mémoire en reçoit un grand secours. Comme rythme proprement dit, les impressions que donne celui de la poésie sont moins vives et moins fortes; mais, par des images mieux détaillées, mieux circonscrites, ou par des sentiments développés avec plus d'ordre, et d'une manière qui suit de plus près leurs mouvements ou leurs nuances, la poésie obtient de grands résultats. Ces effets sont même plus durables, parce que les objets qu'elle retrace, étant plus complets et mieux déterminés, fournissent plus d'aliments à la réflexion. Au reste, le rythme du chant et celui du vers rendent l'un et l'autre

1. Voir 1^{re} partie, ch. V.

les perceptions de l'ouïe plus distinctes, et plus facile leur rappel par la mémoire. La prose ne doit pourtant pas être bannie; l'harmonie des vers est un secours pour une mémoire non encore exercée, mais bientôt après les morceaux en prose alterneront avec les vers. Ils sont en effet plus directement utiles pour la pratique de l'art d'écrire. Soit en prose soit en vers, les morceaux doivent être courts; trois ou quatre vers au début, puis cinq ou six lignes, une dizaine au plus, cela suffit dans une école élémentaire, pourvu que tout soit bien expliqué, bien saisi, bien rendu. Dans les écoles supérieures et dans les écoles normales, on augmentera la dose, mais modérément. Voici quelques exemples de morceaux de récitation¹:

L'arbre habité.

Quatre animaux divers, le chat grippe-fromage,
Triste oiseau le hibou, ronge-maille le rat,
 Dame belette au long corsage,
 Toutes gens d'esprit scélérat,
Hantaient le tronc pourri d'un pin vieux et sauvage.

(LA FONTAINE.)

Le mérite de ce petit morceau consiste dans le portrait de quatre animaux différents, et qui sont caractérisés chacun par un seul mot, mais un mot expressif et juste. Le chat dérobe non seulement le fromage, mais tout ce qui lui est bon à manger et se trouve à sa portée. Le hibou ne se plaît que dans les ténèbres, c'est la nuit qu'il chasse : *triste oiseau*, dont on se représente tout de suite la grosse tête, le bec crochu, le plumage terne, le regard morne, l'air grognon. Le rat, qui rongé les mailles des filets et le tissu de toutes les étoffes, rongé aussi le lard et se nourrit à nos dépens. La belette, au museau pointu, au corps mince, s'introduit, grâce à son *long corsage*, dans les poulaillers. Car ces quatre animaux, qui ne se ressemblent pas par la forme extérieure, ont quelque chose de commun : des habitudes de maraude, de ruse, des instincts destructeurs; c'est ce que La Fontaine appelle leur *esprit scélérat*. Toutefois, comme ici-bas le bien est le plus souvent à côté du mal, les mêmes instincts qui les portent à détruire s'exercent, selon l'occasion, contre d'autres êtres nuisibles : ainsi le chat nous rend service en mangeant les souris; le hibou fait a guerre aux rats des champs, etc.

Tel est le commentaire que le maître pourrait donner. Comme mots à expliquer, il choisirait les quatre suivants : *hantaient, pourri, vieux, sauvage*.

1. Voir nos *Exercices de récitation et de composition française*, 3^e édit., p. 37, 38, 39, 78.

Le Bûcheron.

Un pauvre bûcheron, tout couvert de ramée,
 Sous le faix du fagot aussi bien que des ans
 Gémissant et courbé, marchait à pas pesants
 Et tâchait de gagner sa chaumine enfumée.

(LA FONTAINE.)

Tous le monde a vu les pauvres gens qui vont faire du bois, les vieillards, aussi les femmes et les enfants, tous ceux qui ne sont capables que d'un petit travail : ils reviennent avec des bottes de branchages sur le dos, plus hautes et plus larges que leurs maigres corps, trop lourdes pour leurs faibles épaules ; ils disparaissent sous leurs fagots, ils marchent péniblement, le dos voûté, pour regagner leur misérable habitation, une hutte bâtie de boue et de bois, ayant un tron pour cheminée, et toute noire de fumée. Voilà ce que nous rappellent ces quatre vers, qui sont un portrait complet, presque un tableau ; et en même temps ils laissent dans notre cœur un sentiment de pitié pour les malheureux. — On expliquera les mots *ramée, faix, chaumine*.

L'hirondelle apprenant à ses petits à voler.

Les leçons sont curieuses. La mère se lève sur ses ailes ; le petit regarde attentivement et se soulève un peu aussi. Puis, vous la voyez voler, il regarde, agite ses ailes... Tout cela va bien encore, cela se fait dans le nid... La difficulté commence pour se hasarder d'en sortir. Elle l'appelle, elle lui montre quelque petit gibier tentant, elle lui promet récompense, elle essaye de l'attirer par l'appât d'un moucheron. Le petit hésite encore. Et mettez-vous à sa place. Il ne s'agit pas ici de faire un pas dans une chambre, entre la mère et la nourrice, pour tomber sur des coussins. Cette hirondelle d'église, qui professe au haut de sa tour sa première leçon de vol, a peine à enhardir son fils, à s'enhardir peut-être elle-même à ce moment décisif. Tous deux, j'en suis sûr, du regard plus d'une fois mesurent l'abîme et regardent le pavé. Il faut qu'il croie sa mère, il faut qu'elle se fie à l'aile du petit, si novice encore... Mais il a cru, il s'est lancé, et il ne retombera pas. Tremblant, il nage soutenu du paternel souffle du ciel, des cris rassurants de sa mère. Tout est fini. Désormais il volera indifféremment par les vents et par les orages.

(MICHELET.)

Rien de plus intéressant que ce tableau, qui représente si exactement la sollicitude de l'hirondelle, les hésitations du petit et ses premiers essais. On croit voir une mère faisant faire les premiers pas à son enfant : des deux parts, même attention, même tendresse, parce que la nature donne à toutes les mères, quelle que soit leur place dans la création, le même amour et pour ainsi dire la même industrie maternelle ; mais dans cette industrie, dans cet amour dont fait preuve l'hirondelle, faut-il ne voir qu'un instinct mécanique et aveugle, un fruit du hasard ?

Non, il y a là aussi une dose d'intelligence nécessaire et mesurée selon le besoin, par l'intelligence suprême. Les petits des animaux, comme les enfants des hommes, ont une tendance à imiter ce qu'ils voient faire : la mère-hirondelle, qui est encore dans le nid, se soulève sur ses ailes comme pour prendre sa volée : le petit fait comme elle. — Alors elle quitte le nid l'enfant est habitué aussi à suivre sa mère ; elle l'appelle... cela ne suffit pas ; elle lui offre une récompense. Pourtant il hésite encore ; c'est que c'est bien effrayant de se lancer dans les airs du haut du nid... Enfin, il trouve en lui une force qui le pousse : sa nature est de voler, il s'élance, il vole et le voilà dans l'espace. — Telle est la liaison des idées dans ce morceau, qui offre un joli sujet de composition française.

Les explications de mots sont assez importantes dans ce morceau ; voici les principales : *Voleter*, voler à plusieurs reprises, sur place, en essayant. — *Se hasarder*, faire une chose avec quelque péril. — *Gibier*, en général, tous les animaux qu'on prend à la chasse. Les mouches sont le gibier des hirondelles. — *Tenant*, qui lui cause l'envie, le désir de le prendre pour s'en nourrir. — *Appât*, ce qui attire, pâture pour prendre du gibier, du poisson. — *Tomber sur des coussins*, c'est ainsi que les petits enfants apprennent à marcher. — *Hirondelle d'église*, qui niche sur la tour d'une église. — *Leçon de vol*. Elle apprend à son petit l'art de voler comme un professeur qui enseigne à ses élèves la gymnastique, la natation, etc. C'est une comparaison. — *Moment décisif*, qui va décider de la vie ou de la mort du petit, car, s'il tombe au lieu de réussir à se soutenir dans les airs, il est mort. — *L'abîme*, cavité profonde ou sans fond, telle que doit paraître au petit de l'hirondelle l'espace qui s'étend au-dessus du nid. — *Novice*, qui n'a pas d'expérience. — *Il nage*. L'air est un fluide comme l'eau : voilà pourquoi l'on dit que l'oiseau nage dans l'air comme le poisson dans l'eau.

Plus l'éducation progressera, plus s'élèvera le caractère des morceaux choisis. Mais que toujours ils soient pris chez les bons écrivains, et autant que possible chez les classiques, ces chefs-d'œuvre de l'esprit français, de l'esprit humain, éternellement beaux et jeunes même quand ils datent de deux siècles, et qui arrachaient à Mme de Sévigné ce cri : « Ne dites pas : Oh ! que cela est vieux ! Non, cela n'est pas vieux, cela est divin. » Ne craignons pas de faire entendre, même aux enfants de nos écoles primaires, la langue de Bossuet et celle de Corneille : saine, franche, forte, simple jusque dans sa sublimité, vraie et durable expression de la pensée française, elle est peut-être moins loin de celle de leur village que le jargon de nos villes et d'une certaine littérature. Surtout dans les écoles supérieures et dans les écoles normales, mais aussi dans le cours supérieur des écoles élémentaires, il y a une place modeste, discrète, mais enfin une place à garder pour

ce qu'on pourrait appeler la *rhétorique* de l'enseignement primaire. Que le mot n'effraye pas : l'idée qu'il exprime, croyons-nous, n'est pas fausse. Quelques belles pages de nos grands poètes, présentées à propos, ne seront pas un hors-d'œuvre, même à l'école ; elles ouvriront des jours plus lumineux à des esprits déjà préparés ; ce sera le couronnement d'études dont le caractère modeste et pratique, exigeant la culture morale, ne saurait exclure la culture littéraire qui en est l'ornement et comme la décoration ; c'est la part de l'idéal, que je réclamaï au nom des exigences de la nature humaine et des nécessités de l'éducation ¹.

Dans ces conditions, la récitation conduit à un exercice nouveau : l'analyse littéraire. L'analyse d'un ouvrage, d'une partie d'ouvrage ou simplement d'un morceau détaché a pour objet : 1° de faire voir ce que l'auteur s'est proposé de dire, 2° comment et dans quelle mesure il a réalisé son intention. Lorsque le maître lit et donne à apprendre une fable de La Fontaine, par exemple, il faut bien qu'il en explique le sujet et qu'il montre comment le fabuliste a réussi à le traiter : c'est une analyse, et elle devient littéraire s'il fait remarquer chemin faisant le mérite des expressions, le choix approprié des mots, les formes du langage. Je n'imposerais pas cet exercice dans toute école sans distinction ; mais il est indispensable dans les écoles normales, dans les écoles supérieures, et peut convenir dans certaines écoles élémentaires. Je n'en donne pas ici de modèle ; on en trouvera d'excellents à l'article ANALYSE du *Dictionnaire de pédagogie* et dans les *Principes de composition et de style* de M. Deltour.

IV

L'élève, que nous avons reçu à l'école dans un état complet d'ignorance, sait lire, écrire, réciter ; il sait aussi parler, car il a appris à raconter ce qu'il a vu, ce qu'il a lu, ce qu'il a récité, à dire ce qu'il en pense, à exposer ses petites idées. Il a déjà fait un grand pas dans l'étude de la langue maternelle. Il faut maintenant qu'il apprenne à rédiger ce qu'il se con-

1. Voy. 1^{re} partie, ch. VII, p. 219, et ch. XIII, p. 328, 334.

tentait d'exprimer oralement; il faut qu'il *écrive* non comme un copiste, mais comme un être qui pense et réfléchit.

Les premiers devoirs de composition et de style seront une suite naturelle des leçons de choses, des exercices de récitation et de lecture. Dans le cours préparatoire, on commencera par faire décrire aux enfants une image exposée au mur ou une vignette du livre de lecture. Un peu plus tard, on fera rédiger de mémoire le morceau lu ou récité, puis les remarques faites sur ce morceau; enfin on donnera un sujet non plus identique, mais toujours en rapport avec celui de la lecture ou de la récitation. Car on ne saurait trop recommander, sous la diversité des exercices qui se remplacent les uns les autres, cette continuité ininterrompue, cette suite dans la méthode et dans les vues générales qui font l'unité et la fécondité de l'enseignement. En effet, si l'esprit de l'enfant et même de l'adolescent ne peut sans inconvénient rester au delà d'une certaine mesure enfermé dans un même ordre d'idées, un inconvénient non moins grave est de l'arracher trop brusquement à un objet d'étude qu'il a commencé à saisir et à s'approprier. Le changement, dans ce cas, doit porter sur la forme plutôt que sur la matière du travail. Que l'élève, après une bonne explication donnée par le maître, ait bien compris et bien retenu un passage lu ou appris par cœur, son intelligence est, pour un temps donné, dans une certaine disposition dont il importe de tirer profit en utilisant l'effort qu'il vient de faire pour acquérir des notions nouvelles : mettez-lui alors la plume à la main, obligez-le à revêtir d'une forme précise, à ranger dans un ordre défini ces idées qui viennent de s'éveiller en lui, et ce travail complètera le premier sans le répéter. Cette manière de procéder respecte les conditions dans lesquelles fonctionnent deux facultés également essentielles, l'association des idées et l'attention ¹.

M. Buisson, dans son *Rapport* ², cite d'intéressants spécimens de ces premiers essais de composition et de style. Il s'agit de décrire une image représentant une basse-cour.

1. 1^{re} partie, ch. IV et VI.

2. P. 274 et 275.

Le tableau représente une petite fille nourrissant une petite famille de poulets qui sont très-affamés et qui ont attendu longtemps leur nourriture. — Et maintenant la petite fille donne aux poulets leur nourriture. — C'est une scène du matin. — C'est en été, parce que les arbres ont revêtu leur verte parure et que l'herbe est verte, et il y a de jeunes poulets. Si c'était en hiver, ces petits êtres mourraient. — J'ai écrit cette histoire sans l'aide de personne.

Cette rédaction est signée par un petit garçon de sept ans. Quelquefois, les élèves étant trop jeunes pour écrire, on ne pouvant pas écrire assez vite, c'est le maître qui écrit au tableau et sous leur dictée. Rien de plus utile, de plus stimulant pour l'esprit que cette préparation à des devoirs moins élémentaires et dont la difficulté augmentera graduellement. Quel qu'en soit le sujet, le maître dictera toujours le plan, c'est-à-dire l'énoncé en quelques mots des principales idées à traiter dans leur ordre logique. Par exemple, sous ce titre *La pluie*, on développera successivement les points suivants : « 1° ce que c'est que la pluie ; 2° d'où elle vient ; 3° pourquoi elle n'est pas salée ; 4° les pluies en différents pays ; 5° les bons effets de la pluie ; 6° ses mauvais effets ; 7° comment employer un jour de pluie ; 8° description d'une averse. »

Nos maîtres ne sont pas assez familiarisés avec ces sortes d'exercices, pourtant si excellents à tous égards. Ils font plus volontiers écrire une lettre, grosse difficulté pour un enfant. Là encore, il faut le guider, l'amener à dire simplement ce qu'il pense et ce qu'il sent, au lieu de lui dicter ces phrases banales qu'on croirait extraites d'un *Parfait secrétaire*. En voici un modèle historique ; c'est une lettre adressée par le fils de Buffon, âgé de huit ans, à Mme Daubenton, femme du célèbre naturaliste collaborateur de son père. Le petit Buffon, ou Buffonet, comme il s'appelle lui-même, a quitté le château de Montbard et donne de ses nouvelles à cette dame qui l'aime comme son propre enfant. Il lui dit d'abord où il est, ce qu'il fait. Puis il s'informe des animaux domestiques qu'il a laissés et qu'il regrette, compagnons de ses premiers jeux. Il n'oublie pas les personnes qu'il a connues et finit en souhaitant une bonne santé à Mme Daubenton :

« Madame et chère bonne amie, je me trouve très bien au collège. Je suis à cet instant auprès de mon papa, je dîne chez lui. Je vous prie de

n'envoyer le plus promptement que vous pourrez des nouvelles de *Vichepils*, qui signifie en français *jeu du vent* ou *lévrier*, et du pauvre petit chevreuil. S'il est mort, cachez-le, je vous prie, votre lettre de noir. Adieu, ma chère bonne amie ; bien mes respects à tous mes bons amis et mes bonnes amies. Adieu encore une fois ; je vous souhaite une bonne santé, et vous demande permission de vous embrasser. BUFFONNET. »

Voilà bien une lettre d'enfant ; elle dit ce qu'elle veut dire avec simplicité et avec clarté ; elle est naïve et n'a point réclamé d'intervention étrangère.

Dans le cours élémentaire, en tenant compte des observations générales faites plus haut, on donnera des sujets un peu plus difficiles, c'est-à-dire exigeant des développements moins secs, avec des transitions mieux ménagées. Dans le cours supérieur, les sujets comportent plus d'ampleur, sans sortir néanmoins du cercle, d'ailleurs assez large, des idées, des sentiments et des actes habituels. Les rédactions historiques, les descriptions de lieux pourront avoir leur tour, en tant qu'exercices de composition française : par exemple : « Charlemagne restaurateur des lettres. — Saint Louis et le Léproux. — La bienfaisance publique au moyen âge. — Réconciliation de Henri IV et du duc de Mayenne. — La prise de la Rochelle. — Colbert et la marine française. — Colbert et les manufactures. — Colbert et le commerce maritime. — Les productions du sol en France. — Les animaux domestiques. — Les fleuves, les canaux, les mers, etc. »

On abordera enfin des sujets d'une portée morale et éducatrice plus visiblement marquée. Ainsi, quand les élèves ont vu tout le programme de l'histoire de France, qu'on leur fasse apprendre les beaux vers d'André Chénier sur l'histoire, ils pourront traiter un sujet intitulé « L'histoire, en quoi elle consiste, quelle est son utilité ; quelle histoire faut-il étudier de préférence, » ou tout autre dans le genre de celui-ci. S'ils ont appris la fable de Florian *Le château de cartes*, ils pourront traiter le sujet « Des conquérants et des fondateurs d'empire, » etc. Je ne reculerais même pas, dans le cours supérieur (à plus forte raison dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles normales), devant des questions d'un caractère absolument moral : « La conscience et le remords, la perte du temps, la domination de l'homme sur la nature, l'invention des arts utiles, » etc.

1. Sujets tirés de nos *Exercices de récitation et de composition française*.

V

On ne peut nier que, si la méthode que nous venons d'indiquer est exactement suivie, l'enfant aura acquis en un temps relativement court une connaissance de la langue maternelle relativement considérable. Savoir parler et écrire, n'est-ce pas déjà savoir sa langue ? La grammaire n'enseigne pas autre chose, d'après la bonne vieille définition, qui est parfaitement juste, et qui n'a qu'un défaut : c'est d'être oubliée, aussitôt énoncée, par ceux-là mêmes qui font profession d'enseigner la grammaire. Si nos petits élèves sont si avancés, c'est précisément parce qu'ils n'ont point encore étudié la grammaire et qu'ils ont appris leur langue en la parlant et en l'écrivant. La grammaire est une science, c'est la philosophie du langage : comment un pauvre petit enfant de sept ou huit ans pourrait-il s'y reconnaître ? Que lui importe qu'il y ait dix parties du discours ? Sait-il seulement ce que c'est que « le discours » ? Une pareille étude est pour lui bien plus compliquée que celle de l'arithmétique ; elle est la plus difficile de toutes ; c'est par elle qu'il faut terminer et non pas commencer un cours primaire. Je ne voudrais pas voir de grammaire entre les mains d'un élève d'école primaire avant l'âge de dix ans. Jusque-là, l'enseignement oral et empirique est suffisant.

Une des plus sérieuses difficultés dont se plaignent les mères réside dans les déplorables habitudes de langage que la plupart des enfants apportent à l'école. Je ne parle pas du patois, qui a la vie dure, mais du français qu'ils parlent, si l'on ose dire que ce soit du français. Non seulement ils savent peu de choses, mais ce peu ils ne savent pas l'exprimer ; ils ne possèdent qu'un petit nombre de termes, généralement incorrets ; leurs phrases sont embarrassées et pèchent au double regard des règles et des tournures. Est-ce une grammaire — fût-ce la meilleure des grammaires, et eussent-ils accompli le miracle de l'apprendre par cœur — qui les en corrigera ? Evidemment non. Le seul remède efficace consiste dans les exercices divers que nous avons passés en revue et auxquels s'adjoindront, dès que les élèves pourront écrire facilement, des exercices spéciaux d'orthographe, auxquels ils auront été préparés, indirectement, par

le soin que l'on aura pris et que l'on prendra toujours d'exiger une reproduction fidèle de tous les mots qu'ils écrivent dans toutes les occasions qu'ils ont d'écrire.

Le maître écrira d'abord la dictée au tableau, et les élèves la transcriront sur l'ardoise ou sur le cahier ; plus tard, ils écriront sous la dictée. C'est aux maîtres à choisir ces devoirs et à les graduer de manière qu'ils présentent successivement les principales difficultés usuelles de l'orthographe. A un autre point de vue, le choix n'en est pas moins important ; les dictées doivent être instructives, augmenter la somme des notions acquises sur les réalités de la vie, les métiers, les professions, les industries, tout en n'excluant pas entre temps des sujets d'une portée plus spécialement morale ou même littéraire. Il faut qu'elles servent non seulement à apprendre l'orthographe, mais à apprendre la vie.

La correction de la dictée ouvre la porte au premier enseignement grammatical méthodique et suivi, mais toujours par la pratique : des faits, des faits et encore des faits, je veux dire des exemples, puis la règle, mais seulement la règle indispensable, laissant provisoirement de côté les exceptions qu'il n'est pas d'une nécessité absolue de faire connaître ¹. Les parties du discours sont étudiées au fur et à mesure qu'elles se présentent ; l'analyse grammaticale et l'analyse logique s'introduisent naturellement et comme d'elles-mêmes ; l'étude des mots, la lexicologie, éclairée par l'intelligence des choses, devient un exercice intéressant au lieu d'être une abstraite et stérile nomenclature. On évitera donc les analyses écrites interminables, les conjugaisons écrites toutes d'une haleine, qui n'ont jamais appris ni l'orthographe, ni le français, ni la grammaire à un petit enfant. On fera des analyses courtes, presque toujours orales ; on fera

1. C'est l'avis de Fénelon, qui recommande d'éviter « une grammaire trop curieuse (soulevant trop de questions) et trop remplie de préceptes. Il me semble, ajoute-t-il, qu'il faut se borner à une méthode courte et facile. Ne donnez d'abord que les règles les plus générales ; les exceptions viendront peu à peu. Le plus grand point est de mettre une personne le plus tôt qu'on peut dans l'application sensible des règles par un fréquent usage : ensuite cette personne prend plaisir à remarquer le détail des règles qu'elle a suivies d'abord sans y prendre garde. » (*Lettre sur les occupations de l'Académie française* : Projet de grammaire.) Il exprime la même opinion dans un plan d'études écrit pour le duc de Bourgogne.

conjuguer un temps d'un verbe, le même temps dans un autre verbe ; quelquefois même on se bornera à demander telle personne de tel temps à tel mode ; renversant le procédé, on énoncera la forme verbale en posant la question : Quel temps, quel mode, quelle personne ? Cet exercice, mené rapidement, intéresse toujours les élèves ; il ressemble aux exercices oraux de calcul usuel et met de l'entrain dans l'enseignement.

Cette étude expérimentale, la seule possible dans le cours préparatoire et presque dans le cours élémentaire, ne dispense pas d'une révision raisonnée et théorique de la grammaire ; mais cette révision viendra en son temps dans le cours supérieur. Loin d'y être fastidieuse et sans utilité, elle offrira au contraire un véritable attrait à des intelligences déjà formées : elle leur rendra le service que sont appelées à rendre les idées générales et abstraites¹ ; elle apportera l'ordre, le classement, la simplification dans la foule des faits et des notions particulières ; elle sera pour l'esprit une cause de plaisir et de soulagement.

1. Voy. 2^e partie, ch. III, p. 405 et suiv.

CHAPITRE VI

LA GÉOGRAPHIE ET L'HISTOIRE

- I. Application de la méthode intuitive à l'enseignement de la géographie : leçons de lieux. Ordre à suivre : la maison d'école, la commune, le canton, l'arrondissement, le département. L'étude du département suffit pour le cours préparatoire. Dans le cours élémentaire, la France et l'Europe ; dans le cours supérieur, révision de la France, étude des cinq parties du monde. Géographie physique, géographie politique, géographie économique. Emploi des globes et des cartes. Indications sur la manière de construire les cartes. — Programme des trois cours.
- II. L'histoire doit être enseignée par récits oraux, les récits étant proportionnés à l'âge et à l'intelligence des enfants. Le livre vient en aide à la mémoire. Rédactions historiques. Caractère des récits dans le cours élémentaire et dans le cours supérieur. L'enseignement de l'histoire doit concourir à l'éducation morale de l'individu et à l'éducation patriotique du citoyen. Esprit dans lequel l'histoire nationale doit être enseignée ; impression qu'elle doit laisser dans les cours.

I

Au temps où j'allais à l'école, la géographie s'apprenait par les définitions : il y en avait trois ou quatre pages ; puis on arrivait aux parties du monde, c'est-à-dire à une longue énumération de noms plus ou moins bizarres et qui, pour être des noms propres, étaient aussi peu intelligibles que des termes abstraits. On parlait de l'inconnu, on marchait dans l'inconnu, et l'on y restait. Je ne jurerais pas que ce système, commode pour le maître, s'il fait mourir l'élève d'ennui, n'ait pas conservé quelques adhérents ; mais, il faut bien en prendre son parti, les dernières expositions universelles attestent qu'il s'en va disparaissant de partout. La méthode intuitive s'est emparée de l'enseignement de la géographie, comme de tous les autres.

Les premières leçons de géographie sont de véritables leçons de choses : les Américains les appellent des « leçons de lieux ». L'enfant apprend d'abord à s'orienter. On lui montre, au moment où la classe du matin commence, l'endroit où le soleil s'est levé, et quand la classe du soir finit, l'endroit où il va se coucher. On l'habitue à distinguer les positions, devant, derrière, à droite, à gauche, en prenant pour point de départ la salle de classe. Qu'y a-t-il à côté de cette salle ? à côté de la maison d'école ?... Comment la maison d'école est-elle placée par rapport à l'église, à la fontaine publique, à la maison habitée par tel ou tel enfant ?... Pour le familiariser avec les termes techniques, on ne définit pas les choses, on les montre. Si le territoire de la commune est arrosé par une rivière ou un fleuve, accidenté par des montagnes ou des collines, la chose va de soi. Mais, au besoin, le moindre ruisseau, moins que cela, les petites rigoles que les enfants aiment tant à creuser dans le sable feront comprendre un fleuve ; le plus petit tertre, une montagne ; une mare, — et dans quel village n'y en a-t-il pas ? — un lac ; et ainsi de suite. Quand il n'est plus possible de montrer les choses en réalité, on les montre par le dessin et par le relief submersible.

On est ainsi conduit à l'usage du tableau. Le maître y trace le plan de la commune, en commençant par la maison d'école ; lorsque les élèves savent s'y reconnaître, il étend cette première carte en indiquant les directions qui mènent soit aux accidents géographiques, fleuves, collines, lacs, soit aux localités les plus voisines. Lorsque les élèves sont en état de montrer, sur le plan, le chemin qu'il faut suivre pour gagner l'un ou l'autre de ces points, on passe à la carte du canton dont on étudie la géographie physique, puis la géographie administrative, enfin la géographie agricole et industrielle. Les plus jeunes enfants sont capables de retenir que le juge de paix, dont ils entendent souvent parler autour d'eux, réside au chef-lieu de canton ; qu'on fabrique dans telle localité de la fonte, ou du drap, ou des cotonnades ; qu'il y a un moulin à tel endroit ; que la terre produit ici du blé, là de la vigne. La même marche sera suivie pour l'arrondissement, puis pour le département tout entier, et cela suffira pour le cours préparatoire.

Dans le cours élémentaire, on étudiera la France et l'Europe ;

dans le cours supérieur, après une révision de la France, les parties du monde autre que l'Europe. C'est encore une application de la méthode intuitive, puisque l'on part du connu et du plus prochain pour aller à l'inconnu et au plus éloigné, en enseignant par les choses et non par les mots.

On ne connaît pas un pays quand on sait seulement qu'il est traversé par tel cours d'eau ou par telle chaîne de montagnes, qu'il est peuplé de tant de millions d'habitants, qu'il a telle forme de gouvernement; il faut encore savoir ce qu'il produit, comment il nourrit sa population, quel rang il occupe dans le monde commercial et industriel, quelles relations il soutient avec les pays environnants et avec le reste du globe. C'est à quoi répondent les trois parties de la géographie : géographie physique, politique, économique. La géographie économique a des rapports étroits avec les sciences naturelles, avec les arts appliqués à l'industrie, avec l'agriculture; elle confine à une science particulière que l'on commence à enseigner dans les écoles normales, l'économie politique. La géographie politique touche de trop près à l'histoire pour qu'il soit nécessaire d'insister sur son utilité. Quant à la géographie physique, elle n'est pas sans lien avec quelques-unes des sciences de la nature, comme la géologie et la physique du globe.

Dans toutes ses parties sans exception, la géographie est l'une des sciences qui attendent le plus de la vue et de l'imagination reproductrice. Pour retenir les noms des lieux et des pays, des fleuves, des montagnes, des mers, il faut que, en les prononçant ou en les entendant prononcer, nous en voyions aussitôt surgir l'image, que nous les mettions à leur place dans la contrée à laquelle ils appartiennent, et cette contrée elle-même dans le continent dont elle fait partie. C'est pour cette raison que l'étude de la géographie ne peut se passer de l'auxiliaire des globes et des cartes.

Le globe sera mis en mouvement dès les débuts; le maître le placera sous les yeux des enfants et fera remarquer aussitôt la division de la surface en deux parties : terres et eaux.

Les *eaux*, occupant un espace sensiblement trois fois plus étendu que celui des terres, se répartissent en deux grandes masses communiquant entre elles par les océans des pôles :

1° L'océan Atlantique;

2^o Le grand océan Pacifique et l'océan Indien.

Les terres, entourées par les eaux, offrent à leur tour trois grandes étendues :

1^o L'espace désigné par les mots *ancien continent*, comprenant : l'Europe, l'Asie, l'Afrique ;

2^o Deux vastes étendues triangulaires réunies par un isthme : c'est le *nouveau continent* ;

3^o Une grande terre, l'*Australie*, qui, avec les îles nombreuses qui se groupent autour d'elle, est plus étendue que toute l'Europe : ce monde est l'*Océanie*.

Ayant envisagé le globe par un coup d'œil d'ensemble, on cherchera, parmi les terres, le point que l'on habite. Si le globe dont on se sert a quelque peu d'étendue, Nancy, par exemple, y figurera ; dans tous les cas, il est facile au maître de trouver ce point. C'est de là qu'il poursuivra les études.

Ce point, ainsi trouvé, n'est pas arbitrairement représenté sur le globe ; il y a été rapporté à sa place mathématique, déterminée par la *latitude* et la *longitude*.

En examinant le globe géographique, nous remarquons que sa surface est divisée en deux parties parfaitement égales par une courbe complètement fermée, c'est l'*équateur* :

Au nord et au sud sont d'autres lignes parallèles à l'équateur, établies, selon l'échelle du globe, de dix en dix ou de vingt en vingt degrés.

De même, la surface de ce globe est sillonnée de lignes, qui sont les méridiens et qui coupent les premières à angles droits, mais se réunissent toutes aux deux pôles. La rencontre de ces deux lignes, au point en question, détermine mathématiquement ce point, pourvu que l'on reconnaisse le système de leur tracé, qui a été établi selon la division de la circonférence en degrés, minutes et secondes.

Ainsi, en divisant un méridien quelconque, de l'équateur au pôle, en quatre-vingt-dix parties égales, puis faisant passer par chacun de ces points de division un cercle parallèle à l'équateur, on obtient une série de cercles parallèles, de plus en plus petits selon leur proximité des pôles, mais également distants à la surface du globe. Ces cercles, numérotés par degrés, à partir de l'équateur, servent à déterminer la *latitude* des lieux où ils passent.

Pour le tracé des méridiens, on en choisit un pour point de départ, on l'appelle *premier méridien*, il porte le chiffre 0. La France a adopté celui de Paris, les Anglais celui de Greenwich; plusieurs peuples, et entre autres les Allemands, prennent encore celui de l'île de Fer, une des Canaries.

L'équateur, partagé en deux parties égales par ce premier méridien, est divisé en cent quatre-vingts parties égales dans chacune de ses moitiés. Par les points de division on fait passer un méridien. Ces nouveaux cercles marquent la longitude des lieux de leur passage, c'est-à-dire la distance au premier méridien. Ils sont numérotés, à l'est et à l'ouest, à partir du méridien 0.

Dans la plupart des cas, cette précédente division n'est pas assez approximative; alors, entre deux parallèles, on suppose d'autres cercles tracés de minute en minute ou de seconde en seconde. Au moyen de cette multiplicité de lignes, on obtient une exactitude rigoureuse : deux parallèles distants d'une seconde présentent un écartement de 31 mètres environ.

Il convient de parler ici d'une autre manière de compter les méridiens et les parallèles, méthode adoptée par l'état-major français pour les cartes du dépôt de la guerre : celle de la division de la circonférence de la terre en 400 grades méridiens et 200 grades parallèles, au lieu de 360 et 180 degrés.

Repoussée par les mathématiciens qui trouvent commode le système duodécimal, comptant 1 pour 15 degrés, la méthode décimale offre l'avantage de calculs simples et rapides.

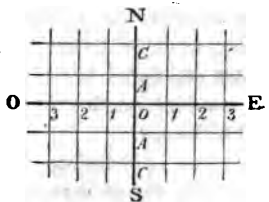
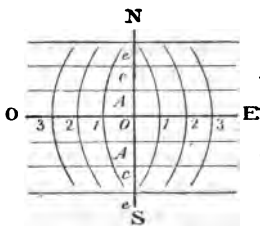
Il est du reste facile de transformer en grades un nombre de degrés, ou en degrés un nombre de grades, connaissant ce rapport :

$$\begin{aligned} \text{Un grade} &= 9/10 \text{ de degré ou } 54 \text{ minutes,} \\ \text{Un degré} &= 10/9 \text{ de grade.} \end{aligned}$$

D'après ce système, on obtient 100 parallèles au lieu de 90 nord et sud, et la longitude est marquée par 200 grades est et ouest en tout.

Les cartes de l'état-major tendant à se vulgariser, on a cru indispensable d'en indiquer le système de méridiens et de parallèles.

Ces notions premières données, on peut aborder la construction des cartes ¹. Supposons que nous ayons sous les yeux un globe géographique. Pour en reproduire une partie, il faut *tout d'abord et nécessairement* construire un canevas représentant le réseau imaginaire de méridiens et de parallèles qui enveloppe le globe, ou tout au moins la partie de ce réseau qui couvre la région à relever. En dessinant dans chaque partie les accidents correspondant à la longitude et à la latitude, on obtiendra une carte exacte. Mais il se présente plusieurs procédés pour la construction de ce canevas. 1^o Procédé de Flamsteed : Projeter chacun des cercles de la sphère sur le plan d'un méridien, alors les parallèles seront des lignes droites, et les méridiens des courbes elliptiques; ou bien considérer le dessin de ce canevas comme le développement d'un cylindre dont le diamètre serait égal à celui de l'équateur : alors méridiens et parallèles, se coupant à angles droits, sont parfaitement rectilignes et parallèles. Dans ce dernier cas, une erreur se produit forcément, de plus en plus considérable à mesure qu'on s'éloigne de l'équateur, où elle est insignifiante. Le tracé de l'un et de l'autre de ces canevas est très-simple : D'abord une ligne droite horizontale, représentant l'équateur O E. Perpendiculaire à cette première droite, une autre ligne N S, figurant le premier méridien ; ces deux lignes donnent l'orientation de la carte. Sur la ligne N S, à partir de sa rencontre avec O E, prendre, au moyen du compas, les distances OA, AC, CE, etc., égales à celles des cercles parallèles de la sphère modèle, et tracer, par ces points de division, des parallèles à la ligne O E : ce sera la moitié du travail. Il s'agit alors de tracer la projection des méridiens : marquer sur la



1. Sur ce sujet très spécial, j'ai été heureux de pouvoir faire appel aux lumières du savant doyen de la Faculté des lettres de Clermont, M. Henri Chotard, un des noms les plus autorisés dans l'enseignement historique et géographique.

ligne O E, à partir de sa rencontre avec N S, les divisions 0, 1, 1-2, 2-3, à droite et à gauche de N S, égales à la distance des méridiens sur l'équateur de la sphère modèle. Répéter le même travail à chacune des droites parallèles à l'équateur. Ces distances sont de plus en plus petites à mesure qu'on s'écarte de la ligne O E. Il n'y a plus alors qu'à raccorder par des lignes légèrement arquées les points de division des parallèles. 2° Procédé de Mercator :

En considérant chaque point de la surface du globe comme projeté à la surface d'un cylindre circonscrit d'un diamètre égal à celui de l'équateur, on n'a plus qu'à faire le développement de la surface de ce cylindre.

Ayant, comme il est indiqué plus haut, marqué les divisions des lignes N S, et O E, il suffit de tracer ces parallèles à ces mêmes lignes par les points de division dont on vient de parler,

Cette dernière méthode est employée par la Société de géographie de Paris et par le docteur allemand Petermann dans ses *Communication géographique* (*Geographische Mittheilungen*).

Mais, comme on ne reproduit ordinairement qu'une partie de la surface du globe, on se borne à tracer les parallèles et les méridiens qui traversent la région.

Au lieu de choisir pour point de départ l'équateur même et le premier méridien, on prend pour ligne N S le méridien passant vers le milieu du pays qu'on se propose de dessiner, et pour ligne O E la latitude moyenne, en conservant à ces lignes le chiffre qu'elles portent sur le globe ; puis on construit un des deux canevas que nous avons représentés tout à l'heure.

Comme application, prenons : 1° la carte de France ; le méridien de départ sera naturellement celui de Paris que nous affectons du chiffre 0 ; la ligne O E pourra figurer le 47° parallèle ; 2° la carte du département de Meurthe-et-Moselle ; le 49° parallèle le traverse, ainsi que le 4° de longitude, celui-ci vers le sud. Avec ces premières lignes, il serait facile de dresser l'un et l'autre canevas et de dessiner les deux cartes tout entières.

Ces notions sur la construction des cartes seront surtout utiles aux instituteurs ; il est évident qu'elles ne doivent être données

aux enfants que d'une façon pratique, dans le cours élémentaire, surtout dans le cours supérieur. Les maîtres ont besoin d'acquérir pour cela une certaine habileté : aucune leçon ne sera faite qu'au tableau et la craie à la main, car la géographie ne peut être utilement enseignée qu'autant que les élèves apprendront, sous la direction et à l'exemple du maître, à figurer des cartes au tableau, sur l'ardoise ou sur leurs cahiers; non pas de ces cartes soigneusement calquées, plus soigneusement ornées et coloriées, qui occupent la main plus que l'esprit et qui appartiennent plutôt au dessin qu'à la géographie, mais des tracés rapides, sûrs, exacts et à main levée, du cours d'un fleuve, d'un bassin, d'un versant, d'une chaîne de montagnes, d'un littoral d'un département, d'une contrée tout entière.

Voici, à titre d'indication, un programme de l'enseignement de la géographie dans les trois cours¹ :

COURS PRÉPARATOIRE. — Idée sommaire du globe, par la vue d'une sphère; apprendre aux enfants à reconnaître le point occupé par leur pays. Premières notions sur l'orientation; explication des points cardinaux en partant de la salle de classe.

Description et plan de la commune, du canton; description de l'arrondissement, du département, en commençant par la géographie physique, pour arriver à la géographie administrative.

Expliquer ce que c'est qu'une commune, un canton, une sous-préfecture, une préfecture, un diocèse.

Quelles sont les différentes administrations qui fonctionnent dans le département.

Indiquer les villes et les localités les plus importantes, les voies de communication, les productions agricoles, industrielles, les principales branches de commerce, les lieux et les personnages célèbres du département.

COURS ÉLÉMENTAIRE. — *La France. Géographie physique.* — Frontières de terre et de mer; pertes territoriales de la France en 1871.

Configuration, dimensions, superficie de la France.

Les côtes : mers, golfes, détroits, caps, îles, presqu'îles, principaux ports.

Chaînes de montagnes; versants, bassins, fleuves, rivières, lacs, marais.

Climat. Principales productions.

Géographie administrative. — Ancienne division de la France en provinces; division actuelle en départements; rapports existant entre ces deux divisions.

1. Ce programme est celui que nous avons donné aux écoles du Jura dès 1869, et ensuite à celles du Doubs, de Meurthe-et-Moselle et du Puy-de-Dôme.

Nombre des départements actuels, des arrondissements, des cantons, des communes.

Chefs-lieux des départements, villes importantes.

Principales industries et cultures de la France.

Voies de communication : canaux, chemins de fer.

Population.

Principales colonies.

L'Europe. Géographie physique. — Configuration, dimensions, superficie, limites.

Les côtes : mers, golfes, détroits, îles, presqu'îles, caps.

Les montagnes : principales chaînes; volcans, plateaux. Indication des sommets les plus élevés. Explication de ce qu'on entend par altitude, pics, neiges éternelles, glaciers, puys, cols, avalanches, vallées, etc.

Les eaux. Ligne de partage des eaux; versants.

Versant de la Caspienne et de la Méditerranée; versant de l'Atlantique et de l'océan Glacial. — Principaux fleuves; lacs, marais.

Géographie politique. — Etats du Nord, du Centre et du Sud, avec indication de leurs capitales et villes principales, du chiffre de leur population, de la forme de leur gouvernement, de leur religion, de leurs principales productions industrielles et agricoles.

Cours supérieur¹. — Reprendre d'une manière spéciale et développer la géographie de la France.

Configuration, étendue, côtes, montagnes, eaux.

Limites, frontières de terre et de mer. Défenses naturelles, places fortes, ports militaires.

Formation territoriale de l'ancien royaume de France. Langue et nationalité françaises.

Anciennes provinces et gouvernements. — Division en départements et districts en 1790. — Division administrative actuelle.

Comment s'administrent les communes, les arrondissements, les départements. — Ministère de l'intérieur.

Organisation judiciaire : justices de paix, tribunaux de première instance, cours d'appel, cour de cassation. — Ministère de la justice.

Organisation ecclésiastique : paroisses, diocèses, évêchés et archevêchés, consistoires. — Ministère des cultes.

Organisation de l'instruction publique : enseignement libre; enseignement public. — Écoles primaires. — Collèges. — Lycées. — Facultés de théologie, de droit, de médecine, des sciences, des lettres. — Académies universitaires. — Sociétés savantes. — Institut de France. — Bibliothèques publiques. — Ministère de l'instruction publique.

Organisation militaire : armée. — Service militaire; divisions régionales. — Marine; arrondissements maritimes. — Ministères de la guerre et de la marine.

Organisation financière : contributions directes, indirectes. — Percepteurs. — Contrôleurs. — Receveurs des finances. — Trésoriers-payeurs généraux. — Douanes. — Enregistrement et domaines. — Administration

1. Ce programme a été adopté en 1877 dans les écoles primaires du département du Nord.

des forêts. — Banque de France et ses succursales. — Ministère des finances.

Organisation des postes ; service télégraphique. — Ministère des postes et des télégraphes.

Service des travaux publics : Administration des ponts et chaussées, des mines. — Ingénieurs. — Agents-voyers.

Chemins de fer. — Canaux. — Ministère des travaux publics.

Agriculture : zones de cultures, régions agricoles. — Principales cultures de la France.

Industries. Principales industries : métallurgiques, chimiques, alimentaires, textiles. — Commerce. — Voies de communication : routes, canaux, chemins de fer, principaux centres de commerce en France. — Ministère de l'agriculture et du commerce.

Rapports commerciaux avec les autres pays. — Colonies françaises. — Population. — Cultes.

Les cinq parties du monde. — Révision rapide de l'Europe.

Asie, Afrique, Amérique, Océanie. Configuration, étendue, limites ; grandeur relative. Mers, golfes, détroits, caps, presqu'îles, montagnes.

Bassins, fleuves, lacs.

Principales contrées qu'elles renferment ; capitales et villes importantes ; principaux ports de commerce ; relations avec l'Europe et en particulier avec la France.

Population.

Les grands voyages de découvertes.

Géographie générale. — La terre ; sa forme, son double mouvement. Pôles, équateur, méridiens, parallèles, longitude, latitude, rose des vents, boussole.

Les continents, les océans, les marées, l'atmosphère, les climats.

Les races humaines.

II

Il y a encore, dans plus d'une école, des « livres d'histoire » dont les chapitres portent tous pour titre le nom d'un roi, depuis Pharamond jusqu'à Louis-Philippe, et sont partagés en alinéas de moyenne longueur numérotés depuis 1 jusqu'à extinction de rois. La leçon d'histoire consiste à faire réciter deux ou trois de ces alinéas, et, quand on demande au maître ou aux élèves où ils en sont, ils répondent de concert et invariablement par le numéro de la dernière récitation. Résultat : ignorance absolue et, qui pis est, dégoût profond de l'histoire nationale.

Et pourtant qu'y a-t-il de plus attachant en soi que l'histoire, que Mme de Sévigné appelait un « voyage en d'autres siècles,

dont la diversité nous donne des lumières et des connaissances », et Montaigne un « commerce avec les grandes âmes des meilleurs siècles? » Que sera-ce donc si ces « grandes âmes » sont celles qui ont fait la grandeur de la France, et ces « autres siècles » ceux où ont vécu nos pères? Même pour les jeunes enfants, des récits historiques sont pleins d'attrait, car ils satisfont un besoin de leur imagination, mais il faut prendre la peine de leur faire ces récits et de les bien faire : ils y prendront autant de goût qu'aux contes de fées ¹. Avant de leur mettre un livre entre les mains, racontez vous-mêmes, faites revivre les personnages, évoquez le souvenir des temps éparus ; appliquez à l'enseignement de l'histoire de France le précepte de Fénelon relatif à l'histoire sainte. « Animez vos récits de tons vifs et familiers, disait-il ; faites parler vos personnages : les enfants, qui ont l'imagination vive, croiront les voir et les entendre. Par exemple, racontez l'histoire de Joseph ; faites parler ses frères comme des brutaux, Jacob comme un père tendre et affligé ; que Joseph parle lui-même ; qu'il prenne plaisir, étant maître de l'Égypte, à se cacher à ses frères, à leur faire peur, et puis à se découvrir. Cette représentation naïve, jointe au merveilleux de cette histoire, charmera un enfant ²... » On en peut dire autant, à plus forte raison, des grands faits et des grands personnages de l'histoire nationale. Parler à l'imagination, c'est déjà parler aux yeux ; on leur parlera sans intermédiaire par les tableaux, images lithographiés ou coloriés, qui sont comme la représentation vivante des faits. La géographie viendra en aide à l'histoire, dans le même but : pas un nom de pays, de ville, de fleuve, de bataille, de traité qu'on ne fasse chercher sur la carte. Lorsqu'on racontera la marche d'une armée, on la fera suivre également sur la carte.

Les récits qui plaisent aux enfants, dans le monde de la fiction, sont ceux qui mettent en jeu les passions les plus naturelles à l'âme humaine, la pitié, la crainte, la colère, la joie, le plaisir du succès, la douleur de la défaite ; ceux qui représentent une lutte entre les forts et les faibles, ou entre les bons

1. Voy. 1^{re} partie, ch. VIII, p. 212, 213.

2. *L'éducation des filles*, ch. VI, p. 30.

les méchants, des obstacles à vaincre, des dangers à courir. La réalité historique, aussi riche que la fiction, fournira sans peine au narrateur des éléments analogues : les Huns sous les murs de Paris et sainte Geneviève les arrêtant ; Clovis et le soldat de Soissons, etc. Les récits de ce genre, les premiers à faire, n'ont pas sans doute de valeur historique proprement dite ; les événements qu'ils retracent pourraient être omis au point de vue de la connaissance essentielle de l'histoire ; mais ils préparent l'enfant à une étude plus sérieuse, ils lui inspirent un intérêt qui ne cessera plus. Ils l'émeuvent plus qu'ils ne l'instruisent, mais cette émotion le dispose à se laisser instruire, et les récits, prenant peu à peu un caractère plus instructif par le choix des sujets, feront passer devant lui les grands événements et les grands personnages, sans se perdre dans le détail inutile des faits secondaires ni dans une chronologie minutieuse : la connaissance des siècles, et dans chaque siècle les quelques dates qui ont marqué les époques décisives de la vie nationale.

D'abord, on ne négligera pas, dans l'histoire générale du pays, ce qui touche de plus près à l'histoire locale des anciennes provinces. Ainsi, en racontant l'établissement du christianisme dans les Gaules, on prendra plus particulièrement pour exemples saint Denis dans l'Île-de-France, saint Léon et saint Epvre en Lorraine, sainte Blandine à Lyon, saint Ferréol et saint Ferjeux en Franche-Comté. Les souvenirs heureux ou tristes de Bouvines, de Crécy, du siège de Calais, du pont de Montereau, du traité de Troyes, du camp du Drap d'or, de la bataille de Saint-Quentin, et tant d'autres, seront plus aisément réveillés dans les régions où les enfants pourront se dire : Cela est arrivé chez nous, il y a tant d'années... Les élèves ne comprendront-ils pas mieux, par exemple, la querelle de Louis-le-Gros et de Thomas de Marle, s'ils ont dans le voisinage la vieille tour de Coucy, et ce débris des forteresses du moyen âge ne les aidera-t-il pas à se représenter ce qu'était le pouvoir féodal ? La lutte de Louis XI et de Charles-le-Téméraire n'aura-t-elle pas plus d'intérêt pour eux, si on leur rappelle à Dijon l'ancien palais des ducs de Bourgogne, à Péronne la captivité du roi de France, à Nancy le dernier combat et la mort du Téméraire ? Jeanne d'Arc appartient à la France entière, mais « la bonne Lorraine » est plus chère encore aux cœurs lorrains,

Tout enfant, au sortir de l'école, devrait emporter dans sa mémoire le nom des grands hommes de la France; mais que tout au moins les gloires locales ne soient pas ignorées, qu'on sache pourquoi Nancy a des rues appelées Stanislas, Charles III Drouot, une place Dombasle; Dijon, une place Saint-Bernard; des rues Condé, Bossuet, Buffon; Troyes, une rue Urbain IV; Besançon, un palais Granvelle; pourquoi Nantes montre les statues d'Anne de Bretagne, de Duguesclin, de Clisson; Beauvais, celle de Jeanne Hachette; Montbéliard, celle de Cuvier; Lyon, celle de Jacquard; Tours, celle de Descartes; Pau, celle de Henri IV; Marseille, celle de Belzunce; Bordeaux, celles de Montaigne et de Montesquieu; Rouen, celle de Corneille; Toulouse, celles de Cujas et de Riquet; Sedan, celle de Turanne. Je m'arrête dans cette énumération d'exemples, qui pourrait se prolonger presque à l'infini.

Quant aux débuts de notre histoire, sans trop s'y attarder, il est nécessaire d'en fixer les origines et le point de départ en quelques traits précis, nets et qui se graveront dans l'imagination. J'ai entendu, dans une école primaire d'une petite ville de Suisse, une leçon sur les Helvètes et César qui ne paraissait nullement ennuyer les élèves, malgré le lointain où elle les reportait. Les Gaulois, les Francs sont bien loin de nous aussi, mais ils sont nos ancêtres : il faut en retracer devant les enfants le portrait physique et moral. Est-il indifférent de leur montrer Vercingétorix, cinquante ans avant notre ère, défendant l'indépendance de son pays, luttant jusqu'à la dernière heure, puis quand tout espoir est perdu, venant simplement, sans phrases, jeter ses armes aux pieds du vainqueur? L'Allemagne n'a-t-elle pas pris soin récemment d'élever une statue nationale à Hermann ou Arminius, pour avoir détruit une armée romaine dans les marais de la Germanie, moins d'un siècle après Vercingétorix? Le vieux royaume d'Austrasie n'est pas précisément d'hier, mais croit-on que ce nom ne dise plus rien aux populations lorraines? Et n'y avait-il pas, jusque sous Louis XVI, un régiment qui portait le nom de régiment d'Austrasie?

Pour que l'enseignement de l'histoire donne tous ses fruits, il faut que le personnage sur lequel se concentre l'intérêt ne soit pas seulement un individu, Charlemagne, Sully, Colbert, Louis XIV, mais le vrai héros, le peuple lui-même, qui est la nation fran-

çaise; et, pour obtenir de l'enfant ce déplacement d'intérêt (qui n'est pas sans quelque analogie avec le passage du concret à l'abstrait), il faut qu'il soit en état de concevoir à quelque degré l'idée de nationalité, qu'il se représente la nation comme une personnalité collective. Les récits de bataille sont ceux qui feront le plus aisément jaillir ces premières lueurs : l'enfant comprend qu'on soit plusieurs d'un côté, plusieurs d'un autre; il comprend la lutte, les émotions de la victoire et de la défaite; par association d'idées, les mots invasion, conquête, domination prennent un sens pour lui. « Jouer au soldat » a été de tout temps une des passions de l'enfance. Tout ce côté de l'histoire, le côté extérieur, n'offre donc pas de grandes difficultés; le côté intérieur, le développement de la justice, de la liberté, de l'instruction, les travaux publics, les impôts, le fonctionnement de la vie nationale, est moins aisé à comprendre : le mot civilisation exprime, sous sa forme abstraite, une des idées les plus complexes de l'esprit humain. Cependant, en employant le même procédé descriptif, on ne manquera pas d'intéresser les élèves en leur montrant, par comparaison, ce qu'était l'état social il y a dix siècles, cinq siècles, deux siècles, un siècle, dans quelle situation se trouvaient le commerce, l'industrie, l'agriculture, les voies de communication, les écoles; quelle était la condition, des bourgeois, des ouvriers, des serfs; comment on rendait la justice, etc., en s'en tenant au simple récit des faits dans le cours élémentaire.

Dans le cours supérieur, on complétera, en la revisant, l'étude faite dans le cours élémentaire. Là, les leçons doivent être présentées de telle sorte que les élèves acquièrent l'idée nette de ce que c'est que la société, de son organisation, de ses conditions d'existence et de progrès; qu'ils entendent aussi le sens de ce dernier mot, et qu'ils sachent en quoi consiste le progrès. Alors la conception de nationalité, ébauchée jusque-là, achèvera de se dessiner dans leur esprit et se précisera dans celle de patrie; le caractère propre de la France, son rôle dans le monde leur apparaîtront en pleine lumière. Les peuples, comme les individus, ont leur caractère et comme leur physionomie ¹. La vocation historique de la France paraît être, de l'aveu même

1. Voy. 1^{re} partie, ch. VI, p. 183.

des historiens et des philosophes allemands et anglais, l'établissement d'un règne du droit. Elle semble être constamment en quête d'une meilleure et plus complète expression de la justice. Cela fait l'originalité de son histoire, et dès les origines. car cet instinct était particulier aux Gaulois, nos pères; ils prenaient volontiers en main la cause de ceux qui leur paraissaient subir quelque injustice; ils avaient l'idée de dévouement, de sacrifice, et les Français en ont hérité. La France a été le soldat du droit; elle a défendu les faibles et les opprimés, depuis l'âge de la chevalerie et des croisades jusqu'à l'époque où elle protestait en faveur de la Pologne, aidait la Grèce à reconquérir son indépendance et l'Italie à asseoir son unité. La vraie tradition de la France est dans cette préoccupation de la justice et du droit, et par conséquent de la liberté, non seulement pour elle, mais pour les autres. Son idéal est le plus élevé qui ait jamais été conçu à aucune époque de l'histoire.

Telle est l'impression que doit laisser dans l'esprit de nos enfants le simple exposé des grands faits de notre histoire, s'il est fait avec intelligence et avec sincérité. Non pas qu'il faille pour nous grandir, essayer de diminuer autrui : l'impartialité nous est facile; montrons-nous dignes de cet honneur en ne dissimulant ni nos fautes ni nos revers, en montrant comment nous avons mérité ceux-ci et réparé celles-là, et en rendant justice aux autres nations. Ne faisons pas d'un cours d'histoire une excitation belliqueuse. Dans les écoles allemandes, l'étude de l'histoire et de la géographie historique est toute militaire; on ne dit pas seulement aux élèves qu'une bataille a été livrée à tel endroit, mais encore quelles étaient les positions occupées par les deux armées; on ne leur dit pas seulement : « En telle année, nous avons pris telle ville, » on ajoute : « et nous la garderons. » Cela est entré dans les habitudes de l'enseignement. Je ne demande pas que nous allions aussi loin; à Dieu ne plaise, en tous cas, qu'une leçon d'histoire devienne dans nos humbles écoles un texte de déclamations soi-disant patriotiques, ou, ce qui serait pis encore, une occasion de fausser dans l'âme de la jeunesse française le sentiment de la justice historique en rabaisant, en calomniant à notre profit tout ce qui n'est pas français. C'est aller contre le but même de l'éducation et rendre un triste service à la jeunesse que de lui inspirer un esprit de dénigre-

ment et de haine à l'égard de l'étranger; le génie même de la France, si profondément humain, doué d'une communicabilité si sympathique et si large, se refuserait d'ailleurs à entendre l'amour de la patrie dans ce sens étroit et faux. Je voudrais donc simplement que notre enseignement fût patriotique dans la vraie acception de ce beau mot; je voudrais que le maître parlât de la patrie à ses élèves comme un père parle à ses enfants du patrimoine de la famille : il l'a reçu de ses aïeux, il l'a gardé, il l'a augmenté; que ses fils auxquels il le transmettra un jour connaissent bien le prix de cet héritage, qui représente le travail et l'honneur de plusieurs générations; qu'ils y mettent, eux aussi, la marque de leur labour et de leur vertu avant de le léguer à leurs descendants.

C'est ainsi que l'enseignement de l'histoire, en élevant la faculté de l'idéal, contribuera à l'éducation politique du citoyen et à l'éducation morale de l'individu. Elle supplée à la lacune de l'instruction civique et complète la culture virile que l'école doit donner. Elle n'est pas destinée seulement à intéresser la curiosité, elle est un enseignement vivant et continu, la leçon du passé au profit de l'avenir. Rien de plus fortifiant que cette étude, rien qui soit plus propre à nous entretenir dans la foi au progrès, et Michelet¹ a raison de dire que « nul pauvre travailleur, s'il refait en esprit le chemin de nos pères et les suit, ne succombera. Il sera soutenu et agrandi de la grande âme (de la patrie), la voyant dans ses luttes, heurtant, tombant souvent, souvent se relevant, et toujours inspirée d'indomptable courage et de jeune espérance. »

PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE DANS LE COURS ÉLÉMENTAIRE.

Le maître donnera les leçons sous forme de récits, s'assurera par des interrogations que les élèves l'ont suivi et compris, provoquera leurs réflexions. Le livre viendra en aide à la mémoire, mais ne constituera pas le fond de l'enseignement. Des rédactions seront données de temps en temps sur les faits les plus considérables.

1. — La Gaule et les Gaulois. Caractère et coutumes des Gaulois. On s'étendra un peu sur les anciens habitants de la province à laquelle appartiennent les élèves.

1. Nos fils, p. 362.

2. — Conquête de la Gaule par les Romains. Vercingétorix et César.
3. — Attila et sainte Geneviève.
4. — Clovis, son règne et sa conversion.
5. — Charles Martel. Chute des Mérovingiens.
6. — Charlemagne. Ses conquêtes. Sa législation. Ses efforts pour répandre l'instruction. Son sacre comme empereur d'Occident.
7. — Les pirates normands. Siège de Paris.
8. — La féodalité. Aspect des campagnes. Le château du seigneur et la cabane du serf. Intérieur des villes, le beffroi, le couvre-feu, etc.
9. — La chevalerie. La trêve de Dieu. Les 300 pauvres de Robert Pieux.
10. — Louis-le-Gros et Suger, abbé de Saint-Denis.
11. — Philippe-Auguste. Bouvines. Fondation de l'Hôtel-Dieu.
12. — Saint Louis à Vincennes. Fondation des Quinze-Vingts.
13. — Les croisades. Pierre l'Ermite. Godefroy de Bouillon en Palestine. Saint Louis en Égypte et à Tunis.
14. — La guerre de Cent ans. Duguesclin. Jeanne d'Arc.
15. — Les grandes inventions et les grandes découvertes. L'imprimerie. La boussole. Expéditions maritimes. Christophe Colomb.
16. — Les Français en Italie. Charles VIII. Louis XII, le père à peuple.
17. — François I^{er}. Bayard. Le connétable de Bourbon.
18. — Les guerres civiles, la Ligue. Les derniers Valois.
19. — Henri IV. Son éducation en Béarn. Son enfance. Sa jeunesse.
20. — Son entrée à Paris. Son gouvernement. Édit de Nantes.
21. — Sully. Mesures prises par Henri IV et Sully pour faire fleurir le commerce et l'agriculture et pour améliorer le sort du peuple : la potée au pot.
22. — Louis XIII et Richelieu. Établissement du pouvoir absolu. Abaissement des grands.
23. — Guerre de Trente ans : période française, Condé, Turenne. Traité de Westphalie.
24. — Minorité de Louis XIV. Mazarin et la Fronde.
25. — Règne de Louis XIV. Politique extérieure. Guerres et conquêtes.
26. — Revers.
27. — Gouvernement intérieur. Ordre mis dans les finances ; essor donné au commerce, à l'industrie, à l'agriculture. Colbert.
28. — Les grands hommes du siècle de Louis XIV, dans la guerre, dans l'administration ;
29. — Dans les sciences, les lettres et les arts.
30. — La régence du duc d'Orléans.
31. — Règne de Louis XV. Politique extérieure.
32. — Politique intérieure ; mouvement des esprits ; symptômes précurseurs de la Révolution française.
33. — Louis XVI. Réformes qui signalent son avènement. Turgot.
34. — Guerre d'Amérique.
35. — Convocation des États généraux (1789). L'Assemblée constituante la nuit du 4 août 1789. Le roi à Paris.
36. — La Convention ; la Terreur ; le Directoire.

37. — Le Consulat et l'Empire ; Waterloo ; Sainte-Hélène.
38. — La Restauration.
39. — Révolution de 1830. — Louis-Philippe (1830-1848).

PROGRAMME DU COURS SUPÉRIEUR.

1. — La Gaule et les Gaulois. Conquête de la Gaule par les Romains.
2. — La Gaule romaine.
3. — Établissement de la religion chrétienne dans les Gaules. Sainte Blandine à Lyon ; saint Denis à Montmartre.
4. — Attila et sainte Geneviève.
5. — Clovis, son règne et sa conversion.
6. — Les rois fainéants. Les maires du palais.
7. — Charles-Martel. — Chute des Mérovingiens.
8. — Charlemagne. Ses conquêtes. Sa législation. Ses efforts pour répandre l'instruction. Son sacre comme empereur d'Occident.
9. — Les descendants de Charlemagne.
10. — La féodalité. Aspect des campagnes. Le château du seigneur et la cabane du serf. Intérieur des villes : le beffroi, le couvre-feu, etc.
11. — La chevalerie. La trêve de Dieu. Les 300 pauvres de Robert le Pieux.
12. — Louis le Gros et Suger, abbé de Saint-Denis.
13. — Philippe-Auguste. Bouvines. Fondation de l'Hôtel-Dieu.
14. — Saint Louis à Vincennes. Fondation des Quinze-Vingts.
15. — Les croisades. Pierre l'Ermite. Godefroy de Bouillon en Palestine.
16. — Saint Louis en Égypte et à Tunis.
17. — La guerre de Cent ans. Duguesclin. Jeanne d'Arc.
18. — Les grandes inventions et les grandes découvertes. L'imprimerie. La boussole. Expéditions maritimes. Christophe Colomb.
19. — La Renaissance.
20. — Les Français en Italie. Charles VIII. Louis XII, le père du peuple.
21. — François I^{er}. Bayard. Le connétable de Bourbon.
22. — Les guerres civiles, la Ligue. Les derniers Valois.
23. — Henri IV. Son éducation en Béarn. Son enfance. Sa jeunesse.
24. — Son entrée à Paris. Son gouvernement. Édit de Nantes.
25. — Sully. Mesures prises par Henri IV et Sully pour faire fleurir le commerce et l'agriculture et pour améliorer le sort du peuple ; la poule au pot.
26. — Mort de Henri IV. Ses conséquences. État de la France à cette époque.
27. — Louis XIII et Richelieu. — Établissement du pouvoir absolu. Abaissement des grands.
28. — Guerre de Trente ans, période française, Condé, Turenne. Traités de Westphalie.
29. — Minorité de Louis XIV. Mazarin et la Fronde.
30. — Règne de Louis XIV. Politique extérieure. Guerres et conquêtes.
31. — Revers.

32. — Gouvernement intérieur. Ordre mis dans les finances; essai donné au commerce, à l'industrie, à l'agriculture. Colbert.
33. — Les grands hommes du siècle de Louis XIV dans la guerre, dans l'administration;
34. — Dans les sciences, les lettres et les arts.
35. — La régence du duc d'Orléans.
36. — Règne de Louis XV. Politique extérieure.
37. — Politique intérieure; mouvement des esprits; symptômes précurseurs de la Révolution française.
38. — Louis XVI. Réformes qui signalent son avènement. Turgot.
39. — Guerre d'Amérique.
40. — Convocation des États généraux (1789). L'Assemblée constituante la nuit du 4 août 1789. Le roi à Paris.
41. — La Convention. Coalition étrangère; invasion. Les victoires de la République française.
42. — Constitution de 1791. Organisation administrative: Départements. Organisation judiciaire. Constitution de 1793. Création du grand livre.
43. — Constitution de 1795 ou de l'an III. Deux assemblées législatives; un directoire.
44. — Constitution de l'an VIII. Le Consulat. Le Concordat. La Légion d'honneur. Fondation de la Banque de France.
45. — Les Codes. Le Code civil (1803-1804); le Code de procédure civile (1806); le Code de commerce (1807); le Code d'instruction criminelle (1808); le Code pénal (1810).
46. — Créations relatives aux sciences, aux lettres et à l'instruction publique. Le bureau des longitudes, l'École polytechnique, le Muséum, le Conservatoire des arts et métiers, l'Institut. Le système métrique. École normale. Écoles centrales. L'Université (40 mai 1806)
47. — Guerres de l'Empire. Waterloo.
48. — La Restauration.
49. — Révolution de 1830. Louis-Philippe. 1848.
50. — Le second Empire et ses suites.

CHAPITRE VII

L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

I. **Sciences exactes ou sciences mathématiques. Méthode à suivre pour l'enseignement du calcul. Exercices de calcul oral à l'aide de quantités concrètes : leçons de choses à propos et en vue du calcul. Les règles ne seront données que lorsque des applications pratiques nombreuses auront été faites. Enseignement du système métrique. Choix de problèmes appropriés aux usages de la vie ou empruntant leurs données à d'autres sciences. Géométrie, comment et dans quel but elle doit être enseignée. Utilité générale des sciences mathématiques ; services qu'elles rendent à l'esprit.**

II. **Sciences de la nature ou expérimentales. Elles seront étudiées par rapport à leurs applications aux usages de la vie, à l'hygiène, aux arts usuels et aux principales industries. Physique, chimie ; physiologie au point de vue de l'hygiène. Histoire naturelle : minéralogie, botanique, zoologie ; dans quelle mesure des notions de ces sciences peuvent être enseignées.**

III. **Enseignement de l'agriculture. En quoi il peut consister et quel doit être son véritable objet. L'enseignement des idées protectrices à l'égard des animaux s'y associe naturellement.**

Les sciences se divisent en deux branches principales : les sciences exactes ou mathématiques, qui font appel surtout au raisonnement déductif, arithmétique, algèbre, géométrie, etc. ; les sciences expérimentales ou sciences physiques et naturelles, qui emploient la méthode inductive, physique, chimie, botanique, zoologie, géologie, etc. Les unes et les autres entrent pour une part dans le programme d'études des écoles primaires.

I

L'étude de l'arithmétique n'est d'abord que l'étude pratique du calcul ; elle débutera par des leçons analogues aux leçons de choses, c'est-à-dire des exercices de calcul oral à l'aide de quan-

Quant au système métrique, il n'est utilement enseigné qu'à l'aide de tableaux des diverses mesures et surtout à l'aide de ces mesures mises effectivement sous les yeux et entre les mains des élèves. Il faut que ceux-ci apprennent à mesurer eux-mêmes les dimensions de leur banc, de leur table, du plancher et des murs de la salle; qu'ils touchent les poids, qu'ils fassent fonctionner la balance, qu'ils se rendent compte de la capacité d'un litre, etc. Ce n'est pas seulement une question de science, c'est une question d'économie domestique et de pratique journalière.

Nous recommandons aussi aux instituteurs le bon et judicieux choix des problèmes qu'ils emprunteront « aux circonstances de la vie réelle, aux faits de l'économie rurale et industrielle », et à l'aide desquels ils feront à leurs élèves « une sorte de cours de logique populaire et appliquée aux besoins, aux relations de chaque jour ¹. » L'enfant, en recevant des leçons de calcul, dit M. Ritt ², « doit aussi recevoir des notions exactes sur les distances locales, sur la valeur des objets les plus usuels, sur le prix du travail journalier, etc. » Puis il ajoute, dans un autre ordre d'idées : « On ne saurait apprendre de trop bonne heure que la bonne conduite, l'ordre, l'économie sont les véritables sources du bien-être domestique; que la mauvaise conduite, le désordre, l'imprévoyance, les mauvaises habitudes, sont des causes de ruine et de déshonneur. » C'est là le côté moral de l'enseignement du calcul qu'un bon maître ne doit jamais négliger et dont la sanction pratique est la *caisse d'épargne scolaire*.

On peut faire encore d'autres applications du calcul à l'acquisition indirecte de connaissances utiles, en faisant entrer dans les problèmes quelques données numériques importantes sur les phénomènes de la nature ou sur les usages conventionnels de la vie, et devancer ainsi, jusqu'à un certain point, les exigences de la position que les élèves occuperont plus tard ³. Ainsi les principales dates de la chronologie peuvent servir de données numériques : combien d'années se sont écoulées depuis la pré-

1. *Circulaire ministérielle*, du 20 août 1857.

2. *Premières notions d'arithmétique*.

3. M. Bain, *La science de l'éducation*, liv. II, ch. vi, p. 218.

dication de la première croisade ? Quel intervalle s'est écoulé entre le traité de Cateau-Cambresis et celui de Westphalie, entre le traité de Westphalie et celui d'Utrecht, etc. ? Certains nombres importants en géographie seraient facilement introduits dans une foule de questions diverses : les dimensions, la superficie, la population de la France ; la proportion des terres cultivées et des terres boisées, des cultures et des vignobles ; la proportion entre les importations et les exportations, entre les impôts directs et indirects, entre le total des impôts et le nombre des habitants, etc., toutes données qui servent de base à l'économie sociale. De même pour les rapports des différentes mesures entre elles, pour les titres des monnaies, les alliages, et les notions sur la mesure du temps.

Les notions de géométrie seront enseignées en vue de l'application du système métrique à la mesure des surfaces et des volumes, en vue aussi des arts et même des métiers manuels qui exigent le dessin linéaire. Que l'arpenteur ait besoin de ces connaissances, cela va de soi ; l'architecte, l'entrepreneur, le charpentier, le menuisier, etc., en ont besoin également. Le point de départ est dans les leçons de choses : qu'on montre aux enfants, qu'on leur fasse manier, rapprocher, combiner de petits cubes en bois ou en carton, des triangles, des pyramides, des lignes droites, qu'on les leur fasse dessiner sur l'ardoise, ils en apprendront le nom avec quelques-unes de leurs propriétés. Les premières vérités géométriques doivent être démontrées expérimentalement ; la même méthode est, du reste, indispensable pour apprendre à lever un plan, à mesurer un terrain. Après quoi, la démonstration rationnelle sera aisément admise par l'esprit.

Les sciences exactes ont donc une utilité pratique, au point de vue des connaissances acquises ; elles en ont une autre, non moins précieuse et plus générale, quoique moins appréciable en apparence. Elles font bien comprendre la manière de tirer parti de plusieurs éléments concourant à un but commun ; les relations entre différents facteurs, l'influence proportionnelle qu'ils exercent les uns sur les autres ; elles ne permettent pas à une question de conserver un caractère mal défini, elles la ramènent à une expression nette et qualifiée précisément de « mathématique ». Elles donnent ainsi à la pensée des habi-

tudes d'ordre, de précision et de rigueur, qui trouvent leur utile emploi en dehors même de leur domaine. Mais leur culture exclusive fausserait l'esprit, parce qu'elles ne peuvent pas nous faire connaître la vérité tout entière : tout ce qui dépend de l'observation, de l'expérience, tout ce qui exige la classification et la généralisation leur échappe et appartient aux sciences expérimentales. Celles-ci ne sauraient se passer des sciences exactes, parce qu'elles ne sauraient se passer de formules, mais les vérités que ces formules expriment n'auraient jamais été découvertes par la seule application du raisonnement mathématique ¹.

II

C'est en vue de leurs applications aux usages de la vie et aux arts les plus usuels que les sciences physiques doivent être étudiées à l'école. Les trois plus importantes sont la physique, la chimie, la physiologie. On les étudie par rapport à l'hygiène d'abord, aux diverses industries ensuite.

Il est à peine nécessaire, dit M. Bain, d'indiquer les applications de la physique à tous nos actes les plus ordinaires. Parmi nos ustensiles de ménage se trouvent des leviers, des poulies, des plans inclinés et bien d'autres machines encore. Nous nous servons de fenêtres, de grilles, de cloches, d'horloges. Nous avons à tout instant à examiner si tel ou tel objet est suffisamment soutenu. La circulation de l'eau dans nos maisons et nos jardins nous force à appliquer sans cesse des principes d'hydrostatique et d'hydraulique. Les nécessités de la circulation de l'air, du chauffage, de la ventilation, de l'éclairage au gaz, nous obligent à savoir les principes qui s'appliquent aux fluides aéroformes. Ceux de la chaleur se présentent à nous à propos de la tension de la vapeur d'eau et de l'explosion des chaudières. Il ne suffit pas de faire venir des ouvriers quand quelque chose se C'érange; on doit encore comprendre soi-même l'action de toutes les forces naturelles, afin de prendre toujours les précautions convenables, et, si l'on y arrive à peu près par des con-

1. Voy. 1^{re} partie, ch. X, p. 243, ce qui a été dit au sujet du raisonnement déductif.

Connaissances empiriques, on le fait bien mieux encore avec des principes scientifiques.

La météorologie se rattache à la physique; les observations qu'un certain nombre d'instituteurs sont chargés de faire dans leur commune offrent une occasion toute naturelle d'initier les élèves à des notions d'une incontestable utilité.

Les applications immédiates de la chimie à la vie ordinaire sont peut-être moins nombreuses, mais elles ne sont pas moins importantes que celles de la physique. L'action corrosive des acides et des alcalis, le pouvoir dissolvant de l'esprit-de-vin et de l'essence de térébenthine pour les surfaces vernies sur lesquelles l'eau est sans action, la protection des étoffes et des meubles contre les substances chimiques dangereuses qui servent à certains travaux domestiques, et bien des faits relatifs au blanchissage, à la cuisine et à la conservation des provisions de ménage : tout cela exige certaines connaissances chimiques ¹.

La physiologie est encore une science imparfaite, elle se fait tous les jours, elle n'a aucune place dans les programmes de l'enseignement primaire : quand elle s'y introduit, c'est sous le couvert de l'hygiène, et il va sans dire que je n'en parle qu'à ce titre. Les études préparatoires de physique et de chimie lui frayent la voie. Ses résultats essentiels se résument en ces principes pratiques : nécessité de respirer un air pur, d'avoir une nourriture suffisante et saine, de faire alterner l'exercice et le repos, d'assurer la force intellectuelle par de bonnes conditions physiques ². On n'est bien persuadé de la valeur de ces règles que par quelques démonstrations ayant un certain caractère scientifique.

L'histoire naturelle a pour types et pour divisions principales la minéralogie, la botanique et la zoologie. Les deux premières sont étudiées surtout au point de vue des diverses industries. La minéralogie offrira un intérêt particulier dans les centres métallurgiques : les houillères, les charbonnages, les hauts fourneaux, les forges, les aciéries, etc., en présenteront les plus importantes applications pratiques. Les notions de botanique peuvent être limitées à la collection des plantes sauvages de la région, à leur

1. M. Bain, *Ouvrage cité*, p. 115.

2. Voy. 1^{re} partie, ch. I.

classification et à la connaissance de leurs propriétés élémentaires. Le goût des herbiers, forme particulière des collections qui plaisent généralement aux enfants, trouvera matière à se satisfaire. La zoologie est une science bien plus étendue et qu'il est malaisé d'aborder; tout ce qu'on pourrait faire serait d'enseigner quelques notions sommaires sur la structure du corps humain, ce qui ramènerait le sujet à une question d'hygiène.

Dans les écoles primaires élémentaires, l'enseignement des sciences physiques et naturelles ne sera qu'une continuation des *lyçons* de choses et n'affectera qu'un caractère purement expérimental et pratique. Dans les écoles supérieures seules et dans les écoles normales, il pourra recevoir des développements plus considérables. Partout, il sera facilité par des promenades et des excursions, et par la visite d'établissements industriels, s'il y a possibilité.

III

L'enseignement de l'agriculture se rattache à celui des sciences physiques et naturelles.

L'école primaire n'a pas mission de former des cultivateurs, et l'on ne saurait songer à le lui demander; le résultat de ce qu'on appelle dans nos classes l'enseignement agricole doit être de fortifier chez les enfants les habitudes et les goûts inhérents à cette profession, tout en ouvrant leur esprit à l'appréciation intelligente des améliorations qui peuvent la rendre plus prospère. A l'école, l'instituteur donnera à son enseignement une couleur agricole par le choix judicieux des dictées, des problèmes, des lectures. Il pourra y joindre des leçons spéciales; mais c'est surtout l'horticulture et l'arboriculture qui permettront à cet enseignement de prendre un caractère précis et pratique.

Un certain nombre d'écoles sont pourvues de jardins. Ils sont en général petits, trop petits pour servir de champ d'expériences proprement dit, mais on n'en tire pas tout le parti possible pour l'enseignement. Malgré leur peu de superficie, ils se prêteraient à l'établissement de petites pépinières, dans lesquelles les élèves apprendraient la taille, la greffe, les boutures, etc., l'essai de plantes nouvelles, dont l'introduction

pourrait être utile à la localité. L'instituteur apprendrait ainsi à ses élèves comment un cultivateur intelligent peut utiliser un terrain pour la culture maraîchère, améliorer les espèces d'arbres et de fruits, et se créer une source de revenus en même temps qu'un objet de consommation pour autrui. Pour passer de la théorie, qui ne l'arrêtera que peu de temps, à des applications pratiques, il pourrait conduire ses élèves soit dans son propre jardin, soit dans la campagne environnante, et prendre texte de ses travaux ou de ceux des cultivateurs pour les initier à la quantité de connaissances utiles ; des promenades même accomplies dans ce but, tout en leur procurant un divertissement, contribueraient à leur instruction. Le maître y trouverait en outre l'occasion de leur enseigner chemin faisant, sous forme de causerie, les premiers éléments d'histoire naturelle ; il les engagerait à recueillir des plantes pour les classer et les réunir en herbier. Si enfin il leur donnait l'habitude de rédiger le compte-rendu de ces promenades agricoles, cet exercice aurait le double avantage de fixer leurs souvenirs et de leur apprendre à écrire d'une manière claire et correcte.

A l'enseignement agricole se rattache par un lien naturel celui des idées protectrices à l'égard des animaux, dont les parents ne se préoccupent pas toujours suffisamment : « C'est passe-temps aux mères, dit Montaigne, de voir un enfant tordre le col à un poulet et s'ébattre à blesser un chien et un chat... Ce sont pourtant les vraies semences et racines de la cruauté. Elles se germent là et s'élèvent après gaillardement, et profitent à force entre les mains de l'habitude. » Les maîtres qui encouragent dans leurs écoles des sociétés entre écoliers pour la protection des nids d'oiseaux font une excellente chose et donnent un excellent exemple.

CHAPITRE VIII

LA CULTURE SUPÉRIEURE

- I. L'art dans l'école. Il a pour but non seulement de préparer à l'exercice des professions manuelles, des arts industriels et décoratifs, mais de procurer le complet développement des facultés supérieures de l'âme et le meilleur emploi du loisir. Comment on peut faire, même à l'école primaire, l'apprentissage du goût en général. Education artistique spéciale : l'enseignement du chant et du dessin.
- II. L'instruction civique ; en quoi elle consiste, quel est son but et son programme.
- III. L'enseignement moral. Affinités de la culture morale et de la culture artistique. En quoi consiste l'enseignement moral. Instructions indirectes : Exemples.
- IV. L'enseignement religieux. Comment il faut l'entendre ; comment et à quelle occasion il peut être donné. Exemples.

L'éducation ne doit pas être uniquement utilitaire, elle doit être aussi spiritualiste, c'est-à-dire donner une légitime satisfaction aux tendances les plus élevées du cœur et de l'esprit. Cette culture supérieure peut être le résultat de certaines études spéciales, celle de l'histoire, celle de la langue chez les grands écrivains ; mais elle doit être cherchée encore par des moyens plus généraux, agissant non sur telle ou telle faculté en particulier, mais sur l'âme tout entière. A ce titre, l'enseignement artistique, l'enseignement moral et religieux ont leur place dans l'école.

I

L'art dans l'école : le mot paraîtra peut-être ambitieux, mais M. Ravaisson ¹ s'en est servi, et je lui demande la permission

1. Articles ART et DESSIN dans le *Dictionnaire de pédagogie*.

de m'en servir après lui. « S'il convient, dit-il, d'introduire ou plutôt de rétablir l'art dans l'école, ce n'est pas seulement pour procurer le meilleur et le plus complet développement des facultés de l'esprit, et pour préparer le mieux possible à l'exercice des professions manuelles auxquelles serviront pendant toute la vie ces facultés, dans le cours des heures du travail; c'est encore pour préparer un meilleur emploi des heures de loisir. On se plaint que les heures de loisir soient trop souvent remplies par des distractions et des joies d'un ordre tout matériel, où les mœurs se corrompent et l'esprit s'avilit. En serait-il de même si les classes populaires étaient mises en état de goûter les satisfactions d'ordre supérieur que procurent les belles choses, si elles étaient instruites, fût-ce même dans une faible mesure, à se plaire dans cette sorte de divine et salutaire ivresse que procurent par l'ouïe et par la vue les proportions et les harmonies? L'homme du peuple, sur lequel pèse d'un poids si lourd la fatalité matérielle, ne trouverait-il pas le meilleur allègement à sa dure condition, si ses yeux étaient ouverts à ce que Léonard de Vinci appelle la *bellezza del mondo*, s'il était appelé ainsi à jouir, lui aussi, du spectacle de ces grâces que l'on voit répandues sur tout ce vaste monde et qui, devenues sensibles au cœur, comme s'exprime Pascal, adoucissent plus que toute autre chose ses tristesses et, plus que toute autre chose, lui donnent le presentiment et l'avant-goût de meilleures destinées? »

Je l'ai déjà dit, refuser cette sorte de culture à la population infantine des écoles primaires, c'est rétrécir le champ de l'éducation et mutiler la nature humaine. L'imagination, le goût, le sentiment du beau sont en germe dans toute âme, et l'éducation même la plus élémentaire n'a pas le droit de les négliger : la culture artistique tient d'aussi près à la culture intellectuelle et à la culture morale que la sensibilité à l'imagination et l'imagination à la raison. Mais il ne faut pas se méprendre sur le but. L'école n'a pas plus mission de faire des artistes que de faire des agriculteurs, comme nous le disions il n'y a qu'un instant; son rôle est de mettre des aptitudes en situation de se manifester et sur la voie d'un développement

1. Voy. 1^{re} partie, ch. III, p. 154; ch. VIII, p. 211 et suiv.

ultérieur. On peut aimer et sentir les beaux-arts sans être artiste, comme on aime la musique sans être virtuose, la poésie et l'éloquence sans être poète ni orateur; l'enfant doit faire à l'école non l'apprentissage de l'art, mais l'apprentissage du goût. A cela contribue tout ce qui est de nature à donner le sentiment de la proportion, de l'ordre, de l'harmonie, depuis l'instruction et l'éducation proprement dites jusqu'aux dispositions matérielles de la maison d'école et à l'ameublement de la salle de classe. Que je voudrais en voir les murs décorés non seulement de cartes géographiques, d'images scientifiques et industrielles, mais d'ornements véritablement artistiques, ne fût-ce que de bonnes photographies représentant des villes, des monuments, des costumes, des armes, des objets d'art, des sites célèbres! A plus forte raison, des plâtres, des bustes, des bas-reliefs. Quel vivant commentaire des leçons de lecture, d'histoire, de tout l'enseignement! Et aussi quel moyen de culture artistique et morale tout à la fois! Le beau ne se laisse pas regarder sans laisser quelque reflet de lui-même dans l'âme et dans les yeux de celui qui le regarde. « Il convient que les jeunes gens, disait Platon ¹, élevés au milieu des plus belles choses, comme dans un air pur et sain, en reçoivent sans cesse de salutaires impressions par l'œil et par l'oreille, et que dès l'enfance tout les porte insensiblement à imiter, à aimer le beau, à se mettre en accord avec lui. » C'est bien ainsi que l'entendaient les anciens, et c'est ce que signifiait cette désignation de *musique*, sous laquelle ils comprenaient tout l'art de l'éducation ².

Indépendamment de cette préparation générale, l'école donne une préparation artistique spéciale, limitée, il est vrai, mais réelle, sous la forme des deux arts qui sont le plus à la portée de tous, le chant et le dessin.

Nous ne répéterons pas ce que nous avons dit ailleurs du chant ³. Le dessin dans l'école semble, au premier abord, aussi peu artistique que possible, puisque le dessin d'imitation est une exception dans les écoles primaires élémentaires et qu'en n'y enseigne guère que le dessin géométrique. Mais celui-ci est

1. *République*, liv. III.

2. Voy. *Introduction*, p. 6.

3. 1^{re} partie, chap. I, p. 94, et ch. III, p. 154-155.

naturellement suivi du dessin d'ornement, et d'ailleurs des maîtres autorisés le considèrent comme le point de départ nécessaire de tout enseignement artistique. Il y aurait bien quelque chose à dire : n'est-ce pas déroger à la méthode intuitive que de commencer par la représentation de l'abstrait, tandis que les figures des choses et des êtres sont la représentation animée et réelle du concret ? y a-t-il, dans la nature, des circonférences parfaites ? y a-t-il même des triangles, des rectangles, des cônes, si ce n'est dans les combinaisons de forme des métaux, c'est-à-dire dans ce que la nature produit de plus inerte et de moins vivant ? Ce que l'enfant dessine le plus volontiers, dans les essais d'un crayon qui ne doute de rien, ce ne sont pas des figures géométriques, mais ce qui vit ou tient de plus près à la vie, des *bonshommes*, des animaux, des maisons, des arbres. Il semblerait donc qu'il fallût commencer par là et finir par le dessin linéaire ; en d'autres termes, ramener à des proportions savantes et justifier par une loi géométrique les formes et les figures tracées par le crayon ou le pinceau. C'est un des côtés par où la science pénètre dans l'art. « Chacun, disait Michel-Ange, s'occupe, sans le savoir, à dessiner ce bas monde, celui-ci en inventant de nouvelles figures pour les habillements et les costumes, celui-là en cherchant la forme des monuments et des habitations. Le laboureur dessine, lorsqu'il trace sur la terre ses sillons ; le jardinier dessine, lorsqu'il dispose ses plates-bandes ; le marin, lorsqu'il conduit son navire sur les mers ; l'homme d'Eglise, lorsqu'il ordonne les cérémonies du culte, la pompe des funérailles. Quoi de plus utile que le dessin dans les combats ? Il sert à fabriquer les machines et les instruments de guerre, à donner une forme convenable aux armes ; à tracer le plan et à déterminer les proportions des châteaux-forts, des bastions, des remparts, des fossés, des mines et des contre-mines, des retranchements, des casemates, des redoutes, des terrasses, des demi-lunes, des embrasures et des créneaux. Le dessin est encore nécessaire pour jeter des ponts, confectionner des échelles, asseoir un camp, former des bataillons et des escadrons ; il l'est encore pour la variété des armes, la distinction des bannières. » Cela revient à dire que sous les apparences les plus variées et les plus libres, sous la grâce et l'élégance comme sous les conceptions les plus violentes et les plus hardies, se

cache une géométrie secrète qui impose ses règles et ses mesures.

L'enseignement du dessin commence donc à l'école par où il vaudrait peut-être mieux qu'il finit, s'il y était donné d'une manière complète; mais le dessin d'imitation, qu'il serait impossible d'enseigner aujourd'hui partout, sera toujours moins nécessaire, au point de vue pratique, que le dessin linéaire et d'ornement. L'élève est familiarisé avec celui-ci par les premiers exercices de la salle d'asile et de la classe enfantine; il acquiert insensiblement la sûreté du coup d'œil et l'habileté manuelle. Les premières leçons porteront sur le tracé des droites et des courbes, puis sur la mesure des angles et les différents polygones. On passera à une série d'études sur les surfaces planes, différemment teintées, ce qui conduira aux premiers essais d'ornementation. Viendront ensuite les solides géométriques, et par suite les notions élémentaires de la perspective et des ombres. Enfin, comme applications pratiques, on fera dessiner des instruments aratoires et de jardinage, des machines, des modèles de menuiserie et d'architecture décorative ¹.

II

L'instruction civique a pour objet de faire connaître et aimer leur pays aux enfants de nos écoles. L'enseignement de l'histoire les y prépare, et même à un certain point celui de la géographie administrative. Cependant il y a une différence entre l'instruction civique et l'instruction purement historique. L'instruction civique s'attache surtout aux institutions et aux mœurs nationales; il est en effet indispensable d'avoir des notions exactes sur l'impôt, sur le service militaire, sur le fonctionnement de la justice, etc. Autrement, on serait comme étranger dans sa propre patrie. Mais l'instituteur irait contre le but même de la loi si, par un sentiment exagéré du progrès présent, il se laissait entraîner à un esprit de dénigrement à l'égard du passé. Nous ne pouvons mieux faire que de laisser parler celui qui entre tous autorité pour dire aux maîtres ce que doit être ce enseignement nouveau, c'est-à-dire le ministre de l'instruction publique lui-même. Or voici quel a été son langage ² :

1. Le programme de l'enseignement du dessin dans les écoles primaires a été fixé par arrêté ministériel (janvier 1884).

2. Discours au congrès des Sociétés savantes, 15 avril 1882.

« Je n'aime pas qu'on dise aux enfants : Il n'y a que l'histoire contemporaine. Ah ! sans doute, ce fut une bonne idée et un sérieux progrès que d'introduire l'histoire contemporaine dans les programmes de notre enseignement élémentaire... Mais défions-nous d'un excès contraire ; ne croyons pas qu'il soit bon de dire à la jeunesse : Par delà cette date éclatante et rénovatrice, il n'y a rien, — rien que des tristesses, rien que des misères, rien que des hontes. Cela n'est pas vrai, d'abord ; et, ensuite, cela n'est pas sain pour la jeunesse. »

C'est encore le même ministre qui va expliquer en quoi devra consister l'instruction civique à l'école primaire ¹.

« Cet enseignement civique ne sera pas une déduction savante et raisonnée ; il n'a point pour but de faire pénétrer certaines doctrines politiques dans les jeunes intelligences confiées à nos soins. Il sera tout simplement une fenêtre ouverte sur un des côtés de la réalité sociale, que l'enseignement primaire a trop négligé jusqu'à présent. Je vais vous lire, continue M. le Ministre, non pas le programme d'enseignement civique dans l'école primaire, — puisque ce programme n'existe pas et qu'il ne peut pas se faire, — mais le programme d'enseignement civique dans l'école normale, enseignement plus relevé. Le voici :

« Historique (4 leçons). — Les origines de notre droit public, 1789, 1848, 1875. — Principes généraux (2 leçons). — La souveraineté nationale, sa légitimité. — Ses limites. — La liberté de conscience ; la liberté individuelle ; la propriété, le domicile. — Son exercice. — Le suffrage universel ; les suffrages restreints, les suffrages à plusieurs degrés ; électeurs, éligibles, le vote. — Ses agents. — Le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, le pouvoir judiciaire ; leurs rapports entre eux. »

Vient maintenant une série de sept leçons, sous ce titre : « L'Etat. » Voici de quelles matières elle se compose : « La constitution. — Le Président de la République, le Sénat, la Chambre des députés ; mode de nomination, attributions, confection des lois. — La loi. — Le respect de la loi, la justice ; la Cour de cassation, les tribunaux civils et criminels, les tribunaux administratifs, etc. »

Plus loin, le département, en deux leçons : « Le Préfet. Ses

1. Séance du sénat du 10 juin 1882.

attributions. Le conseil de préfecture. — Le conseil général mode d'élection, attributions. — Le budget départemental. Bâti-
ments départementaux, routes, chemins, canaux, etc. ; instruc-
tion primaire, etc. »

Puis, sur la commune, deux leçons : « Le conseil municipal mode électoral, attributions ; le maire, les adjoints ; le budget communal, etc. » Enfin, quatre ou cinq leçons intitulées Notions d'économie politique : « Production de la richesse. Les agents de la production, la matière, le travail, l'épargne, le capital, la propriété. — Circulation et distribution des richesses. L'échange, la monnaie, le crédit, le salaire et l'intérêt. — Consommation de la richesse. Consommations productives et improductives, la question du luxe. Dépenses de l'Etat, l'impôt, le budget, l'emprunt. »

« Qu'est-ce que cela prouve ? dit en terminant le Ministre. Cela prouve que nous entendons par enseignement civique, non point une discussion théorique ou une polémique quelconque se rattachant aux divisions des partis dans notre pays, mais tout simplement des notions descriptives, à vrai dire, sur tous ces ordres de choses qu'il est aussi imprudent qu'impossible, dans un pays de suffrage universel, de dérober à la connaissance de la jeunesse. »

III

L'enseignement de la morale est une chose, l'enseignement moral en est une autre : le premier suppose un cours suivi, une exposition dogmatique ; le second se mêle à tout, ressort de tout ce qui constitue la vie scolaire. En louant ou en blâmant ses élèves, en les habituant à l'obéissance, à la bonne tenue, à la dignité personnelle, en leur faisant aimer ou du moins accepter de bon cœur le travail et la règle, en développant leurs bons sentiments à l'égard les uns des autres, le maître donne un enseignement moral ; de même, en faisant une leçon de lecture, de grammaire, d'histoire, même de calcul, s'il choisit bien le texte de la leçon ou le sujet du devoir, s'il en tire occasion d'observations utiles, et surtout s'il sait les placer à propos.

Il faut éviter tout ce qui ressemble à la prédication, insinuer les vérités morales et ne pas se flatter de les imposer par autorité ; saisir le moment rapide et quelquefois unique où le

réflexion lancée naturellement et sans effort portera coup, ne pas trop appuyer, n'introduire dans ces petites âmes que ce qu'elles peuvent porter. Les maîtres de Port-Royal, Fénelon, Rollin, excellaient dans cet art difficile. Voici un exemple de la manière dont procédait Tillemont, l'un des maîtres des Petites écoles : « Il rendait raison de tout aux enfants, même aux plus petits ; il ne leur imposait jamais par autorité. Il leur disait toujours quelque chose d'instructif quand l'occasion s'en présentait. Il s'appliquait surtout à leur donner une idée de leur âme, pour leur faire concevoir quelque chose de spirituel, et les élever par là à Dieu. Il tirait des raisons et des comparaisons de tout ce qui se présentait. Il demandait quelquefois, à de jeunes enfants qui gardaient des vaches, comment de si gros animaux se laissaient conduire par eux, qui étaient si petits. Il tâchait de leur faire comprendre par là qu'il fallait donc qu'il y eût en eux quelque chose de plus noble et de plus élevé qu'en ces bêtes, et que c'était leur âme, et qu'elle était plus excellente que le soleil et que tout ce qu'il y a de plus beau au monde, mais que le péché la défigurait et la rendait plus difforme que les plus horribles bêtes : par là, il cherchait à leur inspirer de l'horreur pour le mal... » C'est la *leçon de choses* avec sa morale ; c'est de l'éducation. Fénelon recommande « les instructions indirectes », celles qu'on adresse comme à côté et qu'on n'a pas l'air d'avoir cherchées. Telles sont celles qui ressortent des leçons de choses, des exercices de lecture et de récitation, de l'enseignement de l'histoire comme aussi des circonstances de la vie réelle. Les réflexions morales qui se présenteront d'elles-mêmes, naturellement, dans une situation donnée, produiront une impression vive et peut-être durable. Ainsi, le spectacle de maux causés par l'imprévoyance, par des inimitiés et des querelles, par la perte du temps, fera sentir le prix de la prudence, de l'union, du travail, pour peu que les enfants aient déjà quelque capacité de réflexion.

Les entretiens de Mme de Maintenon¹ avec les jeunes filles de Saint-Cyr fournissent quelques exemples de ce genre de leçons. Un jour que la nouvelle d'une victoire remportée par nos armes

1. *Lettres et entretiens sur l'éducation des filles*, par Mme de Maintenon, t. II, p. 44-46, 97 et ailleurs.

leur avait fait pousser des cris de joie, elle leur demanda pourquoi elles étaient si joyeuses. Chacune répondit à sa façon : « que cela acheminerait à la paix ; que c'était autant d'ennemis de moins ; que cela relèverait le courage de nos troupes et abattrait celui des ennemis ; que le peuple en serait soulagé... » Les obliger ainsi à réfléchir, à chercher et à formuler les motifs précis du sentiment qu'elles éprouvaient, c'était un enseignement d'une portée morale. Un autre jour, qu'elle leur reprochait leur peu d'application, elle leur dit en passant que tout le monde travaille, a ses peines, ses devoirs ; et elle leur cite le roi qu'elle voit « passer toute la journée dans son cabinet à faire des comptes, s'y casser la tête, chercher, recommencer plusieurs fois, ne les quitter point qu'il ne les ait achevés ; tenir plusieurs conseils par jour, où l'on traite d'affaires très-sérieuses, souvent fâcheuses.. ; » le ministre Chamillard, qui « est dans un travail continuel, qui ne saurait voir sa famille, qu'il aime passionnément, parce qu'il n'a pas un moment à lui donner, et que pourtant on croit très-heureux... ». Si personne, même parmi les puissants de la terre, n'est exempt de peine, c'est donc une loi commune à laquelle il faut se soumettre.

Les contes, les récits, les biographies qui mettent en lumière des qualités élevées sont des instructions morales indirectes, pourvu qu'on les présente avec discrétion et qu'on n'aille pas en écraser pesamment le mobile cerveau des enfants. Voulez-vous leur inspirer le respect de la vérité et l'horreur du mensonge ? Leur dire que le mensonge est honteux, leur faire lire cette maxime inscrite sur les murs de la classe, ce n'est pas là un moyen pratique. Lisez ou contez l'anecdote de Washington enfant, à qui l'on avait fait cadeau d'une hachette et qui n'est rien de plus pressé que d'essayer son jouet sur les arbustes du jardin paternel. Son père s'aperçoit des mutilations et demande avec colère quel en est l'auteur ; l'enfant avoue plutôt que de nier la vérité, et le père lui pardonne. Irez-vous aussitôt après entamer un sermon : « Ceci, mes enfants, doit vous servir de leçon et vous montrer... » Gardez-vous en bien, ce serait peine perdue. Toutes les fois qu'un maître le prend sur ce ton, il peut être certain que l'imagination de son auditoire se met en vacances et se promène partout ailleurs que dans la classe.

Demandez tout simplement si le petit Georges Washington a bien fait, s'il a été brave en avouant sa faute; faites-lui honneur de sa franchise, et parlez d'autre chose. A la première occasion où un élève aura menti, rappelez l'historiette en deux mots; demandez-lui s'il est content de lui-même, s'il n'entend au dedans de lui aucune reproche : voilà une leçon, une vraie leçon sur la conscience morale; elle aura tenu en dix paroles et en cinq minutes, et n'en vaudra que mieux. S'agit-il de vanter les bienfaits du travail, de faire comprendre qu'il est réellement, comme on le dit, la source du contentement, du bien-être, même de la fortune : lisez ou racontez des traits de la vie de Francklin, de Stephenson et de cent autres.

IV

L'instruction religieuse n'est plus donnée dans l'école, aux termes de la législation actuelle; mais l'enseignement moral comporte, à quelque degré, un enseignement religieux ayant un caractère rationnel, car cet enseignement moral a un caractère spiritualiste, comme l'attestent le programme même du cours de morale dans les écoles normales, ainsi que le Rapport de la commission du conseil supérieur chargée de rédiger ce programme.

L'idée et le sentiment du divin existent dans l'âme humaine, qui a besoin d'idéal. Développer le sens du divin, c'est développer les tendances supérieures de notre nature, non au point de vue d'une confession quelconque, mais au point de vue des vérités éternelles et communes de la raison. La plus radicale des législations suisses, celle de Neuchâtel, définit ainsi la nature et le caractère de l'école, à cet égard : « L'instituteur ne doit pas se borner à donner à ses élèves des notions arides des sciences, mais il doit s'efforcer de tourner leur cœur vers toutes les choses bonnes, belles, morales. Il y a heureusement assez de points communs à toutes les confessions religieuses, la croyance à un seul Dieu, les principes éternels de la morale, et cette vertu suprême du christianisme, la charité, pour qu'il ne soit pas restreint dans ses moyens éducatifs ¹. »

1. M. Bain (*Ouvrage cité*, p. 307) considère l'enseignement religieux de la même manière; c'est aussi l'opinion de M. Compayré (*Histoire critique*

Ainsi entendu, l'enseignement religieux, comme l'enseignement moral, a sa place un peu partout, il est donné de la même manière et se présente, pour ainsi dire, de lui-même. Qu'on lise, par exemple, la Déclaration d'indépendance que publia le 4 juillet 1776, le premier Congrès des Etats-Unis, prenant « le Juge suprême de l'univers à témoin de la droiture des intentions du peuple des Etats-Unis », et finissant par ces mots : « Pour le soutien de cette déclaration, comptant d'ailleurs sur la protection de la divine Providence, nous engageons solennellement nos vies, nos biens et notre honneur sacré : » est-il possible de ne pas ressentir une religieuse émotion ?

On demandait à Newton, ce grand savant qui a découvert les lois de la gravitation universelle, de démontrer l'existence de Dieu ; il leva la main vers le ciel, en disant : *Voyez !* Quel admirable spectacle, en effet, que celui du ciel étoilé, et combien plus admirable encore lorsque la science vient en sonder les mystérieuses clartés ! Lamartine, dans un de ses poèmes, fait parler un instituteur qui explique ce spectacle aux enfants du village :

Le soir tombait ; des cieux la sombre profondeur
Laisait plonger les yeux dans l'espace sans voiles,
Et dans l'air constellé compter les lits d'étoiles.

Regardez, leur dit-il, ces mondes dont l'esprit ne peut porter le poids ; ils traversent l'espace, tournent sur eux-mêmes, descendent et remontent, en vertu de lois immuables, pendant la durée des siècles :

Et, dans le firmament, ces mille chars sans roue
Sont portés sans ornière et roulent sans essieu.
Courbons-nous, mes enfants, c'est la force de Dieu.

Nous saisissons ici sur le vif la méthode intuitive appliquée non plus à l'enseignement seul, mais à l'éducation elle-même et servant à aviver dans le cœur des enfants les lueurs encore indécisées du sentiment moral et religieux. A ce point de vue

des doctrines de l'éducation en France, t. II, p. 455), de M. Buisson (*Congrès fait aux instituteurs : Revue pédagogique* de septembre 1878), etc

rien de plus religieux que la science : « Le savant sincère, — et, par ce nom, nous n'entendons pas celui qui ne fait autre chose que calculer des distances, analyser des composés ou étiqueter des espèces, mais celui qui, à travers des vérités d'ordre inférieur, cherche des vérités plus hautes et peut-être la vérité suprême, — le véritable savant, disons-nous, est le seul homme qui sache combien est au-dessus, non pas seulement de la connaissance humaine, mais de toute conception humaine, la puissance universelle dont la Nature, la Vie, la Pensée sont des manifestations. » Restons sur cette conclusion de M. Herbert Spencer ¹.

1. *L'éducation*, ch. I, p. 84. — Depuis la publication de notre première édition a paru le programme du Cours de morale dans les écoles normales, arrêté par le Conseil supérieur de l'instruction publique, après un remarquable Rapport de M. Paul Janet *. Voici la conclusion de ce Rapport : « Nous avons terminé la morale théorique par les sanctions supérieures, la vie future et Dieu, et la morale pratique par les devoirs religieux et les sentiments religieux... Pour nous et pour la langue française, le mot laïque ne s'oppose pas au mot religieux, mais au mot ecclésiastique ; il y a une religion laïque comme une religion ecclésiastique, et cette religion laïque, si elle n'est pas pour nous la base de la morale, en est du moins le couronnement, par la même raison que nous avons déjà développée, et qui considère comme postulat de toute éducation la distraction d'une vie supérieure de l'âme et d'une vie plate, grossière et malfaisante ; or cette vie élevée et supérieure, ce monde d'en haut doit être suspendu à quelque chose... L'idée de Dieu est le terme de la morale, le symbole supérieur et la condensation vivante de tout ce qu'il y a de grand, de noble et de saint parmi les hommes. »

* *Rapport sur le programme d'un cours de morale*, présenté au Conseil supérieur de l'instruction publique. — Décret et arrêté du 22 janvier 1881

CHAPITRE IX

LA DISCIPLINE

- I. Notion philosophique de la discipline ; son objet et sa portée. Elle doit être basée dans la pratique sur les principes fournis par l'étude des facultés de l'Âme, surtout de la sensibilité et de la conscience morale, et être en rapport avec la nature d'un être intelligent et libre.
- II. L'émulation et les récompenses. Avantages et dangers de l'émulation. Nains des récompenses ; leur valeur ; leur application exige du tact et de la mesure. Moyens indirects d'encourager et de récompenser les enfants.
- III. Les punitions. L'exercice de l'autorité dans l'école ; ni abus, ni faiblesse. Il ne faut pas chercher à comprimer, mais à réprimer et surtout à prévenir. Moyens préventifs. Sur quels principes doit reposer la punition ; son but. Conditions qu'elle doit remplir pour être juste et utile. Principales punitions. Exclusion des punitions corporelles : pourquoi. Règles à suivre dans l'application des punitions.

I

M. Guizot écrivait le 11 octobre 1834 aux directeurs d'école normale : « La discipline ne suffit point pour donner la moralité ni la science ; mais elle seule met les âmes dans la disposition nécessaire pour les recevoir. La discipline inspire le goût et l'habitude de l'ordre, dont elle offre le spectacle ; elle prépare les maîtres à maintenir, à leur tour, la subordination et la régularité parmi leurs élèves, et c'est en raison de la vigueur ou du relâchement de la discipline, que la jeunesse puise dans les écoles ou ce mépris de toute règle qui la rend plus tard rétive au frein des lois, ou cette déférence pour l'autorité légitime, qui, dans un État libre, relève la dignité du citoyen. » Il est impossible de caractériser avec plus de vérité et de profondeur la nature de la discipline et sa portée. Elle va bien au delà de

la classe et de l'enfance ; elle a, dans l'école, le même objet que la loi positive dans la société : le maintien de l'ordre, l'accomplissement du devoir, le respect du droit d'autrui ; elle s'adresse comme elle à des êtres sensibles, intelligents et libres ; elle doit avoir par conséquent la même autorité et les mêmes caractères. Elle agit sur la sensibilité par le plaisir et la souffrance, les récompenses et les châtiments ; sur l'intelligence, par les principes de raison et d'équité qu'elle emprunte à la loi morale ; comme celle-ci encore, elle suppose le libre arbitre, elle ne s'adresse qu'à des êtres libres. Mais comme la nature enfantine, identique dans son fond à la nature adulte, n'est encore qu'en voie de formation, la discipline doit non seulement diriger les facultés dans leur exercice, mais contribuer à leur développement. A ce titre, elle est un instrument d'éducation, et c'est par là qu'elle se différencie de la loi positive.

Une théorie de la discipline n'est donc autre chose qu'une théorie morale, et un système de discipline autre chose que l'application des données psychologiques résultant de l'étude des sentiments et de la conscience. Nous avons vu ¹ comment le plaisir et la douleur sont des stimulants pour l'activité, jusqu'à quel point la sensibilité peut être utilement excitée, dans quelle mesure l'attrait de la récompense se concilie avec le désintéressement sans lequel il n'y a pas de mérite, sur quoi repose le droit de punir, quel est le caractère philosophique de la punition. Nous n'avons plus ici qu'à chercher le meilleur moyen de mettre ces vérités en pratique, en d'autres termes, d'appliquer les récompenses et les punitions.

II

On a dit beaucoup de bien et beaucoup de mal de l'émulation ; les Jésuites, entre autres, en faisaient grand cas, tandis qu'à Port-Royal on n'en voulait pas entendre parler. Il est hors de doute que l'activité humaine ne saurait être plus vivement et plus généralement stimulée que par l'émotion de la lutte, le désir d'être le premier. C'est une passion noble, féconde, mais qui

1. 1^{re} partie, ch. III, p. 151, 159 et suiv. ; ch. XI, p. 276 et suiv. ; ch. XII, p. 282-284, 288 et suiv. ; 311.

peut dégénérer et qu'il faut empêcher de devenir excessive. S'il était possible de faire étudier et obéir les enfants sans l'emploi de ce stimulant, ce serait un avantage moral incontestable, mais l'expérience prouve qu'on ne peut pas s'en passer. Les récompenses, en effet, se confondent le plus souvent avec les moyens d'émulation. Les prix, les places en composition, les bonnes notes, l'inscription au tableau d'honneur, toutes les petites distinctions offertes à la bonne volonté des élèves, croix, rubans, etc., ont ce double caractère. Il y a des naturels d'enfants qui s'en trouvent fâcheusement impressionnés, chez qui l'amour-propre est trop vivace et la sensibilité trop excitable. L'instituteur doit être sur ses gardes, et plus encore l'institutrice, car chez les filles la sensibilité est toujours tentée de prendre le pas sur la raison. Mme Campan, dans son pensionnat de Saint-Germain et dans la maison d'Econen, avait imaginé un prix qui consistait dans le don d'une fleur, d'une rose : l'émulation se traduisait par tant d'orgueil chez les victorieuses, tant de désespoir chez les vaincues, qu'il fallut y renoncer. Ces moyens ont un autre inconvénient : ils n'agissent pas sur la masse de la population écolière. « Les prix et les principales distinctions ne touchent qu'un très-petit nombre d'élèves. Les places agissent plus ou moins sur tous; pourtant elles n'ont que peu d'importance pour les derniers d'une classe. Un petit nombre d'élèves qui se disputent la première place, et une masse indifférente, ne constituent pas une bonne classe. Les prix peuvent avoir de la valeur par eux-mêmes et aussi comme marque de supériorité, supériorité à laquelle le petit nombre seulement peut arriver ¹. »

Il faut que le maître ait à sa disposition des moyens applicables à tout le monde et auxquels ne puissent échapper ni le plus petit effort ni le plus mince succès : je ne vois guère pour cela que l'approbation et l'éloge, la bonne note consignée au carnet de correspondance avec les parents, l'inscription au tableau d'honneur affiché dans la classe, — étant entendu que le tableau d'honneur récompense la bonne volonté, le travail assidu, et non pas seulement le succès éclatant. L'approbation et l'éloge sont plus difficiles à manier qu'on ne le suppose. Dire qu'une leçon est bien sue, un devoir bien fait, est un jugement parfaitement clair; mais il y a

1. M. Bain, *Ouvrage cité*, liv. I, ch. v, p. 83.

souvent des mérites plus malaisés à apprécier et à formuler, mêlés à des défauts dont il faut les distinguer, ou consistant plutôt dans l'intention que dans le résultat; en ce cas, la louange doit atteindre le but sans le dépasser, s'adapter exactement à la nature du mérite. Ce mérite, visible pour le maître, échappe peut-être aux yeux des condisciples : il faut pourtant compter avec l'opinion de la classe tout entière, qui doit ratifier celle du maître; pour cela, il est nécessaire que les motifs d'approuver ou de louer, connus de celui-ci, deviennent assez apparents, par la manière dont il les exprime, pour être appréciés par les autres enfants.

En dehors de ces récompenses, officiellement inscrites au règlement des écoles, n'y en a-t-il pas d'autres, indirectes, à deux fins servant, à la fois de moyens d'enseignement? Sait-on bien, par exemple, tout le parti que peut tirer d'une promenade faite *de temps en temps*, le jeudi (ou même dans la belle saison après la classe du soir abrégée au besoin d'une demi-heure ou d'une heure), un instituteur ingénieux, instruit, et qui ne regarderait pas trop à la perte de quelques heures de congé?

De même que pour former un herbier, une collection de minéraux ou d'insectes, force est au jeune naturaliste d'en aller recueillir les éléments par monts et par vaux; de même la visite d'une usine, d'une forge, d'une fabrique (et où n'y a-t-il pas aujourd'hui quelque industrie?) est le complément naturel des notions de sciences appliquées, non moins que des notions de géographie économique; l'intelligence de la géographie physique est singulièrement facilitée par des promenades topographiques; enfin dans les localités dotées de monuments ou de ruines historiques, une visite sur place, quand elle est possible, est le commentaire éloquent de la leçon d'histoire. J'ai connu un instituteur dans les environs d'une grande ville, qui parfois le jeudi y amenait quelques-uns de ses élèves, pour leur en montrer et leur en expliquer les curiosités; leur instruction y gagnait, et leur santé ne perdait rien, au contraire, aux quelques kilomètres de l'aller et du retour.

Est-ce donc là un moyen disciplinaire? Sans doute. Ces promenades seraient une récompense enviable et enviée, accordée au travail, à l'assiduité, à la bonne conduite, refusée à la paresse, à la négligence, à l'insubordination. A plus forte raison

peut-on en dire autant des voyages scolaires pendant les vacances, voyages qui, pour être mis à la portée du plus grand nombre, pourraient n'être souvent que des promenades un peu plus longues, ne nécessiter qu'une absence de quelques jours et s'effectuer, à pied, bien entendu, dans un rayon peu éloigné. Pourquoi l'instituteur n'emmènerait-il pas ses élèves dans ces conditions peu onéreuses pour les familles, et ne leur ferait-il pas voir ainsi leur propre pays, une partie de leur département, etc. ? Il me semble que cette idée ne serait pas impraticable. C'est là une réelle préparation à la vie, un moyen d'éducation véritablement professionnelle. « Il est utile pour l'instituteur, dit Mme Necker de Saussure ¹, de faire naître des situations qui donnent lieu à des observations nouvelles, et il l'est pour les élèves de savoir rompre leurs vieilles habitudes à point nommé, en secouant le joug des besoins artificiels que notre civilisation enfante. Rien ne répond mieux à ce double but que de courts voyages, surtout les voyages pédestres et aventureux où l'on n'a pas pourvu à toutes choses d'avance. Aucun projet, aucune récompense, n'agit aussi fortement sur l'imagination des enfants. L'idée exagérée qu'ils se font de leurs forces, des merveilles qu'ils découvriront, du précieux bien qu'ils recueilleront, les enflamme du plus beau zèle ; les préparatifs sont déjà un enchantement. Puis vient l'expérience avec ses suites diverses, avec son cortège de joies inespérées, de désappointements subits, de vanité tour à tour blessée ou satisfaite, d'abattement et parfois de gaieté dans les revers ; tout y est, tout est épreuve de la vie, tout est instruction pour l'élève et l'instituteur. Les qualités bonnes et mauvaises, l'égoïsme et l'obligeance, la résignation et l'impatience, tout se dévoile, tout prend couleur, et le caractère se prononce. »

III

Nous arrivons à cet autre côté de la discipline, la punition. Elle exige un tact encore plus délicat que la récompense ; elle est l'arme dont l'autorité dispose. Mais il en est de l'autorité dans l'école comme de l'autorité dans l'Etat : elle peut être abu-

1. *L'éducation progressive*, liv. VII, ch. II, t. II, p. 178.

sive, elle peut être au contraire trop faible. Elle abusera sûrement, si elle s'appuie sur ce principe qu'il faut *comprimer* ; elle faiblira, si elle n'ose pas *réprimer* ; elle sera dans la vérité et dans l'équité, si elle s'attache avant tout à *prévenir*, sauf à réprimer ensuite s'il y a lieu. L'autorité paternelle, adoucie à l'excès et tendant chaque jour à diminuer, rend la tâche du maître à la fois plus nécessaire et plus difficile.

Les moyens préventifs par excellence résident dans l'esprit même de l'éducation générale, dans la culture des sentiments, de l'intelligence et de la volonté : toute la première partie de ce volume a été consacrée à cet objet. D'autres moyens résultent d'une bonne éducation scolaire, tant au point de vue de l'ordre matériel que de l'enseignement. Que tous les mouvements soient prévus, réglés, et qu'on tienne la main à leur exécution ; que chaque élève, chaque groupe d'élèves ait sa place marquée ; que les exercices se succèdent conformément à un emploi du temps méthodique et scrupuleusement observé ; que l'attention du maître ne se lasse pas, qu'elle embrasse d'un coup d'œil, par la force de l'habitude, l'ensemble et les détails de la classe ; que celle des élèves soit encouragée par l'intérêt des leçons, la variété des sujets d'étude, par une habile alternance de travaux : autant d'occasions de désordre qui seront évitées, autant de punitions qui seront rendues inutiles. Le système préventif est la moitié de la discipline ; c'est une des raisons qui font comprendre l'insuffisance du système des « réactions naturelles ».

La punition néanmoins ne pourra pas être constamment écartée. Lorsqu'elle deviendra indispensable, on l'appliquera avec d'autant moins d'hésitation et d'autant plus de fermeté qu'on aura tout fait pour l'éviter. Reste à déterminer quelle en doit être la nature. Nous savons déjà qu'elle n'est pas une vengeance, mais une réparation à l'égard d'autrui, une expiation par rapport au coupable, et qu'elle doit procurer l'amendement de celui-ci. Pour qu'il en soit ainsi, elle doit avant tout « être juste par elle-même, c'est-à-dire telle que la personne punie doive avouer qu'elle a mérité sa punition et que son sort est parfaitement approprié à sa conduite. La justice est la première con-

1. Voy. 1^{re} partie, ch. XI, p. 273, 274.

diction de toute punition, et l'essence même de cette notion : la punition est un mal physique qui, lors même qu'il ne serait pas lié comme une conséquence naturelle avec le mal moral, devrait en être considéré comme une conséquence suivant les principes de la législation morale ¹. »

De cette première condition découlent toutes les autres. La punition sera, dès lors, proportionnée à la faute ; par conséquent, elle mesurera des degrés de variabilité en rapport avec la gravité de la faute ; — proportionnée à l'âge, au caractère, aux habitudes, à l'état d'esprit du coupable ; — elle sera, autant que possible, de même nature que la faute ; — utile et réformatrice pour le coupable, elle sera en même temps exemplaire, c'est-à-dire qu'elle servira de leçon à tous.

Les punitions corporelles, interdites par nos règlements et jugées nécessaires dans d'autres contrées ², ne remplissent pas les plus essentielles de ces conditions. Elles ne respectent pas la personnalité morale, elles sont humiliantes, serviles, propres à réveiller le sentiment de la dignité humaine, s'il s'est déjà montré à quelque degré chez l'enfant, ou à l'empêcher de se développer, s'il n'est encore qu'en germe. Elles ne procurent aucun avantage au coupable ; elles ne lui font pas réparer sa faute : elles n'ont pas de rapport précis avec cette faute. Les punitions à employer sont les suivantes : avertissements, reproches, réprimandes, mauvaises notes fues en classe et transmises aux parents par le carnet de correspondance ; retenue, non pour écrire sous la dictée ou rester inutilement enfermé, mais pour refaire un devoir mal fait, pour apprendre une leçon non sue. C'est dans ce cas que la discipline des conséquences naturelles est excellemment appliquée : d'abord, les enfants s'instruisent forcément ; ensuite, comme ils ont une remarquable intuition de la justice et, quoique à un moindre degré, le sentiment de la proportionnalité entre la faute et le châtement, ils reconnaîtront dans cette mesure la marque de l'équité et de la convenance ; de plus, ils comprendront qu'en ce monde il n'est pas permis de se soustraire à la loi commune du devoir, sous quelque forme qu'elle s'impose à nous, que, plus tôt ou plus tard, il

1. Kant, *Raison pratique*, ch. I, § 38,

2. En Allemagne et dans certains États de l'Union américaine.

faut payer sa dette, et que le mieux est encore de s'acquitter tout de suite. Le châtimeut le plus extrême est l'exclusion ; temporairement, c'est-à-dire pour la durée d'une classe, elle peut être infligée par le maître, et encore à titre de très-rare exception ; définitivement, elle ne peut être prononcée que par l'autorité supérieure.

Quelle que soit la punition, le maître tiendra compte de certaines autres conditions relatives non plus à sa nature, mais à la manière de l'appliquer. D'abord, à moins qu'il n'y ait nécessité absolue de sévir immédiatement, il vaut mieux « attendre le moment où l'esprit de l'enfant sera disposé à profiter de la correction. Ne le reprenez ni dans son premier mouvement ni dans le vôtre. Si vous le faites dans le vôtre, il s'aperçoit que vous agissez par humeur et par promptitude, et non par raison et par amitié ; vous perdez sans ressource votre autorité. Si vous le reprenez dans son premier mouvement, il n'a pas l'esprit assez libre pour avouer sa faute, pour vaincre sa passion et pour sentir l'importance de vos avis : c'est même exposer l'enfant à perdre le respect qu'il vous doit (toujours le système préventif). Montrez-lui toujours que vous vous possédez ; rien ne le lui fera mieux voir que votre patience. Ne dites point à l'enfant son défaut, sans ajouter quelque moyen de le surmonter, qui l'encourage à le faire ; car il faut éviter le chagrin et le découragement que la correction inspire quand elle est sèche. » Il faut avertir avant de menacer, menacer avant de sévir, ne pas abuser de la menace ; mais, lorsqu'on en a usé, l'exécuter, autrement on la rendrait « méprisable ». La peine que l'on prononce n'a pas besoin d'être grave par elle-même ; en tous cas, on serait imprudent de commencer par une peine grave : elle empruntera sa plus réelle valeur aux circonstances qui l'accompagneront et « qui peuvent piquer l'enfant de honte et de remords. Par exemple, montrez-lui tout ce que vous avez fait pour éviter cette extrémité ; paraissez-lui-en affligé ; retranchez les marques d'amitié ordinaires. Mais surtout qu'il ne paraisse jamais que vous demandiez de l'enfant que les soumissions nécessaires ; tâchez de faire en sorte qu'il s'y condamne de lui-même, qu'il s'exécute de bonne grâce ¹. » Même en pu-

1. Fénelon, ch. V, p. 18.

nissant, on peut toujours témoigner de la bonté, chose capitale dans l'éducation : la bonté n'exclut pas la sévérité, elle s'allie fort bien avec elle, mais elle est toujours nécessaire. Les enfants qui sont traités sans bonté ne deviennent pas bons.

En matière de punition, comme en matière de récompense, il faut ménager la sensibilité, lorsqu'on la connaît plus ou moins irritable et ombrageuse, selon les caractères. En général, l'enfant supporte impatiemment le joug. Ce qu'il en faut conclure, selon l'observation du bon Rollin, c'est que pour cette raison même il demande plus de précautions et de ménagements, et qu'il cède plus volontiers à la douceur qu'à la violence : « On voit quelquefois un cheval fougueux qui se cabre, qui secoue le mors, qui résiste à l'éperon ; c'est que celui qui le monte, qui a la main dure et pesante, ne sait pas le conduire et le commande mal à propos. Donnez à ce cheval, qui a la bouche extrêmement fine, un écuyer habile et intelligent, il arrêtera toutes ses saillies et d'une main légère le gouvernera à son gré. » — « Tout ce que vous dites est bon, juste et raisonnable, disait Mme de Maintenon ² à une des maîtresses de la maison de Saint-Cyr, *il n'y a que le ton à changer.* »

Ce point mérite d'autant plus de considération que l'état d'irritation et de mauvaise humeur, causé par une sévérité non excessive en soi peut-être, mais mal équilibrée et inopportune, nuit non seulement au caractère de l'enfant, mais encore à ses dispositions intellectuelles. Pour profiter de l'instruction, l'esprit a besoin de se sentir dans un état de calme et, pour ainsi dire, de bien-être : un enfant, troublé par la colère de ses maîtres, irrité contre eux, mécontent de son sort et de toutes choses, ne peut pas s'appliquer à l'étude. Nous-mêmes, sommes-nous bien portés au travail, et notre travail est-il bien recueilli, lorsque quelque émotion nous agite ? Et il s'agit d'enfants, c'est-à-dire de caractères non formés, de volontés mal éclairées, d'intelligences en voie de développement ! Les motifs qui auraient de l'action sur des hommes n'en ont pas toujours sur eux : quel enfant a-t-on jamais convaincu en lui parlant d'un avenir lointain et inconnu ? L'avenir, pour lui, c'est le len-

1. *Traité des études*, liv. VI, 1^{re} partie, art. 2.

2. *Lettres et entretiens sur l'éducation des filles*, t. I, p. 274.

demain, et sa prévision des conséquences ne va plus loin ; elle ne va même pas toujours jusque-là. C'est pourquoi l'on aurait tort de s'étonner de la fréquence de ses fautes, et d'attribuer à celles-ci une gravité qu'elles n'ont pas toujours. Toute faute peut être qualifiée d'une manière absolue, par son rapport avec la loi morale, et d'une manière relative, quant à l'intention de celui qui la commet. Il en est de fort grosses en soi, qu'un enfant ne voit pas telles, soit qu'il n'en ait pas compris la portée, soit qu'il n'ait pas eu la volonté de mal faire. On voit souvent des enfants étonnés d'être réprimandés ou punis, ne saisissant pas la raison du châtement : c'est que la faute, qui existe pour nous, n'existait pas moralement pour eux. Dans ce cas, il faut réprimer le fait comme fait mauvais ou nuisible, non comme faute ; l'enfant s'est trompé, il n'a pas mal agi : c'est une distinction essentielle à établir.

Je ne dis pas que, toutes ces précautions prises, — et d'autres encore, — la discipline se fera comme d'elle-même. Le gouvernement des enfants n'est pas beaucoup moins laborieux que celui des hommes, et la tâche de l'éducation est une vraie tâche de gouvernement : il est dangereux de trop gouverner, il est aussi de ne pas gouverner assez ; un régime despotique est odieux, un régime paternel ne vaut que si le père a la main ferme. Il faut faire le bien de l'enfant de concert avec lui, et malgré lui, s'il ne s'y prête pas. Mais ce qui est certain, c'est que la discipline ainsi entendue est la seule — du moins que nous connaissions — qui ait souci de la nature et des destinées de l'enfant et de l'homme¹. Elle ne fera ni des révoltés ni des esclaves ; elle fera, s'il plaît à Dieu, des hommes libres et des hommes de bon sens, c'est-à-dire dignes d'être libres. Au point de vue de l'éducation morale, la discipline doit tendre à ce but : faire comprendre, accepter et respecter l'autorité. Il dépend du maître que la notion de l'autorité soit exacte ou faussée. Si elle se confond avec celle d'arbitraire et de despotisme, l'autorité n'est que le droit du plus fort :

Notre ennemi, c'est notre maître ;

si elle s'identifie avec la notion du droit, elle commande et ob-

1. Voy. 1^{re} partie, ch. XI, p. 276-278.

tient le respect, ce sentiment dont la vie humaine ne saurait se passer et qu'il convient d'inspirer de bonne heure à l'enfant. Le respect n'est pas la servilité, il en est tout l'opposé : c'est l'hommage réfléchi rendu par une volonté libre à une supériorité morale ; il faut avoir soi-même une certaine valeur morale pour être capable de respect. Chez un enfant, c'est plus que le signe d'une habitude extérieure, c'est l'indice d'une âme bien née et cultivée non seulement à la surface, mais jusque dans ses profondeurs.

CHAPITRE X

LES ANNEXES DE L'ÉCOLE

- I. Les cours d'adultes. Leur utilité pour continuer et compléter l'instruction reçue à l'école du jour. Comment ils doivent être compris. Matières de l'enseignement dans les cours d'adultes-hommes ; dans les cours d'adultes-femmes.
- II. Les bibliothèques scolaires. Elles sont destinées à propager le goût de la lecture non seulement parmi les enfants, mais, par leur moyen, parmi les familles.
- III. Les caisses d'épargne scolaires ; leur rapport avec les intérêts de l'éducation. L'habitude de l'épargne ; sa valeur. Valeur réelle de l'argent ; à quoi il sert.
- IV. Les caisses d'école. Leur origine. Services qu'elles sont appelées à rendre, en vue de dépenses scolaires utiles, mais non obligatoires pour les communes ou pour l'Etat.

I

L'école du soir est la suite de l'école du jour, la suite naturelle et nécessaire, car les élèves qui sortent de celle-ci à douze ou treize ans ont besoin de ne pas oublier ce qu'ils y ont appris. Mais les cours d'adultes n'ont rien d'obligatoire, et nous nous bornons à indiquer la meilleure direction à leur donner, pour ceux de nos maîtres dont la bonne volonté ne recule pas devant ce surcroît de travail.

Et d'abord, ils s'adressent aux adultes et non aux enfants de l'école du jour. Lorsque ces derniers ont dépassé l'âge réglementaire de la classe, ils peuvent être admis à l'école du soir ; mais, si celle-ci est le complément de la première, elle doit la continuer et non la recommencer. A moins qu'il n'y ait dans la commune des illettrés à instruire, l'objet des cours d'adultes

paraît devoir être aujourd'hui de fortifier et d'augmenter les premières connaissances acquises. Ainsi entendues, les leçons plus sérieuses, plus intéressantes, attireront plus d'auditeurs, répandront dans la population des idées saines, des notions utiles, développeront le goût et l'estime pour l'instruction, et feront concurrence — avec quel succès, l'avenir nous l'apprendra — à la fréquentation des cafés. Réduites au nombre de deux par semaine, elles fatigueront moins, je ne dis pas le zèle, mais les forces des instituteurs; ceux-ci auront plus de loisir pour les préparer à l'avance; tout en s'élevant dans la considération publique, ils gagneront en instruction personnelle, et leurs élèves du jour profiteront indirectement du travail qu'ils se seront imposé pour se tenir à la hauteur d'une tâche qui ne sera ni sans honneur ni sans difficulté.

Dans cet ordre d'idées, les sujets des cours pourront être empruntés à l'histoire, sous forme de récits et de lectures sur les grands événements et les grands personnages, en s'attachant à ce qui concerne la région et à ce qui serait plus spécialement de nature à entretenir dans les cœurs l'amour du pays — à la géographie, au point de vue de l'agriculture, du commerce, de l'industrie, des voies de communication, et en commençant par le département; — aux sciences, en choisissant dans les sciences physiques et naturelles les notions élémentaires relatives aux usages journaliers de la vie, à l'hygiène, aux industries locales; dans les sciences exactes, les notions d'une nécessité commune, telles que l'arithmétique dans ses applications variées, la géométrie, la théorie de l'arpentage, le dessin linéaire.

Ajoutons à cela les langues vivantes, surtout dans les départements frontières, les principes élémentaires du droit usuel, tels que l'explication de l'état civil, le fonctionnement de l'administration communale et départementale, et, s'il se pouvait, une idée de l'administration française en général, et l'on aura ainsi à parcourir un vaste cercle de connaissances utiles et pratiques. Ce serait, en réalité, une instruction civique.

Quant aux institutrices, leur but, en ouvrant des cours d'adultes, doit être d'assurer aux jeunes filles la somme d'instruction indispensable de nos jours, mais surtout de leur continuer le plus longtemps possible les bienfaits d'une bonne direc-

tion; de les rappeler à l'école lorsqu'elles l'auront quittée; de les détourner de distractions frivoles, sinon dangereuses; de leur donner une idée sérieuse des devoirs de la vie; de leur inculquer l'habitude et le goût de la propreté, du travail, de l'ordre, de l'économie. Façonnées par cette discipline affectueuse et ferme, ces jeunes filles sauront plus tard inspirer plus d'estime à leur mari, plus de respect à leurs enfants, et exercer dans l'intérieur du foyer domestique une influence qui tournera au profit de la famille et de la société.

Entretiens familiers, lectures bien choisies, exercices de calcul en vue de la comptabilité du ménage, notions d'hygiène et d'économie domestique, leçons d'histoire de France, enfin travaux de couture, tel est le programme de ces cours, qui ont eu lieu sans inconvénient le soir dans certaines localités, mais qui pourraient être tenus dans la journée (le jeudi et le dimanche par exemple), lorsque les autorités compétentes jugeraient cette combinaison préférable.

Les classes d'adultes ayant été, à leur origine, des classes d'illettrés, les instituteurs et les institutrices ont peut-être quelque peine à leur donner une autre direction, la seule pourtant qui puisse justifier désormais leur existence et les dépenses qu'elles occasionnent. Qu'ils essayent résolument, ils s'en trouveront bien, et leurs auditeurs aussi.

II

Pas plus que les cours d'adultes, les bibliothèques n'ont un caractère d'obligation, mais elles ne sont pas le rouage le moins essentiel d'un bon fonctionnement scolaire. On n'apprend pas tout à l'école, pas même tout ce qu'il est nécessaire de savoir : si l'on y apprend à aimer l'instruction et la lecture, on a beaucoup profité; or c'est un goût peu répandu parmi les classes ouvrières, surtout dans les villages. « J'ose affirmer, écrivait M. Michel Chevalier dans son rapport sur l'Exposition universelle de 1862, j'ose affirmer que dans nos campagnes, parmi la population mâle entre trente et soixante ans, il n'y a pas une personne sur dix qui ouvre de temps en temps un livre pour y apprendre quelque chose. Parmi les femmes, il faudrait dire une sur vingt. » Il y a dix-huit ans de cela. La situation

a-t-elle véritablement changé depuis lors? Les instituteurs et les institutrices le savent, et je doute qu'ils répondent dans le sens de l'affirmative. Toujours est-il que la bibliothèque scolaire peut et doit rendre service au delà de l'école : le livre prêté à l'enfant passe dans la famille, se répand, et la vérité moralisatrice fait son chemin. Pour l'instituteur et l'institutrice, la bibliothèque est une ressource, s'ils commencent par lire eux-mêmes les ouvrages dont ils ont le dépôt et qu'ils ne pourraient pas se procurer sans dépenses trop onéreuses.

III

Les caisses d'épargne scolaires n'ont qu'un rapport indirect avec l'enseignement, mais elles en ont un très-direct avec l'éducation.

Donner aux écoliers l'habitude de l'épargne, ce n'est pas leur inspirer l'amour de l'argent, c'est leur faire comprendre le prix du travail et la vraie valeur de la richesse. L'argent, je l'ai dit ailleurs ¹, « est précieux, parce qu'il permet de faire beaucoup de bien et ensuite parce qu'il représente le fruit du travail : le riche qui n'a pas travaillé lui-même a reçu en héritage le bien gagné par le travail de ses ancêtres. Le travail et l'épargne, voilà la double source de la fortune; non pas qu'il ne faille travailler et épargner que dans le but de devenir riche; mais n'est-il pas juste que l'homme laborieux et honnête acquière non seulement le pain quotidien, mais encore la tranquillité de sa vieillesse, et s'encourage en pensant qu'il se donne de la peine aussi pour ses enfants ?

« Or la plus légère épargne porte ses fruits; et tout le monde peut en essayer, car il existe des établissements où l'on peut placer ses économies, depuis la somme de 1 franc jusqu'à celle de 1000 francs. Il faut être bien pauvre pour ne pas pouvoir mettre de côté 1 franc de temps en temps. Or cet argent ainsi placé à la *caisse d'épargne* rapporte intérêt, et l'on a calculé qu'un ouvrier qui économiserait 10 centimes par jour, c'est-à-dire 36 francs par an, et qui les placerait à la *caisse d'épargne*,

¹. *Leçons de choses et lectures*, p. 228. — Voy. aussi 1^{re} partie, ch. XII, p. 309.

en retirerait, au bout de quarante ans, grâce aux intérêts accumulés, un capital de 4300 francs. S'il avait commencé à vingt ans, ce serait à soixante ans, au moment de la vieillesse et du repos, qu'il se trouverait possesseur de cette petite fortune, et elle ne lui aurait pas coûté beaucoup de peine à acquérir.

« Mais il ne faut pas croire que ces 4300 francs représentent le seul avantage qui lui en reviendrait : pour économiser journellement 10 centimes, cet ouvrier se serait privé non pas de son pain, mais de quelque dépense superflue, peut-être dangereuse, par exemple du petit verre d'eau-de-vie ; par suite, il n'aurait pas contracté d'habitudes d'intempérance et aurait évité aussi bien d'autres dépenses supérieures à cette petite somme de 2 sous par jour. Ce n'est pas tout : pour ne rien perdre de son salaire, il aurait travaillé tous les jours, sauf le jour de repos du dimanche ; il n'aurait pas fait le lundi, jour où non seulement l'ouvrier paresseux et intempérant ne gagne rien, mais où il dépense ; n'étant ni intempérant ni paresseux, il aurait conservé ses forces plus longtemps, évité bien des causes de maladie ou d'affaiblissement. Ajoutons à cela la bonne renommée, la satisfaction d'être un honnête homme et de passer pour tel, le bon exemple donné aux enfants et aux camarades d'atelier ou de fabrique, l'estime des patrons et des maîtres. Que de choses gagnées à la fois au prix d'un petit effort continué avec persévérance !

« On voit aussi par là qu'il est nécessaire de savoir calculer, et qu'il ne faut pas négliger d'apprendre, tant que l'on est à l'école, l'arithmétique et le système métrique. Car, si l'on se donne du mal pour gagner honnêtement les moyens de vivre, il est agréable et utile de connaître exactement la valeur du gain que l'on fait, de la dépense à laquelle on se livre et du placement que l'on effectue en vue de l'épargne. »

Ces idées, l'instituteur ou l'institutrice auront cent fois occasion de les exprimer, soit dans des leçons de choses sur les monnaies, sur les industries, sur le bon emploi du temps, etc., soit à propos des problèmes de calcul journalier. Mais l'application pratique, la mise en œuvre immédiate et sensible, ce sera l'économie hebdomadaire des quelques centimes qui représenteront au bout du mois la petite somme à inscrire au livret.

IV

L'institution des caisses d'école est l'une des plus utiles dispositions de la loi du 10 avril 1867.

Une bonne organisation pédagogique suppose des dépenses qui, n'étant pas obligatoires, ne peuvent être imposées aux communes, que l'État ne peut pas toujours prendre à sa charge, et qui n'en sont pas moins indispensables. Qu'est-ce qu'une école sans bibliothèque? Qu'est-ce qu'une école sans mobilier? Et je n'entends pas ici par mobilier les bancs et les tables, les tableaux de lecture, les tableaux noirs dont on ne saurait se passer, mais tout le matériel nécessaire pour parler aux yeux des enfants. Les *leçons de choses* exigent des collections diverses; l'enseignement de l'histoire sainte et celui de l'histoire de France sont considérablement facilités par des tableaux et des images, celui de la gymnastique par des agrès ou du moins par certains appareils, tels que des cannes à sphère, des mils, des haltères, et même des fusils en bois pour les exercices militaires; celui de la géographie est impossible sans des cartes, des sphères; celui du système métrique sans le tableau ou la série des poids et mesures.

Allons plus loin. Qu'est-ce que la gratuité, si l'on se borne à porter les enfants indigents sur la liste dite de gratuité ou si même on supprime pour tous la rétribution scolaire? Il ne suffit pas d'ouvrir les portes de la classe, de dire aux parents : Envoyez vos enfants; et aux enfants : Entrez. Il faut fournir aux élèves indigents, ou simplement pauvres, des livres, des cahiers, des plumes, un vêtement décent, parfois même des aliments; encourager l'assiduité de la fréquentation par des récompenses aux maîtres les plus zélés, par des dons ou des secours aux élèves les plus réguliers. Les familles n'auront plus alors d'excuse pour les retenir à la maison, l'école ne sera plus désertée; le principe de l'obligation, quand la loi l'aura enfin consacré, sera rendu d'une exécution plus facile dans la pratique, et, en attendant, ce sera une manière d'y suppléer. Il ne suffit pas, enfin, de songer à l'école du jour, il faut donner aux élèves qui l'ont quittée la faculté de la continuer le soir, de

persévérer dans l'habitude du travail et de la lecture qu'ils ont dû y puiser.

Sans doute, l'industrie et le zèle d'un maître comblent bien des lacunes; mais s'ils suffisent pour donner l'élan, pour mettre en œuvre, ils ont besoin d'être aidés par des ressources spéciales. Ces ressources, c'est aux caisses des écoles qu'il convient de les demander, au moins en grande partie; l'expérience a montré à Paris et dans les centres où elles fonctionnent tout le bien qu'elles peuvent faire. Elles peuvent être créées par les communes et recevoir des dons, des legs, des cotisations volontaires, des subventions des communes, du département, de l'État. Le service en est fait gratuitement par le percepteur. Plusieurs communes peuvent être autorisées à se réunir pour la formation et l'entretien de ces caisses.

Les caisses des écoles peuvent donc être communales ou cantonales; l'exemple a même été donné d'une caisse départementale, dans le Doubs, en 1872, et il me sera peut-être permis d'ajouter que l'expérience a réussi. Depuis son entrée en fonctionnement (1873), elle a dépensé plus de 7000 francs chaque année¹.

Telles sont, à notre sens, les parties fondamentales d'une bonne organisation pédagogique. Elles conviennent aux écoles de filles comme aux écoles de garçons. Nous avons montré, chemin faisant, en quoi les facultés diffèrent chez la femme et chez l'homme, en quoi par conséquent l'éducation doit différer chez l'une et chez l'autre. Ces différences s'accroissent surtout lorsqu'on dépasse la sphère de l'école primaire; jusque-là, elles portent moins sur la matière des études que sur leur direction et leurs applications.

Il est clair que les filles, autant que les garçons, ont besoin d'orthographe, de calcul, d'histoire, etc.; que l'instruction qu'elles reçoivent a pour but de les préparer, elles aussi, aux

1. En approuvant cette création à la date du 11 février 1873, M. le ministre la qualifiait d'*institution nouvelle et très-digne d'intérêt*. — Dans son dernier *Rapport annuel*, l'Inspecteur actuel du Doubs en parle en ces termes : « Cette excellente institution, que tous les départements voisins nous envient, continue à nous rendre les plus grands services. » (*Bulletin départemental de l'instruction primaire*, septembre 1880.)

réalités et aux devoirs de la vie qui les attend. Si elles font des dictées et des problèmes, comme les garçons, les sujets ne seront pas les mêmes : ils seront mis en harmonie avec les connaissances spéciales dont elles ne sauraient se passer. Evidemment, par exemple, la géométrie et l'arpentage leur sont moins nécessaires que la tenue des livres, des notions sur les industries métallurgiques moins utiles que des notions sur les industries textiles. Elles peuvent devenir de bonnes mères de famille sans connaître la météorologie, mais non pas l'hygiène et l'économie domestique. Les leçons de choses porteront donc aussi sur d'autres sujets que dans les écoles de garçons, mais il y aura des leçons de choses. Quant à la méthode, elle ne varie pas.

CHAPITRE XI

LE MAITRE

- I. L'éducation professionnelle. Elle s'acquiert de différentes manières, mais dans les meilleures conditions à l'école normale. Importance d'un bon recrutement des écoles normales; moyens à employer.
- II. Le maître doit continuer à se donner à lui-même l'éducation qu'il a reçue, s'entretenir par le travail. Nécessité du travail personnel pour l'accomplissement de ses fonctions. Préparation des classes; en quoi elle consiste. Les conférences pédagogiques, leur objet, leur utilité. Bibliothèques pédagogiques, complément naturel des conférences.
- III. Conditions morales : aimer sa fonction; prêcher d'exemple. Comment l'instituteur doit comprendre et remplir sa mission éducatrice, qui est une mission sociale.

Toutes les pédagogies tracent un portrait de l'instituteur l'éducation des filles a compté jusqu'à présent pour si peu, du moins dans l'ordre primaire, qu'on n'a pas pris le même souci du portrait de l'institutrice ¹. Aussi bien les qualités essentielles d'un côté sont essentielles de l'autre, avec des nuances plus délicates chez l'institutrice, mais au fond les mêmes : les mœurs, la modestie de la vie et du caractère, le goût de la retraite et de l'étude, l'amour de l'enfance; l'instruction sans pédantisme, la dignité sans raideur, la bonté sans faiblesse; le sentiment du devoir assez fort pour triompher de toutes les lassitudes, de tous les découragements. Relisons l'admirable lettre de M. Guizot aux instituteurs ², elle dit tout. Cependant, comment clore ce livre

1. On trouvera quelque chose à cet égard dans les *Lettres et entretiens sur l'éducation des filles*, par Mme de Maintenon, t. I, p. 17-21, 23-25; et dans *l'Éducation*, par Mme Campan, t. II, p. 24, 30-32.

2. Voy. *Introduction*, p. 159 et suiv.

sans aborder le chapitre du maître ? N'en est-ce pas la vraie conclusion ? s'il n'a pas indiqué, encore qu'imparfaitement, ce que le maître doit savoir, ce qu'il doit faire, ce qu'il doit être, il a manqué son but. Ce qui est plus important à dire, et plus difficile, c'est comment le maître pourra réaliser ce qu'on attend de lui.

I

Quiconque distribue l'éducation a dû recevoir lui-même une éducation spéciale, qui est précisément l'éducation pédagogique. La pédagogie s'apprend par l'étude et par la pratique : double condition qui n'est nulle part mieux remplie que dans les écoles normales ¹. Tous les instituteurs, toutes les institutrices ne peuvent passer par ces établissements ; mais c'est là que se prépare le type d'après lequel l'enseignement se constitue dans toutes les écoles d'un département.

Le bon recrutement des écoles normales est donc un des points qui doivent exciter la plus vive sollicitude. Il ne suffit pas d'écartier les incapables et les indignes, il faut appeler les plus dignes et les plus capables. De la valeur morale et professionnelle des sujets qui en sortent à l'issue du cours triennal, dépendent, en effet, pour une grande part, la bonne tenue des écoles, la bonne éducation des enfants, je dirais presque l'avenir de l'enseignement primaire. S'agit-il de relever une école en souffrance, d'en fonder une là où il n'y en a pas encore, d'en faire apprécier les bienfaits à des populations que l'ignorance où elles ont vécu rend injustes ou indifférentes, ils sont naturellement désignés pour ces postes de confiance où il y a plus de bien à faire que de renommée à acquérir, comme on réserve aux officiers d'élite, par un glorieux privilège, les missions les plus laborieuses et non les plus brillantes. Façonnés à l'art d'enseigner, appelés à répandre autour d'eux non seulement l'instruction, mais les bonnes méthodes, non seulement les bonnes méthodes, mais les bons exemples, ils doivent former les jeunes générations, tout en les instruisant à la pratique des vertus privées et publiques. Pour répondre aux exigences de ce

1. Sur l'origine des écoles normales, voir l'*Introduction*, p. 52.

rôle, il ne suffit pas d'être instruit : je ne cesserai de le répéter, ce n'est pas le brevet qui fait l'instituteur, c'est la science pédagogique, et la science pédagogique ne va pas sans la vocation. On ne fait bien, dit-on, que ce qu'on fait avec goût ; cette vérité semble trouvée tout exprès pour la carrière de l'enseignement. L'apprentissage qu'elle exige au début, les obligations qu'elle impose dans la suite n'offriraient que des peines sans compensation et presque sans profit pour personne, si l'élève-maitre, comme plus tard le maitre, n'était soutenu par l'amour d'une profession non pas acceptée, mais choisie, par le sentiment d'un devoir non pas subi, mais cherché.

Or la vocation, qui ne se donne pas, peut s'ignorer ; lors même qu'elle a conscience de soi, elle a besoin d'aide pour s'affermir. Il appartient d'abord aux instituteurs et aux institutrices de la rechercher, de la découvrir, d'en faire discrètement comme une première vérification, puis de communiquer aux inspecteurs primaires les résultats de leurs observations. Que ceux-ci ne perdent pas de vue, dans leurs tournées périodiques, les élèves bien doués, laborieux, honnêtes, qui leur auront été signalés ; qu'ils se tiennent au courant de leur conduite, de leurs progrès, du développement de leurs aptitudes et de leur caractère ; si, d'accord avec leurs familles, ces enfants témoignent quelque désir d'embrasser la profession de l'enseignement, qu'ils leur en donnent par avance une exacte idée et encouragent leur louable ambition, tout en indiquant à leurs maitres les tendances à développer ou à combattre en eux. C'est une sorte d'initiation à la haute éducation pédagogique et morale qu'ils pourront recevoir un jour à l'école normale ; c'est en même temps comme une enquête bienveillante, constamment ouverte sur leur compte, dans leur intérêt et dans celui de l'instruction primaire.

II

Les jeunes gens des deux sexes qui sortent des écoles normales se tromperaient du tout au tout s'ils croyaient qu'une fois nommés dans une école, même pourvus du brevet complet, ils n'ont plus rien à apprendre. Quand on instruit les autres, on a toujours besoin de s'instruire soi-même ; il faut qu'on

puisse dire comme Solon : « Je vieillis en m'instruisant. » On s'appauvrit de tout ce qu'on n'acquiert pas et de ce que l'on perd en perdant l'habitude d'acquérir. Ce n'est même pas avec de posséder parfaitement ce qui est du domaine de l'école primaire; il faut avoir de plus une culture suffisante pour s'intéresser à des questions d'un ordre supérieur. C'est à quoi l'on reconnaît les esprits éclairés. Nulle part plus que dans la carrière de l'enseignement n'est vraie cette parole de Michelet : « Il faut planer sur ce qu'on fait. Il faut savoir bien plus, et au-dessus et au-dessous, à côté et de tous côtés, envelopper son objet et s'en rendre maître. »

Les élèves des écoles normales ont donc besoin de travailler autant et aussi longtemps que ceux de leurs collègues qui, moins favorisés, ont dû se former pour ainsi dire eux-mêmes. Les uns et les autres ont deux moyens d'entretenir et d'augmenter leur instruction par un travail personnel : la préparation de la classe, et les conférences pédagogiques.

La préparation de la classe est de toute nécessité. Un maître qui arrive devant ses élèves sans avoir choisi à l'avance le sujet des leçons, le texte des devoirs, qui compte sur son livre pour prendre à la suite, n'est pas digne du nom d'instituteur. La préparation ne consiste pas seulement dans le choix des textes et des leçons, mais dans l'étude préalable de tout ce qui s'y rapporte, de tout ce qui est nécessaire pour éclairer l'enseignement, le rendre intéressant, approprié, utile. Le maître ne dira pas tout ce qu'il sait et qui serait beaucoup trop; mais ce qu'il sait en trop servira à mieux concevoir, à mieux ordonner et à mieux exprimer ce qu'il convient de communiquer aux élèves; à répondre dans la juste mesure aux questions imprévues, à mettre de la variété, de l'animation, de la vie dans l'enseignement tout entier. Il en profitera autant que ses élèves, et plus peut-être; non seulement la flamme de l'intelligence ne s'éteindra pas en lui, mais l'intérêt de la tâche quotidienne se ranimera chaque jour sous l'effort, comme le feu du foyer sous un souffle nouveau. Celui qui se plaint de la monotonie de ses fonctions s'accuse lui-même; il en est de l'esprit comme du fer : la rouille l'atteint quand on le laisse inactif; mais plus on s'en sert, plus il brille.

et prus on aime à s'en servir. L'habitude a les mêmes effets dans la vie des maîtres que dans celle des enfants. Dès lors la tenue du journal de classe, obligatoire aux termes des règlements, n'offrira plus de difficultés : ce qui est long et demande une application sérieuse, ce n'est pas de consigner quotidiennement en quelques lignes la substance de l'enseignement quotidien, c'est de se rendre capable de bien donner cet enseignement.

Le travail individuel ne rend pas toujours en bons résultats ce qu'il a coûté de volonté et de persévérance, parce que la direction, tout au moins les secours, lui font défaut ; la science pédagogique n'est pas une science solitaire. Si les efforts de tous sont mis en commun, la lumière jaillit de la rencontre des idées ; la force, de la rencontre des courages. Les conférences pédagogiques ont pour objet de faciliter cet échange, de fortifier et de compléter l'étude isolée par l'étude en commun ; elles suppléent autant que cela est possible à la préparation de l'école normale pour ceux qui en ont été privés.

L'organisation officielle de ces conférences date de 1837 ; leu but est nettement indiqué dans le règlement du 10 février de cette même année (art. 1^{er}). Les instituteurs primaires, d'un ou de plusieurs cantons, y est-il dit, sont autorisés à se réunir, avec l'approbation de leurs chefs hiérarchiques, pour conférer entre eux sur les diverses matières de leur enseignement, sur les méthodes et procédés qu'ils emploient, sur les principes qui doivent diriger l'éducation des enfants et la conduite des maîtres. Tout autre objet de discussion est sévèrement banni de ces conférences.

L'institution, clairement définie dans son principe et son objet, et complètement réglée jusque dans les moindres détails de son fonctionnement, ne tarda pas à porter ses fruits. Les rapports des recteurs, dans les années qui suivirent, nous donnent la preuve que, partout où elles furent organisées, les conférences pédagogiques amenèrent d'excellents résultats : l'instruction des maîtres fut en progrès ; les classes, mieux dirigées, réunirent un plus grand nombre d'élèves ; un sentiment de louable émulation se développa chez les instituteurs dans le sens de l'amélioration des méthodes et des procédés d'enseignement ; enfin, un lien de solidarité s'établit entre ces hommes qui ne se connaissaient pas

auparavant et qui, jusqu'alors, n'avaient jamais en l'occasion d'échanger leurs idées sur les questions si délicates de la pédagogie pratique.

Le mouvement, très-marqué au début, se ralentit, s'arrêta; les conférences pédagogiques ne subsistaient, il y a une quinzaine d'années, que dans fort peu de départements. Depuis cette époque, elles ont semblé reprendre faveur, mais dans des proportions encore trop limitées. L'initiative locale a été encouragée, il y a peu de temps, par une invitation directe du ministère de l'instruction publique ¹, qui, laissant une latitude convenable pour les conditions d'institution et le mode de fonctionnement, s'est borné à poser les principes généraux suivants :

1° L'objet des conférences doit conserver le caractère qui lui a été assigné dans l'article 1^{er} du règlement du 10 février 1837, rappelé plus haut;

2° La présidence en sera exclusivement confiée soit à l'inspecteur primaire, soit à l'inspecteur d'académie;

3° Les sujets à traiter, les questions à résoudre dans chaque conférence seront choisis par l'inspecteur d'académie sur la proposition de l'inspecteur primaire; ils seront fixés assez longtemps à l'avance pour que les instituteurs puissent en préparer la solution.

En outre, l'autorité centrale recommandait « d'examiner si, indépendamment des conférences dites de canton, il n'y aurait pas avantage à réunir au chef-lieu du département, à l'époque des vacances et pendant quelques jours seulement, un certain nombre d'instituteurs qui viendraient prendre part à ce qu'on a appelé une retraite pédagogique. Ces assises scolaires seraient présidées soit par l'inspecteur d'académie, soit par des hommes d'une compétence reconnue en matière d'instruction primaire, qui auraient été désignés par lui. Instituées dans ces dernières années dans quelques départements, ces conférences départementales ont eu un grand succès; les instituteurs qui y avaient assisté se trouvaient initiés aux procédés nouveaux de la pédagogie et re-traient dans leurs communes avec le désir de les appliquer et de les propager autour d'eux. »

1. *Circulaire* du 29 octobre 1878.

Tout récemment, l'institution a reçu sa consécration officielle par l'arrêté du 5 juin 1880.

Les institutrices doivent bénéficier, comme les instituteurs, des conférences soit cantonales, soit départementales; l'expérience en a été faite et a réussi.

Indépendamment de l'avantage purement pédagogique, ces réunions ont encore celui de fortifier l'esprit de corps, de faire pénétrer de plus en plus les sentiments et les idées de la famille universitaire parmi ceux de ses membres qui, placés comme aux extrémités de ce grand corps, ont mission d'en répandre jusque dans les plus modestes communes l'esprit généreux, libéral et patriotique.

Les conférences appellent par une extension logique les bibliothèques cantonales, sans lesquelles les maîtres n'auraient pas les matériaux indispensables à leurs études. Fondées par eux, elles ont leur fonctionnement propre sous le contrôle des inspecteurs primaires. Voici, à titre de renseignement, le règlement adopté pour celles du Puy-de-Dôme ¹ :

Art. 1^{er}. — Une bibliothèque est établie dans le canton d par les instituteurs et institutrices publics, tant adjoints que titulaires, et à leur usage exclusif, dans le but de leur faciliter les moyens de compléter leur instruction professionnelle.

Art. 2. — Ont droit au prêt des ouvrages de la bibliothèque :

1° Les membres de l'enseignement sus-désignés, qui ont versé pour la fondation de la bibliothèque une cotisation de 2 francs ;

2° Ceux qui, dans la suite, verseront la même cotisation.

Art. 3. — Seront dispensés dudit versement les fonctionnaires qui, par suite de mutation, passeront d'un canton dans un autre, s'ils l'ont déjà payé dans le canton qu'ils quittent, et sous la condition de la réciprocité.

Art. 4. — Le siège de la bibliothèque est à l'école communale; l'instituteur en est le bibliothécaire-trésorier.

Art. 5. — Le bibliothécaire-trésorier est chargé de l'achat des livres.

Art. 6. — La désignation de ces livres est faite chaque année, à la pluralité des voix, dans les conférences cantonales.

Art. 7. — Aucun achat ne peut être fait pour le compte de la bibliothèque, ni aucun ouvrage y être introduit sans l'approbation de l'inspecteur d'Académie.

Art. 8. — Le bibliothécaire-trésorier rend ses comptes chaque année, à l'époque des conférences cantonales.

¹ Bulletin de l'instruction primaire du département du Puy-de-Dôme, novembre 1878.

Art. 9. — Il tient les registres suivants :

- 1° Un catalogue ;
- 2° Un registre de recettes et de dépenses ;
- 3° Un registre d'entrée et de sortie des livres ;
- 4° Un registre portant les noms des souscripteurs et bienfaiteurs de la bibliothèque.

La bibliothèque est ouverte aux membres participants, au lieu de son dépôt, les jeudis, le temps des vacances excepté, de 9 heures du matin à 2 heures du soir.

Art. 10. — Les prêts en dehors de la bibliothèque sont faits de la manière suivante :

Le lecteur fait par écrit la demande des ouvrages portés au catalogue, au bibliothécaire, en lui indiquant la voie par laquelle il désire les recevoir et à ses frais. Il se sert, s'il le juge à propos, de l'intermédiaire de l'inspecteur primaire.

Un instituteur ne peut être détenteur de plus de trois ouvrages à la fois : il ne peut les conserver plus de quinze jours ; mais il peut les redemander.

Toute détérioration provenant d'une autre cause que de l'usage, ou perte d'ouvrage, sera à la charge de celui qui l'aura occasionnée.

Art. 11. — Le bibliothécaire cesse d'être responsable de tout ouvrage, dès qu'il l'a remis au commissionnaire indiqué par l'emprunteur, qui en prend charge.

Art. 12. — Chaque année, le 25 décembre, le bibliothécaire adresse à l'inspecteur d'académie, par l'intermédiaire de l'inspecteur primaire :

- 1° L'état de situation de la bibliothèque ;
- 2° Le nombre des prêts effectués dans l'année pour chaque ouvrage,
- 3° S'il y a lieu, des propositions pour achat de livres nouveaux, ou le remplacement de ceux qui seraient hors d'usage.

Art. 13. — Toute discussion ayant trait à des matières étrangères à la pédagogie et aux bibliothèques est interdite dans les réunions auxquelles peut donner lieu la création ou le fonctionnement d'une bibliothèque.

Art. 14. — Les bibliothèques pédagogiques peuvent recevoir des dons ou subventions de l'Etat, du département, des communes et des particuliers, sous réserve de l'approbation de l'inspecteur d'académie. Cette approbation ne concerne pas les dons provenant de l'Etat.

Art. 15. — Toutes les bibliothèques pédagogiques d'un arrondissement sont sous la direction et le contrôle immédiat de l'inspecteur primaire, comme délégué de l'inspecteur d'académie.

III

Nous dirons donc aux maîtres : **Travaillez. Voilà un premier conseil.** Nous leur dirons encore : **Aimez votre fonction ; si vous ne l'aimez pas, vous avez eu tort de la choisir :**

Soyez plutôt maçon, si c'est votre métier.

Aimer sa fonction, c'est d'abord aimer l'enfance. Pour élever l'enfance, il faut s'en faire aimer, et, pour s'en faire aimer, l'aimer soi-même. Socrate disait un jour à un père qui lui avait confié son fils pour l'instruire : « Je ne puis rien lui apprendre, il ne m'aime pas. » Le même Socrate avait coutume de dire : « Pourquoi s'instruit-on ? Parce qu'on s'aime. Pourquoi instruit-on les autres ? Parce qu'on les aime. Maîtres et élèves ont tous un maître commun, l'affection. Celui qui n'aime pas et qui veut instruire ressemble à un homme qui prend une terre à ferme ; il ne cherche pas à l'améliorer, mais à en tirer le plus grand profit. Celui qui aime, au contraire, ressemble au propriétaire d'un champ ; de toutes parts, il apporte ce qu'il peut pour enrichir l'objet de son affection. »

Aimer sa fonction, c'est encore l'estimer et s'estimer soi-même. Quand on l'aime, on la comprend, on en est digne, on n'en compromet l'honneur ni par l'insuffisance professionnelle ni par l'insuffisance morale, ni par le manque de dignité ni par l'infatuation. L'infatuation est aisée, et je ne dis pas excusable, mais explicable, dans le courant de faveur méritée qui se manifeste aujourd'hui à l'égard de l'instruction primaire et de ceux qui la dispensent. Avoir été longtemps tenu en tutelle, que dis-je ? en suspicion, puis se voir tout à coup mis en lumière, apprécié par les pouvoirs publics, favorisé, presque flatté par l'opinion ; s'entendre dire de tous côtés que l'obscur métier qu'on remplit au fond d'un obscur village est une des plus hautes charges sociales : n'y a-t-il pas là quelque péril d'éblouissement pour le plus ferme regard, de vertige pour la tête la mieux équilibrée ? N'est-ce pas tout au moins une tentation de se préoccuper de son personnage un peu plus que de sa tâche ? Il n'est pas si facile de « penser modestement de soi-même » quand on doit « penser orgueilleusement de sa fonction ¹ ». Mais ce qui domine chez ces natures honnêtes, c'est le bon sens, qui est l'honnêteté de l'esprit, comme l'honnêteté est le bon sens du cœur. J'exprime ici une conviction puisée dans l'expérience d'une carrière déjà longue.

Je voudrais seulement, en invoquant cette même expérience, persuader nos instituteurs, qui se plaignent souvent des diffi-

1. Circulaire ministérielle (1872).

cultés inhérentes à leur situation, que le plus sûr, l'unique moyen d'y échapper est le dévouement exclusif au devoir professionnel. Ce devoir est assez grand pour suffire à toute l'activité d'une intelligence éclairée par l'idée du vrai, à toute l'ardeur d'un cœur échauffé par l'amour du bien. L'école est comme un terrain neutre où les enfants de toutes les familles se rencontrent; quelles que soient les opinions politiques et religieuses des parents, ils ont un égal droit à l'instruction, car sans l'instruction l'égalité, sœur de la liberté, est impossible. Quel homme aimant son pays n'a rêvé de voir un jour une France unie, n'ayant qu'un seul cœur dont tous les battements seraient pour la grandeur, la gloire, le bonheur de la patrie? Ce serait là la véritable égalité, parce que ce serait l'idéale justice. Si quelque chose peut nous en retracer l'image et nous en donner comme l'avant-goût, c'est l'école, et l'école devient ainsi pour le maître comme un lieu d'asile où il lui est loisible de vivre à l'abri de l'orage. Cette impartiale neutralité n'est ni de l'indifférence ni de la faiblesse; elle est un devoir et une force; s'il l'oublie, s'il s'engage dans les luttes locales, il perd toute indépendance, toute sécurité; au lieu de relever uniquement de ses juges et ses protecteurs naturels, ses chefs hiérarchiques, il cherche des appuis étrangers; ce n'est plus un fonctionnaire, c'est un homme de parti et par suite un solliciteur. Dès lors, et mal gré qu'il en ait, des préoccupations extra-scolaires le dominent, il est amené insensiblement à négliger sa classe, la notion du devoir professionnel s'affaiblit chez lui, et sa dignité décroît.

L'indépendance du maître importe à l'indépendance de l'école; une instruction ministérielle toute récente¹ rappelle avec force ce principe trop souvent méconnu :

« L'école n'est et ne doit être ni une chapelle, ni une tribune, ni un théâtre; il faut que l'école soit l'école et rien de plus. La situation même de beaucoup de nos instituteurs exige que l'administration les défende contre la tentation de se laisser détourner de leurs fonctions essentielles. S'ils sont autorisés à y ajouter les emplois accessoires de secrétaire de mairie, de chantre, d'arpenteur, etc., c'est à la condition de ne rien re-

1. *Circulaire aux Préfets*, relative au nouveau règlement-type des écoles primaires (Septembre 1880).

trancher par là ni au temps qu'ils doivent à la classe et à la préparation de la classe, ni surtout à l'indépendance stricte qu'ils ont à conserver vis-à-vis de tous. L'instituteur qui devient l'homme d'une coterie, l'obligé des particuliers, l'agent docile ou le trop intime confident des autorités locales, perd bien vite aux yeux de la population son vrai caractère et une partie de son autorité morale . »

Ce n'est pas ainsi qu'il peut faire office de bon citoyen. Mais que par ses exemples, plus encore que par ses préceptes, il donne aux jeunes générations des habitudes laborieuses et morales, qu'il leur apprenne à respecter la loi et la Constitution, à aimer la France par-dessus toutes choses ; qu'il leur enseigne le prix du temps et le prix du travail, ce qui est presque toute la science de la vie, car c'est la science de l'action réglée et du bon gouvernement de soi-même : et il aura rempli son devoir, il aura fait, s'il tient à ce mot, œuvre politique, de la seule façon qui convienne à son caractère et à son rôle. C'est ainsi qu'il faut entendre le mot profond d'Estienne Pasquier : « Celui qui enseigne la jeunesse est un homme d'Etat. »

Nous ne dirons pas de l'institutrice qu'elle est « un homme d'Etat », même dans ce sens ; nous dirons qu'elle remplit une mission analogue et contribue, elle aussi, au bien de l'Etat en élevant les jeunes filles dans les sentiments qui feront d'elles, un jour, de bonnes Françaises et d'honnêtes gardiennes du foyer domestique. En vérité, ne sont-ce pas là, pour les enfants des deux sexes, les principes d'une éducation libérale, nationale, vraiment civique, d'une éducation française, faite de patriotisme et de bon sens ? Et combien, du même coup, s'élargit, s'élève l'horizon du labeur quotidien ! Ainsi entendu, ainsi rempli, le devoir suffit pour ennoblir les vulgarités, pour illuminer les travaux des existences les plus effacées et en apparence les plus monotones. On fait bien ce qu'on fait avec cœur, et ce qu'on fait bien on le fait avec plaisir. C'est par là que l'idéal pénètre dans l'âme pour la rendre plus forte, dans la vie pour la rendre plus heureuse. Et comme par une sorte de récompense, la plus légitime et la plus haute qu'un être humain puisse ambitionner, il y a dans l'exercice de la mission d'éducateur une vertu moralisante, qui apaise l'âme en même temps qu'elle l'élève.

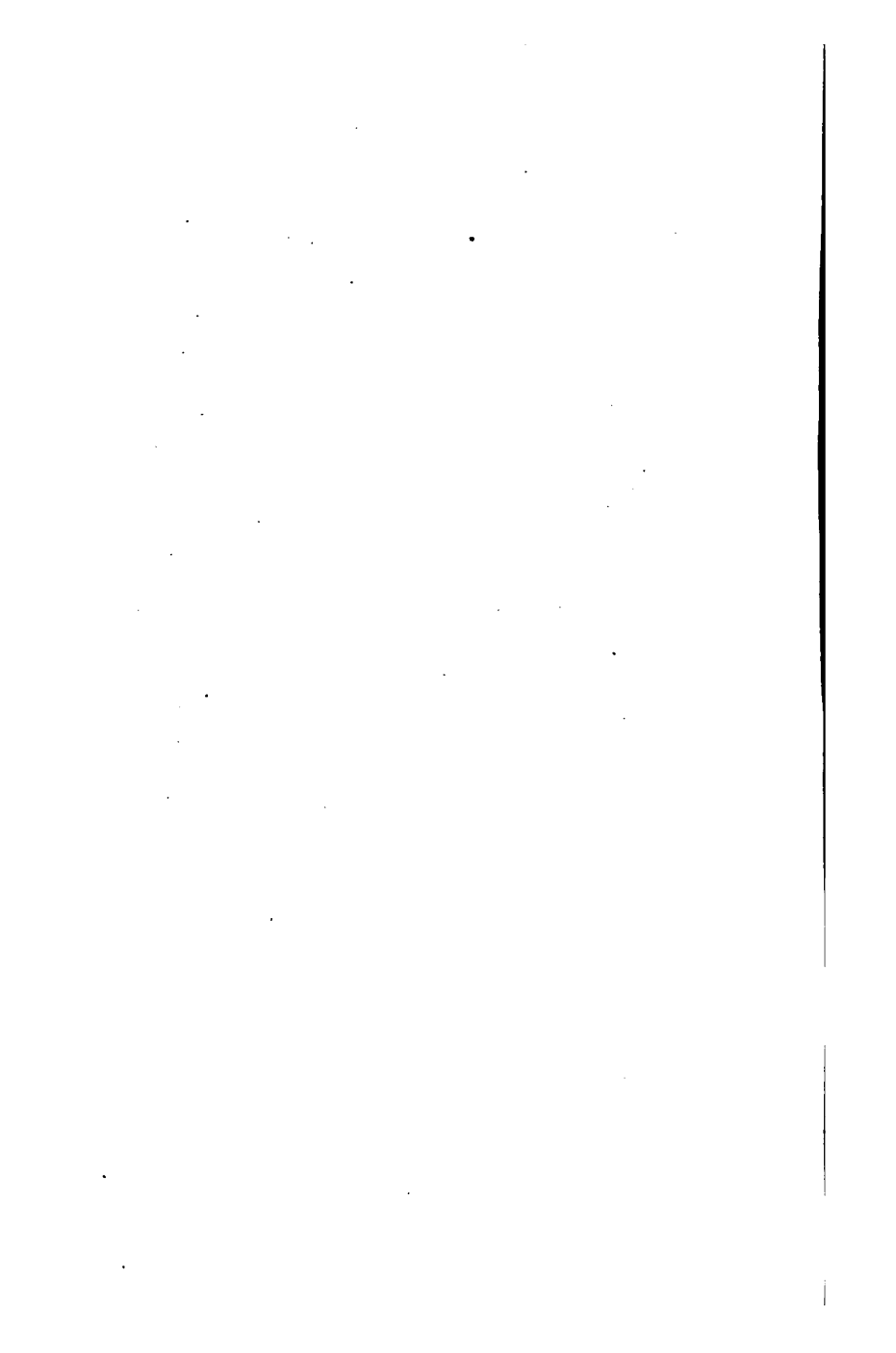


TABLE DES MATIÈRES

AUX INSTITUTEURS ET AUX INSTITUTRICES PRIMAIRES.....	v
INTRODUCTION.....	1
I. Ancienneté de la pédagogie. Utilité d'en étudier les différents systèmes dans les civilisations auxquelles la nôtre doit le plus, pour bien comprendre les rapports qui existent nécessairement entre l'état social et les doctrines sur l'éducation. Ce que nous entendons aujourd'hui par l'instruction primaire n'existait pas et ne pouvait pas exister avec le même caractère dans les sociétés antiques : c'est une conquête de l'esprit moderne. La pédagogie chez les Grecs : à Athènes, à Sparte. Son caractère général ; ce qu'elle a légué à la science pédagogique.....	2
II. La pédagogie à Rome. En quoi différente de celle des Grecs. L'autorité de la famille. Le rôle de l'État. Influence de la civilisation grecque sur la pédagogie à Rome. L'instruction publique sous l'empire romain.....	12
III. L'éducation chez les Gaulois. Le caractère national. Les druides. L'éducation dans la Gaule romaine. La Gaule franque. Mouvement suscité par Charlemagne.....	19
IV. La scolastique. Gerson. Quelle était la part de la langue romane dans l'enseignement. Etat relativement florissant des écoles jusqu'à la guerre de Cent ans. L'Université de Paris ; éclat qu'elle a jeté ; sa décadence.....	27
V. La Renaissance. Influence de la découverte de l'imprimerie. La Réforme. Idées pédagogiques de Luther. Etablissement de la Société de Jésus. La pédagogie des Jésuites.....	33
VI. Origines et caractères de la pédagogie moderne, qui n'est autre que la pédagogie française. Rabelais et Montaigne. Les pédagogues du xviii ^e siècle. Les pédagogues du xviii ^e siècle. Esprit général de cette pédagogie. Quelle était la part faite à l'enseignement primaire.....	37
VII. OEuvre pédagogique de la Révolution française. Lois sur l'instruction primaire : ce qui a disparu, ce qui a survécu. L'instruction primaire sous l'Empire et sous la Restauration. Loi de 1833. Situation actuelle. Directions pédagogiques officielles.....	48
VIII. Importance sociale de la pédagogie. Tout système d'éducation reflète la forme sociale de l'époque où il a été élaboré. Différence des temps modernes aux temps anciens. Mission éducatrice de l'Etat.....	78

PREMIÈRE PARTIE

L'enfant.

CHAPITRE I. — LE CORPS.

Deux éléments dans toute doctrine pédagogique : l'élément variable, emprunté à la forme sociale contemporaine ; l'élément invariable, ou connaissance de la nature humaine. Nécessité pour tout éducateur de connaître la nature humaine

non seulement dans l'homme, mais dans l'enfant. Étude du corps d'abord ensuite étude de l'âme.....	79
I. Idée sommaire du corps humain; ses organes et ses fonctions. Rapports existant entre l'éducation physique et l'hygiène. A quel point de vue l'éducation du corps intéresse l'éducation en général.....	81
II. Régime hygiénique. Le local. Le vêtement. Les aliments. Prévision des maladies, signes généraux auxquels on reconnaît l'état fébrile; précautions à prendre par l'instituteur et l'institutrice en cas de maladies contagieuses. Principales maladies de ce genre pouvant attaquer les enfants.....	84
III. Soins préventifs généraux. La propreté; les lotions et ablutions; les bains. effets physiques et moraux de la propreté.....	89
IV. Le mouvement. Les récréations, les jeux, leur importance. Les exercices hygiéniques.....	91
V. La gymnastique. Ses avantages, ses règles, son but. Son utilité morale. La gymnastique dans les écoles de filles; elle n'est pas moins nécessaire aux filles qu'aux garçons. Résumé sur l'éducation physique et les avantages de l'hygiène.....	95

CHAPITRE II. — LES SENS.

I. Ce que c'est que la psychologie. Connaissances qu'elle donne. Ses procédés. Ce qu'on appelle conscience psychologique ou sens intime. Certitude qu'elle donne. Légitimité de la psychologie comme science.....	101
II. Étude des facultés générales de l'âme : sensibilité, intelligence, volonté. Sensibilité physique. Les sensations sont les faits produits par la sensibilité physique. Analyse de la sensation : conditions nécessaires pour qu'elle se produise.....	104
III. La sensation donne lieu à un fait intellectuel, à une notion appelée perception. Rôle de chacun des cinq sens dans l'acquisition de ces notions. Ce qu'on appelle l'éducation des sens : elle est la première forme de l'éducation intellectuelle. Elle commence dès le berceau.....	107
IV. Le sens du toucher. Notions qu'il procure. Apprentissage de la main... ..	113
V. Le sens de la vue. Notions dont il est l'occasion. Moyens de l'exercer. Illusions de la vue. Ses rapports avec l'imagination et le goût.....	116
VI. L'ouïe. Perception des sons. Influence des sons et de la musique sur les enfants. Sans l'ouïe, nous ne pourrions être en échange de pensées avec nos semblables. Apprentissage du langage. Les sourds-muets.....	120
VII. Le goût et l'odorat, sens inférieurs. Leur utilité, leurs dangers. Appétits factices dont ils sont la source. L'alcoolisme. L'abus du tabac.....	124
VIII. Les rapports du cerveau et de la pensée. Ce n'est pas le cerveau qui pense, c'est l'âme; le cerveau n'est pas la cause de la pensée; mais il en est l'instrument, à peu près comme l'oreille est l'instrument ou l'organe de l'ouïe, l'œil celui de la vue, etc. Le cerveau peut être surmené ou hébété; c'est à l'éducateur à en prendre le soin convenable : partie importante de l'éducation..	128

CHAPITRE III. — LES SENTIMENTS.

I. Différence entre la sensation et le sentiment. Degrés dans le sentiment. Sensibilité morale; sensibilité intellectuelle.....	133
II. Sentiments moraux, se résument dans la sympathie : en quoi elle consiste. Affections de la famille. L'amitié. Le patriotisme. L'humanité. Les mauvais sentiments.....	135

III. La sensibilité morale chez les enfants. Sympathie animale; sympathie humaine. Amitiés entre enfants. Influence du sentiment de sociabilité sur l'éducation en commun. L'éloge, le blâme. Aimer les enfants pour en être aimé. La reconnaissance, la bonté, la pitié.....	139
IV. Mauvais sentiments à combattre chez les enfants : le défaut de sensibilité, la colère, la méchanceté, la jalousie, l'envie. La honte. La crainte. La timidité. La haine. La moquerie.....	145
V. Sensibilité intellectuelle. L'amour du vrai; la curiosité; facilités pour l'instruction. L'amour du beau. Le beau dans les arts, dans la nature. Le beau moral. L'amour du bien moral ou du juste. Le sentiment religieux; en quoi il consiste.....	152
VI. Influence du plaisir et de la douleur dans l'éducation. Utilité morale du jeu, du délassement : dans quelle mesure, et de quelle nature. Résumé.....	158

CHAPITRE IV. — L'ATTENTION.

- I. L'enfant n'est pas doué seulement de la faculté de sentir; la faculté de penser, ou l'intelligence, entre en exercice chez lui dès le début de sa vie. La perception extérieure donne la notion du monde extérieur, la conscience psychologique ou sens intime, la notion de ce qui se passe dans l'âme. Les autres facultés et opérations intellectuelles offrent chacune un moyen d'acquérir des idées nouvelles et d'augmenter les connaissances acquises.....
- 162
- II. L'attention. Elle consiste dans la tension de l'esprit qui se porte vers un objet. Ses signes extérieurs. D'abord involontaire, puis volontaire. L'enfant est capable d'attention volontaire. L'attention est toujours à son début provoqué par la sensibilité, et dans un étroit rapport avec elle; c'est pourquoi la puissance d'attention est inégale chez les enfants : les esprits vifs et les esprits lents; avantages et inconvénients des deux côtés. Il faut fixer les uns et éveiller les autres.....
- 163
- III. Le caractère général de l'attention chez les enfants étant d'être courte et mobile, il ne faut donc pas exiger d'eux un effort dépassant la mesure de leur énergie cérébrale. Précautions à prendre. Alternance de l'activité; succession des exercices; nécessité et nature du repos. Importance de l'attention dans tous les actes de la vie.....
- 168

CHAPITRE V. — LA MÉMOIRE.

- I. Aucune instruction, aucune éducation ne serait possible sans l'attention; mais tous les fruits de l'attention seraient perdus sans la mémoire ou faculté de conserver et de rappeler les idées acquises. Elle se manifeste dès le berceau. Analyse du fait du souvenir; il implique trois moments successifs, apprendre, retenir, se rappeler, et, par conséquent, la notion de la durée et celle de l'identité personnelle.....
- 174
- II. Culture de la mémoire. Il ne faut pas la confondre avec la facilité innée qu'ont les enfants à imiter et à reproduire les sons, notamment les sons de la parole humaine. C'est un exercice purement mécanique et auquel l'intelligence n'a point de part. L'éducation de la mémoire ne doit pas être séparée de l'éducation du jugement : l'enfant doit comprendre ce qu'il répète, et on ne doit lui faire répéter que ce qu'il peut comprendre. Qualités qui constituent la perfection de la mémoire : facilité, ténacité, promptitude; rarement réunies. Diversités dans la mémoire; moyens d'en tenir compte. Règles pour la culture de la mémoire. Méthode mécanique, méthode artificielle, méthode raisonnée, c'est cette dernière qu'il faut suivre.....
- 176

CHAPITRE VI. — L'ASSOCIATION DES IDÉES.

- I. Une idée n'apparaît jamais seule dans l'esprit; elle entraîne d'autres idées à sa suite : c'est ce qu'on appelle l'association des idées. Exemples. Résultats de cette faculté. Elle repose sur les rapports qui unissent les idées entre elles. Deux sortes de rapports : accidentels, nécessaires. Selon qu'on laisse prédominer l'habitude de uns ou des autres, les esprits sont légers, frivoles, inconséquents, ou sérieux, réfléchis, solides..... 181
- II. L'association des idées se montre chez les enfants dès le premier exercice de leur intelligence. Secours qu'on peut en tirer pour l'éducation intellectuelle : par rapport à la mémoire, à la lecture, à l'art d'écrire, à l'art de parler, ou un mot à l'exercice de toutes les opérations intellectuelles. Nécessité de donner une bonne direction à cette faculté, qui est l'une des causes des inégalités intellectuelles qu'on remarque parmi les enfants et parmi les hommes, et de leurs spécialités ou aptitudes diverses 185
- III. Importance de l'association des idées au point de vue de l'éducation morale. Défauts qui découlent de fausses associations d'idées. L'antipathie pour l'étude a souvent la même origine. Bons effets de cette faculté lorsqu'elle est bien dirigée. Si l'éducation reçue à l'école est telle que les enfants conçoivent une idée juste de la vie, l'école a rempli son but, qui est précisément de préparer à la vie..... 189

CHAPITRE VII. — L'ABSTRACTION ET LA GÉNÉRALISATION.

- I. L'esprit forme lui-même les idées abstraites. Elles diffèrent des idées concrètes en ce qu'elles n'ont pas d'objet réellement existant. L'abstraction consiste à détacher une qualité d'un objet pour la considérer isolément. Elle fonctionne d'abord spontanément : les sens sont des instruments d'abstraction. Elle devient ensuite un instrument scientifique et une condition de la science..... 195
- II. L'idée générale est une idée abstraite, appliquée à un nombre plus ou moins grand d'objets; mais toute idée abstraite n'est pas une idée générale. Il y a des degrés dans la généralité, d'où les deux caractères de toute idée générale : l'extension et la compréhension. Exemples. Comment se forme l'idée générale. Sans la généralisation, il n'y aurait pas de science possible..... 198
- III. Rapports du langage avec l'abstraction et la généralisation : il est nécessaire pour aider à former les idées abstraites et générales et ensuite pour les fixer; mais il ne les crée pas. L'homme ne pense pas parce qu'il parle; il parle parce qu'il pense. Dangers de l'abstraction et de la généralisation, lorsque ces facultés ne sont pas bien dirigées..... 200
- IV. L'intelligence infantine est capable d'abstraire, mais dans une mesure très restreinte : difficulté pour les enfants de saisir les idées abstraites. Celles qu'ils comprennent n'entrent dans leur esprit que par leur rapport avec des idées concrètes rappelées par la mémoire et l'imagination. Les données de la psychologie expérimentale à ce point de vue sont confirmées par l'histoire des langues. La généralisation paraît offrir aux enfants moins de difficultés que l'abstraction; en réalité, les idées générales qu'ils saisissent ne sont que des idées collectives, par conséquent ayant un rapport aisé à établir avec des réalités concrètes..... 203

CHAPITRE VIII. — L'IMAGINATION.

- I. L'imagination est la faculté de se représenter l'image des objets rappelées par la mémoire; on l'appelle l'imagination reproductive. Elle est encore la faculté de créer des idées qui n'ont pas d'objet réel, d'inventer ce qui n'existe pas;

- on l'appelle alors l'imagination créatrice. L'imagination reproductive existe chez les enfants ; elle est d'un grand secours à la mémoire ; elle est également utile dans l'apprentissage et l'exercice de la plupart des métiers. L'enseignement par l'aspect est un bon moyen de la cultiver..... 207
- II. L'imagination créatrice se montre chez les enfants, d'abord dans leurs jeux où ils font preuve d'esprit inventif ; dans leur goût pour l'émotion dramatique, pour les contes, les récits merveilleux ; dans leur intelligence de la plaisanterie ; ils ne sont même pas insensibles à certaines émotions esthétiques. . 210
- III. Dangers de l'imagination, si elle se développe au détriment de la réflexion et de la raison. Ses avantages si elle est bien dirigée et développée dans le sens du beau et du bien. Elle est susceptible d'éducation, et cette éducation consiste non à l'étouffer, mais à la régier. Elle est la faculté de l'idéal, et tout le monde a besoin d'idéal..... 214

CHAPITRE IX. — LA RAISON.

- Rapports qui existent : 1° entre l'imagination et la raison : c'est la raison seule qui conçoit l'idéal réalisé par l'imagination ; 2° entre la raison et la sensibilité intellectuelle et morale : les sentiments du vrai, du beau, du bien, de la divinité supposent des idées correspondantes, fournies par la raison..... 221
- II. Caractères propres des idées de la raison : elles sont nécessaires, universelles, absolues, et la condition de toutes nos connaissances. Notions et vérités premières..... 222
- III. Ces idées apparaissent de bonne heure dans l'intelligence enfantine, qui les suit et les applique sans le savoir. Idées de cause, de raison d'être, d'espace, de durée ; idée de Dieu..... 225

CHAPITRE X. — LE JUGEMENT ET LE RAISONNEMENT.

- I. Le jugement est un acte de la raison. Avoir du jugement, c'est voir les choses telles qu'elles sont, en saisir exactement les vrais rapports. Le langage ordinaire emploie dans le même sens les mots bon sens, sens commun : il y a une différence entre le sens commun et le bon sens, entre le bon sens et la raison. L'esprit et le jugement. Le tact. Le goût. Le jugement intervient dans tous les actes de la vie intellectuelle et même de la vie ordinaire. Importance de cette faculté. Le jugement consiste à affirmer qu'une chose est ou n'est pas, qu'elle est d'une manière ou d'une autre. Il est toujours une affirmation. Il s'exerce chez les enfants de bonne heure. Les erreurs de jugement proviennent du défaut d'attention. La proposition est la formule extérieure du jugement : de là, rapports entre le jugement et le langage..... 229
- II. Le raisonnement sert à montrer le rapport existant entre deux jugements, le second étant renfermé dans le premier. Trois sortes de raisonnement. L'analogie consiste à conclure d'une ressemblance visible entre deux objets une ressemblance non visible. Ses avantages et ses dangers. Son rôle dans le langage et dans l'éducation..... 235
- III. Le raisonnement inductif consiste à conclure du particulier au général. Il repose sur la croyance à l'existence des lois qui régissent les phénomènes et à leur stabilité. Il nous conduit à la connaissance de ces lois. Il est supérieur à l'analogie. Il a sa place dans les jugements de la vie ordinaire comme dans la science..... 238
- IV. La déduction conclut du général au particulier. La forme rigoureuse du raisonnement déductif est le syllogisme. Analyse du syllogisme. Son emploi ; son utilité, ses abus et ses dangers..... 241

- V. Le raisonnement chez les enfants. Ils raisonnent selon les trois formes de l'analogie, de l'induction, de la déduction, mais sans le savoir, d'une manière confuse et obscure. Leurs raisonnements sont plutôt des associations d'idées, mais ils en sont capables même avant de parler. Nécessité de cultiver et de diriger cette faculté..... 244
- VI. Résumé et conclusion sur l'intelligence. Elle a pour objet la vérité. La vérité se reconnaît à l'évidence, et l'évidence produit la certitude. Différence de la certitude et de la probabilité. Il faut habituer les enfants à reconnaître la vérité là où elle est et à la distinguer de l'erreur. En quoi l'intelligence diffère de la sensibilité soit physique, soit intellectuelle et morale..... 247

CHAPITRE XI. — L'ACTION.

- I. Penser sans agir est stérile; le but de la vie, c'est l'action, et, s'il faut bien penser, c'est afin de bien agir. L'activité se manifeste sous trois formes : l'instinct, l'habitude, la volonté..... 251
- II. En quoi consiste l'instinct. L'instinct chez l'enfant, chez l'homme, chez l'animal. — En quoi l'habitude diffère de l'instinct. Puissance de l'habitude. Sa double loi : l'habitude passive use les facultés, l'habitude active les avive. L'habitude dans le domaine moral. Quoique nous faisons agir spontanément, l'habitude ne nous ôte pas la responsabilité. Responsabilité des maîtres, en égard aux habitudes des enfants. Le vice et la vertu sont des habitudes : ce que signifie cette maxime..... 253
- III. La volonté a pour caractère d'être réfléchie et libre. Analyse du fait de la volonté : conception d'un but, délibération, détermination, exécution. La volonté consiste essentiellement dans la détermination. Différence entre la volonté et l'intelligence, entre la sensibilité et la volonté; il ne faut pas les confondre. En quoi consiste la liberté morale ou libre arbitre : c'est le pouvoir de vouloir, de nous décider librement, en connaissance de cause. La liberté morale n'est pas la même chose que la liberté physique, la liberté civile, la liberté politique; mais elle en est la condition première et comme la source commune. L'être qui est doué de libre arbitre est une personne, par opposition aux choses; la notion de la personnalité, en se développant, amène le progrès de la justice et du droit. L'idéal de la vie humaine..... 261
- IV. Applications à l'éducation de la volonté. Le sentiment de la personnalité existe chez l'enfant : comment il se forme et se développe. La première éducation de la volonté se fait par les choses; système des conséquences naturelles; bons et mauvais côtés de ce système. Dans quelle mesure il faut l'adopter. La véritable éducation de la volonté est inséparable de celle de l'intelligence : il faut que l'enfant apprenne à vouloir et à bien vouloir, qu'il ait le sentiment de la responsabilité. Le but de l'éducation est de former un être capable de se gouverner lui-même..... 269

CHAPITRE XII. — LE DEVOIR.

- I. La conscience morale nous fournit l'idée du bien et nous permet de faire la distinction du bien et du mal, du juste et de l'injuste. Le bien moral diffère de l'utile et de l'agréable; il n'est autre chose que l'honnête et le juste. De l'idée du bien procèdent celles de l'obligation ou du devoir, de la responsabilité, du mérite et du démérite. La récompense et la punition. Véritable caractère de la punition : c'est une expiation, nécessaire pour purifier l'âme et la guérir. La satisfaction intérieure et le remords. Liaison logique de tous ces faits. La conscience morale est la raison elle-même, nous donnant la loi morale ou loi de devoir..... 279

- II. Premières lueurs du sentiment moral chez l'enfant. Mobiles auxquels obéit le petit enfant dans l'exercice de sa volonté naissante. Quelle idée il se fait du bien et du mal : c'est ce qui est permis ou défendu par ses parents. Valeur relative des différents mobiles. Nécessité de faire intervenir la sensibilité, de l'intéresser à l'œuvre de l'éducation morale. La meilleure manière de faire pratiquer le bien, c'est de le faire aimer. La vertu s'inspire encore plus qu'elle ne s'enseigne. L'idée du devoir, d'abord enveloppée dans celle de l'intérêt et du plaisir personnel, s'en dégage peu à peu dans l'esprit de l'enfant. Conclusions à tirer de ce qui précède : Nécessité d'étudier de près le caractère des enfants, pour savoir quel mobile aura le plus de prise sur eux; nécessité de respecter l'enfance, c'est-à-dire de ne pas fausser la conscience enfantine par le mauvais exemple. Responsabilité des parents et des maîtres : les défauts des enfants sont souvent le reflet des défauts des uns et des autres..... 286
- III. Application des principes généraux de la loi morale aux circonstances particulières de la vie. Division des devoirs. Devoirs de l'homme envers lui-même, ou morale individuelle. Que nous avons des devoirs envers nous-mêmes. Ils concernent le corps (conservation de la santé et de la vie) et l'âme (développement des facultés, éducation). C'est une erreur de croire qu'en se nuisant à soi-même on ne nuit qu'à soi seul; on nuit également à autrui, en raison de la solidarité qui unit tous les membres de la famille humaine..... 295
- IV. Devoirs de l'homme envers ses semblables, ou morale sociale. Devoirs généraux : devoirs de justice, devoirs de fraternité. La justice consiste à respecter le droit. La liberté de penser, la liberté de conscience. La fraternité, autrement dit la charité, la bienfaisance, consiste à faire du bien à nos semblables, à les aider. Ces deux ordres de devoirs se supposent et se complètent mutuellement. La vie scolaire est de nature à donner aux enfants, par la pratique et l'expérience quotidienne, un premier enseignement à cet égard..... 300
- V. Devoirs particuliers relatifs à la vie de famille. La famille est la plus ancienne et la plus naturelle des sociétés. Rôle du père et de la mère dans la famille et dans l'œuvre de l'éducation des enfants. Pourquoi les femmes conviennent mieux que les hommes à la première éducation de l'enfance. Devoirs réciproques des parents et des enfants..... 304
- VI. La société civile et politique, ou l'Etat. La loi, le gouvernement. L'idée de nationalité et de patrie. Il n'y a qu'une patrie; celle des consciences est la même que celle du sang. Devoirs et droits réciproques de l'Etat et des citoyens. Le véritable souverain est la loi. Du droit de punir. Principes du droit international ou droit des gens. Sans entrer dans un enseignement doctrinal, l'école peut et doit entretenir chez les jeunes générations l'esprit national. 310
- VII. Morale religieuse ou devoirs de l'homme envers Dieu. Obéir à la loi morale, c'est obéir à Dieu. La notion de la Providence complète la série des notions morales; elle est inséparable de l'idée de l'immortalité de l'âme..... 313

CHAPITRE XIII. — L'ENFANT, L'HOMME.

- I. Résumé de la première partie. La nature de l'homme est double : le corps et l'âme; l'âme a trois facultés primordiales, sensibilité, intelligence, volonté. Ces facultés sont innées; l'homme existe déjà dans l'enfant. Leur évolution, ou mouvement d'après lequel elles entrent naturellement en exercice et se développent. La nature enfantine n'est en soi ni foncièrement bonne ni foncièrement mauvaise; elle est apte à devenir l'une ou l'autre d'après l'éducation. 316
- II. Quelle est la portée de l'éducation. C'est une erreur de croire qu'elle peut tout, et une autre erreur de croire qu'elle ne peut rien. Elle ne crée rien, elle développe, dirige, réprime. Elle doit se conformer dans ses procédés à la marche même de la nature, c'est-à-dire à la loi de l'évolution naturelle; en d'autres

- termes, elle doit être progressive. Comment il faut entendre l'éducation progressive..... 18
- II. But de l'éducation. Définitions de M. Bain, de M. Herbert Spencer, de M. Compayré, de M. Gréard. L'éducation est l'apprentissage de la vie; la vie tient tout entière dans le travail, la famille et la patrie : tel est le but auquel doit se diriger l'activité. La pédagogie doit regarder non seulement le temps présent, mais l'avenir; c'est en vue de l'avenir qu'elle travaille..... 19

DEUXIÈME PARTIE

L'école.

CHAPITRE I. — LA MAISON ET LE MOBILIER.

- I. La seconde partie de cet ouvrage traite de l'organisation de l'école en rapport avec les exigences de l'éducation physique, intellectuelle et morale. Une organisation pédagogique complète doit donc comprendre d'abord les questions de local et de matériel scolaire.
- Locaux des salles d'asile. Locaux des maisons d'école. Emplacement, orientation. Nombre des salles de classe. Eclairage. Ventilation. Chauffage. Cost de récréation. Préau couvert, gymnase..... 27
- II. Mobilier usuel. Examen de la question des tables-bancs. Le bureau de l'instituteur ou de l'institutrice. Le matériel d'enseignement. Tableaux noirs. Cartes géographiques. Tableaux de système métrique. Thermomètre. Baromètre. Musée pratique pour l'enseignement par l'aspect et les leçons de choses; comment on peut le créer. Bibliothèque scolaire. Responsabilité de l'instituteur. Portée morale d'une bonne organisation matérielle..... 46

CHAPITRE II. — L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT.

- I. Les matières de l'enseignement : obligatoires, facultatives (d'après la législation actuelle); comparaison avec les pays étrangers. Il nous manque, pour avoir un programme complet, l'instruction civique, la morale (écoles primaires supérieures et écoles normales) et les notions d'économie domestique (écoles de filles). Faut-il introduire à l'école primaire l'enseignement professionnel? Discussion de la question. Le but de l'école primaire est de rendre l'enfant apte à l'apprentissage intelligent et utile d'un métier, mais non de former l'apprenti..... 55
- II. Les modes d'enseignement. Le mode individuel; en quoi il est insuffisant dans toute école, et particulièrement dans une école primaire. Le mode mutuel, sans origine; il a été un progrès sur le mode individuel, mais il est insuffisant; ses défauts. Le mode simultané est le seul qui ait un caractère réellement pédagogique..... 64
- III. La répartition de l'enseignement. Classification des élèves en trois cours, chaque cours étant divisé en autant de classes que l'exige le nombre des élèves; une classe ne doit pas avoir plus de 50 élèves. A chaque cours doit correspondre un programme spécial d'enseignement, plus ou moins chargé, mais toujours complet dans ses limites, quelles qu'elles soient. Programme de chacun des trois cours. Ces programmes doivent être les mêmes pour toutes les écoles d'un département : avantages de cette mesure..... 67
- IV. L'emploi du temps. Difficulté d'établir un bon emploi du temps, surtout dans les écoles à un seul maître. Comment on peut procéder; spécimen de la distribution hebdomadaire et quotidienne du travail dans les trois cours. Principes sur lesquels il convient de s'appuyer..... 77

- V. Le certificat d'études primaires, sanction de l'enseignement. Deux degrés, correspondant, le premier aux matières obligatoires, le second aux matières facultatives..... 385
- VI. Les concours scolaires. Faveur dont ils ont joui autrefois et qu'ils ont perdue depuis. Comment ils doivent être entendus pour être utiles..... 388

CHAPITRE III. — LA MÉTHODE.

- I. Question préalable. Le travail attrayant. Comment il faut l'entendre ; ce que demandaient en réalité les réformateurs du xvr^e siècle et les maîtres du xviii^e et du xix^e siècle. Il faut supprimer toute souffrance inutile, sans portée morale, rendre l'école agréable et riante, faciliter la tâche de l'enfant ; mais supprimer l'effort, la souffrance d'une manière absolue, est une chimère dangereuse, qui, fût-elle réalisable, irait contre le but même de l'éducation. 394
- II. Nombreuses méthodes. Elles se ramènent toutes aux deux suivantes : la méthode déductive et la méthode inductive, qu'il faut employer l'une et l'autre, parce qu'elles reposent l'une et l'autre sur les facultés de l'intelligence. Rôle de l'analyse et de la synthèse dans chacune d'elles..... 397
- III. Procédés à employer dans l'application de ces méthodes. Comment l'esprit peut passer du particulier au général, du concret à l'abstrait ; dans quelle mesure l'aridité de ce travail peut être diminuée. Le procédé euristique ; le procédé interrogatif. Résumé : la véritable méthode est la méthode intuitive ; en quoi elle consiste..... 403

CHAPITRE IV. — LES LEÇONS DE CHOSES.

- I. Nature et objet propre des leçons de choses ; elles sont la première et la plus naturelle application de la méthode intuitive. Leur utilité. Elles sont une préparation aux réalités de la vie pratique, une sorte d'initiation à l'éducation professionnelle. Elles sont, pour le premier âge, un exercice de langage et d'intelligence ; pour tous les âges, un apprentissage de la réflexion, de l'observation. Les leçons de choses à la salle d'asile, puis à l'école. Leur importance au point de vue de l'éducation morale..... 411
- II. Difficultés de cet enseignement ; nécessité d'une préparation minutieuse et par écrit, du moins pour les maîtres débutants. Marche à suivre. Procédés d'invention et d'interrogation. Part du maître et part de l'élève dans cet exercice. Indication d'une série de sujets à traiter..... 416

CHAPITRE V. — LA LANGUE MATERNELLE.

- I. L'enseignement de la langue maternelle est essentiellement éducatif ; il touche au développement de toutes les facultés intellectuelles et morales, et même à l'éducation des sens par l'exercice de la parole, de l'ouïe et de la main. Il comprend l'écriture, la lecture, la récitation, la composition et le style, l'orthographe, la grammaire.
Enseignement simultané de la lecture et de l'écriture ; ses avantages. Exercices d'intelligence et de langage. Vice de l'ancienne méthode d'épellation. Règles à suivre pour la lecture mécanique et pour l'écriture..... 421
- II. La lecture expressive et expliquée. En quoi elle consiste. Explication des mots ; diverses manières de les expliquer. Explication du sens du morceau lu ; étude de la langue au point de vue de l'expression de la pensée. Choix des livres de lecture..... 427
- III. Exercices de mémoire. Morceaux choisis. Avantages respectifs de la poésie et

- de la prose. Explication des morceaux qui seront donnés à apprendre. Exemples.
Analyse littéraire..... 433
- IV. Exercices de composition et de style. Leur gradation, depuis le cours préparatoire jusqu'au cours supérieur. Exemples de sujets..... 437
- V. La grammaire. Enseignement d'abord expérimental, puis théorique; raison d'être de cette manière de procéder; application de la méthode intuitive.. 441

CHAPITRE VI. — LA GÉOGRAPHIE ET L'HISTOIRE.

- I. Application de la méthode intuitive à l'enseignement de la géographie; leçons de lieux. Ordre à suivre: la maison d'école, la commune, le canton, l'arrondissement, le département. L'étude du département suffit pour le cours préparatoire. Dans le cours élémentaire, la France et l'Europe; dans le cours supérieur, révision de la France, étude des cinq parties du monde. Géographie physique, géographie politique, géographie économique. Emploi des globes et des cartes. Indications sur la manière de construire les cartes. — Programme des trois cours..... 444
- II. L'histoire doit être enseignée par récits oraux, les récits étant proportionnés à l'âge et à l'intelligence des enfants. Le livre vient en aide à la mémoire. Rédactions historiques. Caractère des récits dans le cours élémentaire et dans le cours supérieur. L'enseignement de l'histoire doit concourir à l'éducation morale de l'individu et à l'éducation patriotique du citoyen. Esprit dans lequel l'histoire nationale doit être enseignée; impression qu'elle doit laisser dans les cours..... 453

CHAPITRE VII. — L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE.

- I. Sciences exactes ou sciences mathématiques. Méthodes à suivre pour l'enseignement du calcul. Exercices de calcul oral à l'aide de quantités concrètes: leçons de choses à propos et en vue du calcul. Les règles ne seront données que lorsque des applications pratiques nombreuses auront été faites. Enseignement du système métrique. Choix de problèmes appropriés aux usages de la vie ou empruntant leurs données à d'autres sciences. Géométrie, comment et dans quel but elle doit être enseignée. Utilité générale des sciences mathématiques; services qu'elles rendent à l'esprit..... 463
- II. Sciences de la nature ou expérimentales. Elles seront étudiées par rapport à leurs applications aux usages de la vie, à l'hygiène, aux arts usuels et aux principales industries. Physique, chimie; physiologie au point de vue de l'hygiène. Histoire naturelle: minéralogie, botanique, zoologie; dans quelle mesure des notions de ces sciences peuvent être enseignées..... 463
- III. Enseignement de l'agriculture. En quoi il peut consister et quel doit être son véritable objet. L'enseignement des idées protectrices à l'égard des animaux s'y associe naturellement..... 470

CHAPITRE VIII. — LA CULTURE SUPÉRIEURE.

- I. L'art dans l'école. Il a pour but non seulement de préparer à l'exercice des professions manuelles, des arts industriels et décoratifs, mais de procurer le complet développement des facultés supérieures de l'âme et le meilleur emploi du loisir. Comment on peut faire, même à l'école primaire, l'apprentissage du goût en général. Education artistique spéciale: l'enseignement du chant et du dessin..... 474
- II. L'instruction civique; en quoi elle consiste, quel est son but et son programme..... 476
- III. L'enseignement moral. Affinités de la culture morale et de la culture ar-

tistique. En quoi consiste l'enseignement moral. Instructions indirectes. Exemples.....	478
IV. L'enseignement religieux. Comment il faut l'entendre; comment et à quelle occasion il peut être donné. Exemples.....	481

CHAPITRE IX. — LA DISCIPLINE.

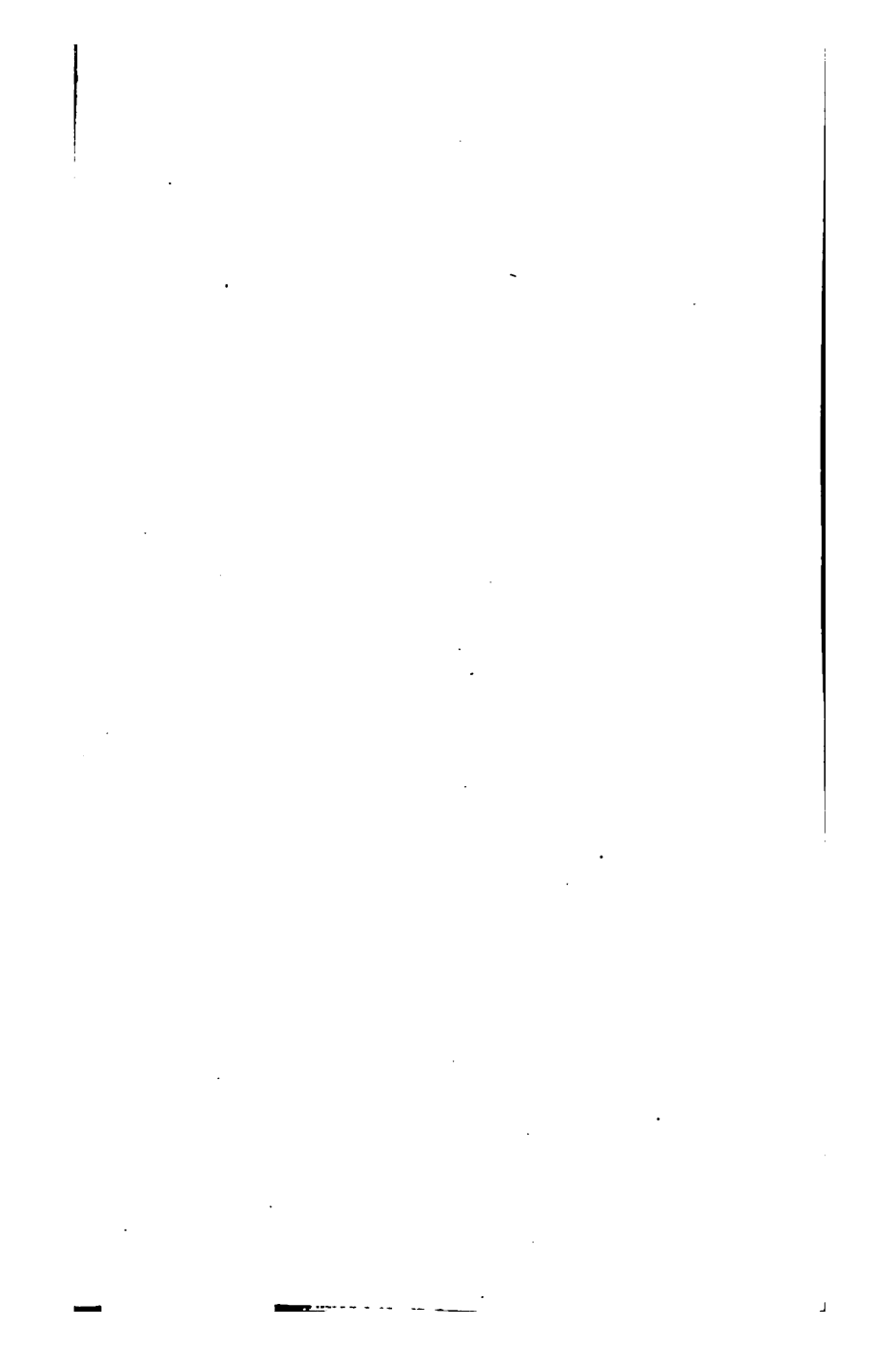
I. Notion philosophique de la discipline; son objet et sa portée. Elle doit être basée dans la pratique sur les principes fournis par l'étude des facultés de l'âme, surtout de la sensibilité et de la conscience morale, et être en rapport avec la nature d'un être intelligent et libre.....	484
II. L'émulation et les récompenses. Avantages et dangers de l'émulation. Nature des récompenses; leur valeur; leur application exige du tact et de la mesure. Moyens indirects d'encourager et de récompenser les enfants.....	485
III. Les punitions. L'exercice de l'autorité dans l'école; ni abus, ni faiblesse. Il ne faut pas chercher à comprimer, mais à réprimer et surtout à prévenir. Moyens préventifs. Sur quels principes doit reposer la punition; son but. Conditions qu'elle doit remplir pour être juste et utile. Principales punitions. Exclusion des punitions corporelles: pourquoi. Règles à suivre dans l'application des punitions.....	488

CHAPITRE X. — LES ANNEXES DE L'ÉCOLE.

I. Les cours d'adultes. Leur utilité pour continuer et compléter l'instruction reçue à l'école du jour. Comment ils doivent être compris. Matières de l'enseignement dans les cours d'adultes-hommes; dans les cours d'adultes-femmes.....	495
II. Les bibliothèques scolaires. Elles sont destinées à propager le goût de la lecture non seulement parmi les enfants, mais, par leur moyen, parmi les familles.....	497
III. Les caisses d'épargne scolaires; leur rapport avec les intérêts de l'éducation. L'habitude de l'épargne; sa valeur. Valeur réelle de l'argent; à quoi il sert.....	498
IV. Les caisses d'école. Leur origine. Services qu'elles sont appelées à rendre, en vue de dépenses scolaires utiles, mais non obligatoires pour les communes ou pour l'État.....	500

CHAPITRE XI. — LE MAÎTRE.

I. L'éducation professionnelle. Elles s'acquièrent de différentes manières, mais dans les meilleures conditions à l'école normale. Importance d'un bon recrutement des écoles normales; moyens à employer.....	503
II. Le maître doit continuer à se donner à lui-même l'éducation qu'il a reçue, s'entretenir par le travail. Nécessité du travail personnel pour l'accomplissement de ses fonctions. Préparation des classes; en quoi elle consiste. Les conférences pédagogiques, leur objet, leur utilité. Bibliothèques pédagogiques, complément naturel des conférences.....	505
III. Conditions morales: aimer sa fonction; prêcher d'exemple. Comment l'instituteur doit comprendre et remplir sa mission éducatrice, qui est une mission sociale.....	510



INDEX ALPHABÉTIQUE DES MATIÈRES

- Abstraction.** En quoi consiste la faculté d'abstraire, 195-196. — Son importance, 196-197. — Rapports entre les idées abstraites et les idées générales, 198-200. — Termes abstraits, 200-203. — Dans quelle mesure l'intelligence enfantine est capable d'abstraction, 203-205. — Comment la méthode doit utiliser cette disposition : difficultés du passage du concret à l'abstrait ; comment elles peuvent être atténuées, 404-407.
- Activité.** Activité physique, mouvements, jeux, exercices, 92-95. — Activité en général, fond de la nature humaine, 159. — Comment la diriger, 159. — Activité intellectuelle, 152-154, 162-163. — Activité morale, 251. — Ses rapports avec l'activité intellectuelle, 252. — Ses formes : l'instinct, 253 ; l'habitude, 254-261 ; la volonté, 261-278. — La règle de l'activité libre est la loi morale, 277-278. — Comment il faut la diriger et la développer chez l'enfant au point de vue moral, 274-278 ; au point de vue intellectuel, 375-377, 400-410.
- Aération** des locaux scolaires, 84, 342.
- Adultes** (cours d'), 495-497.
- Agriculture.** Enseignement de l'agriculture, 470-471.
- Alcain.** Collaborateur de Charlemagne pour la restauration des lettres, 24-26.
- Alimentation.** Règles d'hygiène à cet égard. Habitudes qu'il faut donner aux enfants, 85-86. — Usage de l'eau, 86.
- Ame.** Facultés de l'âme, 80, 101-104, 316-319. — Immortalité de l'âme, 313-315.
- Amitié,** 137.
- Amour de soi,** 139. — Egoïsme, 145. — Le combattre chez les enfants, 146.
- Amour-propre,** 142-143. — Comment il paraît chez les enfants, 270-271. — Comment il faut en tirer parti, 289, 485-492.
- Analogie.** Raisonnement par analogie, 236. — Son rôle dans l'éducation, 236-238.
- Analyse.** Sur quoi repose la faculté d'analyse, 195-196. — Rôle de l'analyse dans la méthode, 399-403.
- Animaux.** Les enfants aiment naturellement à jouer avec les animaux, 139. Naturellement aussi ils les maltraitent. Leur éducation à cet égard. Idées protectrices ; doivent leur être enseignées, 140, 471-473.
- Aristote,** philosophe grec, 4, 7, 9, 137, 144, 259, 260, 266, 311, 322.
- Arithmétique.** Méthode à suivre, 466-467. — Côté moral de cet enseignement, 466.
- Art.** L'art dans l'école ; sa place nécessaire, en raison de la nature même de l'homme, 154-155, 211, 474-478. — La musique, le chant, 94, 154, 476. — Le dessin, 476-478.
- Asile** (salles d'). Leur origine, 63. — Leur apparition en France, 63-64. — Législation des salles d'asile, 64-66.
- Association des idées.** Ses rapports avec la mémoire, 181, 185. — En quoi elle consiste,

- 182-185. — Elle se manifeste dès le bas âge, 185. — Son importance au point de vue de l'instruction, 185-189; au point de vue de l'éducation et de la conduite de la vie, 189-194. — Application à la méthode d'enseignement, 438.
- Attention.** Signes de l'attention chez l'enfant, 163. — En quoi elle consiste; involontaire, puis volontaire, 163-164. — Son point de départ, 165. — Diverses capacités d'attention chez les enfants; les esprits légers, les esprits sérieux, 166-167. — Courte et mobile, 168. — Comment la diriger et la fixer; précautions à prendre, 168-171. — Son importance, 171-173. — Application à la méthode, 438.
- Bain** (M. Alexandre). Son ouvrage de la *Science de l'éducation*, 83, 114, 142, 148, 151, 209, 218, 247, 273, 324, 326, 362, 396, 397, 406, 416, 466, 469, 481, 486.
- Bains**, leur importance hygiénique, 90-91.
- Bell** (André), promoteur de l'enseignement mutuel, 365.
- Bibliothèques pédagogiques**, 509-510. — Bibliothèques scolaires, 497-498.
- Bessuet.** Ses ouvrages pédagogiques, 15, 80, 129, 172, 223, 224, 234, 235, 266, 283, 317.
- Buisson** (M.). Ses *Rapports sur l'instruction primaire* aux Expositions universelles de Vienne et de Philadelphie, 169, 331, 345, 353, 374, 438.
- Caisses d'école.** Leur utilité. Caisse départementale du Doubs fondée en 1872, 500-511.
- Caisses d'épargne scolaires**, 497-498.
- Calcul** (exercices de), 464-467. — Calcul mental, 465.
- Campan** (Mme), 305, 486.
- Caractère.** Comment le caractère se forme chez les enfants; éducation de la volonté, développement de la personnalité, 272-278, 287-295, 303, 478-482, 484-494.
- Certificat d'études primaires.** Son objet, son utilité, sa valeur; conditions de l'examen, 385-388.
- Certitude.** En quoi elle consiste, d'où elle résulte, 247. — Différence avec la probabilité, 248. — Education de l'intelligence à cet égard, 249.
- Cerveau.** Ce que c'est, importance du système cérébral, 82-83. — Part du cerveau dans la sensation, 105. — Rapports du cerveau et de la pensée, 109, 129-132. — Conclusions pratiques à en tirer par rapport à l'éducation, 132.
- Chant.** Son utilité hygiénique et morale, 94, 122, 154-155.
- Charlemagne.** Son rôle au point de vue des écoles, 24-25.
- Chauffage des classes**, 343-344.
- Classes.** En quoi différentes des cours, 339, 368. — Combien d'élèves elles comportent, 339. — Organisation des petites classes, 369, 377, 379, 380, 382, 384.
- Classification des élèves**, 367-370.
- Cicéron**, moraliste, 137, 224, 281, 285, 300.
- Colère.** Caractères de cette passion, 146. — Conduite à tenir à l'égard des enfants dans leurs accès de colère, 146-148.
- Compayré** (M.). Son *Histoire des doctrines de l'éducation*, 328.
- Compositions** hebdomadaires, 377.
- Concours scolaires**, 388-391.
- Condorcet**, philosophe français, ses projets sur l'instruction publique, 55, 360-361.
- Conférences pédagogiques.** Leur nécessité, 507-509.
- Conscience.** Conscience psychologique, nous fait connaître ce qui se passe en nous, idées, sensations, volitions; est un témoin infallible, 102-104, 162-163. — Conscience morale, discernement intuitif du bien et du mal, 280. — Notions qu'elle nous donne, 281-285. — Elle n'est autre chose que la raison, 285. — Ses premières manifestations chez l'enfant, 286-287. — Com-

- ment elle influe sur la conduite de l'enfant, comment elle se développe, 287-291. — Education de la conscience, responsabilité des parents et des maîtres, 291-295. — Discipline, 484-494.
- Constituant** (Assemblée). Edicte la première loi française sur l'instruction publique où une place soit faite à l'instruction primaire, 48-49.
- Convention**. Activité pédagogique de la Convention; doctrines et créations, 49-56.
- Corps**. Description sommaire du corps humain, 81-83. — Action réciproque du corps et de l'âme. En quoi consiste l'éducation du corps ou éducation physique, 83-84, 100. (Voyez les articles *Hygiène*, *Gymnastique*, *Vêtement*, *Alimentation*, etc.) — Importance de la tenue du corps, 92.
- Cours de récréation**; leur disposition, 344. — Cours d'études, leur division, 367-374.
- Cousin** (Victor), philosophe français, 155, 367.
- Crainte**. Comment elle se montre chez les enfants; remèdes, 150. — Danger de laisser le sentiment de la crainte se développer outre mesure, 150. — D'autre part, instrument d'éducation; dans quelle mesure. Comment il faut en user, 151. — Moyens disciplinaires, 489-493.
- Crédulité** naturelle aux enfants, 153. — Rapports entre l'instinct de crédulité et l'instinct de vérocité, 154.
- Curiosité**. Se montre de bonne heure chez les enfants, comment en tirer parti, 152-154, 404-407.
- Darwin** (M. Ch.). Son *Esquisse biographique d'un petit enfant*, 110, 140, 164, 185, 286.
- Déduction**. Raisonnement par déduction, 241. — Sciences où il est employé. Sa forme est le syllogisme, 242-243. — Ses avantages et ses inconvénients, 243-244. — Ses rapports avec la méthode, 398-403.
- Descartes**, philosophe français, 39, 103, 106, 204, 227, 247, 275, 398.
- Dessin** (enseignement du), 114, 158, 476-478.
- Devoir**. Ce que c'est, 277, 280-284. — Rapport existant entre les idées de devoir, de bien, de responsabilité, de mérite, 284. — D'où nous viennent ces idées, 284-285. — Comment elles se manifestent et se développent chez les enfants, 286-291. — Education morale, 291-295. — Division des devoirs, 296. — Devoirs envers nous-mêmes, leur réalité, leur caractère obligatoire, 296-299. — Devoirs envers nos semblables: justice, 300-302; fraternité, 302-304. — Corrélation entre le devoir et le droit, 300-304. — La famille, 304-309. — L'Etat, 310-311. — Devoirs des nations entre elles, 312. — Devoirs envers Dieu, 313. — Sanction de la loi morale, immortalité de l'âme, 314-315.
- Discipline**. Rigueur de la discipline ancienne, 45. — Théorie philosophique de la discipline: son objet, sa nature, sa légitimité, ses rapports avec le plaisir et la douleur, 151, 159, 276, 282-284, 288, 311, 485. — Récompenses: rôle de l'émulation, ses avantages et ses inconvénients, 485-486. — Comment il faut appliquer, graduer, varier les récompenses, 486-488. — Punition: discipline préventive, 489. — Système des conséquences naturelles (H. Spencer), 273-274, 489. — Précautions à prendre dans l'application des punitions, 491-493. — Caractère et nature de la punition, 489-494. — Le respect chez l'enfant, et le respect de l'enfant, 493-494.
- Douleur**. Sa place et son rôle dans l'éducation; son utilité morale, 158-159. — Stimulant pour l'intelligence, 395-397. — La discipline de la punition, 488-493.
- Druides**. Leur enseignement, 20.
- Duruy** (M.), 68, 70.

Eclairage des salles de classes, 340-342.

Ecole écossaise (philosophes de l'), Reid, Dugald-Stewart; psychologie pédagogique, 137, 175, 191, 210, 211, 253, 257.

Ecoles. Ecoles chrétiennes, fondées par l'abbé de La Salle. Leur but, 47. — Ecoles primaires avant 1789, 30, 45; après 1789, 49-59; sous la loi de 1833, 59-62; depuis la loi de 1850, 67-72. — Doivent avoir une organisation qui réponde aux exigences de l'éducation physique, intellectuelle et morale, 337. — Maison d'école, comment elle doit être organisée, 338-345; meublée, 345. — Ecoles normales, leur fondation, 52; leur recrutement, 504-505. — Ecoles mixtes, 382.

Ecriture. Méthodes d'écriture. — Enseignement simultané de l'écriture et de la lecture, 423-427. — Premiers exercices d'éducation de la main, 114.

Education. Education chez les Grecs, 2-12; chez les Romains, 12-18; en Gaule, 19-27; en France, 27-73. — Principes généraux d'après l'histoire de la pédagogie, 37-38; d'après les données de la psychologie expérimentale, 320-335. — Définitions diverses, 325. — Portée de l'éducation, 320-322; son but, 323-325. — Systèmes divers, 325-329. — Ce qu'elle doit être en réalité, 329-335. — Doit commencer dès le berceau, 41. — Dure toute la vie, 297-299. — En quoi consiste l'éducation progressive, 323-325. — Mission de l'Etat en matière d'éducation, 75-77, 311. — Devoirs des parents à cet égard, 306-308. — Education physique, 81-100. — Education intellectuelle. (Voyez *Sens, Sentiments, Attention, Mémoires*, etc.) — Education morale. (Voyez *Sentiments, Morale, Moralité, Volonté, Liberté, Discipline*, etc.) — Education pédagogique ou professionnelle, 504-510. — Education en commun,

sa raison d'être, ses mérites, 142-143.

Egger (M.). Ses *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*, 109, 110, 112, 176, 212, 213, 226, 227, 245, 271, 289, 314.

Emploi du temps. Conditions que doit remplir un bon emploi du temps, difficultés à résoudre, 375-378. — Bases proposées pour les écoles à un seul maître, 378-383. — Tableau résumé, 393.

Emulation. En quoi diffère de l'envie, 149. — Influence de l'éloge et du blâme, 142-143. — Son emploi comme moyen éducatif, 485-488.

Enfant. L'enfant au moment de la naissance, 104. — Etat intellectuel de l'enfant dans les deux premières années, 108-112. — Premiers essais d'éducation, 111. — Education morale, 286-295. — La nature humaine est tout entière en germe dans la nature infantine; comment les facultés apparaissent et se développent, 316-320. — Unité de l'âme humaine, 317. — Applications des données psychologiques aux principes de l'éducation, 321-335.

Enseignement. Matières légales de l'enseignement primaire, 357-363. — Modes d'enseignement: mutuel, son origine, difficulté de le faire adopter à la place du mode individuel, 58, 365; ses bons et mauvais côtés, 366-367. — Mode individuel, 364. — Mode simultané, 364, 367. — Programmes et répartition de l'enseignement; conditions à remplir; doivent-ils être uniformes? 367-374. — Horaires des leçons, 375-393. — Enseignement professionnel; doit-il avoir sa place dans l'école ou à côté de l'école, pendant l'âge scolaire ou au delà de cet âge, 360-363. — Enseignement par l'aspect, 350-356. — Ses rapports avec les leçons de choses, 411. — Enseignement de la langue maternelle, 422; de

- l'histoire et de la géographie, 444; des sciences, 463. — Enseignement artistique, 474-478. — Enseignement moral, 478-481. — Enseignement religieux, 481-483.
- Envie.** Comment la combattre, 449.
- Etat.** Mission éducatrice de l'Etat, 75-77. — Notion de l'Etat, 310-313.
- Examen** de passage, 361.
- Exercices** d'intelligence et de langage, 428-440. — Exercices de rédaction, 186-187, 433-440.
- Explication** des mots et des textes. — Pourquoi nécessaire, 186, 428. — En quoi elle consiste, 428-432.
- Famille.** Sentiments de famille, 136-137. — Bases de la famille, 304, 309. — Devoirs des parents dans l'éducation des enfants, 291-295, 301-308. — Devoirs des enfants, piété filiale, 308-309. — Responsabilité des parents à l'égard des enfants, au point de vue de l'hérédité physique, 297-298; de l'exemple et de l'éducation morale, 291-295, 298. — Education par la vie domestique, 304.
- Femmes** (Education des). Leur nature, 93, 98, 141, 168, 183. — Leur destinée. Devoirs qui leur incombent, 304-308. — Instruction nécessaire 333-334. — Education des femmes dans l'antiquité, 8, 9, 13; au xvii^e siècle, 39, 46. — Législation relative à l'instruction féminine, 51, 54, 70. — Hygiène, 88. — Gymnastique, 98-100. — Influence du travail intellectuel sur la santé, mesure à observer, 169. — Travaux d'aiguille, 356, 381. — Emploi du temps dans les écoles de filles, 381. — La sensibilité féminine, 141, 486. — L'imagination féminine, 219. — La raison, 221. — Vocation éducatrice des femmes, 307.
- Fénelon.** Sa valeur pédagogique; l'un des premiers à réclamer en faveur de l'éducation des filles, 39, 41, 68, 85, 108, 131, 142, 143, 145, 160, 165, 190, 214, 215, 228, 276, 290, 298, 397, 442, 491.
- Fleury** (l'abbé). Partisan de l'instruction pour les femmes, 39, 44.
- Frœbel.** Sa méthode, 66, 71.
- Fraternité.** Devoirs de fraternité, ou de bienfaisance, aussi obligatoires que les devoirs de justice, 300, 302. — Education de l'enfant à cet égard, culture des sentiments affectueux et sympathiques, 143, 144, 304.
- Gaulois** (La pédagogie chez les). Caractère des Gaulois, 19, 21, 22. — Rôle de la famille, 20. — Les druides, 20-21. — Les écoles dans la Gaule romaine, 22-24; dans la Gaule franque, 24-27.
- Généralisation.** En quoi consiste cette opération de l'esprit, 198. — Son importance, 199. — Degrés dans l'idée générale; extension et compréhension, 198. — Termes généraux, 200-203. — Dans quelle mesure les enfants sont capables de généraliser, 205-206. — Application à la méthode des données expérimentales recueillies par l'observation; difficultés à vaincre, 403-407.
- Géographie.** Enseignement de la géographie, programme, 451-453. — Méthode à suivre, 445-447, 451. — Notions relatives au tracé des cartes, 448-451.
- Géométrie.** Enseignement; méthode à suivre, 467.
- Gerbert.** Premier pape français; en quoi il intéresse la science pédagogique, 27.
- Gerson.** Chancelier de l'Université. — S'occupe de l'éducation des enfants; son traité pédagogique *Sur la manière d'amener les petits enfants au Christ*, 28-29.
- Girard** (le Père), 58, 211, 421.
- Gourmandise.** Défaut à combattre chez l'enfant, 124. — Opinion de M. H. Spencer, 125.
- Goût.** Organe du goût, 124. — A quoi sert ce sens; abus à éviter, 124-126. — Le goût intellectuel et artistique, 125, 231; sa culture, 475.
- Grammaire** (Étude de la), 441-

443. (Voyez *Langue française.*)
Gréard (M.). Ses *Rapports* et autres travaux pédagogiques, 48, 63, 191-194, 307, 329, 350, 361, 365.
- Grecque** (Pédagogie), 2-12.
- Guizot (M.)**, 23, 25, 26. — Loi de 1833, instructions, 59-62, 64, 66, 484.
- Gymnastique**. Chez les anciens 5-6. — Son importance, son but, 95-98. — Nécessaire aux filles comme aux garçons, 98-100. — Installation, 345.
- Habitude**. Ce que c'est que l'habitude; en quoi différente de l'instinct; part de la volonté dans le fait de l'habitude, 253-254. — Importance de l'habitude dès le berceau, 108-109, 131-255. — Comment il faut élever les enfants par rapport aux habitudes, 257-258. — La vertu et le vice sont des habitudes, 459, 259-261.
- Histoire**. Enseignement de l'histoire nationale, enseignement patriotique par excellence; but et portée morale de cet enseignement, 458-459. — Programmes, 459-462. — Méthode à suivre, 454-458
- Honte**. Mauvaise honte chez les enfants, 149.
- Hygiène**. Principes généraux, rapports avec l'éducation physique, 83-84; avec la moralité, 100. — Règles générales de l'hygiène scolaire, 84-100. — La maison d'école et le mobilier au point de vue de l'hygiène, 338-355.
- Humanité**. La famille humaine, 137. — Devoirs des membres de cette famille, 300-303. — Education de l'enfant à cet égard, 303-304. — Sentiments d'humanité, 138. — Les cultiver chez l'enfant, 144.
- Imagination**. Imagination productive, 207. — Ses rapports avec la mémoire et la sensation, 208. — Son utilité, 209. — Culture qui lui est propre, 209-210. — Imagination créatrice, 208, 210. — Son apparition chez les enfants, 211. — Jeux et inventions, 212. — Goût des récits du merveilleux; première manifestation du goût dramatique, 212-213. — Si l'imagination est un bien ou un mal, 214-215. — Comment on doit la cultiver pour en tirer parti au point de vue de l'éducation morale, 226. — Culture artistique, 478.
- Imitation**, instinct d'imitation chez les enfants. — Comment le mettre à profit, 444, 211-212.
- Induction**. Raisonnement d'induction, son importance, son rôle, 238-244. — Comment il concourt à la méthode générale, 398-403.
- Instinct**. Ce que c'est, 253. — L'instinct chez l'animal et chez l'homme, 253-254.
- Instituteur, institutrice**. Leurs devoirs par rapport à l'hygiène et à l'éducation physique, 81-100. — Instruction de 1833, 59-62. — Responsabilité des maîtres, qu'ils doivent être, 42, 291-292, 503-504, 511-513. — Vocation, travail personnel, 504-510. — L'institutrice préférable à l'instituteur pour la direction des petites classes, 307.
- Instruction**. En quoi consiste l'instruction primaire, 2. — Sens de ce mot chez les modernes. — L'antiquité ne l'entendait pas de même; pourquoi, 2-5. — État de l'instruction primaire en France depuis la Révolution, 48-73. — Définitions du but de l'instruction primaire en France et dans plusieurs pays étrangers, 49. — Rapports de l'instruction et de la moralité, 288-299, 330-335. — Instruction civique, 312, 476, 477.
- Intelligence**. Ses facultés et ses opérations, 163. — En quoi différente de la sensibilité, 249-250. (Voir *Sens, Attention, Mémoire*, etc.) — Son objet, 247-249. — Ses rapports avec l'action, 251-252.
- Intempérance**. Mauvaises habitudes qu'on laisse quelquefois

- contracter aux enfants, 85. — Dangers de l'alcoolisme, 125-126.
- Intuition**, 408. — Méthode intuitive, 408-410. — Son application à toutes les matières de l'enseignement. (Voir les mots *Leçons de choses*, *Langue maternelle*, *Histoire et géographie*, *Sciences*, etc.)
- Jalousie** chez les enfants en bas âge, 148. — Ses causes, conduite à tenir, 148. — Différence avec l'émulation, 449; avec l'envie, 149.
- Janet (M. Paul)**. Psychologie pédagogique, 430, 205, 483.
- Jésuites**. Leur pédagogie, 36.
- Jeux**. Leur importance hygiénique et morale, 93-94, 160-161, 291.
- Jouffroy (Théodore)**, philosophe français, 281.
- Jugement**. En quoi consiste le jugement, 229-230. — Le bon sens, le sens commun, l'esprit, le goût, le tact, 230-231. — Importance de la culture du jugement, 231-232. — Analyse du jugement, 233. — Le jugement chez les enfants, 233. — Rapports du langage et du jugement, 234-235. — Nécessité de l'éducation du jugement, 232.
- Kant**. Philosophe allemand, 92, 231, 258, 319, 325, 409, 490.
- La Bruyère**. Moraliste français, 139, 149, 283.
- Lancaster (John)**. Propagateur de l'enseignement mutuel, 365.
- Langage**. Influence du langage sur la formation et l'expression des idées, 200-203, 234-235. — Apprentissage du langage chez les petits enfants, 122-123.
- Langue française**. Comment elle s'est formée, 22, 29. — Son emploi dans l'enseignement, 29, 37, 44. — Difficilement substituée à la langue latine, 44. — Pourquoi appelée langue maternelle, 421-422. — De quoi se compose l'enseignement complet de la langue maternelle, 422. — Exercices d'intelligence et de langage; explication des mots, 429-433, récitation, 433-437; analyse littéraire, 437. — Exercices de composition française, 438-440. — Etude de la grammaire, méthode à suivre, 441-443.
- La Rochefoucauld**, moraliste français, 231, 286.
- Laromiguière**, philosophe français, 196, 197, 246.
- Leçons de choses**. Recommandées depuis longtemps, 43. — En quoi elles consistent, 411-412. — Ce qu'elles doivent être dans les salles d'asile, 413-414, dans l'école, 414-416. — Méthode à suivre, 416-418. — Sujets de leçons, 418-420.
- Lecture**. Lecture en latin longtemps dominante, 44. — Sur quelles données expérimentales doit être basée une bonne méthode pour apprendre à lire, 422-423. — Etude simultanée de la lecture et de l'écriture; pourquoi, 423-426. — Lecture expressive, 427-428. — Lecture expliquée, 429-432. — Choix des livres de lecture, 432-433. — Essais nombreux pour trouver des procédés amusants, 425. — Amour de la lecture; ce que c'est que savoir lire, 486, 490.
- Législation** et réglementation de l'instruction primaire; lois, décrets, arrêtés, circulaires, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 87, 95, 97, 98, 338, 339, 341, 348, 358, 359, 360, 368, 386, 428, 466, 507, 508, 509, 511, 512.
- Leibnitz**. Ce qu'il pensait de l'éducation, 75, 294.
- Liberté morale** ou libre arbitre. — Ce que c'est, 264-265. — Condition de la volonté, de la responsabilité, du mérite et du démérite, 265-269. — Si elle existe chez les enfants; à quel degré, 269-278. — Liberté de penser, 301.
- Locke**. Son traité de l'éducation traduit dès son apparition; l'un des antécédents de Rousseau, 40, 85, 189, 190, 200, 221, 292.
- Luther**. Son aptitude pédagogique, 34. — Ses écrits et ses

- doctrines sur cette matière, 34-36.
- Maintenon** (Mme de). Fondation de Saint-Cyr, 39. — Aptitude pédagogique, 479, 492, 503.
- Maladies contagieuses**. Leurs symptômes, 86. — Mesures préventives à prendre par l'instituteur, l'institutrice ou la directrice de salle d'asile, 87-89.
- Malebranche**, philosophe français, 108, 324.
- Méchanceté** chez les enfants, 148, 151.
- Mémoire**. Sa première apparition chez les petits enfants, 174. — En quoi consiste le fait du souvenir, 175. — Importances de la mémoire, 173, 176. — Comment elle doit être cultivée, 177-178. — Ses rapports avec l'attention, 178. — Age de la plus forte capacité de la mémoire, 179. — Diversités dans la mémoire, 179-180. — Culture de la mémoire dans l'école, 433-437.
- Mensonge**. Vice à combattre énergiquement, 238, 300-301.
- Mère**. Rôle de la mère dans l'éducation chez les Romains, 13; chez les Gaulois, 19. — Ce qu'il doit être aujourd'hui, 305-307, 333.
- Méthode**. Ce que c'est, 398. — Confusion entre les méthodes et les modes d'enseignement, les systèmes, les procédés, 398. — Procédés constitutifs de toute méthode, analyse et synthèse, 399-400. — Deux méthodes, inductive, déductive; sur quoi elles reposent, leur rapport avec les facultés naturelles de l'esprit, 235 et suivantes, 399-403. — Application des principes généraux de la méthode à l'enseignement, 403. — Comment atténuer les difficultés pour l'enfant, et l'aider à passer du concret à l'abstrait, du particulier au général, 203-206, 404-408. — Méthode interrogative ou socratique, 407; catéchétique, 408. — Méthode intuitive, en quoi elle consiste, 408-410. — Son application à toutes les matières de l'enseignement. (Voir 2^e partie, ch. IV, V, VI, VII). — Jusqu'à quel point la méthode peut rendre l'étude attrayante; ce qu'il faut entendre par là, 45, 394-397.
- Mobilier scolaire**, 345-350. — Mobilier classique ou d'enseignement, tableaux, images, collections, instruments, musées scolaires, 350-356.
- Montaigne**, moraliste français. Ses vues pédagogiques, 32, 38, 40, 43, 46, 178, 259, 322, 490.
- Montesquieu**. L'éducation en Grèce et à Rome, 6, 10, 11, 14.
- Morale**. Science du devoir en général, au point de vue des principes et des devoirs, en particulier au point de vue de l'application, 295-296. — Enseignement moral et enseignement de la morale, 478-483. — Sanction et couronnement de la morale, 313-315, 483.
- Moralité**. Conditions de la moralité; pourquoi l'homme est un être moral, 280-286. — La moralité chez l'enfant, 286. — Comment elle apparaît et se développe, 287-291. — Tâche de l'éducation; devoirs des parents et des maîtres, 291-295. — Rapports de la discipline avec le caractère de moralité de l'être humain, 484-494.
- Musées scolaires**. Leur utilité; comment on peut les former, 351-356.
- Musique**. Son rôle dans l'éducation chez les Grecs, 6; chez nous, 122, 154-155, 475.
- Nature humaine**. Connaissance de la nature humaine, base de la pédagogie; étude du corps et de l'âme, 79-81. — Notions essentielles, 316. — Comment elle se montre chez l'enfant, 317-320. — Nécessité de l'étudier chez l'enfant et dès le premier âge, 41, 108, 291. — Innéité des facultés de la nature humaine, 317; loi de leur manifestation et de leur développement, 317-325. — Unité de l'âme humaine, 173, 317, 323. — Si la

nature originelle est bonne ou mauvaise, 319-320. — Dualité de la nature humaine, le corps et l'âme, l'esprit et la matière, 79-81, 131, 313-315, 324, 327, 334.

Necker de Saussure (Mme). Ecrits pédagogiques, 222, 305, 323, 488.

Oberlin. Fonde les premiers jardins d'enfants, 63.

Obligation de l'enseignement primaire, 50, 58, 307.

Océrat. Organe de ce sens; à quoi il sert, 125-126.

Organisation pédagogique.

En quoi elle consiste, 337. —

Organisation de l'enseignement,

357-393. — Matières de l'ensei-

gnement, 357-364. — Modes

d'enseignement, 364-367. —

Classification des élèves, divi-

sion des cours, 367-369. — Pro-

grammes afférents à chaque

cours, 369-374. — Emploi du

temps; conditions que doit

remplir un bon emploi du temps;

indications proposées à cet

égard, 375-383. — Répartition

de l'enseignement entre les titu-

laires et les adjoints, 384-385.

— Sanction de l'enseignement:

certificat d'études primaires,

385-388. — Concours scolaires,

388-391. — Compositions heb-

domadaires, 377. — Devoirs

quotidiens, cahier-journal, 378.

— Journal de classes, 507. —

Organisation pédagogique dans

les départements du Doubs, de

Meurthe-et-Moselle et du Puy-

de-Dôme, 368, 369, 418-420, 451,

459.

Orthographe. Comment elles'ap- prend, 426, 441-442.

Ouïe. Organe de l'ouïe, 120. — Importance et éducation de ce sens, 120-123. — Comment on y supplée, 123-124.

Paroz (M.). Son *Histoire universelle de la pédagogie*, 35, 72.

Patrie. Amour de la patrie, 137-138. — Il faut aimer sa patrie plus encore que le genre humain, 139. — Comment entretenir l'amour de la patrie chez les enfants, 144, 310-312.

Pédagogie. Son ancienneté, son origine, 1. — Utilité d'une étude historique de la pédagogie, 2.

— La pédagogie chez les Grecs, 5-12; chez les Romains, 12-18;

chez les Gaulois, 19-22; dans la Gaule romaine, 22; dans la

Gaule franque, 22-27; au moyen âge, 27-33; à la Renaissance,

33-37; au xviii^e et au xviii^e siècle, 37-47; pendant la Révolution,

48-57; au xix^e siècle, 58-73.

— Importance de la pédagogie au point de vue social,

73. — Caractères de la pédagogie moderne, 37, 74. — La péda-

gogie dans les écoles primaires, directions officielles depuis 1833

jusqu'à nos jours, 59-63, 67-72.

— Rapports entre les doctrines pédagogiques et l'état social,

dans l'antiquité et dans les temps modernes, 73-77. — Base

nécessaire de la science pédagogique, 79-81, 316-320. — Objet

et portée de l'éducation, 320-335.

Penser (l'art de). Si l'on apprend à penser, 162-163.

Pérez (M. Bernard). Son livre sur *Les trois premières années de l'enfant*, 110-112, 123, 140, 164, 174, 175, 185, 225, 271.

Perception. Opération de l'esprit; en quoi elle consiste, 167, 162-163.

Personnalité. Ce que c'est que la personnalité; ce que c'est

qu'une personne par opposition à une chose, 267-269. — Sentiment de la personnalité chez

les enfants; comment le diriger et le développer; but de l'édu-

cation à cet égard, 269-278, 484-494.

Pestalozzi. Son originalité, ses côtés faibles, 58, 71, 72.

Plaisir. Son rôle dans l'éducation, 158-161. — Plaisirs de l'esprit et

du cœur, 134-135. — Si l'étude peut et doit être rendue attrayante; dans quelle mesure,

394-397.

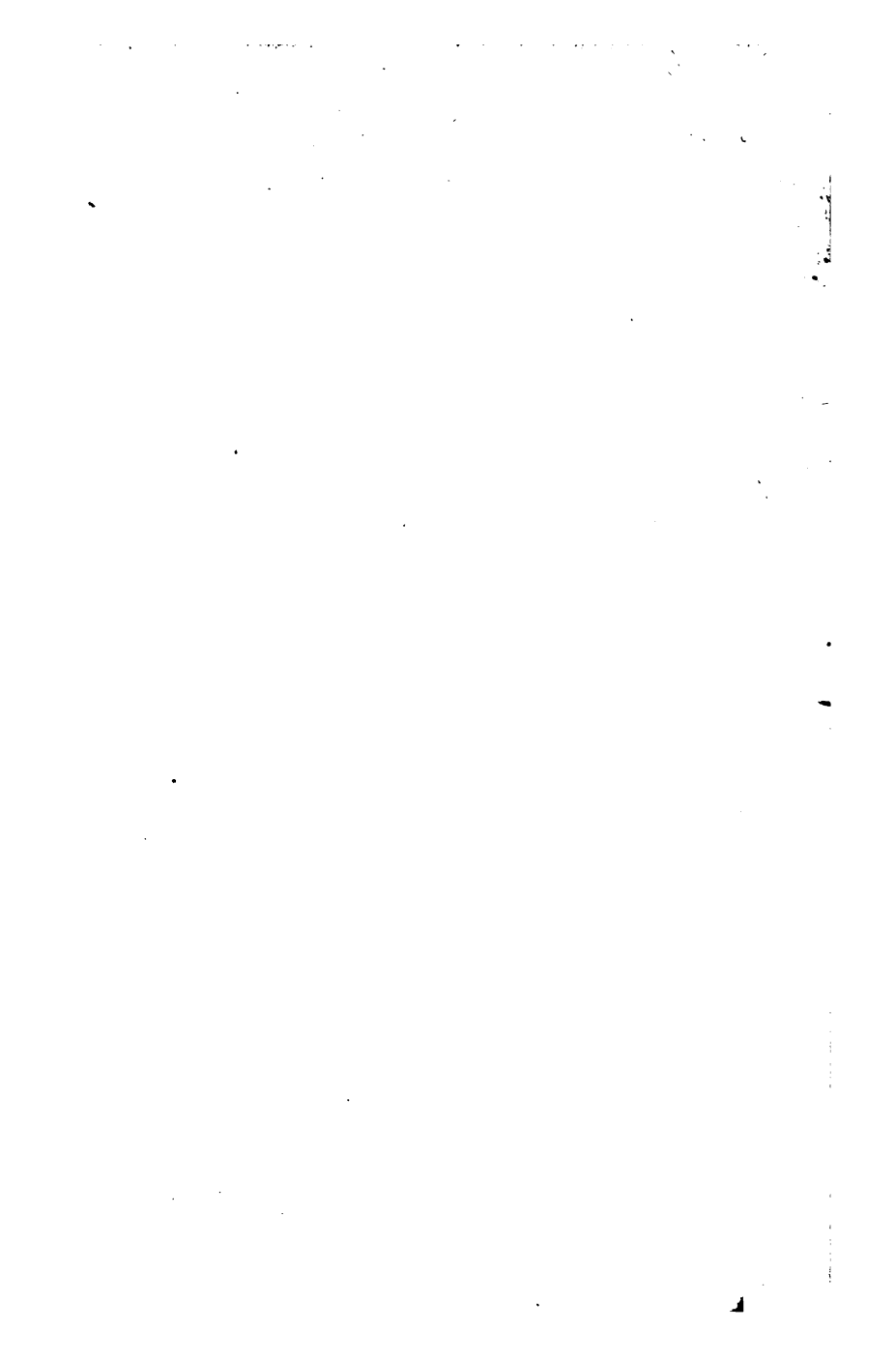
Platon, philosophe grec, 4, 5, 6, 11, 283, 476.

Plutarque, moraliste grec, 5, 11.

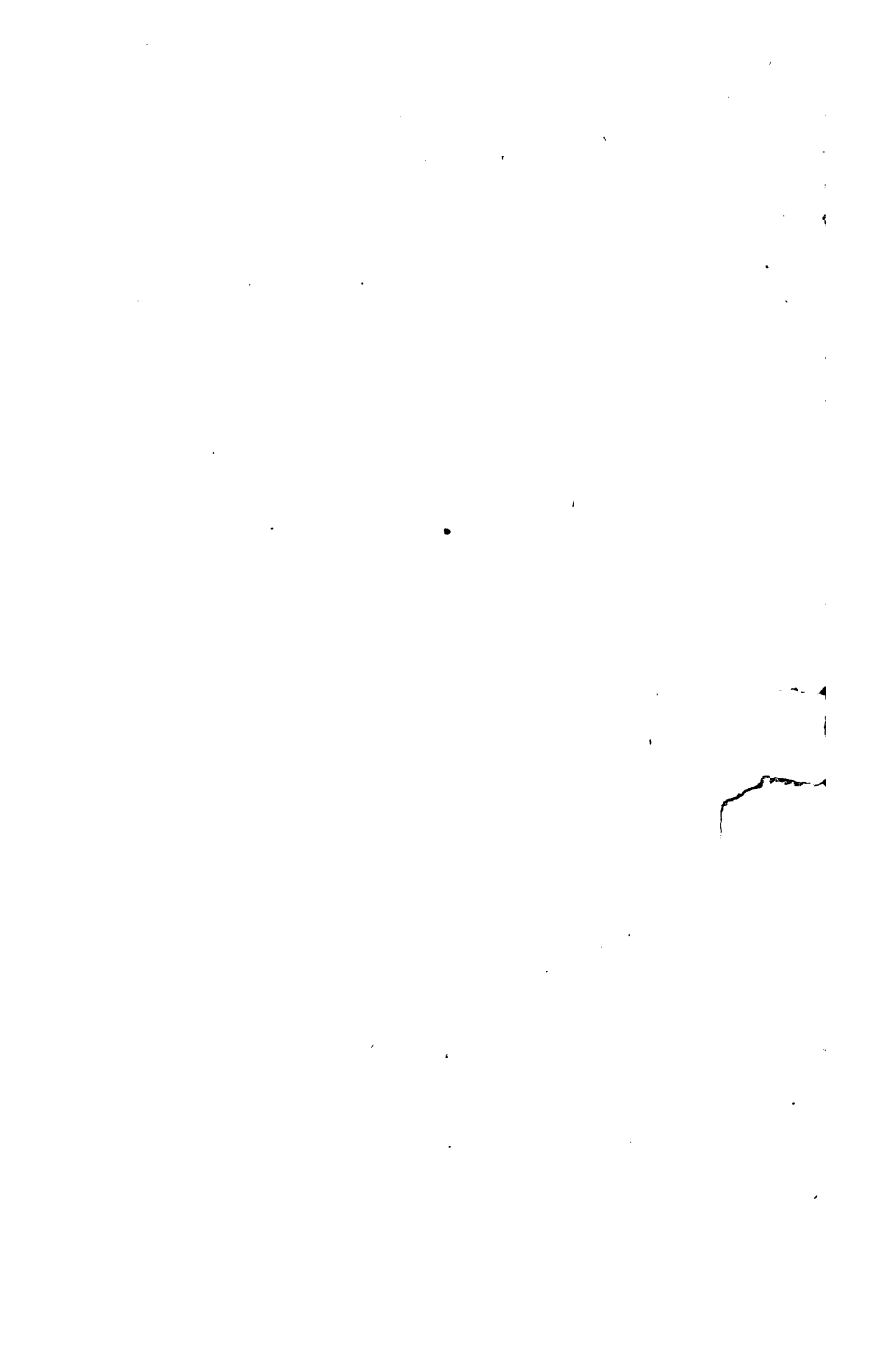
- Port-Royal.** Les petites écoles, 39, 47. — Valeur pédagogique des maîtres de Port-Royal, 42, 44. — Traités pédagogiques, 33, 40, 41, 44, 68, 180, 232, 244, 320, 398, 422.
- Promenades scolaires,** 487-488.
- Propreté.** Son importance, soins à prendre, 89-91.
- Psychologie.** Ce que c'est, 101; ses rapports avec la pédagogie, 79-81, 102-104, 316-333.
- Punitions.** Le blâme, 142-143, 145. — Sur quoi repose le droit de punir, en quoi consiste le caractère moral de la punition, 283, 311. — Pourquoi les punitions corporelles doivent être interdites, 490. — Comment il faut punir, 488-493.
- Quintilien.** Professeur public à Rome, 17, 177, 180, 402.
- Rabelais.** Ses doctrines pédagogiques, 32, 38, 41, 42, 43, 45, 46.
- Raison.** Rapports existant entre la raison et l'imagination, 221. — En quoi consiste la faculté appelée raison; idées qu'elle nous donne; ce qu'on appelle notions premières, 222. — Comment la raison se manifeste dans l'intelligence enfantine; dans quelle mesure, à quel âge, 225-227.
- Raisonnement.** En quoi consiste le raisonnement, 235. — Plusieurs sortes de raisonnements: par analogie, 236-238; par induction, 238-241; par déduction, 241-244. — Le raisonnement chez les enfants, 244-246. — Nécessité de le diriger et de le développer, 246-247.
- Ramus.** Entend de substituer dans l'enseignement la langue française à la langue latine, 37.
- Récitation** (Exercices de), 433-437.
- Récompenses.** La louange, 142. — Les divertissements, 160-164. — Les prix, les distinctions, 485-488.
- Religion.** Son rôle dans l'éducation chez les Grecs, 9-10; chez les Romains, 17-18; chez les Gaulois, 20. — Sentiment religieux, 158. — Enseignement religieux, 481-483. — L'idée de Dieu, 222, 227, 313-315.
- Rémusat** (Mme de). Son *Essai sur l'éducation des femmes*, 222-277.
- Rennaissance.** Influence exercée par elle sur la science pédagogique, 33, 37-38. — Pédagogie qu'elle produit, 38.
- Rollin.** Son *Traité des études*, 39, 41, 492.
- Romains** (La pédagogie chez les). En quoi semblable à celle des Grecs, en quoi différente, 12-14. — A qui appartenait l'éducation des enfants, rôle du père et de la mère, 13-14. — Influence de la Grèce, 15-17.
- Rousseau** (J.-J.). Sa valeur pédagogique, 40, 46, 92, 112, 220, 285, 319, 321, 323.
- Saint-Cyran** (l'abbé de). Sa vocation pédagogique, 42, 47.
- Saint-Pierre** (l'abbé de). Ses vues sur l'éducation, 40. — L'un des antécédents de Rousseau, 44.
- Sciences.** Enseignement des sciences exactes. Premières notions du calcul, méthode à suivre, arithmétique, système métrique, géométrie, 463-467. — Utilité des sciences exactes, 467-468. — Sciences physiques et naturelles. Notions de physique, chimie, météorologie, physiologie, 468-469; minéralogie, botanique, zoologie, 469-470.
- Scolastique.** Sens de ce mot, 27. Etat des écoles pendant cette période; principaux personnages qui ont marqué au point de vue de la science de l'éducation, 27-30. — L'Université de Paris, 32. — Insuffisance des études et des méthodes, 33. — Caractère général de cette période, 33.
- Sens.** A quoi ils servent, leurs organes, leur nombre, 106. — En quoi consiste l'éducation des sens, 107. — Elle est nécessaire, 108, 127-128. — Les sens peuvent jusqu'à un certain point se suppléer l'un l'autre, 115, 123. (Voir les mots *Gout*, *Odorat*,

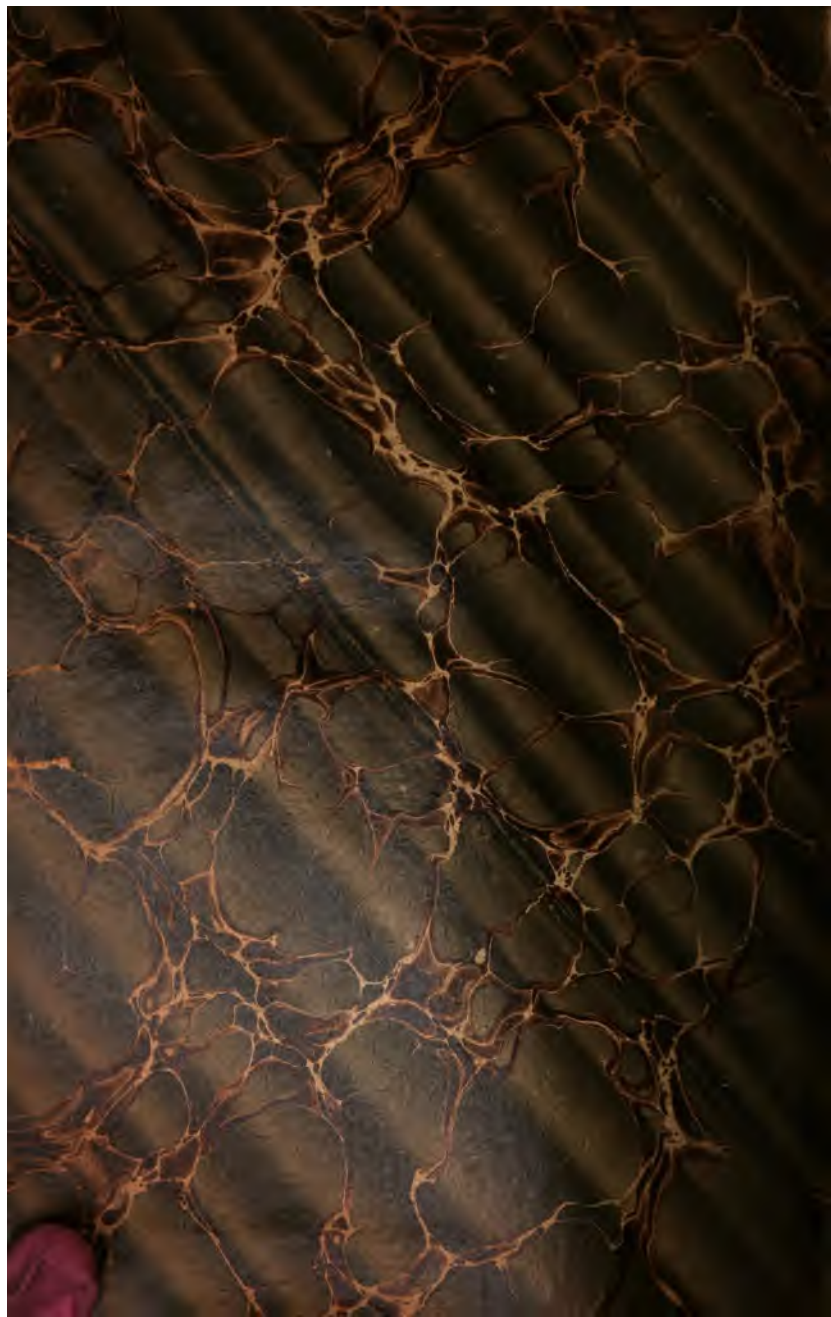
- Oùte, Toucher. Vue*). — Erreurs des sens, 117-118.
- Sensation.** Analyse du fait de la sensation, 105-106. — Sensations internes, sensations externes, 106. — La sensation est suivie d'un état intellectuel qui est une idée ou notion, 107-108. — Rôle du cerveau dans la sensation, 105.
- Sensibilité.** L'une des facultés primordiales de l'âme. Ses rapports avec l'intelligence, 128, 161. — Sensibilité physique. (Voir *Sensation*.) — Sensibilité intellectuelle et morale. (Voir *Sentiment, Habitude*.)
- Sentiment.** Différence entre le sentiment et la sensation, 133-134. — Degrés dans les sentiments, 134. — Sentiments moraux chez l'homme, 135-139; chez l'enfant, 139-151. — Sentiments du vrai, curiosité, amour de la science, 152-154; du beau, 154-156; du beau moral, 156-157; du bien ou du juste, 157. — Sentiment religieux, 158. — Education de la sensibilité, 139-161.
- Séguin (Mme de)**, 39, 136, 214, 217, 292.
- Simon (M. Jules)**, 75, 219, 308, 324.
- Spencer (M. Herbert).** Son ouvrage *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, 83, 94, 125, 273, 294, 296, 324, 327, 362, 407, 416, 418, 483.
- Socrate.** Fondateur de la science morale et de la science pédagogique chez les Grecs, 11. — Sa méthode, 11.
- Sympathie.** En quoi elle consiste, 136. — Communication sympathique entre le maître et les élèves, 136. — Comment les sentiments sympathiques s'éveillent chez les enfants, 140-141. — Leurs rapports avec l'éducation, 142-143.
- Tabac.** Ses mauvais effets sur les enfants, 126-127.
- Tables-bancs.** Problème à résoudre, divers systèmes. 345-349.
- Taine (M.).** Philosophe français, 110, 205-207.
- Travaux d'aiguille**, 355-356.
- Toucher.** Organe de ce sens, 113. — Notions qu'il donne, son éducation, ses rapports avec la vue, 113-115.
- Université de Paris.** Son origine, ses statuts, sa longue dépendance à l'égard de la papauté, son affranchissement sous Henri IV, 31. — Sa décadence, 32. — Sa résistance à adopter les nouveautés, 44. — Son représentant le plus illustre au XVIII^e siècle, Rollin, 39.
- Variété** dans les exercices intellectuels, alternance, et par suite repos pour l'esprit, 169-171.
- Vauvenargues.** Moraliste français, 159, 222, 231.
- Ventilation** dans les locaux scolaires, 342-343.
- Vêtement.** Son importance au point de vue de l'hygiène, 85. — Propreté du vêtement; 89.
- Vincent de Beauvais.** Premier essai d'une sorte d'encyclopédie, 27.
- Volonté** Ce que c'est; ses caractères, 261. — En quoi différente de la sensibilité et de l'intelligence, 262-264. — En quoi consiste la liberté de la volonté ou liberté morale, 264-269. — Education de la volonté, 269. — Ce qu'elle est chez les enfants, 269. — Comment il faut la diriger, 270-278.
- Vue.** Lesens de la vue, son organe, 116. — Education de ce sens, notions qu'il procure, 116-119. — Précautions à prendre, 119-120.
- Xénophon.** Philosophe grec, 11, 216.











RETURNED TO THE LIBRARY ON OR
BEFORE THE LAST DATE STAMPED
BELOW. NON-RECEIPT OF OVERDUE
NOTICES DOES NOT EXEMPT THE
BORROWER FROM OVERDUE FEES.

CANCELLED

NOV 20 1982

1111

737819 JAN 28 1982