

Pour en finir sur les rapports de Pestalozzi et de Biran, rappelons que la seule fois que celui-ci franchit la frontière française, ce fut en 1802 pour faire un petit voyage en Suisse et rendre visite « au bon Pestalozzi qui le reçut comme un ancien ami et s'attendrit en lui parlant de son institut ». Cependant la décadence de l'institut n'échappa pas à la clairvoyance du visiteur. L'entretien roula, cela va sans dire, sur la théorie et la pratique de l'éducation : les deux philosophes firent même le projet de fonder un *Journal d'éducation* qui serait traduit en français en même temps qu'il paraîtrait en allemand. « Nous nous sommes embrassés et promis souvenir et correspondance, » ajoute Biran. Il regrette beaucoup que l'institut de Pestalozzi ne soit pas fondu avec celui de Fellenberg à qui il consacre cette note très élogieuse : « Deux extrêmes : les hommes abstraits qui se perdent dans l'idéal ; les hommes tout pratiques qui s'égarèrent dans les détails. M. de Fellenberg m'offre presque la réalisation de mon idéal. » Il juge au contraire avec sévérité l'*alter ego* de Pestalozzi, Schmidt, « à qui il s'est abandonné et qu'il regarde comme un homme admirable, d'un mérite supérieur au sien. Je n'ai pas été prévenu pour M. Schmidt que je ne crois que *fin.* »

Descartes voulait qu'au lieu de cette philosophie spéculative qu'on enseignait de son temps dans les écoles, on enseignât une philosophie pratique qui nous rendit « maîtres et possesseurs de la nature ». Au lieu de philosophie, écrivez psychologie, et mettez au lieu de la nature nos propres facultés, vous aurez précisément le programme pédagogique de Biran. Voyons comment il veut qu'on le remplisse, et passons aux préceptes et aux détails.

III

Un excellent moyen de comprendre en quoi Biran ressemble aux éducateurs de son temps et en quoi il en diffère, c'est de recueillir les jugements qu'il porte sur Condillac et J.-J. Rousseau, qu'il considère comme les plus illustres et les véritables chefs d'école en pédagogie. Chose curieuse, même à l'époque où il suit Condillac en psychologie, il s'en sépare en pédagogie, de sorte qu'il semble que ce soit l'insuffisance pratique du condillacisme qui l'ait averti tout d'abord de son insuffisance théorique. Confondre l'attention avec la sensation, c'est absorber l'homme dans la nature, c'est en faire un *automate spirituel* alors qu'il doit avoir la noble ambition d'être un *empire dans un empire*, pour emprunter à Spinoza non sa doctrine, mais ses fortes expressions.

Cela répugne à la nature délicate de Biran qui ne se sent déjà que trop de tendances naturelles à vivre de la vie universelle, sans lutter contre ses impressions changeantes : il veut que la volonté résiste à la sensation, s'affirme elle-même et étende son empire sur tout le reste. Dans le *Traité de l'habitude*, il nous donne une saisissante image de l'homme-statue, disons mieux, de l'homme-machine rêvé par Condillac : un idiot, dit-il, passait sa vie à compter les heures à la pendule de sa chambre ; la pendule s'arrêta, mais on remarqua avec étonnement que l'idiot continuait à compter les heures en nombre et à intervalles parfaitement exacts. Elles sonnaient pour ainsi dire dans sa tête. Voilà l'idéal, à

ce qu'il semble, de l'éducation machinale par la sensation. L'homme devient un mécanisme monté par la nature : la mémoire n'est plus qu'une empreinte des choses sur la cire molle de l'esprit ; la science ainsi produite passivement n'est plus, pour ainsi dire, que de l'esprit éteint et cristallisé. Que les nécessités de l'industrie transforment certains hommes en « automates aveugles » en vertu du principe brutal de la division du travail, c'est déjà très malheureux ; mais faire de cet état de déchéance intellectuelle le but de l'éducation, quel aveuglement ! Biran se défie tellement des habitudes mécaniques, qu'il déclare, avec une exagération significative, qu'il eût été à désirer, pour le développement intellectuel de la plupart d'entre nous, que nous fussions nés sourds et muets et restés tels jusqu'à l'âge de raison : « Nous n'aurions pas connu le joug des habitudes mécaniques de la mémoire, ni cette triple enceinte de termes vides de sens qu'il nous a été ensuite si pénible de franchir ». Dès l'époque du *Traité de l'habitude*, il oppose Rousseau à Condillac en matière d'éducation : « On ne saurait trop déplorer que la sublime raison de ce philosophe n'ait pas eu encore, sur l'esprit de ceux qui dirigent l'instruction publique, le même ascendant qu'eut, dans le temps, sa pathétique éloquence sur les cœurs des mères de famille. » Plus tard il saura mieux pourquoi il se sépare de Condillac et en quoi consistent ces divergences et ces oppositions, mais il ne s'en séparera pas plus radicalement ; c'est impossible. Il a vu tout d'abord que le système de la sensation transformée tend à étouffer l'esprit sous une véritable pléthore de sensations médiocrement élaborées et à créer ce qu'il appelle le *tempérament athlétique*, le pire de tous, non seulement au physique comme l'avaient observé Hippocrate et Galien, mais surtout au

moral, car il ne donne d'accroissement à l'esprit qu'en apparence, « en surface et en bouffissure ». Tel de nos programmes n'est-il pas aujourd'hui un déplorable encouragement au tempérament athlétique ?

Ce qu'il reproche encore à Condillac, ce n'est pas seulement d'étouffer l'activité de l'esprit sous la passivité des sensations et des signes conventionnels du langage, c'est encore de faire de l'homme un être purement *sensible* (on sait quelle fut, au XVIII^e siècle, la fortune de ce mot) et par conséquent incapable de juger ses sensations et à plus forte raison de leur résister : « Que devient alors un ordre de facultés qui consistent précisément à agir contre l'impulsion des sens et des besoins ? Où est dans ce système la place d'une attention active, supérieure aux sensations, qui les dirige ? Où est celle d'une réflexion qui les juge et s'en sépare ? » Rendre l'enfant passif comme le miroir qui reflète tout ce qu'on lui présente et lui présenter successivement tous les objets qui peuvent occuper une intelligence humaine, ce plan peut paraître séduisant, mais il est en réalité détestable. « On connaît tous les soins que prennent depuis plusieurs années (*l'Essai sur les fondements de la psychologie* paraît être de 1812) les auteurs de certaines méthodes prétendues appropriées à l'instruction de la première enfance, pour écarter les épines et exciter *ce qu'ils appellent l'attention* par des images, des figures, des cartes coloriées, des jeux, etc. Tout cela est très conséquent à la doctrine de la sensation transformée ; reste à savoir si ces moyens ne seront pas plus propres à paralyser qu'à développer *les facultés vraiment actives* de l'intelligence. » Biran prend même Condillac à partie sur l'éducation du duc de Parme : s'il eût été conséquent avec ses principes, il n'eût fait de

son élève « qu'une statue animée et sentante ». En fit-il autre chose ? Biran est trop poli et trop aristocrate pour se poser cette question, qui d'ailleurs ne ferait pas faire un seul pas à la discussion, car, si l'on peut juger de Fénelon par l'éducation du duc de Bourgogne, il serait injuste de juger de Bossuet par celle du Dauphin. Il remarque avec soin que Condillac, dans son cours d'études, fut forcé de se contredire lui-même et que, pressé par le bon sens, qui ne perd jamais ses droits, il corrigea un excès par un autre excès : d'une statue purement sentante il s'efforça de faire un profond métaphysicien sans songer à éveiller la vraie réflexion. « Il est vrai qu'il allie avec cette culture précoce de la réflexion celle bien plus intempestive encore de la sensibilité et de l'imagination, car il fait lire les tragédies de Racine à un enfant de sept à huit ans, trop heureux à son âge de n'y rien comprendre ! » En deux mots, la passivité absolue de l'esprit, la sensation substituée à l'attention et à l'effort, un système abstrait et factice d'idéologie remplaçant la réflexion personnelle ou le repliement de l'esprit sur lui-même, excès qu'on croit corriger et qu'en réalité on aggrave par d'autres excès, telles sont les critiques aussi justes qu'impitoyables que fait Biran au condillacisme en pédagogie.

Il lui semble trouver un allié naturel dans J.-J. Rousseau contre le sensualisme régnant : tout en donnant beaucoup à la sensibilité et aux instincts, le philosophe de Genève revendique avec éloquence les droits primordiaux de l'esprit et de l'activité libre.

Il est aussi fougueux et passionné que Biran est délicat et raffiné ; l'un et l'autre veulent affranchir l'individu de la tyrannie du milieu ambiant, de la nature qui l'absorbe et de la société qui l'asservit. Jamais peut-être Rousseau, con-

sidéré comme théoricien de l'éducation, n'a reçu un plus magnifique éloge et mieux motivé que celui-ci : « Son immortel ouvrage sur l'éducation pourrait être considéré comme une sorte de psychologie pratique, dans tout ce qui concerne l'ordre successif du développement de nos facultés intellectuelles et morales. Voyez l'importance qu'il attache à mûrir peu à peu ces facultés avant de leur donner l'essor. Comme il soigne de bonne heure la culture du jugement et de l'attention ! Comme il subordonne l'exercice même des sens externes à l'activité de l'esprit ! Quelles sages précautions il emploie pour éloigner le développement trop précoce de l'imagination ! Comme il sait tout préparer avant la naissance spontanée des passions pour qu'elles apprennent à obéir et ne puissent jamais commander ! Comme il préserve sagement la mémoire des habitudes mécaniques et des mots vides d'idées ! Comme il veut que son exercice soit dirigé par la réflexion et jamais ne la précède ! Comme il éloigne toute science qui enfle et amollit l'esprit au lieu de le nourrir et de le fortifier ! » Tous ces éloges sont-ils également mérités ? on peut en douter, mais il n'est pas douteux que Biran ait résumé dans cette page les traits essentiels de sa théorie personnelle de l'éducation. Ce qu'on admire si vivement chez autrui, c'est souvent ce qu'on retrouve ou ce qu'on croit voir en soi-même. Il est certain aussi qu'en matière d'éducation la précision des mots est extrêmement rare et que Condillac, Rousseau, Biran, s'entendent parfaitement quand il s'agit de la culture de l'attention, de la mémoire, du jugement et de la réflexion ; mais quelles profondes différences dans le sens de ces mots que l'on croit pourtant si bien connaître ! Ce sont ces différences qui nous restent à déterminer : il en est de leur définition comme de certains

instruments de mesures précises et délicates, la moindre erreur au centre se traduit à la circonférence par des écarts énormes et fausse tous les résultats comme si elle était multipliée par un nombre infini.

IV

On sait que les *leçons de choses* sont fort en faveur aujourd'hui, mais on ne sait pas assez le temps qu'elles font perdre et les mécomptes qu'elles ménagent aux instituteurs. On compte trop sur la sensation : on semble partir de ce faux principe de Condillac que l'attention n'est que la sensation dominante et exclusive. Il n'en est rien : si une sensation exclut toutes les autres à un moment donné, c'est uniquement par un effort d'attention, à moins que cette sensation ne soit si forte qu'elle exclue même le sentiment de notre existence propre et nous rende *aliéné* d'avec nous-mêmes. Dans ce cas, qui est celui de la syncope et de l'évanouissement, on conviendra qu'une telle sensation est peu instructive. Biran a vu le premier, et avec une rare profondeur, qu'une sensation est d'autant plus *représentative*, en d'autres termes qu'elle nous instruit d'autant mieux sur l'objet extérieur qui la produit, qu'elle est moins *affective*, c'est-à-dire qu'elle nous cause un plaisir ou une douleur moindres. M. H. Spencer signale aussi cet abus qui consiste à faire *voir* au lieu de faire *regarder*, à confondre *entendre* et *écouter*, *toucher* et *palper* : « Il n'est pas un manuel de leçons de choses, dit-il, qui ne contienne une énumération

des faits qu'il faudra *signaler* à l'enfant au sujet de chaque chose nouvelle qu'on lui présente... *Dire* les choses à l'enfant et puis les lui *montrer* ce n'est pas lui apprendre à les observer, c'est faire de lui un simple réceptacle des observations d'autrui, c'est affaiblir plutôt que fortifier sa disposition à s'instruire spontanément, c'est le frustrer du plaisir de la difficulté vaincue. » Que faut-il donc faire ? Provoquer l'attention et par suite l'effort personnel ; laisser chercher, deviner, trouver, sans oublier jamais que, s'il y a grand plaisir à prendre le lièvre, il y a plaisir plus grand encore à le courir. Vous croyez aider l'enfant et au fond vous agissez en égoïstes et en aveugles : vous lui volez son plaisir, vous faites comme un homme qui vous inviterait à une promenade dans une campagne ravissante et vous ferait parcourir des sites pittoresques en voiture fermée, un guide et une carte étalés sur vos genoux. Quand Biran sentait faiblir son attention et s'apercevait qu'il vivait sur son passé et parlait « plus d'après sa mémoire que d'après sa réflexion », il était épouvanté, croyait devenir machine, ce qui est toujours triste, fût-ce une excellente machine intellectuelle, et se gourmandait lui-même : « J'assiste à une véritable rétrogradation de mes facultés intellectuelles, » disait-il ; ou bien encore : « Me voilà devenu excentrique ! » Que d'esprits chassés de leur centre et pour ainsi dire désorbités par cette science purement « livresque », extérieure, dont parle Montaigne ! « Viande creuse », disaient nos pères ; « psittacisme », disait Leibniz, et il ajoutait que ce psittacisme consiste à se nourrir de la paille des mots que l'on prend pour le grain des choses ! Cela nourrit, mais ne fortifie pas. Les leçons de choses deviennent promptement des leçons de mots : les longues énumérations bercent doucement l'esprit

pendant que la vue des objets étalés sous les yeux l'hypnotise et l'endort. Éveillez l'esprit qui dort, au lieu de vous contenter de lui suggérer des rêves et des visions.

On préconise à bon droit la culture de la mémoire : c'est une de nos plus précieuses facultés, bien qu'habituellement ceux qui sont doués d'une bonne mémoire s'en vengent par en médire, comme Montaigne se vengeait de la jeunesse qu'il n'avait plus et Malebranche de l'imagination qui le dominait trop. Mais de quelle mémoire parle t-on ? Il y en a deux : l'une, toute passive, purement organique et qui n'est, comme on l'a dit, qu'une sorte de phosphorescence cérébrale. Celle-là est encombrante ; elle entasse comme l'avare, sans grand souci de l'usage, du bel arrangement, ni même des toiles d'araignées qui s'épanouiront dans cet encombrement. Une telle mémoire n'est que la sensation continuée ; une porte ouverte aux choses du dehors qui vont envahir notre intérieur comme une sorte de carrefour banal où la cohue de la foule passe ou s'arrête. Heureusement il y en a une autre qui consiste dans la trace de nos efforts personnels, les vestiges durables de chacune de nos démarches intellectuelles. J'agirai même prudemment si je fais en sorte de ne me souvenir, selon le mot de Royer-Collard, que de moi-même. Le langage usuel distingue parfaitement ces deux mémoires, l'une passive, l'autre active, car on dit parfois *je me rappelle* et parfois *il me souvient*. Apprendre, c'est plus que retenir, c'est s'assimiler, c'est prononcer une sorte de *fiat* intérieur qui crée la lumière et les objets, c'est s'identifier avec la science et la faire passer dans sa propre substance. Nul ne peut prononcer pour vous ce *fiat* tout-puissant, ni opérer, par un coup de baguette magique, cette métamorphose. « Ce que le *moi* a mis du sien dans une

impression reçue peut seul revivre en lui sous forme de réminiscence ou de souvenir, » dit Biran. Le reste est hors de lui et constitue un machinisme extérieur et matériel que beaucoup prennent pour la mémoire et qui est en réalité l'oubli : Platon disait avec profondeur que le fleuve du Léthé c'est le corps. Il arrive parfois que cette seconde mémoire sollicite la première, l'aiguillonne et l'excite comme l'homme qui s'éveille secoue la torpeur et l'inertie des membres encore endormis. Ampère expliquait ce fait en disant que « nous nous ressouvenons d'un effort d'attention et que nous en avons oublié l'objet ». Quand l'objet se présente de lui-même et que le ressouvenir de l'effort d'attention est aboli, c'est alors l'obsession : dans bien des cas, nous nous contentons de donner à nos élèves non une science solide, mais de simples obsessions mnémoniques. Où il n'y a rien le roi perd ses droits, dit un vieux proverbe : où il n'y a pas d'effort intellectuel et d'attention la mémoire véritable ne saurait naître, mais le cerveau peut devenir encore un excellent kaléidoscope, un riche magasin de clichés photographiques.

Ampère, d'accord avec son ami, voulait qu'on s'efforcât, au contraire, de donner à l'enfant le « tact du vrai », l'habitude de découvrir lui-même les rapports des idées : « L'instant où une science est parvenue à ce point de perfection où il n'y a plus qu'à étudier ce qui a été fait, remarquait-il, est l'instant de sa décadence ; dès qu'il ne s'agit plus que d'appliquer des formules toutes faites, on est tenté de les employer sans les comprendre ; on devient bientôt semblable aux marins qui se servent des procédés de calcul découverts par les grands astronomes ; on est exposé à perdre insensiblement l'habitude de raisonner, pour la remplacer par une routine aveugle, et à oublier les théories mêmes sur

lesquelles elle repose, ce qui détruit toute espérance de progrès ultérieurs⁴. » Il déplore l'abus qu'on fait des signes qui nous déchargent du soin de penser en remplaçant la pensée par des combinaisons mécaniques de mots ou de signes. Ce triage des idées que fait si soigneusement le maître pour ne présenter à l'élève que des vérités, lui semble une précaution qui peut devenir excessive et dangereuse : « N'offrez jamais que des vérités à votre élève et il n'apprendra jamais à les distinguer de l'erreur; il ne sentira point au premier faux raisonnement qu'il entendra en quoi consiste sa fausseté; il sera infailliblement dupe de celui qu'on lui présentera sous les formes auxquelles il est accoutumé. Ce n'est qu'en analysant des raisonnements spécieux, en discutant des opinions dénuées de fondement que l'on acquiert ce tact du vrai qui distingue si éminemment certains hommes. » Il ne faut pas non plus faciliter outre mesure la tâche de l'élève en ne lui offrant que des rapports faciles à saisir, c'est-à-dire en rétablissant avec trop de soin tous les intermédiaires du raisonnement : c'est évidemment la route la plus courte, mais il s'agit moins en éducation « de faire adopter des déductions déjà faites que de rendre l'esprit capable d'en faire de nouvelles. » La méthode d'enseignement n'est pas si opposée qu'on le croit à la méthode de découverte : il y a un juste milieu qui n'est pas aisé à fixer, car si vous accoutumez votre élève à ne saisir des rapports qu'entre les idées qui se touchent, comment serait-il tenté de chercher des rapports nouveaux, éloignés, inattendus? Et pourtant c'est le propre de la fécondité scientifique et c'est aussi la caractéristique du talent et du génie : vous décrêtez donc que votre

⁴ Mémoire de l'an V.

élève n'aura jamais ni talent ni génie ou plus simplement, qu'il sera frappé de stérilité et presque de cécité scientifique. « Autant il aura été étonnant à huit ans, autant il sera borné à trente. » Euler disait avec raison qu'il n'y a pas de « routes royales » en mathématiques : vous faites de la science une promenade monotone sur un grand chemin ; c'est une erreur de méthode semblable à celle qui condamne nos lycéens à se promener deux à deux en longues files sur les chemins poudreux, triste gymnastique qui ne développe ni les forces ni l'adresse ; nous réclamons avec Ampère et Biran plus d'initiative, plus d'efforts ; laissez quelquefois votre élève prendre les chemins de traverse et les sentiers escarpés.

Avant tout, il faut apprendre à l'enfant son « métier d'homme », dit Biran ; la principale fonction à laquelle sa destinée le convie, c'est de bien juger pour bien agir. Déjà les logiciens de Port-Royal disaient qu'il fallait se servir des sciences pour perfectionner sa raison plus encore que de sa raison pour acquérir les sciences. Il y a là une nuance de dédain pour la culture scientifique qu'on ne retrouve pas chez Biran, mais, à part cette nuance, il est du même avis. Il regrette que nous n'ayons pas un véritable et sûr *psychomètre* (il emprunte cette expression à Bonnet) pour mesurer non la science acquise, mais la santé et la vigueur de l'esprit. La science acquise ne mesure pas plus la vigueur intellectuelle que le poids exact du corps n'indique la force musculaire. Si Biran était devenu recteur, j'imagine qu'il eût donné aux examinateurs de son ressort académique les instructions suivantes : Mesurez, autant que possible, non les connaissances emmagasinées, mais les facultés vraiment actives, spontanées, personnelles. En science comme en morale, les stoïciens ont raison de distinguer des choses qui