

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

ne dépendent pas de nous et nous viennent du dehors pour nous rester à jamais étrangères, et des choses qui dépendent de nous parce qu'elles sont devenues la substance ou la création même de l'esprit : les premières ne sont ni des biens ni des maux ; elles sont *indifférentes* et l'esprit n'a rien à gagner à leur possession. Ne perdez jamais de vue l'ingénieuse comparaison stoïcienne : l'opinion, c'est la main ouverte qui laisse tout échapper ; la science, c'est la main fermée, et la science vraiment philosophique, c'est la main fermée, fortement serrée par l'autre main. Il n'y a de science que celle qui est saisie, appréhendée par les prises d'un jugement solide et l'énergie d'un esprit vigoureux. Il faut avouer que si ce *psychomètre* était mis en usage, les candidats trembleraient, et peut-être arriverait-il parfois que les premiers seraient les derniers et que les derniers seraient les premiers ! Qu'ils se rassurent : il est encore plus difficile de prendre la mesure d'une âme que la mesure d'un crâne. « Rien n'est plus commun ni plus funeste, dit Biran, que cette erreur qui fait qu'on attache une importance exclusive au nombre des connaissances et des idées qui peuvent s'introduire dans l'esprit d'une manière quelconque. Il faudrait tenir compte de la manière dont ces idées ont pu être acquises, de l'influence que cette acquisition peut avoir sur le perfectionnement même des facultés qui sont les instruments de la connaissance, ou plutôt sur celui de l'homme intellectuel et moral, tout entier. » Il est trop bon cartésien pour négliger l'art si précieux et si rare de suspendre son jugement : pour Condillac le jugement n'est que la comparaison en quelque sorte mécanique ou plutôt la juxtaposition des idées ; pour Biran le jugement est l'homme même, puisqu'il est « un exercice de cette liberté sans

laquelle l'homme, incapable de science et de vertu, n'est pas même une personne ». Il sait toute la puissance de l'association des idées sur les opérations de l'esprit et sur les sentiments de l'âme, et veut que l'éducateur sache les tourner au profit de l'enfant et de l'homme fait en établissant par exemple « l'association ou l'alliance naturelle entre notre devoir et notre bonheur ». Mais l'association est une sorte de jugement extérieur, étranger, fatal ou tout au moins fortuit ; elle est l'analogue de cette mémoire mécanique que nous avons décrite, et non moins dangereuse qu'elle. Elle constitue la solidarité naturelle et sociale des hommes et cette solidarité est trop souvent une complicité. Le jugement crée les seules associations qui soient sans danger et il les crée lentement ; bien plus, il établit la véritable solidarité sociale qui n'est pas un pur instinct comme la sociabilité chez l'animal, mais une sorte de lien spirituel fortifié par l'habitude de bien juger et l'art de suspendre son jugement pour ne se rendre « qu'à l'évidence ou aux motifs raisonnés de croyance ». Le jugement est donc le principal instrument de la morale comme de la science : « Les habitudes d'inattention et de légèreté contribuent à engendrer une multitude de vices. C'est à elles qu'il faut rapporter même, en grande partie, la dureté apparente du cœur, les passions personnelles et antisociales. Si, plus maîtres de notre attention, nous savions l'arrêter sur les maux d'autrui, combien nous frissonnerions à la seule idée d'en être les causes ! comme nous sentirions mieux le besoin de les soulager ou de les prévenir ! Ainsi pourrait se développer une sensibilité vraiment morale, savoir, celle qui naît de l'exercice même de nos facultés actives et de nos jugements, au lieu de les former ou d'en être le principe. »

Ici nous touchons au cœur même du système pédagogique de Biran. La pédagogie n'est pas seulement l'application et surtout la vérification de la psychologie, elle est une morale parce que la science est, comme l'action, l'œuvre de la liberté. Instruire, c'est moraliser. Beaucoup doutent encore de la vérité de ce principe : pour Biran, il est plus clair que le jour, et la science qui n'agit pas n'est jamais une science sincère et véritable. Rien n'est capable de rendre l'instituteur pessimiste et de le décourager comme un doute ou une hésitation sur ce point fondamental. Biran ne doute ni n'hésite : Platon disait que nul n'est méchant volontairement, que la vertu et la science sont identiques et qu'il suffit de connaître le bien pour le pratiquer infailliblement. Il voulait dire par là, que l'homme, quoi qu'il fasse, poursuit toujours le bonheur ou son propre bien : si donc on lui démontrait que *son* bien se confond avec *le* bien absolu, comment serait-il tenté de faillir et de tomber dans une contradiction manifeste en affirmant au même instant le pour et le contre ? Il faudrait encore, il est vrai, que cette haute démonstration de l'identité de notre bien personnel avec le bien absolu fût perpétuellement présente à l'esprit ; le péché, c'est l'oubli, la distraction, l'aliénation. Biran est entièrement platonicien sur ce point essentiel : seulement, tandis que Platon confondait la science et l'action en niant le libre arbitre, dérivant ainsi la volonté de l'intelligence, Biran dérive au contraire l'intelligence de la volonté et met la liberté jusque dans la science ou du moins dans la production de la science dans l'esprit. Il faudrait donc modifier un peu la formule précédente et dire : *s'instruire*, c'est *se* moraliser. La science vulgaire et livresque n'est pas, sans doute, immorale ; mais elle est, qu'on nous passe le mot, *amorale*, étrangère à la moralité. La moralité commence

par l'attention, se forme par le jugement, s'entretient par la mémoire intellectuelle qui n'est que le souvenir de nous-mêmes et la conservation du perfectionnement acquis, et s'achève par la réflexion qui est le dernier terme de la pédagogie et le but le plus élevé de la vie humaine. Qu'est-ce donc que la réflexion ? Le souvenir ou la trace de nos opérations, selon Condillac, c'est-à-dire rien ou peu de chose ; ce qui crée ces opérations ou du moins les rend possibles, selon Biran, c'est-à-dire tout ou presque tout : se saisir soi-même intérieurement comme force active et libre, voilà son rôle ; mais, dans ce monde intérieur comme dans la nature extérieure, il y a des ombres et de la lumière, des apparences trompeuses et des réalités. La plus grande et la plus commune illusion des hommes consiste à transporter hors de soi, par une sorte d'illusion ou d'hallucination de la conscience ce qu'on porte en soi-même : de là par exemple le pessimisme dont la racine est en nous-mêmes, dans nos dispositions internes, et qui nous pousse à attribuer à des causes extérieures, à une nature qui nous paraît une marâtre ou aux hommes qui nous semblent des persécuteurs, nos tristesses et nos désespoirs. Cette forme nouvelle et systématique de la misanthropie est une maladie contagieuse et mortelle ; l'observation intérieure nous réconcilie avec l'humanité et produit un effet d'apaisement et de calme qui nous met en harmonie avec nos semblables. « Nous ne calculons pas les mouvements des passions, l'impulsion du caractère et du tempérament ; de là une présomption qui nous perd. Appliquant aussi cette fausse échelle aux autres hommes, nous accordons trop de confiance à la raison spéculative en négligeant de faire la part des passions et du caractère. » En un mot nous prévoyons les obstacles qui viennent du dehors et nous ne tenons aucun compte

de ceux qui viennent de nous-mêmes : de là cette tendance à la misanthropie et au pessimisme que développe l'éducation moderne en négligeant la réflexion personnelle. Voici comment Biran définit cette réflexion moralisatrice et éducatrice dont l'oubli est peut-être le plus grand tort de la pédagogie contemporaine trop exclusivement appliquée à l'étude du dehors : « L'habitude de l'observation intérieure ne diffère pas de l'habitude de la bonne foi et du désintéressement, dans les questions de tout ordre que l'esprit aborde, non pour faire parade de sa sagacité ou de sa force, mais pour connaître ce qui est vrai. Et comme l'exercice de la réflexion ou de la culture habituelle du sens interne inspire à l'homme l'obligation d'être juste, c'est-à-dire bien ordonné dans ses rapports avec lui-même ou avec ce qui l'entoure, réciproquement l'habitude des vertus, le contentement, la paix d'une conscience élevée et pure, tout ce qui peut enfin rendre l'homme ami de lui-même, le porte à la réflexion et lui fait un besoin d'entretenir une communication intime et habituelle avec ses idées, ses sentiments et ses souvenirs, et de s'instruire à la grande école de la conscience, qui ne trompe point. » La plus noble mission de la pédagogie est donc de réconcilier la science et la conscience, la pensée et l'action dans la réflexion personnelle qui est la racine et le tronc d'où elles émergent. Fichte, le héros du moi, le grand instituteur de la nation allemande avait certainement conscience de cette puissance morale de l'effort personnel quand il faisait de Pestalozzi ce bel et juste éloge : « C'est de l'institut de Pestalozzi que j'attends la régénération de la nation allemande. » C'est aussi de la pédagogie biranienne que nous attendons la régénération de la patrie française. Elle produira des hommes ; toute autre méthode ne nous donnera qu'une poussière humaine.

V

Si la pédagogie de l'effort est à la fois une morale et une psychologie, comment faut-il la définir ? Elle est, dit Ampère, la science « des moyens les plus propres à former le caractère de l'élève à l'armer contre le malheur et les passions, et enfin à faire de lui un homme à la fois éclairé et vertueux¹ ». Cette science est fort complexe et le grand classificateur, complétant ainsi la pensée de son ami, va nous esquisser le plan d'une sorte d'encyclopédie pédagogique fort importante à méditer. Ce sera le résumé de cette étude.

En premier lieu, dit-il, il faut étudier les moyens qui ont été employés ou qui le sont encore pour l'instruction et l'éducation des enfants ou des jeunes gens. Ampère y ajoute les hommes faits, car il est persuadé que la meilleure éducation est celle qu'on se donne à soi-même et qu'elle dure toute la vie. Cette histoire des doctrines de l'éducation fort négligée de son temps et que le nôtre fort heureusement a mis en honneur, il l'appelle *pédiographie* : c'est l'observation pure et simple, une sorte de vaste enquête sur les procédés employés à toutes les époques pour former des hommes. Elle nous apprendra entre autres vérités que Montesquieu a eu raison d'écrire que « c'est dans le gouvernement républicain que

¹ *Essai sur la philosophie des sciences*, t. II, p. 69. Ampère la nomme *pédagogique* et non *pédagogie*, parce que, dit-il, *παιδαγωγία* ne signifie pas cette science, mais l'éducation elle-même, t. I, préface, p. 15.

l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation ». M. G. Compayré a eu le mérite de populariser parmi nous ces sortes de recherches.

Mais cette observation ne pénètre pas encore au fond des choses et ne nous fait connaître que la surface. Il est une seconde partie de la science qui nous révèle ce que l'observation immédiate est impuissante à nous faire connaître et qu'on ne peut découvrir qu'à force de recherches, le caractère de l'élève, ses goûts, ses passions, les divers degrés d'aptitude qu'il a pour les différents genres d'instruction. A aucune époque on n'a entièrement négligé ces recherches, mais à aucune époque on n'a attaché une importance suffisante à cette psychologie de l'enfant qui est peut-être une des plus belles conquêtes de notre philosophie contemporaine. Ici encore Ampère a devancé son temps et tracé d'une main sûre le cadre des recherches futures. Nous avons heureusement parmi nous des hommes ingénieux qui n'ont pas cru que la psychologie infantile fût une psychologie puérile. Ils ne savent peut-être pas qu'Ampère avait nommé la science qu'ils ont fondée *idioristique*, voulant indiquer par ce mot qu'elle a pour mission de nous faire connaître les qualités propres de l'élève, ses tendances dominantes, sa tournure d'esprit, on dirait volontiers son coefficient personnel. M. Bernard Pérez s'est fait un beau nom en s'attachant à cette science nouvelle.

Ce n'est pas tout : il ne faut pas se contenter de l'étude comparée du *sujet*, il faut étudier comparativement l'*objet* de l'éducation, singulièrement multiple depuis que les sciences se sont pour ainsi dire morcelées à l'infini. « Il faut donc comparer tout les objets d'instruction possibles, tous les groupes de vérités qui constituent les sciences..... reconnaître le point où chaque science en est arrivée, prévoir les progrès

qu'on peut espérer et déterminer quelles méthodes doivent être suivies, soit pour l'enseignement, soit pour la recherche de nouvelles vérités. » Supprimez en effet cette troisième partie de la pédagogie qu'Ampère nomme *mathésionomie* et vous donnerez fatalement une importance égale à des études qui sont loin d'avoir le même degré de nécessité; vous entasserez au hasard les connaissances et vous étoufferez l'esprit sous une montagne de matériaux qu'il ne saura pas mettre en œuvre. Nul n'a mieux senti la nécessité de cette nouvelle recherche que M. Spencer¹ et c'est peut être l'idée la plus profonde de son livre : il faut choisir, il faut opter ou se résigner à n'avoir au sortir du collège qu'une ignorance encyclopédique. Nous étreignons mal parce que nous embrassons trop : un membre de l'Institut redouterait d'être interrogé sur notre programme du baccalauréat et même du brevet supérieur; il n'échouerait peut-être pas, mais à coup sûr il ne serait pas reçu avec toutes boules blanches ! Que l'on songe que le *trivium* et le *quadrivium* d'autrefois ont formé, si nous en croyons la classification d'Ampère cent soixante-huit sciences. Quel nouveau Pic de la Mirandole oserait se vanter aujourd'hui de répondre *de omni re scibili* ?

Vient enfin la *théorie de l'éducation* proprement dite : elle a pour objet « d'examiner les effets des divers genres d'éducation et toutes les circonstances qui peuvent en modifier les résultats; quels sont, par exemple, les avantages et les inconvénients respectifs de l'instruction publique et privée, de l'éducation sévère ou trop indulgente ? Faut-il laisser les enfants libres dans le choix des études qui leur plaisent, ou faut-il leur imposer chaque jour une tâche et user de con-

¹ V. notre traduction, chap. 1.

trainte pour les obliger à la remplir? » Ce ne sont plus ici des questions d'histoire ou de pure théorie : il faut pour les résoudre avoir, comme on dit, mis la main à la pâte. Aussi ne pouvons-nous pas aisément nommer les représentants de cette science : ce sont tous nos instituteurs et tous les pères de famille. Malheureusement on résout ces questions sans les approfondir suffisamment : presque toujours le hasard des circonstances les résout pour nous. H. Spencer a écrit d'admirables pages sur ce sujet : nous n'apprenons pas à remplir notre futur rôle de pères et de mères de familles ; nos cours d'études semblent faits pour des hommes qui naîtraient orphelins et mourraient célibataires : « Que de parents, dit-il, entreprennent la tâche si difficile d'élever leurs enfants sans avoir jamais songé aux principes qui doivent diriger l'éducation physique, intellectuelle et morale, et la présomption des pères et le danger des enfants ne nous fait éprouver ni surprise ni colère ! » Ce n'est pourtant pas une mince besogne que de donner aux enfants comme dit Ampère « le tact du vrai » et leur apprendre selon le mot de Biran leur « métier d'hommes ».

CHAPITRE VI

LES RELATIONS, THÉORIE MÉTAPHYSIQUE D'AMPÈRE

L'inventeur du télégraphe crut avoir découvert le fil invisible, le mystérieux intermédiaire qui nous apporte des nouvelles du monde supérieur et des êtres véritables. Tous ses travaux scientifiques lui paraissaient peu de chose devant ses conceptions métaphysiques : « La métaphysique, disait-il, est la seule science vraiment importante. » Il voyait surtout dans les sciences un moyen de perfectionner la raison : « A quoi sert le monde ? à donner des pensées aux esprits ». Parmi ceux qui se servent aujourd'hui du télégraphe et qui sans doute renverseraient volontiers la formule d'Ampère et diraient : « A quoi sert l'esprit ? à calculer nos intérêts et à servir nos appétits », qui donc se préoccupe encore de la théorie des relations qu'il regardait comme son œuvre fondamentale ? J'ai bien peur que nos contemporains ne consentent à voir dans les spéculations du grand physicien à la fois pratique et mystique comme les Lyonnais ses compatriotes, qu'une construction dans les nuages, Newton commentant l'Apocalypse. Les « spécialités dispensives » auxquelles Auguste