L'expérience des hommes et des choses, dit-il, fera le reste. De son enseignement il bannit avec raison la contrainte morale et les châtiments corporels, qui flétrissent l'âme et dégradent le caractère avant même qu'il soit formé. D'autre part, on a emprunté à Locke des méthodes judicieuses pour l'enseignement des langues, telles que les traductions interlinéaires, les lectures courantes et les entretiens avec un précepteur habile, toutes choses qui, selon lui, doivent passer avant la grammaire. Il repousse enfin la très-fâcheuse idée de farcir la tête des élèves d'idées métaphysiques qu'ils ne sauraient comprendre : c'est en effet le moyen le plus sûr de fausser leur jugement.

Le gentilhomme anglais, qui s'était péniblement formé lui-même dans la retraite, apporte naturellement dans son plan d'*éducation* plus de vues de l'esprit que d'expérience. On y sent partout que l'auteur n'a pas assez fréquenté les hommes et ne tient pas assez compte des faits contingents. Par la même raison, il est conduit à exagérer le pouvoir de l'*éducation*. Il croit pouvoir assurer, dit-il en commençant, que sur dix individus neuf sont bons ou mauvais, selon l'*éducation* qu'ils ont reçue. C'est beaucoup dire. Locke ajoute que l'on peut, en s'y prenant de bonne heure, tourner l'esprit des enfants du côté que l'on veut. Le philosophe, d'accord en cela avec ses idées sur l'entendement humain, ne tient pas assez compte des prédispositions naturelles et de l'inégalité des aptitudes qui se révèle jusque dans les membres de la même famille. Autant que lui, nous croyons à l'efficacité de l'*éducation*, et l'esprit de cette étude le prouve, mais avec un auxiliaire indispensable, le temps. Ce n'est que par une longue suite de générations que les instincts peuvent se modifier, l'intelligence s'élever, les organes mêmes, et le principal de tous, l'organe de la pensée, acquérir du développement. Il est une vérité constatée aujourd'hui par de nombreuses observations physiologiques, mais dont la cause mystérieuse nous échappe : c'est que l'enfant reçoit de ses parents des prédispositions intellectuelles et morales, tout aussi bien que les tendances qui prédominent dans sa constitution physique. L'enfant reproduit le père tel qu'il était au moment de la conception, avec toutes les défectuosités ou tous les avantages acquis ou produits par une longue suite d'aïeux. Telle est la loi de l'atavisme, loi de progrès ou de décadence, selon les mœurs bonnes ou mauvaises des générations qu'elle unit par une étroite solidarité. L'importance d'une bonne *éducation* n'en est que plus grande, mais son efficacité immédiate ne doit pas être exagérée.

Après Locke, Rousseau ; mêmes idées, même plan, même insuffisance d'observations. Malgré tout le charme du style et l'éloquence souvent trop déclamatoire de l'*Emile*, l'élève de Jean-Jacques nous a toujours produit l'effet d'un fruit artificiel de serre chaude. Retournons à la nature, dit-il. Mais à laquelle? A la nature primitive? Nous la connaissons : elle est peu séduisante; ce serait rétrograder au lieu d'avancer. Il eût été plus juste de dire : « Prenons la nature telle qu'elle se trouve, au point de perfection où l'a poussée la civilisation; continuons à la perfectionner indéfiniment. » Nous renvoyons à un article spécial l'étude de l'*Emile* et des autres traités d'*éducation*.

Depuis la Réforme jusqu'à la Révolution française, la lutte s'était poursuivie avec des chances inégales entre les émancipateurs de l'esprit humain et ses éternels oppresseurs. Pour rompre définitivement avec les traditions du passé et pour imprimer à l'avenir une direction nouvelle, la Révolution reprit l'édifice social en sous-œuvre, et l'*éducation* de la jeunesse fut une de ses graves préoccupations. Des principes qui allaient y être introduits dépendait dans l'avenir le succès ou l'échec de cette glorieuse tentative. Trois concurrents ou plutôt trois adversaires se trouvaient en présence : l'Eglise, l'Etat, la Liberté. Depuis quatre-vingts ans, nous assistons à ce combat dont l'issue, dans un temps donné, n'est pas douteuse. Les combattants, ce sont les séminaires, l'Université, les écoles libres. Le champ de bataille, c'est la société tout entière. Le prix, c'est le triomphe de l'erreur ou de la vérité.

Deux questions dominent tout le débat. A qui appartient d'abord le droit de pourvoir à l'*éducation* publique? A moi, dit l'Eglise : dans une société catholique, c'est aux ministres du culte à élever les enfants. — A moi, répond l'Etat; j'ai aussi mes dogmes politiques, et dans une société civile j'ai à former des citoyens. A quoi l'esprit de liberté répond qu'il s'agit de faire non des croyants ni des citoyens seulement, mais des hommes. La foi religieuse n'a rien d'obligatoire. La politique, de son côté, est variable : les révolutions qui se succèdent ne le prouvent que trop; mais ce qui ne varie pas, c'est la constitution morale de l'homme, ce sont les droits et les devoirs supérieurs à ceux qui dérivent d'une constitution. L'enseignement libre peut seul répondre à de pareilles exigences ; la solution de ce problème compliqué ne peut se trouver que dans la plus large liberté. Si donc nous avions une opinion à émettre, nous dirions :

Personne ne saurait contester aux ministres du culte catholique ou d'un culte quelconque le droit de propager à leurs frais leur croyance, de fonder à cet effet des écoles et d'y enseigner leurs doctrines. Les sectateurs de Brahma, de Vichnou, etc., réclameraient le même droit que nous leur permettrions sans hésitation de l'exercer sous l'inspection de l'autorité sociale, gardienne de la morale publique. L'erreur ne se combat point par des décrets, mais par la démonstration et par l'expérience. Les séminaires grands et petits ne nous portent pas ombrage ; mais nous ne les prenons pas à notre charge et nous les rayons du livre des dépenses publiques.

En second lieu, le gouvernement des sociétés impose de grands devoirs à ceux qui en acceptent le périlleux honneur. Dans un pays de grande administration, comme la France, par exemple, il faut à l'Etat un personnel nombreux de fonctionnaires de tout ordre, instruits, éclairés, imbus de son esprit; et où se recruterait-il si ce n'est dans les nombreuses écoles fondées principalement dans ce but? Plaçons-nous à un autre point de vue. Tout gouvernement est tenu, sous peine d'indignité et de forfaiture, de pousser au développement de la richesse nationale : or le premier capital d'une nation, c'est l'intelligence de ses enfants; la laisser inculte serait plus coupable que de laisser les terres en friche. Nous sommes surpris qu'il ait pu être débité depuis un siècle de si nombreux et de si éloquents discours sur la matière et qu'on n'ait pas encore conclu. L'Etat doit, de plein droit, imposer l'instruction, au moins élémentaire, à tous les citoyens. Dans l'Europe centrale, le principe est admis et appliqué, et personne n'ignore que dans les classes populaires la moralité a suivi les progrès de l'instruction. On l'a dit avec raison : tout ce qu'on donne à l'école est autant d'enlevé aux maisons de correction. L'objection tirée du respect dû à la liberté des pères de famille est, à nos yeux, sans valeur. Nous ne sommes plus les citoyens souverains de la Rome antique : la puissance paternelle a des limites. Si le père est le tuteur naturel de ses enfants, la puissance publique est leur cotutrice; elle a le droit de pénétrer, la loi à la main, dans le sanctuaire domestique et d'y protéger au besoin la faiblesse contre les caprices ou l'abus de l'autorité. Or y a-t-il abus plus grave que de laisser sans aliment l'âme de l'enfance? Priver le corps de nourriture est un crime que la loi punit avec raison sévèrement. Tuer l'âme par l'inanition est pire encore. Insister serait puéril; quiconque n'est pas aveuglé par l'esprit de parti le reconnaît aujourd'hui. L'instruction est due à tous. L'Etat peut et doit la rendre obligatoire, l'Etat peut et doit enseigner. V. ENSEIGNEMENT, INSTRUCTION.

Cette vérité fut admise sans conteste il y a quatre-vingts ans dans les trois grandes assemblées qui ont régénéré la France. Pour juger du terrain qu'a momentanément reconquis l'ancien régime sur la Révolution, il suffirait de rapprocher les mesures prises à cette époque du régime auquel sont soumis aujourd'hui les fils de la Révolution. Sous la Constituante, le comité d'instruction publique étudia la question dans tous ses détails, et le rapporteur du comité, M. de Talleyrand-Périgord, déposa un travail remarquable auquel il ne fut pas donné de suite, ce qui ne fut qu'à demi regrettable, parce que les traditions du passé y dominaient encore. La question fut reprise par l'Assemblée législative et, après de longues études poursuivies paisiblement au milieu des orages, Condorcet déposa, le 20 avril 1792, ce célèbre rapport auquel il faudra tôt ou tard revenir comme au programme de l'avenir. On nous saura gré d'en donner ici le préambule. On ne saurait dire ni plus simplement ni plus complétement en quoi consiste l'essence d'une *éducation* nationale et de toute bonne *éducation*.

« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs;

» Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie et de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a le droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi :

» Tel doit être le premier but d'une *éducation* nationale; et, sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice.

» Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens et l'aisance de ceux qui les cultivent; qu'un plus grand nombre d'hommes devienne capable de remplir les fonctions nécessaires à la société, et que les progrès toujours croissants des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune;

» Cultiver enfin dans chaque génération les facultés physiques, intellectuelles et morales, et par là contribuer au perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée :

» Tel doit être encore l'objet de l'instruction, et c'est, pour la puissance publique, un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière. »

Partant de ces principes, Condorcet établit que l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens, et qu'elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines. Quant à la morale, Condorcet ne reconnaît que celle qui, fondée sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartient également à tous les hommes. Mais pour ne pas la compromettre par une immixtion dangereuse, il tient pour rigoureusement nécessaire de la séparer des principes de toute religion particulière et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux. Que la morale, placée au-dessus des opinions variables dans le cours de la vie, conserve son indépendance et sa rectitude, de telle sorte qu'on ne voie pas le spectacle affligeant d'hommes qui s'imaginent remplir leurs devoirs en violant les droits les plus sacrés et obéir à Dieu en trahissant leur patrie.

Est-ce à dire que l'*éducation* par l'Etat doive être tellement exclusive qu'elle ne laisse aucun champ à la liberté individuelle? Non : loin de repousser son concours, elle le sollicite, et nous ne sommes pas fâché de le rappeler à ceux qui calomnient les institutions républicaines. Qu'on veuille bien méditer ces paroles : « Aucun pouvoir public ne doit avoir l'autorité ni même le crédit d'empêcher le développement des vérités nouvelles, *l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés.* » Et, pour réaliser cette pensée libérale, Condorcet entend que les établissements d'instruction publique soient *aussi indépendants que possible de toute autorité politique.* Le despotisme ne procède pas ainsi. Nous l'avons vu à l'œuvre et nous l'y voyons encore. S'il ne méconnaît pas en principe les droits de l'initiative individuelle, il y apporte dans la pratique assez d'entraves pour les rendre illusoires, à moins qu'il ne s'agisse d'établissements religieux, auquel cas tout est permis.

La Révolution eut l'honneur de jeter les bases de l'*éducation* publique en instituant, pour les divers degrés d'instruction : 1° des écoles primaires dans toutes les communes; 2° des écoles secondaires dans les villes; 3° des instituts (colléges, lycées) dans les arrondissements; 4° des lycées, qui sont devenus nos Facultés actuelles; 5° enfin, et au sommet de l'enseignement, la Société nationale, qui depuis a pris le nom d'Institut. Aux yeux des pouvoirs qui se sont succédé depuis lors, l'édifice a paru sagement et solidement construit, puisqu'il n'a subi dans la forme que d'insignifiantes modifications. Le temple est encore debout, mais on y adore d'autres dieux, et l'esprit de liberté et de fraternité qui animait nos pères en a disparu.

L'examen des nombreuses lois et des décrets qui régissent en France l'instruction publique nous entraînerait trop loin de notre sujet. Il fera la matière d'un article spécial. Qu'il nous suffise ici de signaler, en les résumant, les tendances générales de notre société en matière d'*éducation*.

Depuis une vingtaine d'années, la tolérance excessive, pour ne pas dire la connivence intéressée du gouvernement, a livré l'*éducation* de la jeunesse aux congrégations religieuses. A l'enfance pauvre des villes et des campagnes qu'enseignent les instituteurs congréganistes? Ce qu'ils savent, c'est-à-dire fort peu de chose. Dans le jeune être qui leur est confié, les frères de la Doctrine chrétienne ne voient pas un homme à former, mais une âme à sauver. Pour eux, l'arbre de la science est toujours l'arbre maudit dont les fruits ont perdu le genre humain. Aussi entretiennent-ils avec soin chez l'enfance cette précieuse ignorance qu'ils confondent avec l'innocence et qui en est tout justement le contraire. Selon eux, un homme en saura toujours assez quand il sera capable d'ânonner un livre de prières et de chiffrer une petite opération commerciale. Et l'insouciance de l'Etat leur venant en aide, il se trouve que, dans une nation qui a été et qui devrait être toujours en tête de la civilisation, un tiers des hommes et plus de la moitié des femmes ne savent ni lire ni écrire. Mais qu'importe, après tout, puisque les pauvres d'esprit verront Dieu?

Aux fils de la bourgeoisie, qui aspirent aux fonctions publiques, on offre une nourriture plus substantielle. Avec l'appât d'une surveillance plus active et d'une sollicitude paternelle qui, dans la pratique, demeurent illusoires, on les attire dans les petits séminaires et même dans les lycées communaux conquis par ruse ou par escalade. Parmi les obscurantistes, les plus francs proposent tout simplement de supprimer les études classiques infectées du poison libéral de Xénophon, de Cicéron et de Lucrèce. Au fait, pourquoi ne pas enseigner la langue de Tacite dans saint Thomas d'Aquin, dans saint Bonaventure et, au besoin, dans les hymnes de l'Eglise? Les plus habiles transigent, émondent et taillent dans les œuvres de l'antiquité de petits extraits innocents qu'on donne pour ce qu'ils valent, en classant cette littérature profane bien audessous des livres sacrés où vit la pensée de l'Eglise. L'*éducation* n'est pas donnée tout à fait en vue de l'autre monde, non; car on a besoin d'agents dans celui-ci; mais on proscrit avec soin toutes les connaissances qui pourraient hâter l'émancipation complète de l'esprit humain.

Parmi les livres d'*éducation* dite religieuse, le plus remarquable est celui de Mgr Dupanloup, évêque d'Orléans et membre de l'Académie française. Il ne nous en coûte rien de rendre justice à la bonne foi du prélat et à son zèle religieux qui lui dictent des pages souvent éloquentes. M. Dupanloup est un ami sincère de l'enfance, il la connaît, il l'a formée, il l'a élevée. Or, à cet enfant qui s'éveille à la vie et n'entrevoit encore que d'une manière confuse la ligne qui sépare le bien du mal, savez-vous comment on va s'y prendre pour la rendre claire à ses yeux? En lui démontrant Dieu! « Comment, dit-il, lui expliquer le devoir et le péché sans remonter jusqu'à Dieu? Si Dieu n'est pas entre vous et cet enfant, où est pour vous le droit de commander? où est pour lui le devoir d'obéir? » Voilà, certes, une étrange manière d'exercer une intelligence faible que de lui proposer un problème en face duquel, après cinquante années de méditation, les têtes blanches s'inclinent et ne se prononcent pas! Eh! autant vaudrait commencer l'enseignement de l'arithmétique par le calcul différentiel et intégral! Mais nous nous trompons : il n'est pas question de démontrer, mais d'affirmer et d'imposer une croyance avant que la raison soit éveillée pour servir de règle à la conviction. La libre pensée aura son heure de réaction inévitable, on le sait bien; mais la place sera prise et elle ne pourra pas s'établir à demeure dans les esprits. Et l'on se plaint du scepticisme qui envahit les générations nouvelles! N'en cherchez la cause que dans l'*éducation* cléricale, qui crée deux consciences, deux critériums, lesquels, à force de se combattre dans une âme indécise, finissent par s'évanouir tous deux.

Contre les principes appuyés par la force matérielle qui dirigent la société religieuse et la société politique, les esprits indépendants protestent, et ils affirment, non sur parole, mais avec offre de preuves à l'appui :

Que si l'on recherche impartialement et sans préjugés la cause de tous les progrès qui se sont accomplis dans le monde physique, intellectuel et moral, depuis l'enfance des sociétés jusqu'à nos jours, on n'en trouve pas d'autre que la raison humaine se dégageant de plus en plus des lisières de l'autorité;

Que la morale doit être complétement séparée en fait, comme elle l'est en droit, des dogmes théologiques et des cultes religieux; qu'elle doit être l'objet d'un enseignement à part donné par les laïques, afin qu'il puisse s'adresser à tous indistinctement.

Tel sera dans un prochain avenir, c'est mieux que notre foi, c'est notre conviction, le programme de l'*éducation*.

Dans l'article qu'on vient de lire, l'*éducation* a été considérée surtout au point de vue social et politique. Le but final qu'on a voulu donner à l'*éducation* est le bien général de la société obtenu par la diffusion universelle de la lumière intellectuelle et par la liberté. Nous pourrions, nous devrions peut-être nous en tenir là; cependant, au risque de tomber dans quelques redites, nous allons traiter de nouveau le même sujet en nous plaçant sur le terrain d'une philosophie plus individuelle en quelque sorte, parce qu'elle est moins exclusive des opinions que beaucoup d'hommes, dans le secret de leurs pensées, croient encore dignes de respect, et dont, par cela même, ils ne veulent pas se séparer entièrement.

L'*éducation* est un ensemble d'habitudes contractées artificiellement en vue de rendre l'homme apte à jouir avec fruit de ses facultés physiques, intellectuelles et morales. « L'homme naît imparfait, dit M. Gatien-Arnoult (*Programme d'un cours de logique*, introduction). Cette imperfection le frappe en chacune des parties qui le composent et que l'on désigne vulgairement sous les noms de *corps*, d'*esprit*, de *cœur* : imparfait en son corps, il est exposé à l'action maligne de tous les autres corps, aux douleurs, aux maladies, à la mort; imparfait en son esprit, il est soumis à l'ignorance, au doute, à l'erreur; imparfait en son cœur, il est assujetti à l'égoïsme, à la concupiscence, à toutes les passions qui s'y rattachent. Le dogme de l'imperfection originelle, qui est dans sa partie surnaturelle et transcendante un article de foi religieuse, est aussi une vérité scientifique dans sa partie naturelle et d'observation. »

Trois causes agissent sur l'homme. C'est d'abord la nature, c'est-à-dire son tempérament, qui est une chose héréditaire et qu'il est obligé de prendre en naissant, tel que la nature le lui fournit. C'est ensuite la société, qui est différente dans chaque siècle et dans chaque pays, mais dont l'influence de chaque jour donne à chacun le cachet propre du lieu et du temps où il est appelé à vivre. C'est enfin l'homme lui-même qui réagit comme il peut contre les deux causes précédentes et parvient sinon à les neutraliser entièrement, du moins à les modifier d'une manière profonde et continue, suivant les circonstances et l'efficacité de ses efforts individuels. « Le résultat de ces trois causes prises ensemble ou séparément est ce qu'on nomme généralement l'*éducation*. C'est pourquoi l'on distingue communément trois *éducations* : la première, qui est celle de la nature ou de Dieu, donnée par les choses mêmes; la seconde, qui est celle du monde ou de la société, donnée par la collection de nos semblables avec qui nous vivons en communion civile et politique; la troisième, qui est celle de l'individu travaillant sur lui-même afin de se perfectionner. » Ces trois causes produisent trois sortes d'effets distincts ou trois *éducations* séparées : celle du corps, qui s'appelle *éducation physique*, celle de l'esprit, qui s'appelle *éducation intellectuelle*, et celle du cœur, qui s'appelle *éducation morale*. La première fortifie les organes et les assainit; la seconde cultive l'esprit et lui enseigne à tirer parti de lui-même; la dernière, qui consiste surtout dans la direction à donner à la volonté, éloigne du vice et porte à la vertu. On acquiert l'*éducation* par des actes, par l'exercice continuel des facultés qu'il s'agit d'améliorer.

L'*éducation* moderne nous apparaît à trois degrés différents. Au premier degré, qui dure aussi longtemps que l'enfance, l'*éducation* est purement *domestique*, en d'autres termes elle est l'œuvre des parents. Celle-ci influe sur toute la vie; elle s'occupe de la santé, de l'hygiène, de nos premiers sentiments, de nos premières pensées, toutes choses qui s'élaborent dans l'enfance d'une façon insensible, mais dont les effets se font sentir plus tard avec énergie.

Le second degré de l'*éducation* est l'*éducation* que nous tenons de nos premiers maîtres, de ceux qui nous apprennent à lire, à écrire, à compter.

Le troisième degré de l'*éducation* que reçoivent les générations actuelles, quand elles appartiennent aux classes aisées, est l'*éducation* acquise au collége, dans les livres ou de la bouche d'un professeur.

L'*éducation* est depuis l'origine de la civilisation l'objet constant de la sollicitude des législateurs et des philosophes. Nous ne parlerons pas de l'*éducation* orientale ni de l'*éducation* religieuse proprement dite; pour ne pas remonter dans l'histoire au delà du monde classique, il suffira de constater qu'en Grèce l'*éducation* était considérée comme le premier bien de l'homme et la seule manière de faire des citoyens. « Dans ces villes grecques, dit M. Villemain, où la puissance absolue de l'être collectif appelé peuple ne laissait rien à l'existence individuelle et où la place publique était comme le foyer domestique de l'Etat, l'*éducation* réelle ne devait avoir, et la théorie même ne pouvait se proposer qu'un seul but : dans l'enfant, former le citoyen, l'homme qui doit agir, parler, combattre pour la patrie. Sparte n'était qu'une école pratique, un gymnase rigoureux pour la vie entière; de même que, suivant la remarque de Rousseau, la *république* de Platon n'était qu'un traité d'*éducation*. Xénophon travailla sur ce modèle dans sa *Cyropédie*, où, traçant un tableau fictif des mœurs de la Perse pour corriger celles d'Athènes, il fait l'utopie d'une *éducation* militaire et patriotique. »

Il y eut dans Athènes deux *éducations* : celle de l'Etat, évidemment relâchée, et celle des philosophes, fort diverse et fort contradictoire. A Rome il n'y eut d'abord d'autre *éducation* que celle de la pauvreté commune et de la guerre, bien que l'histoire nous montre, au temps des décemvirs, des écoles publiques, même pour les jeunes filles. Puis vinrent les écoles des rhéteurs et des maîtres de danse, et toutes les frivolités des arts de la Grèce. Plus tard l'*éducation* ne fut plus que littéraire et cessa tout à fait d'être politique et morale. Nous voyons dans Pline le Jeune que son oncle avait fait un ouvrage en huit livres dans lequel il prenait l'orateur au berceau et le conduisait jusqu'à la perfection de son art. Ces soins si délicats, que Rousseau prescrit pour les premières années de l'enfance, Quintilien les conseille aussi, mais pour une autre raison. Il songe à former l'orateur et il recommande surtout, d'après Chrysippe, de n'avoir pas de nourrice qui parle mal : *ne sit vitiosus sermo nutricibus*... On sait ce que dans la décadence de l'empire devint cette *éducation* bornée tout entière à l'art de la parole. A quoi pouvait-elle mener, alors surtout qu'il n'y avait plus de tribune? Malgré le talent des maîtres qui s'y consacraient, l'*éducation* romaine était impuissante à former des hommes.

Mais, en face de ces écoles, une autre *éducation* commençait : celle de l'Eglise et de la famille chrétienne. Avec des liens non moins étroits, une discipline non moins austère que celle de Sparte, cette *éducation* était plus naturelle et plus pure; et, dans l'absence de toute vertu civique, elle élevait au moins des hommes pour l'humanité... Il y aurait un long récit ou plutôt un ouvrage à faire sur cette transformation morale de l'*éducation* par le christianisme. L'enfant appartint à l'Eglise comme dans quelques Etats libres il avait appartenu à la cité. Le prêtre chrétien fut le précepteur non-seulement de la foi, mais de la science. Cette *éducation* était nécessaire pour lutter contre la corruption des vieilles mœurs païennes et le flot de la barbarie nouvelle. Elle adoucit ces peuples sauvages qui détruisaient tout en passant. L'école de la cathédrale ou du monastère fut seule inviolable; on ne pouvait étudier nulle part, on étudiait là.

Ce n'est pas tout; le chrétien lettré portait dans l'instruction même un autre sentiment que le sophiste. L'exemple de saint Augustin peut nous l'apprendre. Nous le voyons d'abord rhéteur, comme tant d'autres, sans autorité sur la jeunesse, sans fruit moral dans son enseignement. Il parle et il est applaudi : voilà tout. Mais, après sa conversion, cherchez-le dans cette campagne solitaire où il instruit quelques jeunes gens; c'est un autre maître, c'est un autre enseignement... Un nouveau principe de morale est entré dans le monde, ou plutôt l'ancienne leçon de l'Académie ou du Portique a été reprise avec plus de douceur au nom du christianisme.

Ce principe a présidé à l'*éducation* de l'Europe durant le cours entier du moyen âge, et pendant un millier d'années toute la science humaine consiste uniquement dans l'*éducation* de l'enfance et dans des pratiques extérieures que le culte résume. Ce principe s'affirme du reste littérairement dans les universités. Abélard, saint Bernard, saint Thomas d'Aquin, Albert le Grand ne sont que des précepteurs, comme Gerson, l'auteur présumé de l'*Imitation*, dont on possède un traité intitulé : *De parvulis ad Christum ducendis.* Les ordres mendiants et plus tard les jésuites ont moins en vue d'instruire que de faire l'*éducation* de leurs élèves. En un mot, l'*éducation* au moyen âge est cléricale. Vint Rabelais, qui émancipa l'*éducation*. Celle qu'il donne à *Gargantua* « offre un plan d'exercices et d'études admirablement ménagés pour former le corps, mûrir le jugement, étendre les connaissances. » Montaigne aussi donne des préceptes d'*éducation* fondés sur l'expérience et l'étude attentive des modèles antiques.

Après eux Port-Royal modifia profondément l'*éducation* en France en substituant à l'enseignement exclusif des langues anciennes celui de la langue française et la méthode de Descartes aux vieux errements en usage. Rollin a exercé sur l'*éducation* nationale une influence peut-être aussi considérable, quoique plus modeste. Mais l'homme, en tant que citoyen, était fort négligé dans tous ces systèmes. Rousseau, suivant l'exemple de Locke en Angleterre, publia son *Emile*. « Il avait, dit M. Villemain, ramené à son projet toutes les questions de mœurs et de croyance et engagé dans le débat la société entière. Ses conseils sur la nourriture des nouveau-nés étaient à la fois une vive censure de son temps et un progrès des idées morales. Avec le sentiment de l'humanité s'accroissait le prix attaché à la vie de l'enfant. Longtemps à cet égard, malgré le cœur des mères, les habitudes de famille avaient eu quelque dureté. Tantôt par rudesse, tantôt par dissipation mondaine, on s'occupait fort peu des petits enfants en nourrice. « J'en ay perdu deux ou trois en nourrice, nous dit légèrement Montaigne, sinon sans regret, au moins sans fascherie. »

Au XVIe siècle, une mère noble qui nourrissait elle-même son enfant était une exception. Les mœurs étaient les mêmes au XVIIIe. Il est vrai que Buffon venait de conseiller aux femmes de faire nourrir leurs enfants pour cause d'hygiène. Il s'intéressait à la santé de la mère et point à celle de l'enfant. Rousseau fit voir aux femmes ce qu'avait de dénaturé leur conduite vis-à-vis de l'enfance. Ses réflexions sur la nécessité d'être mère tout à fait, de nourrir de son lait celui qu'on a formé de son sang, les considérations morales sur l'influence d'un lait étranger, sur l'influence plus grave encore d'une habitude, d'une tendresse étrangère qui se substitue à la tendresse maternelle, tout cela était dit, il y a bien des siècles, par le bon Plutarque et par le philosophe Favorin (XII, ch. XI), que cite Aulu-Gelle; mais tout cela était oublié et Rousseau le renouvelait avec sa mordante parole et cet art de dire des injures qui plaisent et qu'on écoute. Il réussit et amena un changement salutaire en rapprochant davantage de la nature les soins qu'on donne à la première enfance.

Il y a de l'utopie néanmoins dans le système de Rousseau; il ne fait pas un plan d'*éducation* pour tout le monde, mais pour quelques privilégiés. Il faut un précepteur à son élève, et on conçoit que le premier venu ne soit pas à même d'avoir un précepteur, et puis il s'attache à l'isoler du milieu dans lequel on vit, et, si cela est possible pour quelques-uns, cela ne l'est point pour le plus grand nombre, dont il est cependant nécessaire de s'occuper quand on propose un plan d'*éducation* à suivre. Enfin « Rousseau promène beaucoup son élève, et cela est excellent; quant aux qualités morales qu'il lui suppose, on ne voit pas comment il les fait naître en lui. Il attaque mieux les méthodes ordinaires qu'il ne prouve la bonté de la sienne. Cette méthode est-elle en effet que l'élève invente la science au lieu de l'apprendre? Il n'en est pas de moins raisonnable ni au fond de moins possible; car on voit toujours le maître qui souffle la leçon, qu'elle vienne des choses ou des personnes, d'une promenade où l'on s'égare, faute de s'orienter, ou du jardinier Robert dissertant sur la propriété. »

Rousseau a certainement émis sur l'*éducation* des principes nouveaux, mais souvent inapplicables, et qui, en fin de compte, n'ont pas modifié sensiblement l'état des choses. D'autre part, sa méthode naturelle est fort artificielle. Il n'entend pas qu'Emile lise dans un livre; il ne l'autorise qu'à lire *Robinson Crusoé*. C'est la même idée de sauvagerie et de défiance contre la civilisation qui le préoccupait dans son fameux discours contre les sciences et les arts. Il y a autre chose à reprocher au système d'*éducation* de Rousseau. Il ne veut point des habitudes religieuses que le christianisme préconisait comme la source et la garantie d'une bonne *éducation*.

Cependant, quand Emile a quinze ans, que son maître lui parle de Dieu et de morale, il s'attache à lui faire contracter les mêmes habitudes. C'est la méthode chrétienne, à la forme près. Reconnaissons-le toutefois, il y a d'autant plus de courage chez Rousseau à agir, ainsi que le clergé, convaincu des arguments invoqués contre lui par l'école philosophique et reniant sa tradition pour s'accommoder aux idées du jour, avait virtuellement renoncé à son enseignement séculaire. L'Eglise était morte même dans sa propre conscience. « Elle ne savait, elle n'osait plus parler des grands sujets; elle prêchait sur l'*affabilité*, sur l'*égalité d'humeur* sur l'*amour de l'ordre*; elle tâchait de se faire pardonner sa mission par une sorte de complaisance mondaine. L'orateur religieux du temps, ce fut Rousseau. Dans cette société charmante, tantôt séduite par un scepticisme épicurien et moqueur, tantôt ébranlée par une incrédulité dogmatique, tantôt maladroitement aigrie par un retour d'intolérance sans foi, il élève une voix éloquente qui rétablit avec empire les vérités primitives, obscurcies ou déniées autour de lui. » Rousseau est certes le plus grand éducateur et le plus grand philosophe du XVIIIe siècle. Quand son élève a atteint l'âge de raison, il sait trouver des traits d'une éloquence sans modèle pour le prémunir contre les doctrines abjectes de l'école sensualiste qui fait de l'homme un animal sensitif, c'est-à-dire passif : « Juger et sentir, dit-il dans le *Vicaire savoyard*, ne sont pas la même chose. Je ne suis pas simplement un être sensitif et passif, mais un être actif et intelligent, et, quoi qu'en dise la philosophie de mon temps, j'oserai prétendre à l'honneur de penser. » Et plus loin : « Qu'on me montre un autre animal sur la terre qui sache faire usage du feu et qui sache admirer le soleil. Quoi! je puis observer, connaître les êtres et leurs rapports; je puis sentir ce que c'est qu'ordre, beauté, vertu; je puis contempler l'univers, m'élever à la main qui le gouverne; je puis aimer le bien, le faire, et je me comparerais aux bêtes! Ame abjecte, c'est ta triste philosophie qui te rend semblable à elles! ou plutôt tu veux en vain t'avilir; ton génie dépose contre tes principes; ton cœur bienfaisant dément ta doctrine, et l'abus même de tes facultés prouve leur excellence en dépit de toi. »

Rousseau s'élève avec une force digne d'être rappelée contre l'*éducation* hybride, qui est devenue et qui était déjà au XVIIIe siècle celle des jeunes gens dits bien élevés : « L'escrime, dit-il, semble un bon exercice pour la santé, mais elle est dangereuse pour la vie, la confiance que donne l'adresse poussant à des querelles ceux qui croient avoir appris à manier l'épée... Un homme qui ne sait pas faire des armes sera plus soigneux d'éviter la compagnie des bretteurs et des joueurs et ne sera de moitié aussi pointilleux, ni si disposé à faire une insulte, ni à soutenir avec hauteur celle qu'il a faite, source ordinaire des querelles. D'ailleurs, quand un homme est sur le pré, une médiocre habileté à l'escrime l'expose plus à l'épée de son ennemi qu'elle ne l'en préserve, et certainement un homme de courage qui ne sait pas du tout faire des armes et qui, par conséquent, voudra en finir d'un seul coup et non s'occuper de parer, a des chances contre un adversaire de force moyenne dans les armes, surtout s'il est habile dans la lutte. En conséquence, s'il faut se précautionner contre de tels accidents et si l'on doit préparer son fils pour des duels, j'aimerais mieux que le mien fût devenu bon lutteur que d'une force moyenne à l'escrime. »

L'*éducation* au XVIIIe siècle est tellement en harmonie avec les nécessités sociales, que ceux qui veulent la renouveler sont obligés d'avoir recours à des moyens singuliers. Rousseau fait d'Emile un menuisier. Cela signifie qu'une condition élevée n'est pas toujours une sauvegarde contre la fortune et qu'il est nécessaire de prendre des précautions contre elle. Aujourd'hui on emploie une science pratique quelconque; les arts utiles sont une ressource plus certaine souvent que des rentes. Le rabot d'Emile ferait pâmer de rire le XIXe siècle; au XVIIIe, malgré les railleries de Voltaire, chacun se mit à apprendre un métier. Louis XVI avait appris celui de typographe (ce fut la typographie qui le conduisit à l'échafaud), puis il se fit serrurier.

Du reste, l'*éducation* des femmes entre aussi dans le plan de Rousseau. Ses contemporains ne s'en occupaient guère ; personne d'important dans l'histoire, ni législateur ni philosophe, ne s'est occupé de l'*éducation* féminine. Elles n'ont jamais eu que celle qu'elles ont acquise dans la famille au contact de l'*éducation* masculine. Il faut chercher dans les arcanes de la confession et de la direction ecclésiastique pour trouver quelques rudiments dans ce genre avant le XVIIe siècle, où le livre de Fénelon sur l'*Education des filles* ouvrit une ère nouvelle. L'illustre écrivain fait dans la préface de cette œuvre magnifique un tableau, qui n'est pas flatteur, de la négligence de son temps en ce qui concerne l'*éducation* des femmes. « Rien n'est plus négligé, dit-il, que l'*éducation* des filles. La coutume et le caprice des mères y décident souvent de tout; on suppose qu'on doit donner à ce sexe peu d'instruction. L'*éducation* des garçons passe pour une des principales affaires, par rapport au bien public; et quoi qu'on n'y fasse guère moins de fautes que dans celle des filles, du moins on est persuadé qu'il faut beaucoup de lumières pour y réussir. Les plus habiles gens se sont appliqués à donner des règles dans cette matière; combien voit-on de maîtres et de colléges! combien de dépenses pour des impressions de livres, pour des recherches de sciences, pour des méthodes d'apprendre les langues, pour le choix des professeurs! Tous ces grands préparatifs ont souvent plus d'apparence que de solidité; mais enfin ils marquent la haute idée qu'on a de l'*éducation* des garçons. Pour les filles, dira-t-on, il ne faut pas qu'elles soient savantes; la curiosité les rend vaines et précieuses; il suffit qu'elles sachent gouverner un jour leur ménage et obéir à leur mari sans raisonner. On ne manque pas de se servir de l'expérience qu'on a de beaucoup de femmes que la science a rendues ridicules. Après quoi on se croit en droit d'abandonner aveuglément les filles à la conduite des mères ignorantes et indiscrètes. »

Le plan tracé par Fénelon est resté le fondement de l'enseignement dans les couvents et les institutions religieuses ou laïques qui s'occupent d'élever les jeunes filles. Il contient notamment sur le choix et les aptitudes nécessaires à une gouvernante un chapitre qui est resté célèbre (v. au mot ÉDUCATION DES FILLES). Rousseau termine l'*éducation* d'Emile par une étude sur le choix d'une compagne. Il évite à dessein de le former pour une société civile qu'il voudrait voir détruite, mais il le fait pour la société domestique. Alors il lui faut faire l'*éducation* de *Sophie*. A cet égard l'auteur d'Emile est bien inférieur à Fénelon. Quoique peintre passionné des femmes, il avait eu peu de commerce avec elles. « D'ailleurs, dit M. Villemain, ce qui est vrai de l'influence du christianisme sur l'*éducation* s'applique surtout à l'*éducation* des femmes; il les instruit et les préserve comme il les a jadis émancipées. C'est là ce qui donne tant de vérité au petit livre de Fénelon, à part même la supériorité et la délicatesse de son génie. Rien de plus simple en apparence, et la perfection même du langage disparaît dans la grâce facile. Mais est-il un conseil qui soit oublié, une précaution qui ne soit prise, un défaut qui ne soit indiqué? Surtout on sent cette extrême pureté de la pensée, cette pudeur de l'imagination que rien ne peut remplacer dans un tel sujet... Rousseau est loin tout à la fois de cette raison sévère et de cette pureté délicate. Il ne respecte pas assez son sujet. Souvent il choque la décence et le goût par des détails trop physiologiques et que Fénelon n'eût pas compris. » Il existe en outre une différence radicale entre Fénelon, qui suit le système chrétien, et Rousseau, qui adopte celui du *laisser faire* absolu. L'un se défie de l'instinct, le dirige, le corrige; l'autre regarderait comme un manque de loyauté de le contredire, quoi qu'il vous inspire de faire. De plus Rousseau fait pivoter l'*éducation* des femmes tout entière autour de l'art de plaire. « Les véritables grâces, dit-il, suivent la nature et ne la gênent jamais; » d'où une licence de pensées et d'actes qui a peut-être été celle des âges primitifs de la nature humaine, mais qui est trop loin de nos mœurs raffinées et corrompues pour être innocente.

Depuis le XVIIIe siècle, la société a changé de face, et l'*éducation* se donne aujourd'hui d'après de nouveaux principes. Elle a cessé d'être le privilége d'un petit nombre; si elle n'est pas encore devenue le partage de la majorité des citoyens, si la plupart n'en reçoivent que les rudiments premiers, du moins elle tend de plus en plus à se généraliser. Malheureusement, plus on avance, plus on semble vouloir identifier l'*éducation* avec l'instruction. En 1848, un ministre, M. J. Bastide, jugeait en ces termes un peu sévères, mais non cependant dépourvus d'une vérité relative, l'*éducation* qu'on reçoit dans les lycées de France : « Au collége, le professeur fait sa classe pendant deux heures chaque jour, devant des jeunes gens dont il sait à peine les noms, qu'il ne connaissait pas l'année précédente, qu'il ne reverra plus, viennent les vacances prochaines. Descendu de sa chaire, il n'a plus avec eux aucun rapport. Tout son souci est d'en *entraîner* quelques-uns pour qu'ils gagnent des prix dans l'hippodrome universitaire; mais de leur moralité, de leur avenir, il ne sait et ne peut rien savoir. » M. Bastide s'attaquait surtout et à plus juste titre, à l'*éducation* au rabais donnée dans les pensions et institutions : « Sortis de classe, dit-il, les enfants rentrent dans leurs quartiers; là, pendant les heures de travail, les récréations, les promenades, ils tombent sous la direction des maîtres d'étude, de cette catégorie de malheureux que nos pères appelaient *chiens de cour* et que l'on a flétris depuis du sobriquet injurieux de *pions*. Sans doute il est parmi les maîtres d'étude des hommes honorables et instruits, des jeunes gens pleins de cœur qu'une fâcheuse position de fortune oblige à remplir des fonctions ingrates pour vivre, pendant qu'ils complètent eux-mêmes leur instruction. Il est juste aussi de reconnaître que pour les colléges royaux on a pris quelques mesures tendant à ce que les maîtres d'étude offrissent plus de garanties que par le passé. Mais le grand nombre est pris au hasard et sans autre souci que celui du bon marché. Un chef d'institution a-t-il besoin d'un maître d'étude, il va ou il envoie un agent dans quel-