

peine de fausser les rapports naturels qu'il peut avoir avec eux. Il ne doit pas battre, même pour rire, un cheval, un chien, un chat, une vache, un mouton, une poule, un canard, un oiseau; il ne doit pas même caresser, embrasser, interpellé ses figures innombrables, comme il ferait des animaux réels. » M. Pézé va jusqu'à déclarer la guerre à la poupée, à la poupée, qui a pour elle la prescription de l'usage et l'éloquence de Rousseau; à la poupée, dont la plupart des écrivains d'éducation vantent les inappréciables mérites, disant qu'elle est non moins propre à développer le goût que le sens moral chez les petites filles. Il en veut surtout aux poupées de luxe. « N'est-ce pas une bien déplorable faiblesse que d'autoriser les enfants à affubler ces petits mannequins de parures aussi ridicules que celles dont on les charge souvent eux-mêmes? Ainsi le débordement du luxe frivole est favorisé chez l'enfant, presque dès le berceau, et, avec l'insolence de la vanité, celui de l'envie. Toute seule ne pousse pas une orgueilleuse et cent jalouses... Rien aussi de plus fait pour enliser les petites filles que ces récréations trop sérieuses dont la poupée est le prétexte. Les méthodes et les procédés d'enseignement, tous les rôles de grandes personnes, avec la plus servile et la moins profitable imitation. »

Dans un chapitre qui a pour titre *Indépendance et docilité*, l'auteur examine la question des chaînes corporelles, il cite l'opinion de ceux qui, comme Locke, les admettent en certains cas exceptionnels.

Éducation intellectuelle, morale et physique (DE L.), par M. Herbert Spencer. Cet ouvrage, publié en 1861, a été traduit en français (1876, in-8°). Il se compose de quatre chapitres: 1° de l'éducation physique; 2° de l'éducation intellectuelle; 3° de l'éducation morale; 4° de l'éducation physique. Le premier chapitre n'est qu'une suite de réflexions sur la fin suprême de ces différentes formes de l'activité humaine, et par suite, sur l'importance relative, sur le rang qu'il convient d'attribuer aux études dont se compose une éducation complète. Les trois autres chapitres examinent, à différents points de vue, en raison de la complexité de l'être humain, les pratiques jugées les meilleures pour instruire l'intelligence, moraliser le caractère et fortifier le corps. La conception de la destinée, telle que M. Spencer l'esquisse au début de son livre, a des tendances utilitaires très marquées. Son premier grief contre l'éducation actuelle est qu'elle sacrifie l'utile à l'agréable, c'est-à-dire que dans les préoccupations communes tout ce qui concerne l'ornement, la parure de l'esprit, l'emporte sur les connaissances qui accroissent le bien-être et assurent le bonheur. De même que dans l'histoire des coutumes, chez les sauvages par exemple, on constate que le goût des parures a précédé l'usage des vêtements de laine dans l'instruction des études de luxe ou de la parure sur les études utiles. L'utile, c'est-à-dire l'influence sur le bonheur, tel est son critérium d'après lequel, selon notre auteur, doit être jugé et apprécié tout ce qui est utile ou nuisible à l'homme et à sa descendance. Les classes, les objets proposés à l'étude de l'homme comme éléments de son éducation. En quoi consiste le bonheur? À être le plus possible, à vivre content de soi-même. Non seulement à une vie complète, telle est la fonction de l'éducation. Mais une vie complète, chez un être complexe et dans une nature mêlée, suppose un certain équilibre et une certaine dépendance entre les diverses catégories d'activité. Cet ordre, voici comment M. Spencer propose de l'établir, selon une progression descendante: 1° Au premier rang se présente l'activité qui a directement pour objet la conservation personnelle. Il ne servirait de rien d'être un grand lettré, un citoyen, un patriote, ou, pour mieux dire, tout cela serait impossible, si l'on ne savait pas d'abord garantir sa sûreté et sa vie. 2° Puis vient la série d'actions qui tendent indirectement au même but de bien-être physique par l'acquisition, par la production des biens matériels nécessaires à l'existence. 3° En troisième lieu, l'homme emploie ses forces au service de sa famille: il a des enfants à nourrir et à élever. La morale sociale et politique est le quatrième objet de ses efforts: elle suppose comme condition préalable l'accomplissement des devoirs de famille, le développement normal de l'individu. 4° Enfin l'existence humaine s'achève et se couronne, pour ainsi dire, dans l'exercice des activités qu'on pourrait dire intellectuelles et morales. 5° Enfin l'existence humaine s'achève et se couronne, pour ainsi dire, dans l'exercice des activités qu'on pourrait dire intellectuelles et morales.

Éducation en France depuis le xv^e siècle (HISTOIRE CRITIQUE DES DOCTRINES DE L.), par M. Gabriel Compayré (1879, 2 vol. in-8°). Le but de cet ouvrage, qui a été couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, est d'exposer le mouvement et le progrès de la pédagogie française depuis les initiateurs du xv^e siècle jusqu'aux réformateurs du xviii^e siècle. Après une introduction qui embrasse, sous la forme d'une revue générale, l'histoire de l'éducation depuis l'antiquité jusqu'au xv^e siècle, viennent vingt-deux chapitres, où sont étudiés successivement Rabelais, Montaigne, les jésuites, jansénistes, les précepteurs du xviii^e siècle, Fleury et Bossuet, Mme de Maintenon et Fénelon, Rollin et le *Traité des études*, J.-J. Rousseau et *l'Émile*, les parlementaires du xviii^e siècle, Talleyrand, Condorcet, Lepelletier de Saint-Fargeau, Lakanal et Daunou, la création et l'organisation de l'Uni-

versité, les théories pédagogiques du xviii^e siècle. Dans un dernier chapitre, qui forme la conclusion de cette étude historique, l'auteur essaye de recueillir les éléments d'une théorie rationnelle de l'éducation. Chacun de ces chapitres, précédé d'un sommaire, présente, dans un cadre bien tracé, un ensemble bien défini. Rien n'y est omis de ce qui peut servir à mettre les doctrines en leur jour. Les questions ont été étudiées sous leurs aspects les plus riches et les plus solides. Le style est, comme il convient au sujet, clair et naturel; peut-être manque-t-il un peu de vivacité et de fermeté.

Parcourons cette histoire de la pédagogie française en rappelant les traits généraux des doctrines, d'après l'analyse que nous en a faite M. Compayré. Voici d'abord Rabelais et Montaigne. Avec eux, l'éducation se dégage du joug de la scolastique; elle dit adieu au pédantisme, au formalisme syllogistique; elle fait effort pour revenir à la nature. Rabelais, le grand philosophe de la connaissance humaine; il comprend la nécessité d'un labour intellectuel, il fait de savoir encyclopédique le but de l'éducation. Pour Montaigne, le but n'est pas de savoir tout, c'est de bien savoir ce que l'on sait; c'est de juger plutôt que de connaître, de devenir, non une encyclopédie vivante, mais un esprit avisé, sûr, qui voie clair dans les affaires de la vie. Que l'homme possède des trésors de vérité, qu'il les accumule par l'exercice d'un travail à peu près continu, voilà l'idéal de Rabelais. Mais l'homme ne peut rien accomplir sans que son âme soit purifiée; c'est à quoi se consacre l'éducation de Montaigne. Les idées confuses avant les idées nettes, les faits avant les lois. A ces trois lois, M. Spencer en ajoute une quatrième: c'est que l'évolution de l'individu ressemble à celle de la race d'où il est issu, que l'éducation de chacun doit reproduire en petit l'histoire de l'humanité. Pour appliquer ce principe général il faut, dans toutes les parties de l'instruction, passer de l'expérimental au rationnel.

Le principe que M. Spencer met à la base de l'éducation morale est celui des *réactions naturelles*, c'est-à-dire celui qui veut que l'enfant sous la dépendance de la nature, qu'il apprend à détester ses maux en raison des conséquences naturelles qu'ils entraînent, et qu'il n'a recours, pour corriger l'élève, qu'aux désagréments, aux privations qui sont le résultat nécessaire et comme la réaction inévitable des actions qu'il a accomplies. Il tient pour évident que « la fonction des pères est de veiller, comme ministres et interprètes de la nature, à ce que leurs enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite, ne les écartant pas, ne les augmentant pas, ne leur substituant pas des conséquences artificielles ». Les principes de pédagogie de M. Herbert Spencer se déduisent logiquement de sa psychologie sensationniste et empirique, de son anthropologie évolutionniste et de sa morale utilitaire. Ils valent théoriquement ce que valent cette morale, cette anthropologie et cette psychologie. On ne peut les admettre, si l'on repousse le transformisme psychologique, si l'on n'est convaincu que les instincts et les idées, les principes et les lois, sont inhérentes à la nature mentale de l'homme. Au point de vue pratique, ils sont très contestables. Les maximes qu'il prescrit, en pédagogie intellectuelle, de procéder du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel ne s'accordent pas avec la faculté de généraliser et de comprendre les généralisations que l'on observe chez l'enfant. C'est une bonne heure chez l'enfant. En fait, il est possible, il est utile, il est nécessaire de procéder tantôt du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel, tantôt en sens inverse, de l'abstrait au concret et du rationnel à l'expérimental. En pédagogie morale, le principe des réactions naturelles, posé à l'absolu, est inapplicable. C'est une utopie pédagogique que l'observation condamne et qu'aucun éducateur ne saurait prendre au sérieux. Loin que l'éducation consiste dans les réactions naturelles, on peut dire que l'éducation est nécessaire à l'homme parce que les réactions naturelles sont pour l'homme, incertaines ou inefficaces ou dangereuses. C'est très improprement que M. Spencer appelle *éducation morale* son système de discipline par les conséquences naturelles des actes. Ce système n'a pas, en réalité, de caractère moral.

Éducation en France depuis le xv^e siècle (HISTOIRE CRITIQUE DES DOCTRINES DE L.), par M. Gabriel Compayré (1879, 2 vol. in-8°). Le but de cet ouvrage, qui a été couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, est d'exposer le mouvement et le progrès de la pédagogie française depuis les initiateurs du xv^e siècle jusqu'aux réformateurs du xviii^e siècle. Après une introduction qui embrasse, sous la forme d'une revue générale, l'histoire de l'éducation depuis l'antiquité jusqu'au xv^e siècle, viennent vingt-deux chapitres, où sont étudiés successivement Rabelais, Montaigne, les jésuites, jansénistes, les précepteurs du xviii^e siècle, Fleury et Bossuet, Mme de Maintenon et Fénelon, Rollin et le *Traité des études*, J.-J. Rousseau et *l'Émile*, les parlementaires du xviii^e siècle, Talleyrand, Condorcet, Lepelletier de Saint-Fargeau, Lakanal et Daunou, la création et l'organisation de l'Uni-

versité, les théories pédagogiques du xviii^e siècle. Dans un dernier chapitre, qui forme la conclusion de cette étude historique, l'auteur essaye de recueillir les éléments d'une théorie rationnelle de l'éducation. Chacun de ces chapitres, précédé d'un sommaire, présente, dans un cadre bien tracé, un ensemble bien défini. Rien n'y est omis de ce qui peut servir à mettre les doctrines en leur jour. Les questions ont été étudiées sous leurs aspects les plus riches et les plus solides. Le style est, comme il convient au sujet, clair et naturel; peut-être manque-t-il un peu de vivacité et de fermeté.

Parcourons cette histoire de la pédagogie française en rappelant les traits généraux des doctrines, d'après l'analyse que nous en a faite M. Compayré. Voici d'abord Rabelais et Montaigne. Avec eux, l'éducation se dégage du joug de la scolastique; elle dit adieu au pédantisme, au formalisme syllogistique; elle fait effort pour revenir à la nature. Rabelais, le grand philosophe de la connaissance humaine; il comprend la nécessité d'un labour intellectuel, il fait de savoir encyclopédique le but de l'éducation. Pour Montaigne, le but n'est pas de savoir tout, c'est de bien savoir ce que l'on sait; c'est de juger plutôt que de connaître, de devenir, non une encyclopédie vivante, mais un esprit avisé, sûr, qui voie clair dans les affaires de la vie. Que l'homme possède des trésors de vérité, qu'il les accumule par l'exercice d'un travail à peu près continu, voilà l'idéal de Rabelais. Mais l'homme ne peut rien accomplir sans que son âme soit purifiée; c'est à quoi se consacre l'éducation de Montaigne. Les idées confuses avant les idées nettes, les faits avant les lois. A ces trois lois, M. Spencer en ajoute une quatrième: c'est que l'évolution de l'individu ressemble à celle de la race d'où il est issu, que l'éducation de chacun doit reproduire en petit l'histoire de l'humanité. Pour appliquer ce principe général il faut, dans toutes les parties de l'instruction, passer de l'expérimental au rationnel.

Le principe que M. Spencer met à la base de l'éducation morale est celui des *réactions naturelles*, c'est-à-dire celui qui veut que l'enfant sous la dépendance de la nature, qu'il apprend à détester ses maux en raison des conséquences naturelles qu'ils entraînent, et qu'il n'a recours, pour corriger l'élève, qu'aux désagréments, aux privations qui sont le résultat nécessaire et comme la réaction inévitable des actions qu'il a accomplies. Il tient pour évident que « la fonction des pères est de veiller, comme ministres et interprètes de la nature, à ce que leurs enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite, ne les écartant pas, ne les augmentant pas, ne leur substituant pas des conséquences artificielles ». Les principes de pédagogie de M. Herbert Spencer se déduisent logiquement de sa psychologie sensationniste et empirique, de son anthropologie évolutionniste et de sa morale utilitaire. Ils valent théoriquement ce que valent cette morale, cette anthropologie et cette psychologie. On ne peut les admettre, si l'on repousse le transformisme psychologique, si l'on n'est convaincu que les instincts et les idées, les principes et les lois, sont inhérentes à la nature mentale de l'homme. Au point de vue pratique, ils sont très contestables. Les maximes qu'il prescrit, en pédagogie intellectuelle, de procéder du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel ne s'accordent pas avec la faculté de généraliser et de comprendre les généralisations que l'on observe chez l'enfant. C'est une bonne heure chez l'enfant. En fait, il est possible, il est utile, il est nécessaire de procéder tantôt du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel, tantôt en sens inverse, de l'abstrait au concret et du rationnel à l'expérimental. En pédagogie morale, le principe des réactions naturelles, posé à l'absolu, est inapplicable. C'est une utopie pédagogique que l'observation condamne et qu'aucun éducateur ne saurait prendre au sérieux. Loin que l'éducation consiste dans les réactions naturelles, on peut dire que l'éducation est nécessaire à l'homme parce que les réactions naturelles sont pour l'homme, incertaines ou inefficaces ou dangereuses. C'est très improprement que M. Spencer appelle *éducation morale* son système de discipline par les conséquences naturelles des actes. Ce système n'a pas, en réalité, de caractère moral.

Éducation en France depuis le xv^e siècle (HISTOIRE CRITIQUE DES DOCTRINES DE L.), par M. Gabriel Compayré (1879, 2 vol. in-8°). Le but de cet ouvrage, qui a été couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, est d'exposer le mouvement et le progrès de la pédagogie française depuis les initiateurs du xv^e siècle jusqu'aux réformateurs du xviii^e siècle. Après une introduction qui embrasse, sous la forme d'une revue générale, l'histoire de l'éducation depuis l'antiquité jusqu'au xv^e siècle, viennent vingt-deux chapitres, où sont étudiés successivement Rabelais, Montaigne, les jésuites, jansénistes, les précepteurs du xviii^e siècle, Fleury et Bossuet, Mme de Maintenon et Fénelon, Rollin et le *Traité des études*, J.-J. Rousseau et *l'Émile*, les parlementaires du xviii^e siècle, Talleyrand, Condorcet, Lepelletier de Saint-Fargeau, Lakanal et Daunou, la création et l'organisation de l'Uni-

versité, les théories pédagogiques du xviii^e siècle. Dans un dernier chapitre, qui forme la conclusion de cette étude historique, l'auteur essaye de recueillir les éléments d'une théorie rationnelle de l'éducation. Chacun de ces chapitres, précédé d'un sommaire, présente, dans un cadre bien tracé, un ensemble bien défini. Rien n'y est omis de ce qui peut servir à mettre les doctrines en leur jour. Les questions ont été étudiées sous leurs aspects les plus riches et les plus solides. Le style est, comme il convient au sujet, clair et naturel; peut-être manque-t-il un peu de vivacité et de fermeté.

Parcourons cette histoire de la pédagogie française en rappelant les traits généraux des doctrines, d'après l'analyse que nous en a faite M. Compayré. Voici d'abord Rabelais et Montaigne. Avec eux, l'éducation se dégage du joug de la scolastique; elle dit adieu au pédantisme, au formalisme syllogistique; elle fait effort pour revenir à la nature. Rabelais, le grand philosophe de la connaissance humaine; il comprend la nécessité d'un labour intellectuel, il fait de savoir encyclopédique le but de l'éducation. Pour Montaigne, le but n'est pas de savoir tout, c'est de bien savoir ce que l'on sait; c'est de juger plutôt que de connaître, de devenir, non une encyclopédie vivante, mais un esprit avisé, sûr, qui voie clair dans les affaires de la vie. Que l'homme possède des trésors de vérité, qu'il les accumule par l'exercice d'un travail à peu près continu, voilà l'idéal de Rabelais. Mais l'homme ne peut rien accomplir sans que son âme soit purifiée; c'est à quoi se consacre l'éducation de Montaigne. Les idées confuses avant les idées nettes, les faits avant les lois. A ces trois lois, M. Spencer en ajoute une quatrième: c'est que l'évolution de l'individu ressemble à celle de la race d'où il est issu, que l'éducation de chacun doit reproduire en petit l'histoire de l'humanité. Pour appliquer ce principe général il faut, dans toutes les parties de l'instruction, passer de l'expérimental au rationnel.

Le principe que M. Spencer met à la base de l'éducation morale est celui des *réactions naturelles*, c'est-à-dire celui qui veut que l'enfant sous la dépendance de la nature, qu'il apprend à détester ses maux en raison des conséquences naturelles qu'ils entraînent, et qu'il n'a recours, pour corriger l'élève, qu'aux désagréments, aux privations qui sont le résultat nécessaire et comme la réaction inévitable des actions qu'il a accomplies. Il tient pour évident que « la fonction des pères est de veiller, comme ministres et interprètes de la nature, à ce que leurs enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite, ne les écartant pas, ne les augmentant pas, ne leur substituant pas des conséquences artificielles ». Les principes de pédagogie de M. Herbert Spencer se déduisent logiquement de sa psychologie sensationniste et empirique, de son anthropologie évolutionniste et de sa morale utilitaire. Ils valent théoriquement ce que valent cette morale, cette anthropologie et cette psychologie. On ne peut les admettre, si l'on repousse le transformisme psychologique, si l'on n'est convaincu que les instincts et les idées, les principes et les lois, sont inhérentes à la nature mentale de l'homme. Au point de vue pratique, ils sont très contestables. Les maximes qu'il prescrit, en pédagogie intellectuelle, de procéder du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel ne s'accordent pas avec la faculté de généraliser et de comprendre les généralisations que l'on observe chez l'enfant. C'est une bonne heure chez l'enfant. En fait, il est possible, il est utile, il est nécessaire de procéder tantôt du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel, tantôt en sens inverse, de l'abstrait au concret et du rationnel à l'expérimental. En pédagogie morale, le principe des réactions naturelles, posé à l'absolu, est inapplicable. C'est une utopie pédagogique que l'observation condamne et qu'aucun éducateur ne saurait prendre au sérieux. Loin que l'éducation consiste dans les réactions naturelles, on peut dire que l'éducation est nécessaire à l'homme parce que les réactions naturelles sont pour l'homme, incertaines ou inefficaces ou dangereuses. C'est très improprement que M. Spencer appelle *éducation morale* son système de discipline par les conséquences naturelles des actes. Ce système n'a pas, en réalité, de caractère moral.

Éducation en France depuis le xv^e siècle (HISTOIRE CRITIQUE DES DOCTRINES DE L.), par M. Gabriel Compayré (1879, 2 vol. in-8°). Le but de cet ouvrage, qui a été couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, est d'exposer le mouvement et le progrès de la pédagogie française depuis les initiateurs du xv^e siècle jusqu'aux réformateurs du xviii^e siècle. Après une introduction qui embrasse, sous la forme d'une revue générale, l'histoire de l'éducation depuis l'antiquité jusqu'au xv^e siècle, viennent vingt-deux chapitres, où sont étudiés successivement Rabelais, Montaigne, les jésuites, jansénistes, les précepteurs du xviii^e siècle, Fleury et Bossuet, Mme de Maintenon et Fénelon, Rollin et le *Traité des études*, J.-J. Rousseau et *l'Émile*, les parlementaires du xviii^e siècle, Talleyrand, Condorcet, Lepelletier de Saint-Fargeau, Lakanal et Daunou, la création et l'organisation de l'Uni-

versité, les théories pédagogiques du xviii^e siècle. Dans un dernier chapitre, qui forme la conclusion de cette étude historique, l'auteur essaye de recueillir les éléments d'une théorie rationnelle de l'éducation. Chacun de ces chapitres, précédé d'un sommaire, présente, dans un cadre bien tracé, un ensemble bien défini. Rien n'y est omis de ce qui peut servir à mettre les doctrines en leur jour. Les questions ont été étudiées sous leurs aspects les plus riches et les plus solides. Le style est, comme il convient au sujet, clair et naturel; peut-être manque-t-il un peu de vivacité et de fermeté.

Parcourons cette histoire de la pédagogie française en rappelant les traits généraux des doctrines, d'après l'analyse que nous en a faite M. Compayré. Voici d'abord Rabelais et Montaigne. Avec eux, l'éducation se dégage du joug de la scolastique; elle dit adieu au pédantisme, au formalisme syllogistique; elle fait effort pour revenir à la nature. Rabelais, le grand philosophe de la connaissance humaine; il comprend la nécessité d'un labour intellectuel, il fait de savoir encyclopédique le but de l'éducation. Pour Montaigne, le but n'est pas de savoir tout, c'est de bien savoir ce que l'on sait; c'est de juger plutôt que de connaître, de devenir, non une encyclopédie vivante, mais un esprit avisé, sûr, qui voie clair dans les affaires de la vie. Que l'homme possède des trésors de vérité, qu'il les accumule par l'exercice d'un travail à peu près continu, voilà l'idéal de Rabelais. Mais l'homme ne peut rien accomplir sans que son âme soit purifiée; c'est à quoi se consacre l'éducation de Montaigne. Les idées confuses avant les idées nettes, les faits avant les lois. A ces trois lois, M. Spencer en ajoute une quatrième: c'est que l'évolution de l'individu ressemble à celle de la race d'où il est issu, que l'éducation de chacun doit reproduire en petit l'histoire de l'humanité. Pour appliquer ce principe général il faut, dans toutes les parties de l'instruction, passer de l'expérimental au rationnel.

Le principe que M. Spencer met à la base de l'éducation morale est celui des *réactions naturelles*, c'est-à-dire celui qui veut que l'enfant sous la dépendance de la nature, qu'il apprend à détester ses maux en raison des conséquences naturelles qu'ils entraînent, et qu'il n'a recours, pour corriger l'élève, qu'aux désagréments, aux privations qui sont le résultat nécessaire et comme la réaction inévitable des actions qu'il a accomplies. Il tient pour évident que « la fonction des pères est de veiller, comme ministres et interprètes de la nature, à ce que leurs enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite, ne les écartant pas, ne les augmentant pas, ne leur substituant pas des conséquences artificielles ». Les principes de pédagogie de M. Herbert Spencer se déduisent logiquement de sa psychologie sensationniste et empirique, de son anthropologie évolutionniste et de sa morale utilitaire. Ils valent théoriquement ce que valent cette morale, cette anthropologie et cette psychologie. On ne peut les admettre, si l'on repousse le transformisme psychologique, si l'on n'est convaincu que les instincts et les idées, les principes et les lois, sont inhérentes à la nature mentale de l'homme. Au point de vue pratique, ils sont très contestables. Les maximes qu'il prescrit, en pédagogie intellectuelle, de procéder du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel ne s'accordent pas avec la faculté de généraliser et de comprendre les généralisations que l'on observe chez l'enfant. C'est une bonne heure chez l'enfant. En fait, il est possible, il est utile, il est nécessaire de procéder tantôt du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel, tantôt en sens inverse, de l'abstrait au concret et du rationnel à l'expérimental. En pédagogie morale, le principe des réactions naturelles, posé à l'absolu, est inapplicable. C'est une utopie pédagogique que l'observation condamne et qu'aucun éducateur ne saurait prendre au sérieux. Loin que l'éducation consiste dans les réactions naturelles, on peut dire que l'éducation est nécessaire à l'homme parce que les réactions naturelles sont pour l'homme, incertaines ou inefficaces ou dangereuses. C'est très improprement que M. Spencer appelle *éducation morale* son système de discipline par les conséquences naturelles des actes. Ce système n'a pas, en réalité, de caractère moral.

Éducation en France depuis le xv^e siècle (HISTOIRE CRITIQUE DES DOCTRINES DE L.), par M. Gabriel Compayré (1879, 2 vol. in-8°). Le but de cet ouvrage, qui a été couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, est d'exposer le mouvement et le progrès de la pédagogie française depuis les initiateurs du xv^e siècle jusqu'aux réformateurs du xviii^e siècle. Après une introduction qui embrasse, sous la forme d'une revue générale, l'histoire de l'éducation depuis l'antiquité jusqu'au xv^e siècle, viennent vingt-deux chapitres, où sont étudiés successivement Rabelais, Montaigne, les jésuites, jansénistes, les précepteurs du xviii^e siècle, Fleury et Bossuet, Mme de Maintenon et Fénelon, Rollin et le *Traité des études*, J.-J. Rousseau et *l'Émile*, les parlementaires du xviii^e siècle, Talleyrand, Condorcet, Lepelletier de Saint-Fargeau, Lakanal et Daunou, la création et l'organisation de l'Uni-

versité, les théories pédagogiques du xviii^e siècle. Dans un dernier chapitre, qui forme la conclusion de cette étude historique, l'auteur essaye de recueillir les éléments d'une théorie rationnelle de l'éducation. Chacun de ces chapitres, précédé d'un sommaire, présente, dans un cadre bien tracé, un ensemble bien défini. Rien n'y est omis de ce qui peut servir à mettre les doctrines en leur jour. Les questions ont été étudiées sous leurs aspects les plus riches et les plus solides. Le style est, comme il convient au sujet, clair et naturel; peut-être manque-t-il un peu de vivacité et de fermeté.

Parcourons cette histoire de la pédagogie française en rappelant les traits généraux des doctrines, d'après l'analyse que nous en a faite M. Compayré. Voici d'abord Rabelais et Montaigne. Avec eux, l'éducation se dégage du joug de la scolastique; elle dit adieu au pédantisme, au formalisme syllogistique; elle fait effort pour revenir à la nature. Rabelais, le grand philosophe de la connaissance humaine; il comprend la nécessité d'un labour intellectuel, il fait de savoir encyclopédique le but de l'éducation. Pour Montaigne, le but n'est pas de savoir tout, c'est de bien savoir ce que l'on sait; c'est de juger plutôt que de connaître, de devenir, non une encyclopédie vivante, mais un esprit avisé, sûr, qui voie clair dans les affaires de la vie. Que l'homme possède des trésors de vérité, qu'il les accumule par l'exercice d'un travail à peu près continu, voilà l'idéal de Rabelais. Mais l'homme ne peut rien accomplir sans que son âme soit purifiée; c'est à quoi se consacre l'éducation de Montaigne. Les idées confuses avant les idées nettes, les faits avant les lois. A ces trois lois, M. Spencer en ajoute une quatrième: c'est que l'évolution de l'individu ressemble à celle de la race d'où il est issu, que l'éducation de chacun doit reproduire en petit l'histoire de l'humanité. Pour appliquer ce principe général il faut, dans toutes les parties de l'instruction, passer de l'expérimental au rationnel.

Le principe que M. Spencer met à la base de l'éducation morale est celui des *réactions naturelles*, c'est-à-dire celui qui veut que l'enfant sous la dépendance de la nature, qu'il apprend à détester ses maux en raison des conséquences naturelles qu'ils entraînent, et qu'il n'a recours, pour corriger l'élève, qu'aux désagréments, aux privations qui sont le résultat nécessaire et comme la réaction inévitable des actions qu'il a accomplies. Il tient pour évident que « la fonction des pères est de veiller, comme ministres et interprètes de la nature, à ce que leurs enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite, ne les écartant pas, ne les augmentant pas, ne leur substituant pas des conséquences artificielles ». Les principes de pédagogie de M. Herbert Spencer se déduisent logiquement de sa psychologie sensationniste et empirique, de son anthropologie évolutionniste et de sa morale utilitaire. Ils valent théoriquement ce que valent cette morale, cette anthropologie et cette psychologie. On ne peut les admettre, si l'on repousse le transformisme psychologique, si l'on n'est convaincu que les instincts et les idées, les principes et les lois, sont inhérentes à la nature mentale de l'homme. Au point de vue pratique, ils sont très contestables. Les maximes qu'il prescrit, en pédagogie intellectuelle, de procéder du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel ne s'accordent pas avec la faculté de généraliser et de comprendre les généralisations que l'on observe chez l'enfant. C'est une bonne heure chez l'enfant. En fait, il est possible, il est utile, il est nécessaire de procéder tantôt du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel, tantôt en sens inverse, de l'abstrait au concret et du rationnel à l'expérimental. En pédagogie morale, le principe des réactions naturelles, posé à l'absolu, est inapplicable. C'est une utopie pédagogique que l'observation condamne et qu'aucun éducateur ne saurait prendre au sérieux. Loin que l'éducation consiste dans les réactions naturelles, on peut dire que l'éducation est nécessaire à l'homme parce que les réactions naturelles sont pour l'homme, incertaines ou inefficaces ou dangereuses. C'est très improprement que M. Spencer appelle *éducation morale* son système de discipline par les conséquences naturelles des actes. Ce système n'a pas, en réalité, de caractère moral.

Éducation en France depuis le xv^e siècle (HISTOIRE CRITIQUE DES DOCTRINES DE L.), par M. Gabriel Compayré (1879, 2 vol. in-8°). Le but de cet ouvrage, qui a été couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, est d'exposer le mouvement et le progrès de la pédagogie française depuis les initiateurs du xv^e siècle jusqu'aux réformateurs du xviii^e siècle. Après une introduction qui embrasse, sous la forme d'une revue générale, l'histoire de l'éducation depuis l'antiquité jusqu'au xv^e siècle, viennent vingt-deux chapitres, où sont étudiés successivement Rabelais, Montaigne, les jésuites, jansénistes, les précepteurs du xviii^e siècle, Fleury et Bossuet, Mme de Maintenon et Fénelon, Rollin et le *Traité des études*, J.-J. Rousseau et *l'Émile*, les parlementaires du xviii^e siècle, Talleyrand, Condorcet, Lepelletier de Saint-Fargeau, Lakanal et Daunou, la création et l'organisation de l'Uni-

versité, les théories pédagogiques du xviii^e siècle. Dans un dernier chapitre, qui forme la conclusion de cette étude historique, l'auteur essaye de recueillir les éléments d'une théorie rationnelle de l'éducation. Chacun de ces chapitres, précédé d'un sommaire, présente, dans un cadre bien tracé, un ensemble bien défini. Rien n'y est omis de ce qui peut servir à mettre les doctrines en leur jour. Les questions ont été étudiées sous leurs aspects les plus riches et les plus solides. Le style est, comme il convient au sujet, clair et naturel; peut-être manque-t-il un peu de vivacité et de fermeté.

Parcourons cette histoire de la pédagogie française en rappelant les traits généraux des doctrines, d'après l'analyse que nous en a faite M. Compayré. Voici d'abord Rabelais et Montaigne. Avec eux, l'éducation se dégage du joug de la scolastique; elle dit adieu au pédantisme, au formalisme syllogistique; elle fait effort pour revenir à la nature. Rabelais, le grand philosophe de la connaissance humaine; il comprend la nécessité d'un labour intellectuel, il fait de savoir encyclopédique le but de l'éducation. Pour Montaigne, le but n'est pas de savoir tout, c'est de bien savoir ce que l'on sait; c'est de juger plutôt que de connaître, de devenir, non une encyclopédie vivante, mais un esprit avisé, sûr, qui voie clair dans les affaires de la vie. Que l'homme possède des trésors de vérité, qu'il les accumule par l'exercice d'un travail à peu près continu, voilà l'idéal de Rabelais. Mais l'homme ne peut rien accomplir sans que son âme soit purifiée; c'est à quoi se consacre l'éducation de Montaigne. Les idées confuses avant les idées nettes, les faits avant les lois. A ces trois lois, M. Spencer en ajoute une quatrième: c'est que l'évolution de l'individu ressemble à celle de la race d'où il est issu, que l'éducation de chacun doit reproduire en petit l'histoire de l'humanité. Pour appliquer ce principe général il faut, dans toutes les parties de l'instruction, passer de l'expérimental au rationnel.

Le principe que M. Spencer met à la base de l'éducation morale est celui des *réactions naturelles*, c'est-à-dire celui qui veut que l'enfant sous la dépendance de la nature, qu'il apprend à détester ses maux en raison des conséquences naturelles qu'ils entraînent, et qu'il n'a recours, pour corriger l'élève, qu'aux désagréments, aux privations qui sont le résultat nécessaire et comme la réaction inévitable des actions qu'il a accomplies. Il tient pour évident que « la fonction des pères est de veiller, comme ministres et interprètes de la nature, à ce que leurs enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite, ne les écartant pas, ne les augmentant pas, ne leur substituant pas des conséquences artificielles ». Les principes de pédagogie de M. Herbert Spencer se déduisent logiquement de sa psychologie sensationniste et empirique, de son anthropologie évolutionniste et de sa morale utilitaire. Ils valent théoriquement ce que valent cette morale, cette anthropologie et cette psychologie. On ne peut les admettre, si l'on repousse le transformisme psychologique, si l'on n'est convaincu que les instincts et les idées, les principes et les lois, sont inhérentes à la nature mentale de l'homme. Au point de vue pratique, ils sont très contestables. Les maximes qu'il prescrit, en pédagogie intellectuelle, de procéder du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel ne s'accordent pas avec la faculté de généraliser et de comprendre les généralisations que l'on observe chez l'enfant. C'est une bonne heure chez l'enfant. En fait, il est possible, il est utile, il est nécessaire de procéder tantôt du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel, tantôt en sens inverse, de l'abstrait au concret et du rationnel à l'expérimental. En pédagogie morale, le principe des réactions naturelles, posé à l'absolu, est inapplicable. C'est une utopie pédagogique que l'observation condamne et qu'aucun éducateur ne saurait prendre au sérieux. Loin que l'éducation consiste dans les réactions naturelles, on peut dire que l'éducation est nécessaire à l'homme parce que les réactions naturelles sont pour l'homme, incertaines ou inefficaces ou dangereuses. C'est très improprement que M. Spencer appelle *éducation morale* son système de discipline par les conséquences naturelles des actes. Ce système n'a pas, en réalité, de caractère moral.

Éducation en France depuis le xv^e siècle (HISTOIRE CRITIQUE DES DOCTRINES DE L.), par M. Gabriel Compayré (1879, 2 vol. in-8°). Le but de cet ouvrage, qui a été couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, est d'exposer le mouvement et le progrès de la pédagogie française depuis les initiateurs du xv^e siècle jusqu'aux réformateurs du xviii^e siècle. Après une introduction qui embrasse, sous la forme d'une revue générale, l'histoire de l'éducation depuis l'antiquité jusqu'au xv^e siècle, viennent vingt-deux chapitres, où sont étudiés successivement Rabelais, Montaigne, les jésuites, jansénistes, les précepteurs du xviii^e siècle, Fleury et Bossuet, Mme de Maintenon et Fénelon, Rollin et le *Traité des études*, J.-J. Rousseau et *l'Émile*, les parlementaires du xviii^e siècle, Talleyrand, Condorcet, Lepelletier de Saint-Fargeau, Lakanal et Daunou, la création et l'organisation de l'Uni-

versité, les théories pédagogiques du xviii^e siècle. Dans un dernier chapitre, qui forme la conclusion de cette étude historique, l'auteur essaye de recueillir les éléments d'une théorie rationnelle de l'éducation. Chacun de ces chapitres, précédé d'un sommaire, présente, dans un cadre bien tracé, un ensemble bien défini. Rien n'y est omis de ce qui peut servir à mettre les doctrines en leur jour. Les questions ont été étudiées sous leurs aspects les plus riches et les plus solides. Le style est, comme il convient au sujet, clair et naturel; peut-être manque-t-il un peu de vivacité et de fermeté.

Parcourons cette histoire de la pédagogie française en rappelant les traits généraux des doctrines, d'après l'analyse que nous en a faite M. Compayré. Voici d'abord Rabelais et Montaigne. Avec eux, l'éducation se dégage du joug de la scolastique; elle dit adieu au pédantisme, au formalisme syllogistique; elle fait effort pour revenir à la nature. Rabelais, le grand philosophe de la connaissance humaine; il comprend la nécessité d'un labour intellectuel, il fait de savoir encyclopédique le but de l'éducation. Pour Montaigne, le but n'est pas de savoir tout, c'est de bien savoir ce que l'on sait; c'est de juger plutôt que de connaître, de devenir, non une encyclopédie vivante, mais un esprit avisé, sûr, qui voie clair dans les affaires de la vie. Que l'homme possède des trésors de vérité, qu'il les accumule par l'exercice d'un travail à peu près continu, voilà l'idéal de Rabelais. Mais l'homme ne peut rien accomplir sans que son âme soit purifiée; c'est à quoi se consacre l'éducation de Montaigne. Les idées confuses avant les idées nettes, les faits avant les lois. A ces trois lois, M. Spencer en ajoute une quatrième: c'est que l'évolution de l'individu ressemble à celle de la race d'où il est issu, que l'éducation de chacun doit reproduire en petit l'histoire de l'humanité. Pour appliquer ce principe général il faut, dans toutes les parties de l'instruction, passer de l'expérimental au rationnel.

Le principe que M. Spencer met à la base de l'éducation morale est celui des *réactions naturelles*, c'est-à-dire celui qui veut que l'enfant sous la dépendance de la nature, qu'il apprend à détester ses maux en raison des conséquences naturelles qu'ils entraînent, et qu'il n'a recours, pour corriger l'élève, qu'aux désagréments, aux privations qui sont le résultat nécessaire et comme la réaction inévitable des actions qu'il a accomplies. Il tient pour évident que « la fonction des pères est de veiller, comme ministres et interprètes de la nature, à ce que leurs enfants éprouvent les vraies conséquences de leur conduite, ne les écartant pas, ne les augmentant pas, ne leur substituant pas des conséquences artificielles ». Les principes de pédagogie de M. Herbert Spencer se déduisent logiquement de sa psychologie sensationniste et empirique, de son anthropologie évolutionniste et de sa morale utilitaire. Ils valent théoriquement ce que valent cette morale, cette anthropologie et cette psychologie. On ne peut les admettre, si l'on repousse le transformisme psychologique, si l'on n'est convaincu que les instincts et les idées, les principes et les lois, sont inhérentes à la nature mentale de l'homme. Au point de vue pratique, ils sont très contestables. Les maximes qu'il prescrit, en pédagogie intellectuelle, de procéder du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel ne s'accordent pas avec la faculté de généraliser et de comprendre les généralisations que l'on observe chez l'enfant. C'est une bonne heure chez l'enfant. En fait, il est possible, il est utile, il est nécessaire de procéder tantôt du concret à l'abstrait et de l'expérimental au rationnel, tantôt en sens inverse, de l'abstrait au concret et du rationnel à l'expérimental. En pédagogie morale, le principe des réactions naturelles, posé à l'absolu, est inapplicable. C'est une utopie pédagogique que l'observation condamne et qu'aucun éducateur ne saurait prendre au sérieux. Loin que l'éducation consiste dans les réactions naturelles, on peut dire que l'éducation est nécessaire à l'homme

