

A) **Élément inné** : nous naissons avec une nature psychologique définie ; ce quelque chose de primitif, résultat du tempérament, de l'hérédité, d'un ensemble de tendances naturelles, c'est le caractère *inné*.

B) **Élément acquis** : ce caractère inné subit des influences diverses : l'éducation, le milieu, les actes volontaires de la personne ; il se transforme et se fait sous l'action de ces causes multiples : c'est l'*élément acquis*. Cette transformation est-elle fatale ? Faut-il l'assimiler au développement d'une formule et l'homme n'est-il qu'« un théorème qui marche ? » (Taine). Nous pensons que cette transformation peut être l'œuvre personnelle de la volonté : le caractère acquis peut être un caractère *voulu* (203).

III. — **Opinions de Kant** (1) et de **Schopenhauer** (2) : ils ont mis en avant la théorie du caractère *intelligible* et du caractère *empirique*. L'ensemble des conditions internes, dans lesquelles se trouve placé un individu, constitue son caractère *empirique* : c'est la « loi de sa causalité intérieure ». Ce caractère est soustrait aux prises de la volonté ; il se développe *fatalement*. Le caractère *empirique*, comme tout ce qui est phénoménal, a sa raison d'être dans une « chose en soi », un « *noumène* » : le caractère *intelligible*. Etant placé en dehors du monde phénoménal, le caractère *intelligible* n'est pas soumis aux conditions du temps ; il est donc en dehors de la causalité, il est *libre* (212).

Critique : cette théorie intervertit l'ordre véritable des choses. La part de la *fatalité* en nous c'est l'*élément inné*, c'est-à-dire le fond primitif de notre tempérament physique et de notre constitution morale. La part de la *liberté*, c'est l'*élément acquis*, développé par nous. Voilà ce qu'atteste l'expérience. Or Kant et Schopenhauer appellent libre l'*élément inné*, et fatal l'*élément acquis*. De plus ils nomment *intelligible* celui qui l'est le moins, le caractère inné, car, ne dépendant pas de nous, il ne peut être connu dans son fond, qui reste réfractaire à toute explication (3).

(1) *Critique de la raison pure*, § 648-675.

(2) *Le monde comme volonté et comme représentation*, L. IV, § 55.

(3) P. JANET, *La Morale*, L. III, Ch. VII.

IV. — **Influence de la volonté sur le caractère** : c'est un fait d'expérience :

1°) Que l'on peut agir *contrairement* à son caractère.

2°) Qu'on peut *modifier* son caractère, en soumettant ses penchants à une discipline sévère, en contractant des habitudes qui corrigent ou annulent les inclinations primitives. On sait que St-François de Sales, très bouillant de caractère, devint le plus doux des hommes (1). Aussi S. Mill lui-même a-t-il dit : « L'homme a jusqu'à un certain point le pouvoir de modifier son caractère. Qu'il ait été en dernière analyse formé *pour* lui, n'empêche pas qu'il ne soit aussi en partie formé *par* lui, comme agent intermédiaire (2) ». Les caractères sont, selon le mot de Novalis, des « volontés façonnées ».

V. — **Influence du caractère sur la volonté** : on ne peut nier non plus l'influence du caractère sur la volonté, car :

1°) Chacun est plus ou moins enclin à délibérer ou à agir sans délibération, selon que l'intelligence ou la sensibilité prédomine dans le caractère.

2°) Le genre, la fréquence et la force des motifs, qui se présentent d'eux-mêmes à l'esprit, dépendent de la nature des caractères.

3°) Certaines personnes sont naturellement promptes à se décider et tenaces dans leurs décisions ; d'autres sont irrésolues et inconstantes.

4°) Les goûts acquis, les souvenirs, les principes d'action antérieurement acceptés ont, sur la décision actuelle qu'on veut prendre, une influence et une efficacité relatives.

VI. — **Caractère et liberté** : cette influence du caractère peut-elle se *concilier* avec la *liberté* ? Pour répondre plus clairement, distinguons les deux éléments du caractère :

A) **Le caractère inné** : chaque homme, en venant au monde, apporte dans son organisme physiologique et dans sa constitution

(1) « Rachel de Varnhagen, le Dr Johnson, Henriette Martineau, dit M. Fouillée, étaient nés avec un tempérament mélancolique. Mais par leur intelligence et leur volonté ils arrivèrent à vaincre cet ennemi caché de la paix intérieure ».

(2) S. MILL, *Système de Logique*, L. VI, Ch. II, § 3 ; Ch. V.

mentale certaines tendances fatales. Ces inclinations innées ne sont pas irrésistibles ; elles prédisposent mais ne nécessitent pas. La preuve c'est qu'en fait on résiste aux impulsions de son caractère, c'est qu'on peut façonner son caractère.

B) **Le caractère acquis** : il est en grande partie l'œuvre de la volonté ; il se compose d'*habitudes* que nous avons contractées nous-mêmes, de *facultés* dont nous avons favorisé la croissance ou entravé le développement. Il serait différent si nous avions voulu et agi autrement. Donc, même en lui attribuant sur notre conduite présente une action irrésistible, on n'en peut rien conclure contre la liberté, car cette nécessité serait l'œuvre de notre propre volonté. Le caractère exprime la règle plus ou moins constante que la volonté *s'impose à elle-même* à travers la série de ses résolutions. Voilà comment et pourquoi l'homme est responsable non seulement de ses actes, mais encore de son caractère.

Conclusion : ce que nous faisons aujourd'hui dépend de ce que nous avons fait hier, et nos déterminations d'aujourd'hui conditionnent celles de demain. Mais cette solidarité, qui relie entre eux les actes de l'homme, lui laisse le pouvoir de se transformer, car le présent n'est pas totalement inclus dans le passé, ni l'avenir dans le présent. Assurément, au moment de me décider, les idées, les inclinations, les habitudes, legs de mon passé, existent et tendent à se réaliser. Mais ce ne sont pas les facteurs suffisants de ma volition : il faut en outre l'acte même de vouloir, qui les combine et les emploie d'une façon particulière. C'est dans cette synthèse personnelle, dans cet acte nouveau, dans ce *fiat*, comme parle W. James, que consiste l'exercice original et imprévisible de la volonté libre.

Sans doute la décision, que je prends à tel moment, n'annihile pas les motifs et les mobiles antécédents, mais elle modifie leurs rapports et leur confère une autre valeur. Or, comme tout phénomène psychologique laisse après lui quelque trace, chaque volition nouvelle ajoutant son effet à la volition précédente, il en résulte une force qui peut devenir un principe de transformation. C'est ainsi que le présent, en modifiant sans cesse le passé, prépare peu à peu un avenir qui en diffère. Ce qui revient à la volonté, comme un effet à sa cause, ce n'est pas notre nature physique,

intellectuelle et morale, c'est l'emploi qu'elle en fait. Cet usage développe progressivement en nous une seconde nature, qui insensiblement se greffe sur la première et finit par s'y substituer. L'être a été profondément modifié, et, conséquemment, un nouveau principe d'opération apparaît, car, selon l'axiome scolastique : *Operatio sequitur esse*.

Remarque : Causes principales du caractère : I. — Inné :

a) La *constitution* ou *tempérament physique* ; b) la *constitution mentale* (facultés, inclinations). Ces deux causes dépendent plus ou moins de l'hérédité, le corps en dépend complètement ; quant à l'âme, étant créée par Dieu, elle y échappe dans son essence et sa nature. L'hérédité peut cependant exercer une influence *indirecte* sur les facultés et les inclinations, en tant qu'elles sont conditionnées, dans leur *exercice*, par l'organisme que nous tenons de nos ancêtres.

II. — **Acquis** : a) l'éducation ; — b) le milieu où l'on vit ; — c) les *habitudes* qui résultent de nos actes journaliers.

218. — L'ÉDUCATION EN GÉNÉRAL

I.) — **Définition** : elle a pour but de développer harmonieusement toutes les facultés. Elle aurait beau donner à une faculté particulière le plus complet développement, si elle négligeait les autres, elle manquerait son œuvre qui est de former l'âme tout entière. Dans ce sens *large*, l'éducation embrasse la culture de toutes les facultés, c'est-à-dire de la sensibilité, de l'intelligence et de la volonté. Dans un sens *restreint*, elle s'entend plutôt de la formation des facultés morales, la volonté et le cœur ; on l'oppose alors à l'**instruction**, qui s'applique plus spécialement au développement de l'*intelligence* (1).

(1) F. DUPANLOUP, *De l'Éducation*. — H. MARION, *Leçons de Psychologie appliquée à l'éducation*. — E. RAYOT, *Leçons de psychologie avec des applications à l'éducation*. — HERVÉ-BAZIN, *Le jeune homme chrétien*. — L'Éducation des jésuites, par F. BUTEL, Docteur en droit, ancien magistrat, Cf. Livre III^e : *Les méthodes d'éducation et d'enseignement*. — GRÉARD, *Éducation et instruction*.

II). — **Qualités** : nos diverses facultés ne s'éveillent pas au même moment, mais elles se succèdent dans un ordre déterminé (17, II). La vie sensible se manifeste la première ; puis, un peu plus tard, l'intelligence fait son apparition ; la volonté se montre la dernière. De là cette conséquence : l'éducation doit être

A) **Progressive**, c'est-à-dire se conformer dans son évolution à l'évolution même de la nature. Sa règle fondamentale est de suivre le développement normal des différentes facultés et non de le prévenir. Une culture trop hâtive gâterait tout. Il y a un âge où l'on doit se borner aux leçons concrètes, aux leçons de choses ; il y en a un autre où l'on peut faire appel à la réflexion et présenter à l'intelligence des abstractions et des lois générales. Il ne faut donc pas marcher trop vite, sous peine de surmener et d'épuiser les facultés de l'enfant tendues à l'excès. Mais il importe aussi de ne pas rester en arrière. L'éducation doit être

B) **Simultanée** : il ne faut pas perdre de vue, en effet, la *solidarité* qui unit toutes les facultés de l'esprit. Bien qu'elles ne se développent pas simultanément, dès l'origine, cependant elles existent toutes dans l'âme de l'enfant. C'est pourquoi l'éducation *ne doit pas être successive*. C'est l'erreur pédagogique de Rousseau d'avoir pensé que chacune des facultés doit faire l'objet d'une culture indépendante, et d'avoir en conséquence distingué trois périodes dans l'éducation : la première, selon lui, devrait être réservée aux sens, la seconde à l'intelligence, la troisième à la volonté et au cœur. Cette méthode est impraticable. La dépendance des facultés est telle que l'on ne peut agir sur l'une sans agir sur les autres. Comment exercer les sens sans recourir à l'attention, au jugement, à la volonté ? Comment développer l'intelligence sans augmenter l'amour du vrai et sans accroître la patience et la volonté ? Comment diriger la volonté, si l'on néglige la formation de la raison ? L'âme est indivisible ; chaque faculté c'est l'âme même : pour conduire chacune à son plein épanouissement, il faut façonner l'âme tout entière. L'éducation doit être *progressive*, sans doute, mais elle doit aussi être *simultanée*, c'est-à-dire s'adresser à toutes les facultés, en se proportionnant à leur degré de maturité. — Après cette vue d'ensemble, il faut parler en détail de l'éducation *morale* et de l'éducation *intellectuelle*.

219. — L'ÉDUCATION MORALE (1)

§ I. — ÉDUCATION DE LA SENSIBILITÉ

A. — **Plaisir** : 1° **Plaisirs naturels** : le travail aura de l'attrait si les exercices sont faciles, vivants, variés. Cependant, il ne faut pas épargner à l'enfant tout effort : ce serait le mal armer pour les luttes de la vie ; ce serait d'ailleurs supprimer le plaisir lui-même, car il résulte de l'activité courageusement déployée. Il faut faire comprendre à l'enfant que l'effort normal, le labeur conforme au bien est la source du vrai bonheur. On n'en fera pas un égoïste, car on lui inculquera cette loi complémentaire : le plaisir ne se donne qu'à ceux qui ne l'ont pas pris pour but (69, A, IV).

2° **Plaisirs artificiels** : l'éducation doit aussi faire appel aux **récompenses**. Kant ne les voit pas d'un œil favorable. Mais il faut prendre l'enfant tel qu'il est : la notion abstraite du devoir pur ne le touche pas ; « l'impératif catégorique » le laisse froid. C'est pourquoi la récompense sera d'une utilité incontestable pour l'amener à bien faire et pour soutenir sa bonne volonté. Il importe toutefois de la dégager de tout élément par trop matériel ; il faut qu'elle ait un côté élevé et moral. La récompense qu'il faut faire ambitionner avant tout à l'enfant, c'est le témoignage d'une bonne conscience.

B. — **Douleur** : 1° **Réactions naturelles** : l'éducateur doit écarter de l'enfant certaines souffrances que la nature ne manquerait pas de lui faire éprouver, parce que, d'abord sans expérience,

(1) FÉNELON, *Traité de l'éducation des filles* où il y a beaucoup à glaner pour les garçons — F. DUPANLOUP, *L'enfant*. — E. BARBIER, S. J. *De la discipline dans les écoles secondaires libres*. — W. TAMPÉ, S. J. *Le développement de l'initiative au collège*, dans la revue *les Études*, 20 août 1898. — H. MARION, *L'éducation dans l'Université*. — J. BURNICHON, *L'Etat et ses rivaux dans l'enseignement secondaire*. — LASPLASAS, *Etologia ó filosofia de la Educacion*. — P. F. THOMAS, *Morale et éducation ; L'éducation des sentiments*.

il risquerait de transgresser à chaque instant les lois de l'ordre physique. Certains philosophes rejettent cette manière de procéder : ils veulent qu'on laisse l'enfant s'instruire à ses risques et périls, à l'école de la souffrance. La nature est la meilleure éducatrice : la douleur, conséquence d'imprudences commises, corrige mieux que tous les avertissements du monde : vg. un enfant joue avec un couteau ; laissez-le se couper sans le prévenir du danger ; il sera vite et bien corrigé. C'est le système des « réactions naturelles », déjà esquissé par Rousseau dans l'*Émile* et repris avec des tempéraments par Spencer (1).

Que cette méthode puisse être de mise en certains cas, soit ; mais elle ne peut valoir pour tous. Elle ne serait souvent qu'une véritable cruauté et ne corrigerait l'enfant qu'au détriment de sa santé ou au péril de sa vie.

2°) **Douleurs artificielles** : l'éducateur doit parfois imposer des punitions afin de prévenir les actions funestes à l'avenir de l'enfant. Si la violation des lois physiques entraîne sans retard des effets douloureux, il n'en est pas de même des transgressions de l'ordre moral : ici la sanction ne suit pas toujours immédiatement la faute. Voici un enfant obstinément paresseux. Devenu homme, il comprendra le tort immense qu'il s'est fait. La punition arrive trop tard ; le mal est accompli ; il aurait mieux valu l'en préserver par une punition artificielle, administrée à temps. En voici un autre qui est menteur. La nature ne se charge pas de l'en punir. Faut-il laisser l'habitude grandir et se fortifier ? Les plus chers intérêts de l'enfant recommandent donc l'emploi des punitions, quand la nature ne punit pas elle-même ou punit trop tard. Elles ont pour but de stimuler le sens moral et de prévenir les rechutes. Leur usage devient inutile quand l'enfant trouve, dans le blâme de sa conscience et le remords qui le suit, un châtement assez efficace pour se corriger.

C. — **Passions** : l'éducation doit développer les passions généreuses et en même temps prémunir l'enfant contre les passions basses (64).

D. — **Inclinations supérieures** : l'éducation doit les dévelop-

(1) *Education physique, intellectuelle et morale.*

per, car elles font la dignité de l'homme ; il faut donc stimuler dans l'enfant :

1°) **L'amour du vrai** : en lui inculquant l'horreur du mensonge et en faisant valoir le prix de la vérité pour elle-même, indépendamment de toute considération utilitaire.

2°) **L'amour du bien** : en faisant vivre l'enfant au milieu d'une atmosphère saine et morale, en évoquant devant lui le souvenir des nobles exemples et des actions généreuses, en allumant dans son âme le feu sacré de l'admiration et de l'enthousiasme pour tout ce qui est grand et pur, en le passionnant pour le devoir.

3°) **L'amour du beau** : le beau c'est l'inutile. En suggérer l'amour à l'enfant, c'est orienter son âme vers l'oubli de soi-même, le désintéressement, la générosité. En outre, l'art élève et purifie, car la vue du beau éveille en nous le désir de l'imitation : d'instinct nous tâchons de nous mettre à l'unisson. En goûtant le beau, l'âme entre en sympathie avec lui et devient belle elle-même. C'est pour cela que les anciens attachaient une grande importance à la culture esthétique ; c'est en ce sens que les Grecs avaient raison de ne pas séparer le bien du beau et que les Stoïciens identifiaient la beauté et la vertu : τὸ καλὸν ἀγαθόν.

4°) **L'amour de Dieu** : pour que l'enfant comprenne toute la grandeur du devoir, sente tout le respect qu'il lui doit, il faut qu'il sache que la loi morale, loin d'être une convention humaine, émane d'un législateur souverainement intelligent et juste, qui pénètre le fond des cœurs, connaît tous nos actes et nous en demandera compte. Le *sentiment religieux* (l'espoir en Dieu, l'amour de Dieu) est donc un auxiliaire puissant de la moralité, car l'humanité ne saurait se passionner pour des abstractions, on n'aime vraiment le devoir et la loi morale qu'en les rattachant à un être parfait, vivant et personnel, à Dieu. D'ailleurs l'amour de Dieu est merveilleusement efficace pour rendre l'amour des hommes plus actif et plus tendre.

Conclusion : c'est à l'éducation d'exciter et d'entretenir l'amour de l'idéal : c'est par là surtout qu'elle élève les âmes, car en toutes choses l'idéal est la condition du progrès et de la grandeur. Seules les âmes éprises d'idéal aspirent à un état meilleur et travaillent à sa réalisation, tandis que les esprits positifs se confinent dans la

jouissance actuelle et que les sceptiques se moquent du présent comme de l'avenir.

§ II. — ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ

Ce qui fait surtout l'homme, ce n'est pas la science, car la science est une puissance malfaisante quand elle n'est pas dirigée par la moralité. Ce qui fait l'homme, ce sont les sentiments généreux, c'est le courage dans la pratique du bien, c'est l'abnégation dans l'accomplissement du devoir. ⁽¹⁾ Voilà pourquoi le but principal de toute l'éducation doit être la formation de la volonté. Cette formation peut être *directe ou indirecte* :

A) **Formation indirecte.** — La volonté a besoin pour agir du concours de l'intelligence et de la sensibilité (15, I). Tout ce que l'on fera pour perfectionner ces dernières facultés rejaillira naturellement sur la première.

En effet : 1°) La volonté aura d'autant plus de décision que la *pensée* sera plus nette et plus vive (200).

2°) L'ardeur du *désir* donne à la volonté une énergie singulière : « Rien de grand, a dit Pascal, ne se fait sans la passion » (63, § III).

3°) Un organisme bien équilibré est un auxiliaire précieux pour la volonté, et les divers exercices physiques peuvent contribuer à sa formation, car les uns exigent du sang-froid, du courage, de l'initiative ; les autres développent l'amour de la règle, l'esprit de discipline, le sentiment de la solidarité ⁽²⁾.

B) **Formation directe.** — Céder à tous les caprices de l'enfant est une méthode déplorable : l'enfant capricieux, l'enfant « gâté » sera plus tard sans volonté, incapable de se maîtriser

⁽¹⁾ M. Payot a voulu dans son livre *L'Éducation de la volonté* fonder cette éducation sur les seules lois psychologiques, indépendamment de toute notion métaphysique du devoir. Misérable tentative que M. Rayot apprécie en ces termes : « Une telle éducation nous paraît négliger le principe même de toute éducation de la volonté, et par suite n'avoir d'une éducation vraie que le nom. » (*Op. cit.* p. 439, note 1). C'est une application de la thèse malfaisante de la morale indépendante.

⁽²⁾ P. DU LAC, *France*, 7^e Edit. p. 184 et suiv.

lui-même, car vouloir ne consiste pas à satisfaire toutes ses fantaisies, mais à se conduire d'après la raison.

Contrarier systématiquement tous les désirs de l'enfant et imposer sans ménagement sa propre volonté est un excès contraire, qui étouffe toute spontanéité. Il ne faut pas briser la volonté, mais l'assouplir et l'amener progressivement à se gouverner elle-même.

Toute la force de l'éducation est dans une discipline sagement tempérée. Sans doute il faut que l'enfant obéisse ; mais il ne faut pas que son obéissance soit servile et automatique. Il faut lui faire aimer la règle, de manière qu'il s'y conforme volontairement et volontiers. Voilà la discipline qu'il convient d'employer ; c'est la *discipline libérale* ; elle prépare à la liberté en obtenant l'obéissance, car elle habitue l'enfant à se déterminer non d'après le plaisir, mais d'après le devoir. C'est pourquoi l'éducation morale doit tendre à développer dans l'enfant la volonté de la « bonne volonté », c'est-à-dire la volonté du bien et l'amour du devoir.

§ III. — L'ÉDUCATION ET LE CARACTÈRE

Le caractère suppose l'union de convictions fortes et d'une volonté ferme (204). Or l'éducation peut implanter dans l'âme de l'enfant des maximes définitives, surtout des principes moraux, d'une façon si profonde que rien ne les déracine. En formant le jugement de l'enfant, elle le prépare à apprécier d'une façon sûre et droite les choses de la vie.

L'éducation peut en outre affermir la volonté, car c'est en exerçant une faculté qu'on la fortifie. Or la famille et l'école offrent de fréquentes occasions de pratiquer le courage. Les travaux imposés exigent la lutte et l'effort. Il faut du courage pour avouer sa faute en face de ses frères ou de ses condisciples, pour protéger le faible contre le fort, pour renoncer à une partie de jeu afin d'aller visiter les pauvres, pour lutter contre les défauts signalés. Tout cela développe la personnalité, trempe le caractère pour les combats de l'avenir : c'est un apprentissage de la vie.

§ IV. — DE L'ÉDUCATION PERSONNELLE (1)

Les parents et les maîtres concourent à l'éducation de l'enfant ; mais rien ne réussira si l'enfant n'y coopère pas, ne répond pas aux efforts qu'on fait pour son bien : lui-même doit être actif. L'éducation, commencée dans la famille et dans l'école, doit être continuée par chacun de nous, car c'est avant tout une œuvre personnelle. Pour cela il faut : 1° se bien connaître ; 2° fortifier sa volonté par la lutte.

220. — L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

Elle a pour but le développement de l'esprit et s'appelle proprement **instruction**. Sans doute elle doit meubler l'intelligence de connaissances ; mais elle doit surtout former l'intelligence, lui donner vigueur et justesse. L'école doit apprendre à apprendre, car alors, au lieu de surcharger la mémoire de l'enfant de notions plus ou moins mal digérées, elle le munit d'un bon « instrument de travail ». Pour atteindre ce résultat, le maître doit provoquer la réflexion chez ses élèves et les pousser au labeur personnel que rien ne remplace (2). Parcourons les différentes facultés :

I. — **Éducation des sens** : (104).

II. — **Éducation de la mémoire** : (114).

III. — **Éducation de l'association** : (121, C).

IV. — **Éducation de l'imagination** : (128, § III).

V. — **Éducation des opérations intellectuelles** : 1° **Attention** : l'enfant y répugne ; le maître doit tâcher de la soutenir en la stimulant par l'intérêt, l'attrait, la variété de son enseignement.

2° **Abstraction** : l'abstrait, c'est l'idée réduite à sa plus simple

(1) S. BLACKIE, *L'Éducation de soi-même*. — A. GRATRY, *Les sources*.

(2) F. DUPANLOUP, *De la haute éducation intellectuelle*. — M. DE BOYLESVE S. J., *Plan d'études et de lectures*. — V. BAINVEL, *Causeries pédagogiques*. — P. F. THOMAS, *La suggestion*.

expression ; mais il faut savoir le dégager de la réalité qui est très complexe. C'est pour cela que l'intelligence, tant qu'elle n'est pas formée, éprouve de l'antipathie pour l'abstrait. Aussi l'enseignement ne doit-il pas débiter par des abstractions et des idées générales pour descendre aux choses les plus compliquées. Cette marche du simple au composé, quoique logique en elle-même, n'est pas à la portée de l'enfant. Rousseau et Pestalozzi ont réagi contre ce procédé en proposant la méthode « intuitive ». Il faut commencer par les leçons de choses, par un enseignement concret. Mais on ne doit pas s'arrêter là ni s'y attarder, car il n'y a de science que si on s'élève aux idées abstraites et générales. Il faut donc habituer l'enfant, par des transitions bien ménagées, au maniement de l'abstraction.

3° **Comparaison** : l'enfant compare de très bonne heure, mais il rapproche les choses au hasard, en vertu des ressemblances les plus superficielles. Il s'agit moins d'exciter sa faculté comparative que de la rendre plus réservée, de le faire réfléchir avant de juger.

4° **Généralisation** : l'enfant aime aussi à généraliser, mais il le fait à tort et à travers, d'après les analogies les plus lointaines. Il faut le rendre plus prudent et plus attentif à démêler les vrais rapports des choses ; l'obliger à adapter son langage à sa pensée, car c'est souvent la pénurie de son vocabulaire qui le porte à des généralisations abusives ; il faut surtout le familiariser peu à peu avec l'ordre rationnel des idées générales, fruit de la « pensée patiente » des savants : c'est un moyen de le guérir de sa précipitation et de son étourderie.

5° **Jugement** : la culture du jugement semble être le but préféré de la pédagogie française. Elle est en effet très importante : penser juste est le plus sûr moyen de succès dans les diverses entreprises de la vie. Un jugement sain est aussi d'un secours indispensable pour la moralité. Sans doute il ne faut pas aller jusqu'à dire avec Socrate que toute faute provient d'une erreur de jugement, que « nul n'est mauvais volontairement ». Mais Spencer va à l'autre extrême quand il déclare que la culture intellectuelle ne sert en rien à l'éducation morale ; il oublie que la connaissance du bien est la condition nécessaire pour qu'on puisse le faire. L'édu-

cation de l'intelligence rentre par ce côté dans l'éducation morale : « Toute notre dignité consiste dans la pensée ; travaillons donc à bien penser ». (Pascal).

Il faut accoutumer l'enfant à réfléchir avant de porter un jugement, car il est très enclin à juger étourdiment d'après les apparences. Il faut aussi lui apprendre à juger par lui-même, car il est très porté à s'en tenir aux appréciations courantes et à suivre l'opinion du grand nombre.

6° **Raisonnement** : on dit souvent qu'il ne faut pas raisonner avec l'enfant ; c'est trop absolu. Sans doute, il ne faut pas le laisser discuter les ordres qu'il reçoit ; mais il est bon de lui donner des raisons et de lui apprendre à en trouver. Il importe surtout de lui enseigner à raisonner juste ; dans ce but, il est utile de lui faire connaître les principales règles de la logique et les sophismes les plus ordinaires. Les sciences surtout peuvent concourir au progrès de la faculté de raisonner : les mathématiques forment à la déduction rigoureuse et les sciences physiques à l'induction exacte. Il faut unir l'étude du concret à celle de l'abstrait, car la culture exclusive des mathématiques pourrait fausser l'esprit.

7° **Raison** : elle applique spontanément les principes ; mais elle n'arrive à prendre conscience d'elle-même qu'en étudiant l'origine des principes directeurs de la connaissance et en cherchant leur formule abstraite et générale.

CHAPITRE II

L'HABITUDE

221. — ORIGINE ET DÉVELOPPEMENT

I. — Définition générale : c'est une tendance, *acquise* par la répétition, à conserver ou à reproduire avec une facilité croissante les états ou les actes antérieurs ⁽¹⁾.

II. — Origine et cause : la cause de l'habitude est dans l'acte même qui la commence. Le premier acte engendre une tendance à faire un second acte semblable. Si le premier acte ne modifiait pas l'activité et ne laissait en elle aucune disposition à le reproduire, le second serait comme s'il était le premier et n'aurait pas plus d'efficacité. Le troisième serait comme le second et ainsi indéfiniment. On aurait beau répéter un acte maintes fois, aucune habitude ne se formerait. L'habitude est donc en germe dans le premier acte. La répétition ne la commence pas ; elle ne fait que la développer. C'est du reste un fait d'expérience que parfois *un seul acte* suffit à produire l'habitude.

III. — Conditions de l'origine : pour qu'un acte puisse créer une habitude, il faut :

⁽¹⁾ S. THOMAS, *Summa theologiae*, 1^a 2^a, Q. 48 à 52. — MALEBRANCHE, *De la recherche de la vérité*, L. II, 1^{re} P. — REID, *Essais sur les facultés actives de l'homme*, Essai III, 1^{re} P., Chap. III. — DUGALD-STEWART, *Philosophie de l'esprit humain*, t. I. Chap. II (trad. PEISSE). — MAINE DE BIRAN, *Influence de l'habitude sur la faculté de penser ; Fondements de la psychologie*. — DARWIN, *Descendance de l'homme*. — GUYAU, *Hérédité et éducation*. — RIBOT, *L'hérédité*. — L. DUMONT, *De l'habitude* (Revue philosophique, t. I). — A. LEMOINE, *L'habitude et l'instinct*. — RAVAISSON, *De l'habitude* (Réimpression dans la *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1894). — J. SIMON, *Le Devoir*, 1^{re} P. Chap. III. — RABIER, *Psychologie*, Chap. XLII. — V. EGGER, *De l'habitude*, Revue des cours et conférences, Déc. 1900.