« La situation de l'enseignement classique est en ce moment exactement celle-ci : cet enseignement miné, menacé de tous les côtés, n'inspirant plus la même confiance qu'autrefois, tendrait de plus en plus à devenir une sorte de spécialité, en sorte que le latin et le grec seraient enseignés à peu près comme l'hébreu et le sanscrit, réservés à quelques mandarins et par conséquent n'ayant plus aucune part à la formation générale de l'esprit, de l'intelligence et du caractère français. »

M. Blondel, *professeur de Faculté*. — « On doit reconnaître que notre enseignement actuel n'est pas suffisamment approprié aux besoins de notre époque.

« Il est, en partie, la cause de l'infériorité économique dans laquelle se trouve aujourd'hui la France, infériorité relative sans doute, mais très affligeante, quand on compare le développement si lent de notre industrie et de notre commerce avec les progrès considérables que font les peuples voisins, les Allemands surtout. »

M. Brunot, *maître de conférences à la Sorbonne*. — « Je n'hésite pas à vous le dire crûment, je crois que l'enseignement classique actuel ne répond plus aux besoins ; ceux qui le donnent n'y croient guère plus que ceux qui le reçoivent. »

M. Gaston Paris, *membre de l'Institut*. — « Je vous dirai ma pensée avec une très grande franchise : je suis convaincu que, en tant que formant la base de l'éducation secondaire générale, l'enseignement classique est destiné, tôt ou tard, à disparaître, à faire place à un enseignement nouveau ; je crois que c'est un fait qui appartient à l'évolution de la civilisation moderne. »

Vous voyez que les conditions générales de l'enseignement secondaire sont assez durement appréciées par les universitaires eux-mêmes, ou plutôt par le petit nombre des universitaires qui prennent la peine de penser et de réfléchir.

Toujours sur la question de l'enseignement universitaire proprement dit, M. Le Bon nous apporte encore quelques déclarations intéressantes.

Voici ce que dit, par exemple, M. Payot, *inspecteur d'Académie*, actuellement recteur à Chambéry :

« On a appelé les aveugles du nom d'*emmurés* : mais nos élèves sont plus emmurés que les aveugles, qui eux, du moins, ne sont privés que d'un seul sens. A la suite de l'atrophie qui affaiblit progressivement les centres nerveux qui demeurent longtemps inactifs, ils finissent par être presque totalement privés de l'usage de leurs cinq sens. »

Et encore : « Ils ne savent pas penser personnellement parce qu'ils ont été, toute leur vie d'écoliers, victimes d'un bourrage qui les a rendus incapables de réflexion. D'autre part, par ce procédé, on les dégoûte des lectures ; ils ne prennent aucun appétit pour les choses que nous leur enseignons. Ils sont dans la situation d'un enfant que l'on gaverait de nourriture. »

Voici maintenant des choses particulièrement intéressantes :

M. Darboux, alors *doyen de la Faculté des sciences de Paris*, une des illustrations scientifiques de notre pays :

« Nous arrivons quelquefois à constater des résultats navrants. Je le disais récemment à la Société de l'enseignement supérieur, et cela a été confirmé par

plusieurs de mes collègues, il y a de malheureux candidats qui ne savent presque rien de la guerre de 1870, qui ignorent que Metz et Strasbourg n'appartiennent plus à la France. Je ne vous apporterais pas mon témoignage s'il était unique, mais il a été confirmé d'une façon très nette, l'autre jour, par M. Hauvette et d'autres personnes. Il y a une inertie tout à fait regrettable chez les jeunes gens. »

M. Lippmann. — « Le doyen de la Faculté de médecine citait récemment le cas d'un bachelier qui n'avait jamais entendu parler de la guerre de 1870.

« Cela est dû à une incuriosité totale : beaucoup de jeunes gens ont horreur, en sortant des classes, d'apprendre et d'écouter quoi que ce soit ; une fois sortis du lycée, ils ne veulent plus rien voir, rien entendre : ils ont horreur de tout enseignement, même sur un fait presque contemporain.

« Un jeune homme, que j'interrogeai sur le téléphone, parut complètement étonné de ma question, et je constatai qu'il n'avait jamais entendu parler du téléphone ! »

Certes, on ne peut pas soupçonner une minute que ce soit une plaisanterie ou une exagération. C'est un professeur sérieux, un savant illustre, qui, ayant interrogé des bacheliers presque quotidiennement, a pu constater des faits pareils, et qui les fait connaître.

Mais je continue.

Voici ce que dit M. Darboux, que j'ai déjà cité tout à l'heure :

« Vous savez que les Facultés des sciences ont maintenant une année de préparation aux études médicales.

« Eh bien, au commencement de l'année, nous sommes obligés de donner des répétitions de mathématiques à nos nouveaux élèves. Bien entendu, ce n'est pas pour leur apprendre l'algèbre ou la géométrie ; non, c'est simplement pour leur rappeler les éléments de l'arithmétique la plus simple, la règle de trois, par exemple, ou la division, qu'ils ont oubliée. »

Écoutons encore M. Lippmann :

« Les meilleurs élèves parmi les bacheliers passent à la Faculté des lettres pour préparer leur licence ; or, en ce moment, on s'aperçoit qu'ils ne savent pas faire un thème. On a été obligé d'installer à la Faculté des lettres de Paris un professeur spécial qui fait aux étudiants une classe de lycée avec des thèmes comme en quatrième.

« On a constaté que nombre de nos futurs médecins, bacheliers ès sciences, ne savent faire ni une division, ni une règle de trois. On a donc été obligé de charger un des jeunes maîtres du P. C. N.[1] de Paris d'enseigner aux élèves en question de l'arithmétique élémentaire.

« Pour compléter le tableau, j'ajouterai que, s'ils savent peu d'arithmétique élémentaire, ils ignorent encore davantage l'algèbre ; ils ne sont donc guère en état de suivre un cours de physique élémentaire. »

Et j'en passe ! Chacune de ces citations est courte, mais les citations sont nombreuses.

Après avoir constaté les résultats de l'enseignement, M. Le Bon se préoccupe d'étudier l'établisse-

1. Abréviation pour *Physique*, *Chimie*, sciences *Naturelles*.

ment où cet enseignement est distribué. C'est un lieu de délices qui s'appelle « le lycée », qui a eu, pendant longtemps, un certain air de famille avec le bagne, et où s'écoulent, paraît-il, les plus belles années de la vie.

Voici comment s'exprime M. Séailles, *professeur à la Sorbonne,* au sujet des lycées en général :

« Dans les grands lycées, vous avez quatre cents, cinq cents, six cents et jusqu'à huit cents internes ; par conséquent, le lycée ne peut être qu'une caserne, chaque élève est un numéro, et il est impossible, quels que soient l'attention et le scrupule du proviseur et du censeur, qu'ils connaissent les élèves même par leur nom. »

M. Berthelot. — « Quand un lycée a douze cents internes, sans préjudice de plusieurs centaines d'externes, il est encombré. Pour y maintenir l'ordre matériel, on ne peut qu'y adopter des règlements étroits et rigoureux, semblables à ceux d'une caserne. En tous cas, il est impossible de faire autre chose que suivre la tradition aveuglément en se conformant, de point en point, aux précédents. »

M. Maneuvrier. — « Les élèves de nos lycées et collèges, en ce qui concerne le travail sédentaire, sont divisés, d'après leur âge, en deux catégories :

« *a*) Les enfants de sept à treize ans, qui sont astreints à un travail de dix heures par jour ;

« *b*) Les enfants de treize ans et au-dessus, qui sont astreints à un travail de douze heures et même treize heures par jour, quand ils assistent à la veillée facultative.

« La commission considère ce règlement comme tout à fait contraire aux exigences d'une bonne hygiène. On ne saurait imposer, sans de graves

inconvénients, à des hommes faits, dix et douze heures par jour de silence, d'immobilité, d'application intellectuelle, dans un local fermé et insuffisamment aéré. Et ces exigences ne sont pas seulement nuisibles, elles sont inutiles. En effet, une telle continuité d'efforts intellectuels étant presque impossible, et la somme d'attention soutenue dont l'enfant le mieux doué est capable étant fort au-dessous de la limite réglementaire, on produit la lassitude et l'ennui sans obtenir plus de travail utile. Par ces excès, on compromet en quelque sorte la discipline en la rendant oppressive, et on justifie la dissipation en la rendant presque nécessaire. »

M. Lavisse. — « Dans tous les lycées de France, on se lève à la même heure, on se couche à la même heure ; mêmes heures pour les repas, les classes, les récréations. De même le régime des études, programmes, exercices scolaires, est réglé jusque dans les plus petits détails. »

M. Péquignat, *répétiteur au lycée Henri IV.* — « Je puis vous parler du régime de l'internat, au point de vue matériel, intellectuel et moral.

« Au point de vue matériel, c'est un régime absurde à première vue. Si nous faisons le compte des moments que l'élève passe debout en plein air, nous arrivons à deux heures et demie au total.

« Il semble que pour des êtres qui se développent, il y a là une situation dangereuse, anormale : être deux heures et demie à l'air libre, sur vingt-quatre, c'est trop peu.

« Nos promenades du jeudi et du dimanche sont sans intérêt et sans utilité. L'élève s'y traîne dans les rues ou sur les routes. Il en revient fatigué, sans profit pour son développement physique.

« J'en reviens à la nourriture. Elle est en général franchement mauvaise, parce que mal préparée. »

M. Payot, *inspecteur d'académie*. — « La plupart de nos élèves ne sont pas gais ; nous leur infligeons tant d'heures de travail que nécessairement leur santé laisse quelque peu à désirer, et lorsque arrivent les vacances, ils ont un véritable besoin de repos. »

M. Potot, *surveillant général à Sainte-Barbe*. — « Les exercices physiques n'existent même pas ; chaque élève y consacre quarante minutes, environ, par semaine. »

Nous arrivons maintenant à des dialogues d'un intérêt considérable, à mon avis, qui est aussi celui de l'auteur.

« Ici, dit M. Le Bon, on touche à l'invraisemblable et il faut bien vite nous abriter derrière des citations. »

La question sera rapidement éclairée par les dialogues suivants, engagés entre M. Ribot, président de la commission, et divers déposants.

M. Marc Sauzet. — « Vous avez été au lycée de Vanves, qui est à la campagne. Avez-vous remarqué quelque différence, au point de vue du régime des élèves, avec les autres lycées ? »

M. Bejambes. — « Le régime est absolument le même. Le lever et le coucher sont à la même heure. La seule différence, c'est que l'été, le matin, les élèves passaient une demi-heure dans le parc, en promenade, sous la surveillance des répétiteurs, au lieu d'aller en étude, directement. »

M. le Président. — « Ils n'allaient pas en rang, j'espère ? »

M. Béjambes. — « En rang, dans les allées du parc. Jamais je n'ai vu les élèves aller jouer dans le parc. Il y avait des cours qui donnaient sur le parc, mais il était bien interdit aux élèves de dépasser la limite de la cour. »

M. le Président (s'adressant à M. Plançon, *proviseur au lycée Michelet*) : « Vous n'avez pas osé prendre la responsabilité de leur laisser une certaine indépendance ? »

M. Plançon. — « Non, d'abord pour des raisons de moralité, puis parce que nous avons la garde du parc ; il faut y éviter quelquefois des petites déprédations, et nous ne pouvons naturellement pas ne pas veiller à ce que le parc soit toujours en bon état ; nous y avons intérêt, parce que d'abord c'est une propriété de l'État, que nous avons le devoir de maintenir intacte et propre, et ensuite pour les familles. Nous ne pouvons pas les laisser errer seuls dans le parc. »

M. le Président. — « On n'a jamais essayé de leur laisser un peu plus de liberté dans le parc ? »

M. Plançon. — « Je ne crois pas que mes prédécesseurs l'aient essayé. »

« Quelque peu interloqué, — ajoute M. Le Bon, — et supposant peut-être qu'il se trouvait en présence de cas exceptionnels, le Président s'est tourné vers M. Staub, proviseur du lycée Lakanal, et alors s'est engagé le dialogue suivant, digne, comme le précédent, d'être livré à la méditation des écrivains de l'avenir, qui rédigeront l'invraisemblable histoire de l'éducation du peuple français à la fin du XIXe siècle. »

M. le Président. — « Quelle est l'étendue du parc ? »

M. Staub. — « Dix hectares. »

M. le Président. — « Et vous croyez qu'il y

aurait des inconvénients graves à laisser les élèves jouer dans le parc. »

M. Staub. — « Très graves. »

M. le Président. — « Et ces inconvénients sont de nature assez délicate pour que vous ne puissiez pas nous les dire ? »

M. Staub. — « Nullement. Ce sont nos mœurs qui s'y opposent. Le moindre accident nous amène les responsabilités les plus graves. »

M. le Président. — « Ne peut-il pas arriver des accidents dans les cours aussi bien que dans le parc ? »

M. Staub. — « Les élèves y sont surveillés. »

M. le Président. — « Et vous craignez les responsabilités pénales ? »

M. Staub. — « Ce n'est pas une crainte vaine. »

M. Plançon. — « Nous avons l'exemple de nos collègues de Louis-le-Grand et de Charlemagne ; celui-ci a été bel et bien condamné à 5 000 francs d'amende, parce qu'un élève, en jouant, avait passé la main dans une vitre et s'était blessé. »

M. le Président. — « C'est donc la magistrature qui doit être accusée du peu de liberté des élèves au lycée Lakanal ? »

M. Staub. — « Tous les arrêts rendus en ce sens ont recherché s'il y avait eu ou non manque de surveillance. »

M. le Président. — « Si la jurisprudence était modifiée, auriez-vous une raison d'exercer la même surveillance sur les élèves ? »

M. Staub. — « Oui, Monsieur le Président. »

M. le Président. — « Il est un peu pénible de ne pas même procurer aux enfants cet agrément qui est un des meilleurs à leur offrir.

« Vous ne voyez pas le moyen d'utiliser ces grands

espaces pour l'éducation des enfants ? Vous n'en sentez pas le besoin ? »

M. Staub. — « Je ne dis pas que ce serait une mauvaise chose, mais ce serait une organisation spéciale ; j'ai trouvé une organisation toute faite en arrivant. »

Mais le dialogue se poursuit entre le président et M. Staub. M. Ribot demande : « Le lycée Lakanal se développe lentement ? »

M. Staub, *proviseur du lycée Lakanal.* — « Nous avons eu un moment de prospérité au début, puis le lycée a baissé, mais il a remonté. »

M. le Président. — « Combien pourrait-il loger d'élèves ? »

M. Staub. — « 630 internes. »

M. le Président. — « Et combien en a-t-il ? »

M. Staub. — « 210 environ. »

M. le Président. — « De sorte que chacun doit revenir assez cher ? »

M. Staub. — « En effet. Il est difficile de comprendre que les internes ne soient pas plus nombreux. C'est le plus beau lycée de France. Le lycée de Bordeaux est un beau lycée, mais il n'est pas comparable à Lakanal. »

« Eh ! oui, sans doute, ajoute M. G. Le Bon, c'est le plus beau lycée de France et j'imagine qu'il refuserait beaucoup d'élèves s'il était administré par un proviseur anglais avec des règlements anglais. Cependant, encore faudrait-il supposer des parents assez audacieux pour y placer leurs enfants dans des conditions de liberté relative. »

Toujours dans cet ordre d'idées des responsabilités, de la crainte de laisser agir l'être humain, voici

M. Weill, *professeur au lycée Voltaire,* qui fait la déclaration suivante :

« Je sais bien qu'un certain nombre d'administrateurs ne demanderaient pas mieux que d'entrer dans une voie plus libérale; mais ils ne se sentent pas la liberté nécessaire.

« J'ai fait, une fois, dans ma classe, la tentative que voici : j'ai dit à mes élèves : « Je vais voir si je « puis avoir confiance en vous, je vais sortir pendant « deux minutes; je suis sûr que vous vous conduirez « bien. » Je fis comme j'avais dit; mais, pendant ce temps, le surveillant général vint à passer — c'était en province : — « C'est épouvantable ce que vous « venez de faire-là, me dit-il; songez donc, si, pendant « votre absence, un enfant avait crevé l'œil de son « voisin... » Je lui répondis que, même présent, il m'était difficile, à moi comme à tout autre, d'empêcher un élève de mettre sa plume dans l'œil de son camarade. Avec cet esprit-là, on n'arrive à rien ! »

Vous voyez que ces citations ont de l'intérêt et sont de nature à donner une idée assez précise des maux dont souffre notre éducation secondaire.

Je dois encore en produire quelques-unes; je ne crois pas, d'ailleurs, nuire à mon exposé en maintenant ainsi la parole à M. G. Le Bon.

Après avoir examiné le régime des lycées français et les résultats généraux obtenus, il aborde la question des examens et plus particulièrement celle des baccalauréats.

Il cite à cet égard une déposition de M. Pasquier, *recteur à Angers,* indiquant de façon très nette l'une des plaies de la préparation aux examens; malheureusement, ce n'est pas au baccalauréat seulement que l'observation peut s'appliquer.

« Il y a, dit-il, des candidats qui étudient surtout les examinateurs, qui relèvent les questions posées par tel ou tel, répétées d'années en années, et qui ne se préparent que pour ces questions.

« Un professeur de Faculté voulait toujours qu'on lui parlât des cinq périodes du génie de Corneille ; les élèves connaissaient sa petite faiblesse et, formés par leurs professeurs, ils apprenaient les cinq périodes du génie de Corneille. Un jour, le professeur était absent et remplacé par son suppléant. Un pauvre candidat, croyant avoir affaire à l'homme aux cinq périodes, répondit à cette question : « Que « savez-vous de Corneille ? — On distingue cinq pé- « riodes ». Mais l'examinateur lui dit : « Vous vous « trompez, je ne suis pas M. X... »

Quant aux questions posées à l'examen écrit, en voici quelques-unes provenant de diverses Facultés et citées dans l'enquête; elles sont tirées de la déposition de M. Mallet, *professeur au lycée Voltaire;* je ne sais pas si beaucoup de personnes, dans l'auditoire, pourraient y répondre sans préparation spéciale. Dans tous les cas, cela me serait personnellement impossible.

« Quels sont, en France, les terrains les plus propres à la culture des asperges ?...

« Quelles sont les vertus curatives des eaux minérales de France ?

« Pourriez-vous dire quelles ont été les réformes faites par l'électeur de Bavière au XVIIIe siècle ? »

M. Bernès, *professeur au lycée Lakanal,* s'exprime ainsi : « Les juges du baccalauréat, les professeurs des Facultés de droit, ne cessent de se plaindre de l'ignorance surprenante des jeunes gens.

« Un rapport récent, adopté à l'unanimité par la Faculté de droit de Grenoble, répond que ce qu'il faudrait apprendre aux étudiants en droit, c'est le français, le latin, l'histoire et la philosophie ; que, pour la plupart d'entre eux, l'enseignement secondaire serait à refaire tout entier. »

M. Grandeau, *de la Société nationale d'encouragement à l'agriculture,* dit que « la majorité des candidats au baccalauréat possèdent peu de notions précises. Si l'on n'y mettait une complaisance parfois excessive, la plupart des jeunes gens ne recevraient par leur diplôme de bachelier. Voilà la vérité sur cet examen encyclopédique. »

M. Joseph Bertrand, *ancien professeur à l'École polytechnique* (aujourd'hui décédé). — « Le baccalauréat sera toujours un détestable psychomètre : il prend la mesure, non des esprits, mais des mémoires; non de la force intellectuelle acquise, mais des connaissances emmagasinées. Il mesure les quantités plus qu'il n'est apte à apprécier les qualités. »

M. Gebhart, *professeur à la Sorbonne,* dans son livre *Le baccalauréat et les études classiques,* s'exprime ainsi :

« Plus le baccalauréat se complique et se hérisse, plus les bacheliers sont médiocres, plus nous sommes obligés de leur verser à flots l'indulgence et la pitié. »

Et voici ce qu'ajoute M. Le Bon :

« Je ne suis pas bien sûr que ce ne soient pas les professeurs et non les élèves qui auraient besoin d'indulgence et de pitié; mais ils n'en méritent guère, puisqu'ils se montrent si incapables de comprendre à quel point la surcharge des programmes

est absurde. Oui, sans doute, plus on charge les programmes, plus les bacheliers sont médiocres, et en vérité, il est surprenant qu'une chose si simple semble incompréhensible aux universitaires. Vous grossissez sans cesse l'encyclopédie que les malheureux candidats doivent avoir dans leur tête. Ils ne peuvent donc en retenir que de vagues lambeaux. Êtes-vous bien certains qu'en dehors de votre spécialité, votre ignorance ne soit pas aussi complète — peut-être même beaucoup plus — que celle des candidats ? Interrogez-vous et faites ensuite quelques efforts pour réfléchir et comprendre. Alors peut-être agirez-vous comme M. Lavisse, qui, revenu de ses erreurs, veut maintenant brûler les dieux qu'il a pendant si longtemps adorés. Les élèves actuels de l'Université sont ce que leurs professeurs les ont faits. »

Enfin, une dernière citation : elle touche à un sujet intéressant, bien qu'il ne rentre pas directement dans le cadre de notre étude ; il est indispensable cependant de le signaler, car tout se tient. Il s'agit de l'éducation morale dans nos lycées. D'un article publié dans la *Revue Bleue* par M. de Coubertin, voici ce que nous pouvons extraire :

« Un jeudi, dans un lycée de Paris, se passa cette scène poignante dont jai gardé un souvenir amer. Quinze élèves, moyens et grands, autorisés par leurs parents, devaient aller au bois de Boulogne pour disputer une des épreuves du championnat interscolaire de foot-ball contre une équipe d'un autre lycée. Au dernier moment, le maître d'études désigné pour les accompagner se trouva empêché. Qu'allait-on faire ? Leur chef d'équipe, leur « capitaine », un bon élève, aimé et respecté de ses cama-

rades, se porta garant que tout se passerait comme si le maître d'études était là. « Ils m'ont promis, dit-« il, j'engage ma parole d'honneur. » Et celui à qui il parlait répondit : « Mon ami, est-ce que je puis « accepter la parole d'honneur d'un élève? » Toute notre pédagogie est dans ce mot : la parole d'honneur ne vaut point. L'élève le sentit et baissa la tête. De telles scènes ne sont-elles point faites pour fausser toute une vie ! »

Cette citation de M. de Coubertin est, à mon sens, absolument capitale; et elle donne la mesure, on peut le dire sans exagération, d'une véritable dégradation morale. Comment des hommes, des éducateurs, peuvent-ils devenir capables de traiter ainsi des êtres humains! Comment osent-ils avilir la conscience de jeunes gens, à l'instant même où ceux-ci font acte de franchise et de loyauté! Dire que la parole d'honneur d'un élève ne peut pas compter, c'est en réalité reconnaître que l'on s'est attaché à ne pas développer en lui la dignité humaine. C'est confesser piteusement une incapacité pédagogique très réelle, hélas !

Une pareille injure est humiliante, non pour celui à qui elle s'adresse, mais pour celui qui la profère; et le malheureux inconscient, dans son aveuglement professionnel de cuistre, ne s'en doute même pas.

On peut, je crois, résumer d'un mot cette influence du milieu, en disant que l'éducation, surtout l'éducation secondaire, qui devrait être une excitatrice d'énergie, est au contraire une tueuse d'énergie. Il est permis d'avancer, sans pouvoir être taxé d'exagération, qu'au cours du XIXe siècle tout entier la jeunesse française, — principalement en ce qui concerne

l'enseignement secondaire, — a été « livrée aux bêtes ».

J'emploie ce mot à dessein et avec préméditation; il peut paraître violent et excessif, mais on pourrait surtout lui donner une interprétation qui n'est pas dans ma pensée, et c'est ce qui m'oblige à un mot d'explication.

Je ne veux pas qu'on puisse croire qu'il y a là une sorte de jeu de mots injurieux et que j'entends par bêtes des êtres dénués d'intelligence.

Je dis que la jeunesse a été « livrée aux bêtes », comme les premiers chrétiens étaient livrés aux bêtes dans le cirque, — et elle a été livrée souvent à des bêtes d'une cruauté singulière, — mais je ne veux pas parler ici des individus ; plus que personne je connais les hautes qualités, l'instruction, le dévouement et la modestie des professeurs de l'enseignement secondaire. Les bêtes féroces auxquelles je fais allusion s'appellent la routine administrative, l'incapacité d'analyser les qualités et les défauts de l'enfance, le culte de la lettre joint au mépris de l'esprit, la croyance en l'infaillibilité professionnelle, l'ignorance des conditions de la vie. C'est de là que provient cette éducation absurde, cette éducation centralisée à outrance, qui reflète l'autorité de la prétendue civilisation romaine, du césarisme romain. Cette nation romaine que l'on donne toujours comme modèle à nos enfants n'a jamais été que le type le plus merveilleux d'absence de tout sentiment moral et de toute culture intellectuelle; la vraie grandeur de Rome, c'est le triomphe de la force brutale, de la violence ou de la ruse. A cette action funeste est venue s'ajouter, lors de la période tourmentée qui a marqué le commencement du XIXe siècle, celle de la nouvelle centralisation créée par le nouveau César, pour les

besoins de son ambition et de son despotisme. S'inspirant de son mépris de l'idée et de sa haine des idéologues, il nous a gratifiés ainsi d'une machine de compression des consciences plus perfectionnée, plus appressive encore que le droit romain, dont elle procède.

Il en est résulté que notre enseignement, l'enseignement impérial et romain, ne répond absolument en rien aux besoins intellectuels et matériels de notre époque — je ne dis pas de notre civilisation, — car cette civilisation, je la crois beaucoup plus apparente que réelle.

En tout cas, à l'heure actuelle, la centralisation de l'enseignement et sa division en enseignement primaire, enseignement secondaire et enseignement supérieur sont des erreurs funestes qui ont produit bien des maux et que nous devons souhaiter de voir disparaître à bref délai.

Mais il me suffit, pour l'instant, de condenser ma pensée sous cette forme, pour en venir à la deuxième partie de notre exposé.

II

La question, je vous l'ai annoncé, est celle de l'influence exercée sur l'éducation par la philosophie, par les idées générales et notamment par la psychologie.

Nous ne reviendrons pas sur la définition de la philosophie ; c'est la science des idées générales et il semble que, lorsqu'on étudie en particulier telle ou telle branche des connaissances humaines, telle ou telle branche scientifique surtout, l'intervention de la philosophie, soit dans la doctrine même, soit dans

les moyens pédagogiques, doit être une question de la plus haute importance.

Aussitôt que la Renaissance eut commencé à rendre un peu d'activité intellectuelle au monde européen sortant du moyen âge, il se produisit, au XVIIe siècle, une superbe floraison philosophique ; en même temps les sciences commencèrent de leur côté à prendre un caractère positif : la science moderne se créait. On vit alors des hommes comme Descartes, comme Pascal, comme Leibniz, qui, ce me semble, furent à la fois des hommes d'une haute valeur scientifique ayant laissé une trace quelque peu profonde, et qui comptent aussi pour une certaine part dans l'histoire de la philosophie.

Ceux-là ne séparaient pas les sciences des lettres, ni la philosophie de la science. Qu'on se place au point de vue de la culture de l'esprit, du développement des principes pédagogiques, ou des doctrines scientifiques elles-mêmes, il faut reconnaître qu'ils n'ont pas dédaigné d'apporter à l'édifice une pierre d'une importance assez considérable et que leur influence se fait encore sentir aujourd'hui.

Au siècle suivant, lorsque arrivèrent les encyclopédistes, tous ces philosophes mirent une sorte de coquetterie, pourrait-on dire, à ne jamais se désintéresser de la science : vous voyez quelques-uns d'entre eux qui sont des géants de même taille que ceux du XVIIe siècle, comme savants et comme philosophes ; il me suffit de citer d'Alembert.

Diderot, qui a laissé une trace si lumineuse dans le XVIIIe siècle, sans que ses travaux scientifiques aient l'importance de ceux de d'Alembert, compte cependant dans ses œuvres un nombre assez considérable de mémoires mathématiques intéressants.

Voltaire s'attachait, avec une véritable passion, aux