ment par l'École de psychologie à toutes les bonnes volontés, contribuer un peu à secouer la torpeur générale, à dissiper les préjugés et les erreurs.

En résumé, je n'ai pas la prétention de traiter la question, mais plutôt de conduire tout le monde à la traiter, l'orientation de l'éducation ne pouvant résulter que d'une poussée générale des esprits, non pas de telle ou telle impulsion particulière.

Même en partant de ce programme bien modeste, l'obligation de se restreindre s'impose. Je me conformerai à cette obligation en laissant de côté les sujets spéciaux examinés précédemment, et en m'attachant aux principes plutôt qu'aux détails.

Ce sont ces principes que nous allons établir à grands traits dans une première partie. Dans la seconde, nous essaierons d'en examiner les conditions d'application, en tenant compte du milieu et du temps.

Avant d'entrer en matière, j'ai encore un devoir à remplir, afin d'éviter toute équivoque. Le meilleur hommage que l'on puisse rendre à un auditoire, quand on cherche à le convaincre, non pas à le surprendre, c'est la franchise ; c'est l'abandon systématique des petites hypocrisies oratoires, par lesquelles on se propose de flatter ses opinions, ou celles qu'on lui attribue, de mettre en œuvre des ménagements habiles ou des restrictions calculées. Il est bien entendu que tout ce qui se dit à cette place engage celui qui parle, mais n'engage que lui. Je vous livrerai donc ma pensée personnelle, très nettement et sans ambages, dussé-je être par quelques-uns taxé de brutalité.

On dit souvent qu'il y a des opinions respectables, ou encore que toutes les opinions sincères sont

respectables ; je ne suis pas de cet avis ; j'estime au contraire qu'aucune opinion n'est respectable *a priori*, et que nous ne devons notre hommage qu'à la vérité, du moins à ce que nous estimons en conscience être la vérité. Ce qui est infiniment respectable, par exemple, c'est la liberté pour les autres d'user de la même indépendance. Je dis ce que je pense, tout ce que je pense ; mais mon voisin a le droit de penser autrement, et de me le dire non moins nettement. Personne n'est infaillible, et sans la liberté de l'erreur, jamais l'humanité n'aurait fait un pas en avant.

Cette déclaration me semblait indispensable à cette heure. A mesure que nous avons avancé, en effet, les idées présentées ont pris un caractère de généralité de plus en plus grand, de telle sorte que nous sommes maintenant sur un terrain où le contrôle de la logique pure, le criterium direct de la science ne sont plus d'une application aussi facile.

I

J'aborde maintenant le sujet et je débute, pour poser le problème, par une définition qu'il est possible d'énoncer à cette heure, grâce à nos explications précédentes, mais que je n'aurais pu donner plus tôt, sous peine d'obscurité.

A mon sens, voici comment se pose le problème de l'éducation :

Étant donné un être humain venu au monde, développer harmonieusement toutes ses facultés, de manière à porter au maximum son activité, dans une direction utile à lui-même et à ses semblables.

Immédiatement, il nous faut reconnaître qu'une solution absolue est impossible, dans les termes où se trouve posée la question. Mais la seule façon de s'orienter vers la vérité est de procéder ici comme nous le faisons dans le domaine scientifique ; nous nous proposons un but idéal, irréalisable, mais duquel nous pouvons sans cesse nous rapprocher de plus en plus, sans que jamais il soit permis de fixer une limite à l'approximation possible. En substituant des abstractions à la réalité, nous avons une fois de plus constaté l'imperfection de la science et de la pensée, en même temps que leur perfectibilité indéfinie. L'absolu reste hors de notre atteinte ; et cependant ce n'est que par la préoccupation de l'absolu que nous pouvons nous guider dans le domaine du relatif qui seul nous intéresse immédiatement. Il faut même se féliciter, si l'on y réfléchit un peu, de penser que le problème de l'éducation restera posé éternellement, que toujours il méritera, plus qu'aucun autre, l'attention et les efforts de l'humanité. Du jour où celle-ci devrait renoncer à s'améliorer, il ne vaudrait plus la peine de vivre.

Dans les conditions qui résultent de notre définition, l'éducation, on le voit, s'exerce de la naissance jusqu'à la mort. Il n'est pas un instant, en effet, où nous ne puissions trouver matière à un développement plus complet d'une de nos facultés, à une possibilité d'augmenter le champ de notre activité. Mais, au cours d'une existence humaine normale, deux périodes bien distinctes sont à considérer : la première s'étend jusqu'à l'instant où l'être commence à pouvoir sans danger physique et moral rester privé d'un guide, d'un conducteur, et c'est à celle-là que s'applique l'*éducation proprement dite*. Quant à la

seconde, qui part de l'âge adulte et se termine avec la vie elle-même, l'importance n'en est pas moins grande au point de vue éducatif ; mais alors c'est à soi-même qu'est confiée la mission d'éducateur ; sous l'influence du milieu ambiant, des habitudes antérieures, des événements accomplis chaque jour, on agit, consciemment ou inconsciemment, sur ses propres facultés ; c'est ce qu'on peut appeler la période de l'*auto-éducation*, de l'éducation qu'on se donne à soi-même. Pour employer le mot si juste de Spencer, dans la première période le gouvernement vient du dehors ; dans la seconde, il vient du dedans.

De cette auto-éducation, nous ne parlerons pas ici ; non qu'elle soit moins importante que l'autre en résultats ; ce serait une grave erreur de le croire. Mais à cause de sa nature même, elle se dérobe pour ainsi dire à toute règle générale ; et d'ailleurs, l'éducation proprement dite réagit au plus haut point sur l'auto-éducation. La direction intellectuelle, physique et morale que l'homme s'imprime est pour une grosse part la résultante de l'éducation reçue par l'enfant.

Avec la restriction que nous venons d'introduire et qui nous paraissait indispensable, la question conserve encore une singulière ampleur. Depuis la mère jusqu'aux professeurs des facultés, quelles légions d'éducateurs exerceront leurs efforts sur l'enfant, en attendant le jour où il pourra devenir son propre guide !

Cette action continue, incessante, comme je l'ai dit précédemment, doit avoir pour objet le triple développement physique, intellectuel et moral de l'être humain. Je ne reviendrai pas sur le chapitre de l'éducation physique ; il est inutile de se répéter.

A propos de l'éducation intellectuelle, j'ai insisté principalement jusqu'ici sur le côté scientifique. Je persiste à y voir la base fondamentale de toute éducation raisonnable, et cela pour plusieurs motifs : en premier lieu, parce que c'est uniquement par les notions scientifiques qu'on habitue l'esprit à ne pas se contenter de rêveries ou de chimères, à passer toutes choses au crible de la raison, à apporter dans ses jugements une méthode rigoureuse ; secondement, parce que, malgré les apparences et les préjugés, ces notions sont les plus faciles à faire pénétrer dans l'esprit de l'enfant, et en même temps celles qui peuvent avoir pour lui le plus d'attrait ; enfin, parce que l'abondance des applications actuelles de la science nous oblige à acquérir au moins les premiers éléments de la science, sous peine de vivre comme des aveugles errant dans la foule.

Mais la science proprement dite ne constitue pas l'éducation tout entière. Celle-ci doit comprendre dans son ensemble l'étude de la nature et celle de l'homme. L'enseignement de la géographie, qui du reste tend de plus en plus, elle aussi, à s'orienter dans une direction scientifique, celui de l'histoire, doivent donc tenir une place des plus importantes dans l'éducation ; celui des langues dont se servent ou se sont servis les hommes n'est pas non plus à négliger, surtout en raison de l'utilité pratique des langues vivantes.

Il importe ici de dissiper une équivoque possible.

On a souvent reproché aux personnes qui préconisent des réformes dans l'enseignement classique, et surtout dans l'enseignement classique français, de vouloir abolir la culture des langues mortes, de ces langues qui ne se pratiquent plus aujourd'hui et qui n'ont plus, pour nos contemporains, une utilité

directe ; on les a accusés, en particulier, de vouloir suppprimer l'étude du grec et du latin.

Rien n'est plus inexact. Il serait absurde, en effet, de penser qu'un jour l'humanité viendrait à ne plus avoir connaissance de langues qui ont produit les chefs-d'œuvre de l'esprit humain que vous savez, de même qu'elle a perdu le souvenir des idiomes pratiqués par les peuplades barbares qui ont pu exister il y a vingt ou trente mille ans !

Mais autre chose est de cultiver des connaissances aussi spéciales que celles-là, ou bien de vouloir en faire la base fondamentale de l'enseignement de toute la jeunesse d'une nation.

Autant donc il serait insensé, selon moi, d'abolir tout enseignement de ces langues mortes, autant il le serait de prétendre les maintenir de toute force à la place qu'elles occupent aujourd'hui.

Il est indispensable à un pays de ne pas perdre la culture des choses artistiques ; et cependant, a-t-on jamais pensé à introduire, comme élément fondamental de l'éducation, l'enseignement de la musique, de la peinture ou de la sculpture, distribué à toute la jeunesse d'un peuple ?

Il est utile que l'on puisse consulter les vieux manuscrits, et les élèves de l'École des Chartes rendent assurément de grands services. Partant de là, pourrait-on raisonnablement soutenir qu'il faut enseigner, dans toutes les écoles de la France ou d'une nation quelconque, cette science particulière qui consiste dans le déchiffrement des vieux manuscrits, des vieilles chartes, des vieux documents, pour lequel des aptitudes et une éducation particulières sont indispensables ?

Le latin et le grec font partie du domaine de ces connaissances utiles, intéressantes, mais qui, par leur

nature même, doivent rester l'apanage d'un petit nombre, d'une élite, — si l'on veut employer cette appellation. Ces dépositaires de connaissances très spéciales seront chargés, dans l'enseignement supérieur, par exemple, de continuer les traditions en formant les générations de spécialistes appelées à leur succéder. La place de l'enseignement du grec et du latin doit être surtout dans l'enseignement supérieur ; et il serait monstrueux, selon moi, de prétendre continuer à donner à l'étude de ces langues l'importance qu'elle a eue dans le passé et qui lui est encore accordée à l'heure actuelle.

On a soutenu, je le sais, que la connaissance de la langue latine est indispensable pour bien connaître la langue française. Il y a bien des années, Alphonse Karr, — et celui-là ne parlait pas par jalousie, car il répétait souvent qu'il avait été un fort en thème, — répondait à cet argument par cette boutade pleine de justesse : C'est aussi raisonnable que si, pour faire de solides biceps à un homme, on regardait comme indispensable de l'exercer, pendant toute sa jeunesse, à porter une chaise en équilibre sur le bout de son nez !

Les faits sont d'ailleurs nombreux qui protestent contre cette thèse et en montrent le néant ; il serait facile de citer de nombreux écrivains, des hommes d'État, des orateurs qui, dans leur enfance, n'ont jamais reçu la moindre notion de grec ou de latin, et qui, cependant, ont excellemment écrit et parlé dans leur langue ; par contre, vous savez que ceux-là sont légion qui, après avoir été bourrés de grec et de latin, écrivent le français d'une façon regrettable.

J'ai parlé aussi de l'histoire ; je veux dire deux mots de la façon dont elle est enseignée ; en faisant

allusion surtout au premier enseignement, à celui qui appelle, au point de vue pédagogique, le plus de réformes.

On peut dire aujourd'hui, sans rien exagérer, que l'histoire, telle qu'elle est généralement présentée dans le domaine classique, est une énumération de dates, une chronologie rebutante qui exaspère la mémoire ; c'est en même temps un étalage de tous les vices et de tous les crimes. On n'est pas très sûr, on l'est même fort peu, de l'exactitude des faits, mais on s'attache à la précision des dates ; et l'on s'efforce de concentrer l'attention sur un certain nombre d'individus d'apparence providentielle, en choisissant, dans les actes de ces individus, les plus répugnants et les plus abominables pour en faire la substance de l'enseignement. Ce ne sont que guerres, massacres, parfois ruses diplomatiques ; les supplices, les persécutions, les assassinats agrémentent le récit et viennent en rehausser l'intérêt.

On ne voit guère que cela dans l'histoire telle qu'elle est enseignée aux enfants ; en sorte qu'au point de vue moral, sur lequel j'aurai à revenir tout à l'heure, on peut affirmer que c'est l'enseignement le plus déplorable et le plus funeste de tous, car il en ressort la glorification continuelle de la violence contre la faiblesse, de l'imposture contre la vérité.

Quant à l'évolution même des races humaines et des nations, quant aux circonstances qui ont amené un peuple à se transformer, à s'affranchir graduellement de ses misères primitives, il n'en est pour ainsi dire pas question.

Si l'on s'attachait, pourtant, à prendre la quintessence de cette philosophie de l'histoire dont Michelet, Quinet et bien d'autres ont tracé les premières lignes ; si, par la méthode employée notamment par

Augustin Thierry, on s'efforçait de donner à cette étude un caractère anecdotique, attirant, en faisant, cela va sans dire, une sélection aussi sage que possible dans les faits dont on essayerait de faire passer le tableau sous les yeux de l'enfant, je crois que l'on arriverait sans trop de peine, à opérer, dans cette branche de l'enseignement, une transformation fondamentale, et profondément désirable.

Mais je n'insiste pas davantage, ayant une course un peu longue à fournir encore ce soir.

En toutes ces matières, les mêmes principes généraux sont applicables. Il s'agit, non pas de donner à l'enfant un fatras incohérent de connaissances nombreuses, mais de faire une sélection, en s'en tenant aux éléments les plus fondamentaux, en proportionnant l'étendue de l'enseignement à l'âge et aux facultés de chaque enfant, et en développant d'une façon graduelle le champ intellectuel des connaissances qu'on lui fait acquérir. La grosse affaire est de savoir bien, non de savoir beaucoup ; comprendre un petit nombre d'idées fondamentales, auxquelles successivement pourront venir se rattacher les autres, c'est la seule préparation rationnelle d'une instruction complète. D'ailleurs, c'est parallèlement que doit être conduite l'initiation intellectuelle, dans les diverses branches énumérées plus haut.

Quant aux moyens, je ne me lasserai pas de le redire, ils doivent consister dans l'attraction perpétuelle présentée à l'enfant, dans l'éveil de sa curiosité, dans une prudence extrême en ce qui touche l'exercice de la mémoire, et surtout dans une étude incessante et infatigable du petit cerveau qui nous est confié. Ici, du reste, le côté intellectuel vient se lier étroitement au côté moral de l'éducation ; c'est en faisant appel à

la raison de l'enfant qu'on lui apprendra à être raisonnable ; c'est en se montrant bon et juste envers lui qu'on lui enseignera la justice et la bonté, dont il porte en lui les germes ne demandant qu'à se développer.

Le fléau qu'il faut éviter par-dessus tout, la véritable peste de l'éducation intellectuelle, c'est le dogme ; et je n'entends pas donner à ce mot l'acception étroite qu'il emprunte à l'idée religieuse ; je me place en ce moment à un point de vue beaucoup plus général. Il y a des dogmes en histoire, en arithmétique, aussi bien que dans les catéchismes.

Certes, raconter à un petit enfant que Josué a arrêté le soleil, que Mahomet a fait je ne sais quelle ascension fantastique, ou lui énumérer comme vérités authentiques les incarnations de Vishnou, c'est commettre sur son cerveau un attentat et faire œuvre d'abrutissement, non d'éducation ; mais est-on moins coupable quand on lui fait apprendre par cœur une définition de la multiplication, incompréhensible pour lui, réciter de mémoire la liste des sous-préfectures ou la table de Pythagore, ou répéter qu'il faut admirer Louis XIV parce que c'était un « grand roi » et s'incliner très bas devant Rome parce que les Romains étaient « une grande nation » ?

Qu'il s'agisse d'histoire, de science, de littérature, de n'importe quelle section du domaine intellectuel, il est indispensable de ne jamais rien imposer à l'esprit de l'élève, mais de l'amener de lui-même à la vérité par les voies les plus attrayantes et en évitant tout abus de la mémoire. En même temps, il importe au plus haut degré de développer en lui la volonté, qui demande une éducation, aussi bien que les autres facultés, et qui représente peut-être la plus précieuse et la plus rare des qualités applicables à la pratique de la vie.

Ici je m'interromps pour donner quelques instants la parole à un écrivain dont je suis loin de partager toutes les idées, mais dont la sincérité est telle, dont le talent est si réel, que je tiens à vous citer textuellement quelques passages d'un article publié tout dernièrement dans la *Revue Bleue* sous le titre : « L'Émancipation de l'Enfant ».

L'idée de l'auteur, qui signe M. Daubresse, — une femme, m'a-t-on dit, — est la suivante : en considérant notre monde actuel, on constate qu'une transformation profonde s'est accomplie dans la cellule familiale, dans l'organisation de la famille. Les parties composantes de l'agrégat familial semblent devoir se disposer d'autre façon ; certaines d'entre elles tendent à devenir prédominantes, à rompre l'unité primitive et à donner un résultat différent de celui qui a été connu et accepté jusqu'ici.

Ce qui caractérisa la famille romaine, comme plus tard la famille française, c'est qu'elle fut hiérarchisée : son représentant, son chef naturel et son maître fut son fondateur : le père de famille ; et, après lui, sous sa dépendance immédiate, se rangeaient ; la mère, les enfants, les serviteurs.

Peu à peu, la discipline primitive, assez rude, s'adoucit ; les mœurs et l'usage apportèrent quelque tempérament. Elle devint affectueuse, consentie, acceptée ; mais elle continua de subsister presque sans conteste.

La loi française la sanctionna en déclarant que la femme devait obéissance à son mari. Elle le manifesta clairement en enlevant à la jeune fille son nom — le signe extérieur et comme le titre de sa vie — pour lui donner le nom de l'homme qu'elle épousait, absorbant ainsi d'un coup sa personnalité dans la personne du chef de la communauté.

Les enfants nés de l'union durent porter le nom de leur père ; l'ensemble constitua un tout si fortement lié

qu'il donna, pendant de longs siècles, l'illusion d'une indissoluble unité.

Il en fut ainsi jusqu'à peu près vers le milieu du XIXe siècle. A ce moment, les premiers symptômes d'une désagrégation familiale commencèrent à se manifester.

Suivent alors quelques indications sur les débuts du mouvement féministe :

Ce mouvement, nous l'avons étudié ici même[1] et n'y reviendrons pas ; mais on aurait tort de croire que la dissociation se bornera là, les causes qui l'ont produite continuant à agir avec une force sans cesse accrue.

Par voie de conséquence, ce premier trouble en entraînera bientôt un autre aussi grave. Il est sans doute possible, sinon de le prévenir, au moins d'en atténuer, à l'avance et dans une certaine mesure, les effets désastreux. L'émancipation morale et matérielle de la femme, qui sera demain chose accomplie, sera suivie, à brève échéance, de l'*émancipation de l'enfant*.

. . . . . .

L'émancipation de l'enfant est proche, disons-nous, mais il faut préciser le sens de ce mot : émancipation. Nous n'entendons pas dire que les enfants, comme les femmes, s'aviseront de leur triste sort et qu'ils formuleront contre leur famille, *sæva mater*, des revendications plus ou moins justifiées ; mais ce qu'ils ne feront pas, d'autres le feront pour eux et se chargeront de proclamer, à voix haute, les « droits de l'enfant ».

Déjà, des âmes généreuses ont démontré le droit de l'enfant à vivre, à être instruit, secouru, même malgré sa famille. D'autres ont demandé, pour l'enfant, le droit de choisir la religion qu'il préfère, lorsqu'il sera en âge d'examiner les différents systèmes de croyances qui se partagent l'humanité.

1 « Les Directrices du Féminisme », *Revue Bleue*, 20 septembre 1902.

Et plus loin :

Nous examinerons, ce qui nous intéresse davantage, les causes qui concourent, en ce moment même, à libérer l'enfant de tous les préjugés d'obéissance acceptés jusqu'ici par tous comme le fondement nécessaire de l'autorité parentale.

Cette libération des préjugés est l'essence même de l'émancipation.

M. Daubresse montre ensuite la place prépondérante, — excessive, à son avis, — que prend l'enfant dans notre société actuelle. Il cite plusieurs exemples à ce sujet, et, dans le nombre, lorsqu'il passe de ce que l'on appelle vulgairement « le monde » aux milieux populaires, il en est un qui vaut la peine d'être retenu, car il montre combien les résultats de l'instruction, lorsque celle-ci se borne à nos malheureux essais primaires, sont insuffisants, au point de vue social comme au point de vue moral :

La mère d'une petite fille de huit ans cause avec la directrice d'une école de la Ville de Paris et la remercie des progrès de sa fille. Elle ajoute, en terminant : « Nous sommes bien heureux, son père et moi, qu'elle ait appris à lire : maintenant elle nous lira le feuilleton !!! »

L'auteur ajoute :

Combien d'entre ces pauvres petits lisent « le feuilleton », et puis aussi le fait divers, et puis... et puis.., se nourrissent de tout ce pain de mauvaise qualité que débitent quotidiennement tant et tant de feuilles à un sou, aliment inoffensif — peut-être — pour les grands ; mortel pour les petits, dont le caractère vacille au seuil de notre triste vie de civilisés.

Après un examen de la situation qui résulte de cet

état social, voici maintenant la conclusion qui en ressort :

Il y a, au fond de nos consciences, comme un malaise moral qui nous rend faibles et mal résistants. La plupart d'entre nous souffrent de l'incertitude d'une direction morale à suivre. Libérés, nous aussi, de beaucoup de croyances religieuses ; ayant abandonné bien des dogmes, et du même coup — ce qui est regrettable — la morale à laquelle ils semblaient liés, nous demeurons indécis et vagues. Restés honnêtes, grâce à nos habitudes de santé morale, observateurs des règles de conduite traditionnelles, nous sentons que ce n'est pas tout.

. . . . . .

Lorsque, dans sa marche incessante vers le devoir, l'homme est contraint de laisser en arrière quelqu'un de ses glorieux paradis, il souffre de leur abandon ; silencieux, remâchant sa tristesse, il continue un peu plus pesamment son âpre route vers l'avenir assombri. L'enfant subit le contre-coup de ces malaises ; ses petits pas creusent leur légère empreinte derrière les pas alourdis de ceux qui le précèdent, ses yeux clairs interrogent leurs yeux remplis de larmes et il ne reçoit, pour réponse, que le « je ne sais pas » déçu de nos ignorances lassées.

Le grand mal, selon l'auteur, c'est l'atrophie de la volonté :

Demandez autour de vous, interrogez les précepteurs, les instituteurs, les médecins, tous ceux qui pénètrent dans les familles, ils vous diront que l'enfant, tel qu'on l'éduque aujourd'hui, gaspille une liberté vers laquelle il aspire, mais dont il ignore l'usage ; comme on ne lui apprend pas ce qu'il faut vouloir, il ne veut pas ce qu'on lui demande ; il n'a pas de volontés, il n'a que des « nolontés ». Marcel, Paul ou Jacqueline ne « veut pas » apprendre ses leçons, ne « veut pas » sortir, ne « veut pas » se soigner, et ainsi du reste. Menaces, prières, répri-