solue, mais relative, s'exerçant par le père et la mère de famille, soit réservée, mais non secondée par l'éducateur.

Une fois l'enfant sous l'action directe de la famille, il appartiendra alors à celle-ci, suivant ses préférences, de lui donner une direction ou une autre, de l'initier à tel système philosophique ou religieux ; elle le confiera, dans ce but, à un ministre de telle ou telle religion, ou bien elle respectera le cerveau de son enfant, remettant à plus tard le soin de le laisser choisir, ce qui serait plus sage.

Mais, dans le milieu purement scolaire, il importe de garder cette neutralité qui est, en somme, l'hommage le plus complet que l'on puisse rendre à la liberté de tous et de chacun, et le meilleur gage de pacification sincère.

Lorsque, voulant aller plus loin, on prétend que c'est un droit pour la famille d'obliger l'école à donner à l'enfant telle ou telle direction spirituelle, c'est, sous couleur de liberté, un empiétement sur la liberté d'autrui ; c'est une cause de trouble et de discorde morale ; c'est, du même coup et sous forme indirecte, une consécration de la doctrine abominable affirmant qu'il y a un droit de propriété des parents sur l'enfant, d'un être humain sur un autre être humain.

La neutralité rigoureuse de l'école est donc, à mon avis, la seule solution qui puisse intervenir, au moins à titre provisoire et temporaire.

Je ne voudrais pas que l'on pût se méprendre sur ma pensée.

De ce que, en théorie et doctrinalement, tout enseignement dogmatique et religieux est, à mon sens, incompatible avec une bonne direction morale, doit-on en conclure qu'un individu qui est religieux, sincèrement religieux, ne peut pas être un honnête homme



et avoir une conduite morale devant laquelle tout le monde doive s'incliner ? Je crois avoir déjà répondu par quelques-unes des citations que vous avez entendues tout à l'heure, et notamment par les faits qui montrent l'action éducatrice des sœurs de Frasne-le-Château. M. Brunot, qui les rapporte, n'est cependant pas plus clérical que moi.

J'ajoute qu'il était pour ainsi dire inutile de protester ; le bon sens et l'observation suffisent ; à moins d'être animé de je ne sais quel esprit d'intolérance *a priori*, aussi absurde que l'esprit dogmatique, il est impossible de ne pas reconnaître qu'il y a beaucoup de très honnêtes gens qui ont reçu telle ou telle direction religieuse, et en sont profondément pénétrés, quelle que soit d'ailleurs la religion dont il s'agit ; donc, aucune répercussion ne doit rejaillir sur l'individu.

Ce que nous critiquons, ce sont des principes, c'est une direction d'esprit qui, érigée en méthode générale d'éducation, est immorale et funeste.

Autre question, du même ordre ; parce que toute direction religieuse est antiscientifique par nature, dira-t-on qu'un esprit religieux ne peut pas être un esprit éclairé ? Les noms de beaucoup d'hommes de science seraient une protestation contre une telle assertion. A ce sujet, j'ai le devoir de rappeler les paroles de l'un de nos plus illustres savants qui fut en même temps un esprit très religieux, un croyant sincère, j'ai nommé Pasteur : « Lorsque, disait-il, j'entre dans mon laboratoire, je laisse à la porte toutes mes croyances ; quand je sors de mon laboratoire, je les reprends. »

Il reconnaissait ainsi que, dans le domaine scientifique, il est indispensable de mettre de côté tout

dogmatisme ; c'est seulement dans la vie de chaque jour, lorsque, cessant d'être homme de science, il redevenait l'homme privé, qu'il jugeait bon d'y revenir.

Cet exemple montre bien qu'il n'y a aucune incompatibilité absolue entre les idées religieuses et le développement de l'esprit scientifique chez certains individus exceptionnellement doués.

En ce qui concerne l'éducation morale, je voudrais dire encore quelques mots concernant deux questions d'un grande importance.

La première est celle de la coéducation. La coéducation n'est pas en honneur en France ; cependant, dans l'enseignement supérieur au moins, quelques progrès ont été faits à cet égard et quelques transformations se sont accomplies, depuis un quart de siècle surtout.

Aux États-Unis, il n'en est pas tout à fait de même ; récemment, à la date du 31 janvier, paraissait, dans la *Revue scientifique,* un article fort intéressant de M. David Starr Jordan, intitulé : L' « Enseignement supérieur des femmes aux États-Unis » L'auteur de cet article se pose les trois questions suivantes :

1° La jeune fille doit-elle recevoir l'éducation du collège ? — on entend par là les établissements d'enseignement supérieur, aux États-Unis ;

2° La jeune fille doit-elle recevoir la même éducation de collège que les garçons ;

3° Enfin, doit-elle la recevoir dans les mêmes établissements ?

1° *La jeune fille doit-elle recevoir l'éducation du collège ?* — La réponse à cette première question dépend du caractère de la fille ; tout comme pour les garçons, ce que nous pouvons faire d'elle dépend de ses capacités. Il n'est



pas de parents qui ne cherchent à préparer au mieux leurs enfants, filles et garçons, en vue des nécessités de la vie. Du reste, l'éducation supérieure ne doit pas se borner à préparer des hommes supérieurs pour les situations exceptionnelles ; il faut qu'elle contribue à relever le niveau général. Les besoins de l'époque sont impérieux, le développement du milieu civilisé s'impose, et la femme à l'esprit cultivé peut seule l'assurer. La production de femmes de ce genre est la tâche la plus précieuse de l'enseignement supérieur, et le résultat à espérer vaut qu'on fasse quelques sacrifices. Au surplus, dût ce résultat n'être pas complet, le fait de passer quatre années dans la fréquentation d'idées élevées et de sentiments nobles, ne serait pas sans laisser une impression durable et bienfaisante dans le cerveau de la femme. Or, est-ce que le caractère et l'influence de nos mères et de nos épouses ne contribuent pas, bien plus que les réformes législatives et l'action gouvernementale, à faire des hommes ?

A la seconde question : la jeune fille doit-elle recevoir la même éducation de collège que les garçons ? l'auteur répond oui et non, et avec raison.

« Oui, s'il s'agit de lui donner au même degré la faculté de s'élever aux idées supérieures et aux actes raisonnés ; non, si, pour arriver à ce but, on croit devoir l'asteindre au *même* cours d'études ».

Enfin, voici ce que dit M. David Starr Jordan sur la troisième question :

3° *Les jeunes filles doivent-elles être élevées dans les mêmes collèges que les garçons ?* — C'est en partie une question de préférence personnelle. Il ne saurait être nuisible ni aux garçons ni aux filles de se rencontrer dans les mêmes salles de classe, mais s'ils préfèrent qu'il en soit autrement, il faut leur permettre de se séparer. La chose n'a qu'une importance secondaire. Un collège de filles est, plus ou moins nettement, une école technique ; c'est une

école qui encourage les idées féminines, plus ou moins différentes des idées générales des hommes. Le travail le plus brillant des collèges de femmes est souvent accompagné d'une tension nerveuse, tandis que le meilleur travail des hommes est naturel, inconscient, résultant normalement du contact de l'esprit avec le problème abordé. C'est là précisément que se trouve, je crois, l'argument le plus puissant en faveur de la coéducation, surtout dans les institutions où l'individualité de l'étudiant est reconnue et respectée. Dans ces écoles chaque étudiant devient un éducateur pour la femme, comme, à d'autres égards, chaque femme cultivée devient une éducatrice pour les jeunes gens.

Dans l'éducation des femmes, réglée par les femmes seules, il y a tendance vers l'étude de la beauté et de l'ordre ; la littérature passe avant la science ; l'expression a plus de valeur que l'action. La femme élevée dans ces conditions peut savoir beaucoup, mais elle ne peut rien faire, et souvent ses idées sur la vie doivent subir des modifications pénibles pour s'adapter à la réalité des choses. Dans les écoles pour garçons seulement, c'est souvent le contraire ; le sens de la réalité obscurcit les éléments de beauté. Aussi est-ce un grand avantage pour les deux sexes que l'égalité d'éducation. Les femmes sont mises en contact avec des hommes qui savent agir, avec des hommes chez qui le sens de la réalité est développé ; elles se trouvent détournées du sentimentalisme, et ce contact encourage l'action gouvernée par l'idéal, tout en leur permettant mieux de se rendre compte de ce qui est possible et de ce qui est impossible. De même, l'association avec des jeunes filles saines, sages et de bonne société, donne de la valeur aux jeunes gens en relevant leur idéal de la féminité.

L'auteur passe ensuite en revue les divers moyens spéciaux d'éducation supérieure des filles, soit dans des collèges spéciaux, pour jeunes filles, avec cours d'études plus ou moins analogues à ceux des collèges



pour garçons, soit dans des annexes pour jeunes filles aux collèges de garçons ; c'est ce qui existe dans un assez grand nombre d'universités de l'Est des États-Unis, mais ce système, d'après M. Jordan, ne paraît pas devoir durer.

Le troisième système, dit-il, est celui de la coéducation. Jeunes garçons et jeunes filles sont admis dans les mêmes classes, soumis aux mêmes règles. Ce système est aujourd'hui en pleine vigueur dans les institutions de l'État du Nord et de l'Ouest et dans la plupart des collèges de ces mêmes régions. Son efficacité ne fait plus de doute depuis longtemps, parmi ceux à qui il est familier. Toutes autres choses égales, les jeunes gens sont plus sérieux, ont de meilleures manières et plus de moralité : ils sont, à tous égards, plus civilisés qu'avec le système monastique. Les filles travaillent d'une façon plus naturelle, avec une meilleure perspective que quand elles sont isolées de l'influence de la société des garçons ; il y a moins de gaucherie et de folie là où l'homme n'est pas une nouveauté. Dans les institutions bien tenues, les scandales sont rares ; beaucoup de professeurs entrés dans les collèges de l'Ouest avec des préjugés violents contre la coéducation ont dû reconnaître, à l'expérience, que ces préjugés étaient injustes.

Quoi qu'il en soit, il n'est pas douteux qu'une réaction se dessine contre la coéducation.

Le nombre de ceux qui proclament leur foi en ce système est relativement moins élevé qu'il y a dix ans. Pourtant, ce changement d'opinion n'est pas universel ; il n'est pas non plus révolutionnaire : les jeunes filles ne sont pas repoussées des institutions qui les reçoivent jusqu'à présent, et il n'est pas question de renoncer à la coéducation dans les établissements de l'État.

Quelles sont donc les causes de la défaveur rencontrée dans certains milieux ? D'abord, bon nombre d'étudiants médiocres ne se soucient pas de voir les jeunes filles témoins de leur insuffisance ; il est rare que l'on trouve les

étudiants réellement sérieux opposés à la coéducation : la majorité est en faveur du système, mais, ici comme dans bien d'autres cas, c'est la minorité qui fait le plus de bruit.

Une certaine influence contraire vient aussi de ce que les plus viables et les plus prospères de nos institutions sont consacrées seulement aux garçons ou seulement aux filles ; les générations sorties de ces établissements et notamment les anciens élèves de Harvard et de Yale — pénétrés de l'infaillibilité de leurs universités — sont contraires à la coéducation par principe. Des influences analogues en faveur de l'éducation séparée des filles sont développées par les institutions sœurs de l'Est.

Le seul argument nouveau sérieux contre la coéducation est celui dérivé de la crainte de l'adoption par les universités féminines de procédés spéciaux, de la crainte que l'amateurisme prenne la place de la spécialisation dans notre enseignement supérieur. Les femmes recherchent l'enseignement supérieur parce qu'il leur plaît, les hommes, parce que leur carrière en dépend.

Enfin, dit M. Starr Jordan, « cette crainte parle plutôt en faveur d'une éducation plus sérieuse des femmes. Le remède contre le dilettantisme féminin réside dans un enseignement plus sévère ; les femmes de loisir qui lisent et discutent des livres insipides ne représentent nullement les femmes de haute éducation ; la plupart d'entre elles n'ont jamais reçu aucune éducation ; en tout cas, elles ne sauraient fournir un argument contre la coéducation ; ce qu'il faut, c'est un entraînement rigoureux et non un entraînement séparé ».

Je cite encore :

Une question finale. La coéducation conduit-elle au mariage ? Certainement, le fait ne peut être nié et n'a nul besoin de l'être ; il faut plutôt s'étonner qu'il n'y ait pas plus de ces mariages. C'est une surprise constante



pour moi de voir tant de jeunes gens sortis du collège épouser quelque jeune fille, connue antérieurement ou depuis, mais de classe inférieure et souvent inférieure aussi comme charme personnel. Les ménages qui résultent de la fréquentation au collège sont rarement prématurés — les étudiants se marient plus tard que les autres — et il est certain qu'on ne peut rêver de meilleurs mariages que ceux fondés sur des mérites communs et des sympathies intellectuelles.

Cette dernière phrase est presque textuellement celle que prononçait devant moi le secrétaire de l'Université de Ann-Arbor (Michigan), en me parlant de la coéducation.

Il m'affirmait que, de très longue date, — depuis la fondation de cette université, si j'ai bon souvenir, — la coéducation y était pratiquée et que l'on n'avait eu qu'à s'en louer. Il ajoutait que d'assez nombreux mariages avaient été contractés entre étudiants et étudiantes qui s'étaient connus pendant de longues années et qui avaient pu, de la sorte, s'apprécier, se peser moralement, on peut le dire, et qu'une statistique suivie par les soins de l'Université avait révélé que la presque totalité de ces mariages avaient été heureux, qu'il en était résulté de fort bons ménages et des familles très unies.

Dans ce milieu, la coéducation n'a donc donné que des résultats excellents.

En France, je ne sais pas si la jeunesse masculine a le même respect pour la femme que celui qui est pratiqué en Angleterre et surtout aux États-Unis ; peut-être ce système y présenterait-il, par suite, quelques inconvénients. Je ne les vois pas apparaître sérieusement dans l'enseignement supérieur ; dans l'enseignement primaire, je crois que les résultats seraient loin d'être mauvais et que les quelques écoles

mixtes qui ont été ouvertes, quelquefois par la nécessité des choses, dans notre pays, n'ont jamais donné de résultats fâcheux.

Dans l'enseignement secondaire, la coéducation me paraît difficilement réalisable; mais à mon avis, plus on pourra s'orienter dans ce sens et plus l'on s'engagera dans une voie morale.

J'aurais enfin un mot à dire au sujet des punitions et des récompenses scolaires.

Tout l'enseignement repose, vous le savez, dans notre pays, sur la discipline, et sur la discipline centralisée, imposée plutôt qu'obtenue par la persuasion ; le fonctionnement des punitions et des récompenses semble en un mot, et aux yeux d'un grand nombre de pédagogues, une des conditions essentielles d'une bonne direction éducative.

Je me contente de dire que j'y suis absolument opposé, que je crois au contraire que c'est une manière de pervertir les caractères et la moralité des sujets ; ce système tend à former des esclaves et des hypocrites et, dans les rares établissements libres où l'on s'est attaché à essayer d'obtenir une discipline morale par des procédés différents, on s'en est fort bien trouvé en général.

Il faut cependant que ces procédés soient appliqués avec sincérité et avec l'intelligence de l'éducation ; et je m'empresse d'ajouter que, quand au lieu de groupements scolaires on a de véritables casernes, remplies par des effectifs comparables à ceux des régiments et logés dans des bâtiments énormes comme ceux de nos lycées où l'on introduit trois, quatre, cinq cents internes, et quelquefois davantage, on est bien obligé de procéder d'une façon brutale. Cependant, le résultat visé dans les deux cas n'est pas tout à fait le même ;



il n'est pas désirable d'obtenir une discipline de la même forme chez des enfants, dont il s'agit de développer le cerveau, que chez des soldats qui doivent accomplir des actes automatiques ; en conséquence, le système du lycée-caserne me paraît déplorable.

J'espère que, dans l'avenir, on s'efforcera de faire disparaître cette sorte de parodie de l'enfer transporté sur la terre dès le début de la vie morale.

En résumé, je suis partisan, vous le voyez, de ce que l'on appelle l'éducation intégrale, c'est-à-dire une éducation équilibrée s'étendant à toutes les notions bonnes à acquérir, notions appartenant, soit au domaine scientifique, soit à tout autre.

Je crois que cette éducation doit être menée parallèlement; que toutes les facultés de l'enfant doivent être cultivées avec un soin particulier du maintien de l'équilibre ; que cette éducation doit être inspirée constamment par le souci de la préparation à la vie, aux besoins, aux nécessités, aux luttes auxquelles devra se trouver préparé l'élève qui nous est confié.

Enfin, cette éducation ne peut être donnée utilement que grâce à une étude attentive du cerveau de chaque élève en particulier. Le procédé éducatif qui convient à un enfant peut très bien ne pas être applicable à l'autre ; il est nécessaire de faire, à ce sujet, une étude pour ainsi dire personnelle et continue ; ce travail contribue autant à développer l'intelligence de l'instituteur que celle de l'élève.

Quant au développement que doit recevoir cette éducation, il doit être, à mon avis, rigoureusement proportionné aux facultés naturelles et aux dispositions que manifeste l'élève.

Je tiens à insister sur ce point, car j'ai constaté et

j'aurai encore certainement à constater les résultats déplorables auxquels on parvient quand on procède à une sorte de surchauffage, sans se demander si le sujet est de force à le supporter.

Il y a des enfants, non seulement des classes riches, privilégiées, mais de pauvres enfants sortis des classes les plus humbles, qui ont eu le malheur d'obtenir un prix d'arithmétique, par exemple, à l'école primaire, ou bien une série de prix, — ce qui est plus grave encore.

On se dit : voilà un petit enfant, — il a dix ou douze ans, — qui manifeste des dispositions absolument exceptionnelles pour les mathématiques ; et voilà un proviseur ou un principal de collège quelconque qui guette, du fond de son cabinet, comme une araignée au centre de sa toile, l'occasion favorable pour faire briller son établissement ; il se précipite sur le malheureux enfant prodige, lui fait obtenir une bourse et le prédestine à l'une de nos grandes écoles, de préférence à l'École polytechnique !

J'ai vu de mes yeux, malheureusement, de ces exemples, et assez nombreux, de pauvres enfants entraînés ainsi jusqu'à vingt ou vingt et un ans, s'obstinant à vouloir affronter des concours pour lesquels ils n'étaient pas faits ! Bons travailleurs, mettant à leur tâche toute la bonne volonté possible, ils auraient pu arriver à tenir une place honorable dans la vie ; ils auraient pu, à cet âge de vingt ou vingt et un ans, sortir d'une école d'arts et métiers, par exemple, et avoir entre les mains une profession honorable ; tandis que, lorsqu'ils ont échoué au concours, ils restent encore échoués dans la vie, fatigués, sans confiance, mécontents d'eux-mêmes et des autres.

Je prétends que ce surchauffage, donné à des sujets



qui ne sont pas doués pour le recevoir, est funeste pour eux, et funeste aussi pour la société, parce qu'il a pour effet de fausser des carrières ; de plus, très souvent, bien des misères morales et matérielles en sont la conséquence.

## II

J'arrive à la seconde partie de ma tâche — elle sera moins longue que la première — c'est-à-dire à l'examen de l'application possible des principes que je viens d'établir, étant donné le milieu dans lequel nous vivons et évoluons.

Si, en théorie, j'ai déclaré, dès le début, que la solution absolue était impossible, à plus forte raison nous allons voir qu'elle l'est dans le domaine relatif ; il suffit pour cela de nous rappeler la façon dont nous avons énoncé le problème.

Nous avons dit que l'activité de l'être humain devait être portée à son maximum par l'éducation, dans une direction utile à lui-même et à ses semblables.

Or le milieu social dans lequel nous vivons nous représente l'hostilité permanente de la collectivité contre l'individu, d'une part, et, en second lieu, la lutte des individus entre eux, « l'intérêt de l'un, suivant le mot de Montaigne, étant toujours le dommage de l'autre ».

Cet antagonisme des intérêts entraîne l'antagonisme des activités et, par suite, on peut déclarer que si l'on a façonné un individu de manière qu'il ait le maximum d'activité dans une direction utile à lui-même, il aura, par cela même, une activité nuisible à ses semblables.

Cette seule remarque suffit à montrer que la solu-